

Travail de Bachelor pour l'obtention du diplôme Bachelor of Arts  
HES·SO en travail social

Haute École de Travail Social – HES·SO//Valais - Wallis

---

**Le travail social en milieu scolaire et le concept  
d'école inclusive dans les écoles vaudoises en  
comparaison à d'autres cantons**

Réalisé par : Rey Florine

Promotion : Bac ES 14

Sous la direction de : Délez Marie-Luce

Sierre, le 14 février 2018

## Remerciements

Tout au long de ce travail de Bachelor, j'ai pu compter sur le soutien, les encouragements et conseils de plusieurs personnes que je souhaite remercier à travers ces quelques lignes.

Je remercie plus particulièrement :

*Madame Marie-Luce Délez, ma directrice de travail de Bachelor pour son aide précieuse,*

*Madame Cynthia Oberholzer rencontrée lors d'un entretien ressource,*

*Les professionnels du travail social en milieu scolaire pour leur collaboration,*

*Mes correctrices pour leurs précieux conseils,*

*Ma famille et mes amis pour leur compréhension, leur patience et leurs encouragements,*

***Merci !***

## Déclaration

*« Les opinions émises dans ce travail n'engagent que leur auteur-e. 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. »*

Rédigé à Payerne, le 3 novembre 2017

Florine Rey

## Résumé

Ce travail de Bachelor s'intéresse au nouveau paradigme concernant le handicap, à savoir que toute personne en situation de handicap est considérée ainsi car son environnement ne permet pas de l'accueillir dans son entière intégrité. Les personnes ayant des besoins particuliers n'ont pas accès à certaines structures car elles ne sont pas pensées pour elles. L'évolution des pensées démontre un réel intérêt pour modifier l'environnement qui nous entoure. Mais cela demande beaucoup de changements à commencer par l'acceptation de la société. De ce fait, il est important de débiter les changements très tôt, à savoir dès l'école. Ainsi, les élèves d'aujourd'hui seront les adultes de demain dans notre société.

Actuellement, l'école s'intéresse à l'intégration des enfants avec des besoins éducatifs particulier. Mais, aujourd'hui, un nouveau concept apparaît, celui de l'inclusion. Il ne met donc plus les élèves avec des besoins éducatifs particuliers dans une catégorie. Ils font partie à part entière du système sociétal. L'environnement de l'école, c'est-à-dire le système scolaire, la pédagogie et les aides doivent être repensées. Mais les compétences de l'enseignement ne suffisent pas et c'est ainsi que la question soulevée est la suivante : « *le travail social peut-il être un partenaire pour développer l'école inclusive dans les établissements scolaires vaudois ?* »

Afin de répondre à cette question de recherches, 7 travailleurs sociaux en milieu scolaire provenant du canton de Vaud, Neuchâtel, Genève et Fribourg ont répondu à plusieurs questions. Leurs réponses enrichies de théories permettent d'arriver à un résultat. Ainsi, nous pouvons retenir que l'école inclusive peut être instaurée dans les écoles du canton de Vaud pour autant qu'un certain nombre d'éléments soient repensés. Le travail social en milieu scolaire est un nouveau champ social qui apporte déjà son aide lorsque les écoles développent des projets d'intégration. Les travailleurs sociaux en milieu scolaire sont présents pour les élèves mais aussi pour le corps enseignant en le soutenant.

En d'autres termes, l'école inclusive interroge le fonctionnement du système scolaire actuel et grâce à la collaboration entre les enseignants et le travail social en milieu scolaire, l'inclusion peut être envisagée.

Ce travail comporte certaines limites. Il est difficile d'envisager un nouveau système sans prendre connaissance des avis auprès des personnes influentes travaillant au sein des directions de l'enseignement comme à la DGEO.

## Mots-clés

Inclusion ; intégration ; politique d'inclusion ; travail social en milieu scolaire ; école inclusive

## Précisions

Afin de faciliter la lecture de ce travail, la forme masculine est privilégiée et inclut les deux genres. Dans le respect de l'anonymat et de l'opinion de chacun, les noms des professionnels interrogés ainsi que de certains lieux restent anonymes.

# Table des matières

<b>1</b>	<b><u>INTRODUCTION .....</u></b>	<b><u>7</u></b>
1.1	CHOIX DE LA THÉMATIQUE ET PROBLÉMATIQUE .....	7
1.2	QUESTION DE RECHERCHE ET OBJECTIFS .....	9
1.3	HYPOTHÈSES DE RECHERCHES.....	9
<b>2</b>	<b><u>L'ÉCOLE INCLUSIVE : UNE DÉFINITION .....</u></b>	<b><u>10</u></b>
2.1	DE LA SÉGRÉGATION À L'INCLUSION EN PASSANT PAR L'INTÉGRATION .....	11
2.2	CARACTÉRISTIQUES DE L'ÉCOLE INCLUSIVE .....	12
2.2.1	LES ENFANTS AVEC DES BESOINS ÉDUCATIFS PARTICULIERS .....	13
2.2.2	LA POLITIQUE D'INCLUSION .....	13
2.2.2.1	Les bases légales internationales.....	14
2.2.2.2	La politique de l'inclusion dans le droit fédéral et cantonal en suisse .....	16
2.2.2.3	Constats issus de la politique d'inclusion dans le monde et en suisse .....	20
2.3	LES MODÈLES DE L'ÉCOLE INCLUSIVE EXISTANTS EN SUISSE ET AILLEURS.....	21
2.3.1	THE AGENCY TEACHER EDUCATION FOR INCLUSION PROJECT .....	22
2.3.2	LES AUXILIAIRES DE VIE SCOLAIRE EN FRANCE.....	23
2.3.3	PROJETS SUISSES D'ÉCOLE INCLUSIVE.....	23
2.3.3.1	« Vers Une École inclusive » .....	24
2.3.3.2	Le partage de bâtiments entre une école spécialisée et l'école publique .....	24
<b>3</b>	<b><u>TRAVAIL SOCIAL EN MILIEU SCOLAIRE .....</u></b>	<b><u>25</u></b>
3.1	L'ÉVOLUTION DE LA SOCIÉTÉ ET L'APPARITION DU TRAVAIL SOCIAL EN MILIEU SCOLAIRE .....	25
3.2	CARACTÉRISTIQUES DU TRAVAIL SOCIAL EN MILIEU SCOLAIRE .....	25
3.2.1	SA MISSION .....	25
3.2.2	SON CHAMP D'ACTION .....	26
3.2.3	LES PRINCIPES FONDAMENTAUX DU TRAVAIL SOCIAL EN MILIEU SCOLAIRE.....	26
3.2.4	LES DIFFÉRENTS MODÈLES DE TRAVAIL SOCIAL EN MILIEU SCOLAIRE .....	26
3.3	LES MODÈLES DU TRAVAIL SOCIAL EN MILIEU SCOLAIRE EXISTANTS EN SUISSE .....	27
3.3.1	LE RÉSEAU D'ENSEIGNEMENT PRIORITAIRE GENEVOIS.....	27
3.3.2	PROJET EDUCO RENFORT ET EDUCO URGENCE À PAYERNE.....	28
<b>4</b>	<b><u>LE LIEN ENTRE L'ÉCOLE INCLUSIVE ET LE TRAVAIL SOCIAL EN MILIEU SCOLAIRE .....</u></b>	<b><u>29</u></b>
4.1	LA PLACE DU TRAVAILLEUR SOCIAL AU SEIN DE L'ÉCOLE .....	29
4.2	L'ACCOMPAGNEMENT ÉDUCATIF EN MILIEU SCOLAIRE .....	30
<b>5</b>	<b><u>LES EFFETS DE L'INCLUSION SCOLAIRE ET DU TRAVAIL SOCIAL EN MILIEU SCOLAIRE .....</u></b>	<b><u>31</u></b>
5.1	DÉVELOPPEMENT D'UNE SOCIÉTÉ PROSOCIALE .....	31
5.2	LES CONSÉQUENCES DE L'INCLUSION .....	33

5.2.1	LES CONSÉQUENCES SUR LES APPRENTISSAGES .....	33
5.2.2	LES CONSÉQUENCE SUR L'INTÉGRATION SOCIALE .....	33
5.2.3	LES CONSÉQUENCE SUR LES RELATIONS AVEC LES PAIRS.....	34

## **6 SYNTHÈSE DES ÉLÉMENTS CONSTITUTIFS DE L'INCLUSION ET DU TRAVAIL SOCIAL EN MILIEU SCOLAIRE..... 34**

## **7 DÉMARCHE MÉTHODOLOGIQUE ..... 36**

<b>7.1</b>	<b>MÉTHODE DE COLLECTE.....</b>	<b>36</b>
7.1.1	DÉROULEMENT DES ENTRETIENS .....	36
7.1.2	TECHNIQUE D'ANALYSE .....	36
<b>7.2</b>	<b>PRÉSENTATION DU TERRAIN D'ENQUÊTE .....</b>	<b>37</b>
7.2.1	CRITÈRES DE CHOIX DES PROFESSIONNELS.....	37
7.2.2	PROFIL DES PROFESSIONNELS .....	37
<b>7.3</b>	<b>ANALYSES DES DONNÉES.....</b>	<b>39</b>
7.3.1	HYPOTHÈSE 1.....	39
7.3.1.1	Synthèse .....	42
7.3.1.2	Analyse .....	43
7.3.1.3	La difficulté de la mise en place de l'inclusion scolaire et du travail social au sein des écoles vaudoises .....	45
7.3.2	HYPOTHÈSE 2.....	46
7.3.2.1	Synthèse .....	51
7.3.2.2	Analyse .....	52
7.3.2.3	La collaboration entre l'enseignement et le travail social sans un système inclusif.....	54
7.3.3	HYPOTHÈSE 3.....	54
7.3.3.1	Synthèse .....	57
7.3.3.2	Analyse .....	57
7.3.3.3	Le soutien et la complémentarité des professions, une réponse favorable aux difficultés scolaires .....	59
7.3.4	LE DÉVELOPPEMENT D'UN PARTENARIAT, UN NOUVEL OUTIL POUR L'ÉCOLE .....	59

## **8 CONCLUSION..... 60**

## **9 BIBLIOGRAPHIE ..... 62**

## **10 ANNEXES..... 66**

<b>10.1</b>	<b>GRILLE D'ENTRETIEN .....</b>	<b>66</b>
<b>10.2</b>	<b>EXTRAIT D'UN ENTRETIEN.....</b>	<b>69</b>

## Table des abréviations

DGEO	Direction générale de l'enseignement obligatoire du canton de Vaud
AVS	Auxiliaire de vie scolaire
CIF	Classification internationale du fonctionnement
SESAF	Service de l'enseignement spécialisé et de l'appui à la formation du canton de Vaud
SPS	Soutien pédagogique spécialisé
OMS	Organisation Mondiale de la Santé
ONU	Organisation des Nations Unies
UNESCO	Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture
TSS	Travailleur social en milieu scolaire
DICS	Direction de l'instruction publique, de la culture et du sport
PPLS	Psychologues, psychomotriciens et logopédistes scolaire

# L'école inclusive dans le système scolaire vaudois

## 1 INTRODUCTION

### 1.1 CHOIX DE LA THÉMATIQUE ET PROBLÉMATIQUE

L'école inclusive est un concept souvent utilisé à tort. En effet, il est proche de la signification de l'intégration. L'interrogation autour de ces deux concepts, différents dans leur application, m'amènent à les définir et à mieux les comprendre. Aujourd'hui, l'école inclusive est de plus en plus utilisée dans le vocabulaire de notre société mais nous la confondons avec l'école intégratrice (Mc Andrey & al., 2013). L'UNESCO (2001, cité par Thomazet, 2008, p.129) définit l'école inclusive comme suit :

*« L'éducation inclusive se préoccupe de tous les enfants, en portant un intérêt spécial à ceux qui traditionnellement n'ont pas d'opportunité éducative comme les enfants à besoins particuliers, avec incapacités, ou appartenant à des minorités ethniques ou linguistiques, entre autres ».*

Au fil de mes premières lectures, j'ai constaté que l'école inclusive est présente aux États-Unis et au Canada depuis déjà de nombreuses années (Thomazet, 2008, p.123). La Suisse, quant à elle, a participé au projet européen « *The Agency Teacher Education for Inclusion Project* » de 2009 à 2012, qui vise à introduire l'école inclusive dans plusieurs pays européens par la formation des enseignants (Doudin, 2011, p.14).

Aujourd'hui, en Suisse, ce projet étant terminé, certains cantons alémaniques ont mis en place un système d'inclusion dans leurs écoles et d'autres cantons romands sont sur la même voie. Ce qui m'a interpellée, ce sont les années pendant lesquelles le projet devait être développé, entre 2009 et 2012. En effet, j'étais à l'école de culture générale dans le canton de Vaud en première année et je me souviens d'un étudiant atteint d'autisme qui avait un soutien pour réaliser ses devoirs. Durant l'année, en observant les attitudes de certaines personnes, dont des professeurs, j'ai été surprise de constater qu'ils ne sollicitaient pas souvent cet étudiant. Les enseignants nous félicitaient même pour notre courage lors des travaux de groupe avec lui, en soulignant qu'il n'avait pas autant de capacités que nous autres. Il n'était pas valorisé dans son travail et les professeurs semblaient démunis pour l'aider à réaliser certaines tâches. Il arrivait qu'il soit mis à part et les autres étudiants apportaient un peu d'aide. L'année suivante cet étudiant n'était plus présent dans notre classe et j'ai appris par la suite qu'il avait été placé dans une école spécialisée. En repensant au projet « *The Agency Teacher Education for Inclusion Project* » (Doudin, 2011, p.16) qui s'interroge sur la formation des enseignants, j'ai l'impression que certains professeurs ne pouvaient pas travailler avec un étudiant ayant des besoins éducatifs particuliers car ils manquaient d'outils et de moyens pour transmettre les apprentissages. Donc, je me demande si les enseignants étaient bien informés et si, aujourd'hui, après plusieurs années, ils le sont, comme le demande le projet « *The Agency Teacher Education For Inclusion Project* » (Doudin, 2011, p.16). De plus, je me dis que l'idée directrice de l'inclusion scolaire qui demandait de maintenir cet étudiant avec des besoins particuliers dans l'école de culture générale et de mettre en place une pédagogie adaptée pour chacun n'était pas respectée. Ceci m'amène alors à me questionner autour de ces deux sujets que sont les formations des enseignants ainsi que l'application de l'inclusion en Suisse.

De plus, les principes de l'école inclusive ne peuvent pas toujours être appliqués, c'est-à-dire que les adaptations qui doivent être mises en place pour un enfant avec des besoins éducatifs particuliers ne sont pas toujours connues et donc pas utilisées. Voici une expérience vécue qui m'a permis de voir que tout n'était pas utilisé pour favoriser l'inclusion des élèves avec des besoins éducatifs particulier. Durant mon stage probatoire en enseignement spécialisé à la Fondation

Entre-Lacs à Yverdon-les-Bains, j'ai pu acquérir différents outils pour soutenir les élèves dans leurs difficultés et leur permettre de les dépasser. Connaissant une enseignante de première et de deuxième Harmos, Mme. N. Rey, ainsi que son aide à l'enseignant, j'ai pu observer de près l'application de ces outils dans l'accompagnement des enfants avec des besoins spécifiques dans le domaine public. Suite à un projet d'inclusion scolaire mis en place les années précédentes dans l'établissement de Payerne et environs (voir chapitre 4.1.2), dans la classe de Madame Rey, un enfant ayant un trouble envahissant du développement avec des traits autistiques éprouvait des difficultés au niveau des apprentissages scolaires et sociaux. C'est un enfant qui jouait très souvent seul, qui avait des difficultés à exprimer ses émotions et à faire des liens entre les demandes et les actions. Afin de favoriser son intégration sociale et lui permettre de communiquer, il existe plusieurs techniques telles que le langage accompagné de gestes ou les pictogrammes. Or, j'ai constaté que ces techniques étaient peu utilisées par l'enseignante, son aide et les élèves, pour aider l'enfant dans ses apprentissages. La personne en soutien, ayant suivi quelques formations de bases n'a pas ou peu de connaissances concernant les moyens d'aide pour les enfants avec des besoins éducatifs particuliers. A nouveau, en faisant référence au projet européen pour la formation des enseignants afin de créer une école inclusive, je me demande comment se développe cette formation et les raisons pour lesquelles les résultats ne sont pas meilleurs ces dernières années.

Encore plus surprenant, il existe un document rédigé par le SESAF (Service de l'Enseignement Spécialisé et de l'Appui à la Formation du canton de Vaud) en collaboration avec l'association vaudoise des organismes privés pour enfants, adolescents et adultes en difficultés qui décrit de la manière suivante le soutien pédagogique spécialisé (SPS) (Commission SPS AVOP/SESAF, 2005, p.1-11).

*« Le SPS se définit comme une mesure individuelle d'enseignement spécialisé destinée à répondre aux besoins des enfants/élèves relevant de l'article 1 de la Loi sur l'enseignement spécialisé du 27 mai 1977, scolarisés dans le cadre de l'école ordinaire ». (Commission SPS AVOP/SESAF, 2005 p.2).*

Il est édicté que le soutien est dispensé au sein de classes ordinaires pour les élèves en difficultés scolaires (Commission SPS AVOP/SESAF, 2005, p.2). Ainsi, ce n'est plus à l'enfant de se déplacer, mais à une personne formée de se rendre en classe et de collaborer avec l'enseignant. Selon ce document, cette personne doit être titulaire d'un papier spécifique obtenu au sein d'une institution spécialisée externe qui lui permet d'avoir les outils adéquats pour favoriser les apprentissages au sein de l'établissement scolaire ordinaire l'ayant mandatée (Commission SPS AVOP/SESAF, 2005, p.3-4).

Dans les établissements vaudois, des enseignants spécialisés sont présents en classe pour les enfants et les adolescents avec de grandes difficultés avérées qui sont approuvées par le SESAF. Pour les enfants et les adolescents dont les problèmes sont moindres ou pour qui le SESAF n'a pas encore statué sur une mesure d'enseignement spécialisé, seule une aide à l'enseignant est mandatée pour soutenir les élèves et l'enseignant. Cependant ces personnes ne sont pas forcément issues du domaine de l'enseignement spécialisé ou de l'éducation, et peuvent n'avoir suivi que des formations basiques afin d'avoir quelques outils pour accompagner ces enfants (C. Oberholzer, 2016).

Les deux expériences citées précédemment, à savoir celle vécue en tant qu'étudiante côtoyant un étudiant avec des besoins éducatifs particuliers et celle en tant qu'observatrice dans une classe primaire, m'ont motivées pour comprendre et questionner ce système d'école inclusive. En particulier, pour les enfants ayant des besoins éducatifs particuliers, c'est-à-dire des élèves qui n'ont pas d'éléments adaptatifs et qui « *les conduisent vers des dispositifs ségrégatifs* » (Whitworth, 1999, cité par Thomazet, 2008, p.124). Cela me semble peu cohérent d'avoir fait de



tels constats, alors que le système politique d'aujourd'hui prône l'inclusion selon l'article 16 de la Loi fédérale sur l'élimination des inégalités frappant les personnes handicapées (2002, p.8). J'ai décidé de me concentrer sur le système du canton de Vaud puisque mes expériences se sont déroulées à cet endroit.

Un autre point à développer est celui de la place du travail social dans ce système. Je me demande s'il peut apporter un soutien tant au niveau des enfants, des adolescents et leur famille qu'à celui des enseignants. Selon C. Oberholzer « *la plupart des recherches actuelles* » sur le soutien dans les démarches et la transmission d'outils pour aider les enfants et les adolescents avec des besoins éducatifs particuliers démontre qu'il « (...) *est l'un des grands facteurs de réussite de l'intégration* » (Oberholzer, 2016). Le canton de Vaud est au début d'un grand changement de son système scolaire, ce qui ne s'avère pas facile. Selon les propos retenus ci-dessus, le travail social en milieu scolaire pourrait être une aide pour développer l'inclusion.

La problématique que je soulève ici est donc le fait que l'école inclusive n'est pas totalement appliquée dans le canton de Vaud selon les directives et principes édictés par l'UNESCO (1994, 2009). En effet, selon Mme C. Oberholzer, doyenne de l'établissement scolaire de Payerne et environs, dans le canton de Vaud, le but est « (...) *maintenant, de ne plus systématiquement sortir les élèves des classes* » (2016).

## 1.2 QUESTION DE RECHERCHE ET OBJECTIFS

**« Le travail social peut-il être un partenaire pour développer l'école inclusive dans les établissements scolaires vaudois ? »**

Afin de répondre à cette question, je vais essentiellement me baser sur ce qu'il existe actuellement dans d'autres cantons comme celui du Valais ou de Genève. Chacun de ces cantons ayant déjà mis en place une politique cantonale de l'inclusion ainsi que des projets pilotes avec des éducateurs au sein des établissements scolaires (Aebi & al., 2011 ; Buhler & al., 2015 ; Loi cantonale valaisanne, 1986 ; Règlement cantonal genevois, 2008). Grâce à une démarche comparative de la pédagogie et des concepts mis en place dans les différents cantons, je serai en mesure de comprendre les disparités présentes entre chacun d'eux.

Au terme de ce travail de Bachelor, les concepts d'inclusion et de travail social en milieu scolaire y seront décrits et mieux compris. L'objectif est de démontrer le lien entre les différents concepts développés et la pertinence d'introduire le travail social en milieu scolaire dans le canton de Vaud afin d'instaurer une école inclusive.

## 1.3 HYPOTHÈSES DE RECHERCHES

Afin de répondre à la question de recherche, voici trois hypothèses :

- 1) Le travailleur social contribue à l'inclusion des enfants et des adolescents avec des besoins éducatifs particuliers par le biais de l'école inclusive dans les établissements scolaires ordinaires vaudois.
- 2) L'école inclusive permet une collaboration entre l'enseignement et le travail social.
- 3) Le travail social en milieu scolaire permet aux enseignants d'avoir un soutien et ainsi de favoriser l'inclusion scolaire et sociale des élèves avec des besoins éducatifs particuliers.

## La place du travailleur social dans l'école inclusive

Accéder à l'école est un droit fondamental défendu par la déclaration universelle des droits de l'Homme (Organisation des Nations Unies, article 26 alinéa 1, 1948, p.7). En Suisse, ce droit est respecté par l'obligation de scolariser tous les enfants. Cependant, les enfants avec des besoins éducatifs particuliers ne sont pas toujours scolarisés dans leur école de quartier. Ils sont accueillis au sein des écoles spécialisées où la pédagogie est adaptée à leurs besoins. Une formation complémentaire est demandée aux enseignants afin d'avoir les outils nécessaires pour travailler avec leurs élèves. Contrairement à ce système, l'école ordinaire, c'est-à-dire de quartier, utilise une pédagogie qui laisse peu de place aux différences entre chaque élève. De plus, les enseignants ne sont pas suffisamment formés pour accueillir des enfants avec des besoins éducatifs particuliers (Meijer, C., Soriano, V. & Watkins, A., 2003, p.32).

Dans les années 80, Pekarsky, précurseur du changement autour des pensées sur la notion de handicap, élabore le concept de dénormalisation. Ce dernier consiste à mettre la nature du problème, non pas sur la personne elle-même, mais sur l'ensemble de la population (Pekarsky, 1981, cité par Rousseau & al., 2015, p.70). En d'autres termes, nous ne sommes plus dans une responsabilité individuelle mais collective. La personne en situation de handicap n'est plus poussée à devenir « normale », mais à être elle-même, dans sa singularité et comme étant un citoyen à part entière dans la société. Par la suite, l'Organisation Mondiale de la Santé (OMS) a émis un nouveau paradigme du handicap selon lequel ce n'est pas la personne qui est handicapée, mais la situation qui handicap la personne. Quant à Berzin (2015, p.82), il nous parle d'un déséquilibre entre le potentiel de l'élève, ses compétences et les exigences que demandent une activité dans un environnement donné. Donc, les problèmes ne sont plus imputés à la personne, mais à sa rencontre avec un environnement non adapté.

Avec l'évolution des pensées autour de la notion de handicap, l'école ordinaire est repensée pour accueillir tous les enfants avec leurs particularités. Afin de garantir l'égalité des chances et reconnaître chaque élève dans son individualité, l'école doit mettre en place un nouveau système. Pour respecter les droits fondamentaux reconnus par la déclaration universelle des droits de l'Homme (Organisation des Nations Unies, 1948) deux concepts existent et vont être développés tout au long de ce travail : l'école inclusive et le travail social en milieu scolaire.

## 2 L'ÉCOLE INCLUSIVE : UNE DÉFINITION

L'ensemble des définitions sur l'inclusion font référence à l'idée d'introduire quelque chose dans un ensemble. L'UNESCO (2009, p. 9) rajoute à ces définitions qu'il y a « *un processus qui vise à prendre en compte et à satisfaire la diversité de tous* ». En effet, le principe d'école inclusive est d'intégrer tous les enfants ayant des besoins spécifiques au sein des établissements scolaires ordinaires tout en aménageant les structures et les concepts pédagogiques selon les besoins et les capacités des élèves. L'inclusion va faire en sorte qu'un enfant avec des besoins éducatifs particuliers participe au rythme de la classe et soit le moins exclu de celle-ci pour réaliser ses apprentissages (Thomazet, 2008, p.127-129). Comme l'explique Vienneau (2006, cité par Philip, 2012, p.12) « *l'école doit répondre aux besoins éducatifs de tous les élèves [de cette manière] toute forme de rejet se trouve exclue* ».

## 2.1 DE LA SÉGRÉGATION À L'INCLUSION EN PASSANT PAR L'INTÉGRATION

En observant l'évolution historique et politique en lien avec la scolarisation des enfants ayant des difficultés, on constate que plusieurs courants sont apparus. Les auteurs décrivent trois périodes successives concernant la place des enfants avec des besoins éducatifs particuliers au sein de l'école (Thomazet, 2008, p.127-129) :

1. **la ségrégation** : avant les années 70 et 80, les enfants dits « extraordinaires », c'est-à-dire les enfants ayant des besoins éducatifs particuliers, étaient séparés des autres enfants dits « normaux ». Ils étaient placés dans les classes ou les écoles spécialisées. Aux États-Unis, précurseurs de l'inclusion, en 1973 plus d'un million d'enfants n'étaient pas scolarisés au sein des établissements publics pour cause de handicap (Thomazet, 2008, p.127-129).
2. **l'intégration** : suite aux constats effectués aux États-Unis, en 1975 est entrée en vigueur une nouvelle loi fédérale qui prône l'éducation de tous les enfants handicapés. Plus tard, d'autres pays, dont le Canada, ont suivi le mouvement, en introduisant des lois et en ratifiant la convention de l'ONU datant de 1993 concernant « *le Droit des personnes handicapées à participer plus activement à tous les aspects de la vie sociale* ». On parle alors de « l'intégration-mainstream ». Selon celle-ci, les enfants en situation de handicap devaient évoluer dans un environnement le plus ordinaire possible et s'adapter aux méthodes d'enseignement (Thomazet, 2008, p.127-129). Ce premier pas vers l'acceptation des élèves avec des besoins éducatifs particuliers n'est pas uniquement dans un but de les intégrer socialement et de leur permettre d'acquérir des compétences scolaires. En effet, un autre objectif recherché est celui de la normalisation des enfants. Leur permettre de se développer dans un cadre qui équivaut à la norme leur demande de se conformer. De cette manière, ces enfants, une fois adultes, pourront vivre et travailler dans un contexte ordinaire (Rousseau & al., 2015, p.68-82). Cependant, si leurs difficultés étaient trop importantes, ils n'étaient pas intégrés dans des classes ordinaires, mais placés dans un cadre spécialisé car on jugeait leur intégration comme n'étant pas pertinente (Thomazet, 2008, p.127-129).
3. **l'inclusion** : suite à plusieurs débats concernant la part ségrégative de l'intégration, les États-Unis ont abouti à la « *Regular Education Initiative* » qui rallie l'éducation spécialisée avec l'enseignement ordinaire. Elle visait à diminuer les interventions où l'on sortait les enfants des classes pour faire un travail individualisé. Aujourd'hui, c'est ce que l'on nomme « l'école inclusive » (Thomazet, 2008, p.127-129). Contrairement à l'intégration qui cherchait à normaliser les élèves, les rendre tous pareils, l'inclusion veut les dénormaliser, c'est-à-dire, qu'il n'existe pas une norme sociétale à atteindre, mais qu'elle est propre à chaque individu. Donc, la dénormalisation met le problème sur la perception de la société « (...) et que seul un effort collectif (...) mènera vers une solution humainement acceptable » (Rousseau, & al., 2015, p.70). Ce n'est plus un problème individuel mais collectif où il est important de considérer les particularités de chaque élève pour modifier l'environnement.

Il est important de ne pas confondre l'inclusion avec l'intégration. Ce sont deux notions proches mais qui sont des étapes différentes dans l'histoire de la scolarisation des élèves avec des besoins éducatifs particuliers (Philip, 2012, p.11). L'inclusion succède à l'intégration, mais leur concept se ressemblant, il est facile de les confondre (Mc Andrey & al., 2013).

Cela fait maintenant plus de 10 ans en Suisse et dans d'autres pays européens, qu'un grand changement au niveau de l'accueil au sein des écoles ordinaires est arrivé grâce au nouveau paradigme du handicap selon lequel celui-ci est présent uniquement parce que l'environnement n'est pas adapté (OMS, 2001, cité par Doudin, 2011, p.15). Thomazet (2008, p.129) reformule ainsi les propos de l'UNESCO :

*« l'approche inclusive s'inscrit dans un constructivisme social, au sens où elle suppose que le handicap ou la difficulté ne sont pas propres à l'élève, mais résultent de la rencontre entre l'élève et la situation scolaire qui a été pensée pour lui. »*

Afin de pouvoir inclure des enfants avec des besoins spécifiques, les établissements scolaires doivent être aménagés selon les caractéristiques de l'école inclusive.

## 2.2 CARACTÉRISTIQUES DE L'ÉCOLE INCLUSIVE

L'inclusion et l'intégration étant des notions très proches, Thomazet (2008, p.129-131) détaille les caractéristiques propres à l'école inclusive :

- les établissements scolaires sont vus comme des lieux où chacun a sa place. C'est un droit d'y réaliser ses apprentissages et aucun enfant ne peut être refusé sous prétexte qu'il est différent et en situation de handicap. Accueillir un élève avec des besoins éducatifs particuliers ne demande pas uniquement de lui créer une place au sein de la classe. Il doit être inclus géographiquement, mais aussi scolairement et socialement.
- les besoins particuliers de chaque élève sont pris en compte, non seulement ceux des enfants en difficultés mais aussi ceux de leurs camarades. Les obstacles entravant les apprentissages des enfants sont identifiés et ainsi des objectifs adaptés sont créés et consignés dans un projet individualisé (Thomazet, 2008, p.130 ; Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture, 2009, p.8). De cette manière un plan d'intervention personnalisé est élaboré pour chaque élève en ayant le besoin ce qui permet de prendre en compte la singularité de chacun (Philip, 2012, p.3-12). Benoît (2013, cité par Berzin, 2015, p.82) insiste sur le fait que les activités scolaires doivent être adaptées selon les compétences des enfants. L'accent n'est plus mis sur les manques de chacun, mais bel et bien sur leurs compétences.
- l'enseignement ne peut plus être le même pour tous, il doit être adapté selon les différences de chaque enfant (Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture, 2009, p.9). Chaque élève est unique et a sa propre manière d'apprendre. Afin de garantir un bon enseignement il faudrait *« cesser de focaliser son attention sur l'élève en difficulté et de diriger son regard sur ce qui le met en difficulté, c'est-à-dire l'ensemble des activités scolaires »* (Kahn 2015, p.44). Le nouveau système d'enseignement est appelé **« la différenciation pédagogique »**. Elle est définie comme étant *« une approche organisée, souple et proactive permettant d'ajuster le processus enseignement-apprentissage en vue de rejoindre les particularités du fonctionnement de tous les élèves »* (Rousseau & al., 2015, p.82). En d'autres termes *« l'éducation générale devient spéciale »* (Philippe & al., 2012, p.12).
- les établissements scolaires créent un réseau pluridisciplinaire afin d'entourer les élèves et l'enseignant. Les personnes qui participent à ce réseau peuvent être des professionnels de la santé, de l'éducation, les enseignants, mais aussi la famille et l'enfant. Ce système permet de faire des recherches plus approfondies de solutions personnalisées et ainsi d'intervenir précocement (Thomazet, 2008, p.129-131).

### 2.2.1 LES ENFANTS AVEC DES BESOINS ÉDUCATIFS PARTICULIERS

Le système d'école inclusive est réservé aux enfants et adolescents souffrant de difficultés scolaires, sociales ou familiales. Plus précisément, les différents auteurs traitant de ce sujet parlent des élèves avec des besoins éducatifs particuliers. Par exemple, Withworth (1999, cité par Thomazet, 2008, p.124) explique que ce sont des enfants qui n'ont pas accès à l'enseignement ordinaire par manque d'éléments adaptatifs et donc qui sont placés dans les institutions d'enseignement spécialisé ce qui provoque de la ségrégation.

Le terme « **handicap** » pourrait être une notion utilisée, non seulement dans les travaux des différents auteurs mentionnés dans ce travail, mais aussi dans la réalisation de cet écrit. Or, Le handicap est un terme négatif qui désigne l'enfant par un état de manque (Ministère de l'éducation nationale de l'enseignement supérieur et de la recherche, 2014, p.12). De plus, cette notion catégorise une partie de la population car seules les personnes souffrant d'un handicap, c'est-à-dire d'une maladie, d'un trouble ou autres, sont étiquetées ainsi.

Malgré le fait qu'en 2001, l'Organisation Mondiale de la Santé inclut dans sa nouvelle classification internationale du fonctionnement (CIF) que la présence d'un handicap est dû à « *l'interaction entre les facteurs individuels et environnementaux* » (Organisation Mondiale de la Santé, 2001, cité par Doudin, 2011, p.15). Ce terme reste stigmatisant et place les individus dans des catégories.

De plus, cette notion ne permet pas de voir les individus dans leur complexité, c'est-à-dire qu'en les catégorisant, la diversité des situations disparaît. Or, il est important de prendre en compte l'altérité de chacun pour interagir et intervenir.

C'est pourquoi, en 1970, le rapport anglais « *Warnock Report* » utilise pour la première fois la notion de « **besoins éducatifs particuliers** » (Thomazet, 2012, p.14). De cette manière, toutes les personnes sont prises en compte. Ce terme n'est pas uniquement utilisé pour parler de personnes ayant un « **handicap** », mais aussi pour celles qui ont des difficultés dans certains domaines. Par exemple, au niveau scolaire, « *les besoins éducatifs particuliers concernent tous les élèves qui ont des difficultés pour apprendre (...)* » (Ministère de l'éducation nationale de l'enseignement supérieur et de la recherche, 2014, p.14). Tout enfant ayant des difficultés dans les apprentissages scolaires et à qui il faut mettre en place des adaptations éducatives, est considéré comme ayant des besoins éducatifs particuliers (Thomazet, 2012, p.14).

De ce fait, il n'y a plus de stigmatisation, ni d'étiquetage car chaque élève peut être concerné à un moment donné dans son développement. Par exemple, pour un enfant n'ayant aucune difficulté dans une branche scolaire durant plusieurs années mais qui, un jour, rencontre un problème spécifique soit scolaire ou environnemental, les enseignants pourront mettre en place des ressources éducatives spécialisées pour le soutenir.

### 2.2.2 LA POLITIQUE D'INCLUSION

La politique de l'inclusion est une politique qui accorde une place pour les enfants avec des besoins éducatifs particuliers au sein des établissements scolaires ordinaires. Elle prône l'égalité des chances en mettant tout en œuvre pour diminuer les barrières provoquant une exclusion (Mouvement Acadien des communautés en santé du Nouveau-Brunswick, 2006, p.10-11).

Le concept d'inclusion permet une avancée au niveau éthique en respectant les différents droits et besoins de chaque individu. Selon les articles 1 et 7 de la Déclaration Universelle des Droits de l'Homme, tous les individus sont libres et égaux et ne doivent pas, à cause de leurs différences, être discriminés (Organisation des Nations Unies, 1948, p.1 et 3). Ces éléments sont aussi valables pour les enfants, surtout en ce qui concerne le droit à l'instruction. L'accès à l'éducation est un droit fondamental pour tous les enfants qu'ils aient ou non des besoins éducatifs particuliers. Pour appuyer ces propos voici l'article 26 alinéa 1 :

*« Toute personne a droit à l'éducation. L'éducation doit être gratuite, au moins en ce qui concerne l'enseignement élémentaire et fondamental. L'enseignement élémentaire est obligatoire. L'enseignement technique et professionnel doit être généralisé ; l'accès aux études supérieures doit être ouvert en pleine égalité à tous en fonction de leur mérite. »*  
(Organisation des Nations Unies, 1948, p.7).

Ainsi, l'école inclusive permet de donner une chance à chacun d'effectuer des apprentissages dans un cadre adapté. Par la suite, ce système rend possible pour une majorité d'individus d'entreprendre des études ou d'accéder au marché du travail comme il en est fait mention dans la Déclaration Universelle des Droits de l'Homme à l'article 26 alinéa 1 (Organisation des Nations Unies, 1948, p.7). Les facteurs d'inégalités disparaissent peu à peu puisque tous les élèves ont accès à l'école ordinaire et que cela favorise leur développement et l'acquisition de savoir-faire/être/vivre.

L'école inclusive, en Suisse, se base donc sur plusieurs textes internationaux, dont la Déclaration de Salamanque (Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture, 1994) et la Convention relative aux droits des personnes handicapées (Organisation des Nations Unies, 2006).

### **2.2.2.1 LES BASES LÉGALES INTERNATIONALES**

- **Une politique de l'éducation pour tous selon la Déclaration de Salamanque (Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture, 1994)**

La déclaration de Salamanque a été réalisée en 1994 par l'UNESCO. Elle sert de guide et de référence pour mettre en place une politique afin que tous les enfants aient accès à l'éducation. Elle décrit les premiers principes de l'école inclusive à savoir que tous les élèves sont uniques avec leurs propres caractéristiques, aptitudes et besoins en termes d'apprentissages. L'idée principale de ce texte est que *« l'école devrait accueillir tous les enfants quelles que soient leurs caractéristiques particulières d'ordre physique, intellectuel, social, affectif, linguistique ou autre »* (Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture, 1994, p.6). Il est demandé aux gouvernements de changer leur cadre d'action, c'est-à-dire de mettre des priorités sur la politique inclusive en débloquant des fonds. Cela permettrait aux pays de concevoir un nouveau système de pédagogie centré sur l'enfant, mais aussi de créer des projets pour accueillir des élèves avec des besoins éducatifs particuliers. De plus, il est spécifié que la formation du personnel enseignant est nécessaire pour garantir un enseignement adapté. Il doit être fondé sur des stratégies d'évaluation des besoins spécifiques de chaque élève. De cette manière les difficultés sont repérées le plus tôt possible et, ainsi, une intervention précoce est mise en place (Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture, 1994, p.9). Afin de favoriser les apprentissages, il est aussi indispensable de réfléchir aux appuis supplémentaires qui peuvent être offerts aux enfants pour les aider. L'enseignement spécialisé reste une ressource pour les établissements scolaires acceptant tous les enfants sans condition (Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture, 1994, p.22).

- **La lutte contre la discrimination et pour l'insertion scolaire grâce à la Convention relative aux droits des personnes handicapée (Organisation des Nations Unies, 2006)**

La convention relative aux droits des personnes handicapées a été éditée en 2006 par l'ONU. Le but pour les pays l'ayant ratifiée est de modifier leur politique sur le handicap pour être en accord avec les articles de la convention.

L'article 2 de la dite Convention (Organisation des Nations Unies, 2006, p.4) met aussi en avant les principes de discrimination dont le handicap pourrait en être la source, c'est-à-dire lorsqu'il y a une distinction, une exclusion ou une restriction. Donc, le fait de ne pas accepter un enfant avec des besoins éducatifs particuliers au sein d'un établissement scolaire ordinaire est synonyme d'exclusion au sens de cet article. Une autre condition discriminante est le refus d'aménagements raisonnables, c'est-à-dire que les modifications et ajustements qui permettent à l'enfant avec des besoins éducatifs particuliers de participer pleinement aux activités ne sont pas installées. Pour privilégier la participation, il est indispensable d'adapter l'environnement. Dans le système d'école inclusive, Thomazet ainsi qu'Aebi & al. (2008, p.130 ; 2011, p.11) font mention des aménagements à faire selon les besoins éducatifs des élèves de la classe.

D'un point de vue éthique, aujourd'hui, les personnes en difficultés n'ont pas toujours accès au marché du travail. Ceci, car certaines n'ont pas pu suivre leur scolarité jusqu'à son terme et que le manque de formations altère leur chance d'acquérir un poste. Grâce à l'article 19 de la convention (Organisation des Nations Unies, 2006, p.12) la vie au sein de la société et l'égalité dans les choix sont accentuées :

*« Les États Parties à la présente Convention reconnaissent à toutes les personnes handicapées le droit de vivre dans la société, avec la même liberté de choix que les autres personnes, et prennent des mesures efficaces et appropriées pour faciliter aux personnes handicapées la pleine jouissance de ce droit ainsi que leur pleine intégration et participation à la société »* (Organisation des Nations-Unies, 2006, p.12).

Pour garantir ce droit, il faut promouvoir très jeune l'inclusion des enfants avec des besoins éducatifs particuliers afin qu'ils puissent avoir une vie égalitaire à celle de leurs camarades. Une fois adultes, ils pourront défendre leur place comme chacun dans la société et ainsi avoir accès au marché du travail.

L'article 24 de la dite convention est entièrement consacré à l'éducation (Organisation des Nations Unies, 2006, p.14-15). Il y est fait mention que le système éducatif doit prendre en compte les besoins des enfants et des adolescents et promouvoir l'insertion scolaire. L'enseignement ne devrait pas être un facteur d'exclusion et donc celui-ci devrait être adapté aux besoins et aux capacités de chaque enfant. Comme l'explique Thomazet (2008, p.129-131) les établissements scolaires doivent être pensés pour accueillir tous les enfants. La différence de certains élèves n'est pas un argument en faveur d'une exclusion et les besoins éducatifs particuliers sont pris en compte pour créer des projets individualisés. Pour leur permettre d'évoluer et d'avoir les mêmes chances que les autres enfants, l'article 24 ajoute à l'alinéa 2 que l'enseignant peut faire appel à des adaptations comme un accompagnement individualisé dans la classe. Cela permet à l'élève de rester dans le même environnement et d'agir directement sur celui-ci. De ce fait, toutes les chances pour acquérir des compétences égales aux autres élèves sont mises en place et ainsi ils peuvent participer à toutes les activités de la classe. Mais aussi, comme l'explique les articles 19 et 26 (Organisation des Nations Unies, 2006, p.12 et 16), pour pouvoir, plus tard, participer pleinement en tant que citoyen dans la société. Pour finir, l'un des derniers points importants de cet article 24 est de permettre aux enfants d'évoluer au sein de leur communauté, ou plus précisément dans leur quartier, avec les mêmes camarades. Ainsi ils peuvent toujours garder un lien avec les mêmes camarades et avoir des repères.

La Suisse ayant ratifié en 2014 la convention relative aux droits des personnes handicapées (Organisation des Nations Unies, 2006), se doit de modifier sa politique en matière d'égalité pour les personnes avec des besoins éducatifs particuliers. De ce fait, certaines caractéristiques de l'école inclusive se retrouvent dans quelques textes qui influencent le système scolaire en Suisse et principalement dans le canton de Vaud.

### 2.2.2.2 LA POLITIQUE DE L'INCLUSION DANS LE DROIT FÉDÉRAL ET CANTONAL EN SUISSE

La Suisse organise le partage des tâches et des pouvoirs politiques entre les différents cantons et la Confédération, selon le système fédéraliste. Il existe des lois fédérales, des lois cantonales et communales auxquelles sont soumis les citoyens suisses. Perez décrit la hiérarchie entre le droit international, fédéral et cantonal, comme en Suisse, de cette manière : « *ce droit [international et fédéral] organisant le rapport de l'école et du handicap est rendu lisible notamment dans les textes réglementaires [loi d'application cantonale], source principale de l'action quotidienne des institutions* » (2015, p.27). Des aspects décrits dans la Constitution fédérale ainsi que dans les lois fédérales doivent être pris en compte dans les lois cantonales et communales, ceci afin de garder une harmonie au sein des cantons suisses. De ce fait, chaque canton a la possibilité de mettre en place sa propre politique, c'est pourquoi il existe de nombreuses différences entre les lois cantonales. De plus, le système du fédéralisme provoque une lenteur pour la mise en place de nouvelles lois, puisqu'elles doivent être adaptées en premier au niveau fédéral puis au niveau cantonal (Kucholl, 2009, p.130-137). Finalement, les communes élaborent leurs propres lois selon les directives fédérales et cantonales.

En Suisse, les écoles modifient peu à peu leur système pour mettre en place une pédagogie de l'inclusion selon les nouvelles directives cantonales (Perez, 2015, p.29).

#### - **Loi fédérale sur les inégalités frappant les personnes handicapées (13 décembre 2002)**

L'article 2 de la Loi Fédérale sur les inégalités frappant les personnes handicapées (2002, p.1) traite des différences de traitements qui induisent de la discrimination et des inégalités. L'article cite les différents points pouvant faire émerger des disparités dans l'accès à des constructions, à la formation ou d'autres prestations. Cet article concernant les inégalités de différence de traitement ainsi que l'accès à la formation rappelle les propos de Thomazet (2008, p.130) sur les caractéristiques de l'école inclusive. Ce dernier indique « (...) *qu'aucun élève n'est refusé pour la nature ou l'étendue de ses besoins particuliers* ».

L'article 16 de la Loi fédérale sur l'élimination des inégalités frappant les personnes handicapées (2002, p.8) propose aux cantons suisses de mettre en place des programmes au sein de la société afin d'intégrer les personnes en situation de handicap. De plus, la Confédération suisse doit soutenir les projets d'organismes d'aide en faveur des personnes ayant des difficultés. Donc, pour mettre en place un projet d'école inclusive porté par une organisation d'aide pour les enfants avec des besoins éducatifs particuliers, la Confédération peut aider notamment au niveau financier.

L'article qui paraît le plus intéressant pour ce travail et sans doute le 20 de la Loi fédérale sur l'élimination des inégalités frappant les personnes handicapées (2002, p.9). Il demande aux cantons d'établir des programmes pour que les enfants et adolescents avec des besoins éducatifs particuliers aient accès à une formation de base. Ceci dans une école dite « régulière » grâce à des formes d'enseignement adéquat en pensant au bien-être de l'élève.

#### - **Accord intercantonal sur la collaboration dans le domaine de la pédagogie spécialisée (2007)**

Chaque canton a la possibilité de mettre en place sa propre loi, il existe dès lors des disparités entre chacun. C'est pourquoi, nous remarquons qu'il existe une loi cantonale sur l'enseignement spécialisé pour chaque canton. De ce fait, certains cantons ont développé des projets sur l'inclusion qui aujourd'hui font partie de leur système scolaire. Alors que d'autres n'en sont encore qu'aux prémices. Afin d'être le plus uniforme possible dans leurs systèmes scolaires, les directions des instructions publiques des cantons se sont rencontrées afin d'élaborer un accord pour qu'il y ait



une harmonisation de l'enseignement. Cet accord se base sur celui de l'harmonisation de l'enseignement obligatoire datant de 2007 ainsi que sur la Loi fédérale sur l'élimination des inégalités frappant les personnes handicapées de 2002. Son but est de promouvoir l'intégration des enfants et des adolescents avec des besoins éducatifs particuliers. Ceci en définissant un programme et en utilisant des protocoles similaires.

L'article 2b préconise l'intégration. Il tient compte des besoins et des capacités de l'élève mais surtout de son bien-être. Il est indispensable d'en tenir compte et d'y veiller. Pour maintenir l'enfant dans sa classe et favoriser au mieux ses apprentissages, un soutien supplémentaire peut lui être apporté (Thomazet, 2008, p.129-131). Selon l'Accord intercantonal sur la collaboration dans le domaine de la pédagogie spécialisée, il est cité à l'article 5 (2007, p.3) que du soutien doit être accordé aux enfants ayant des difficultés scolaires. Par exemple, si un enfant avec de grandes difficultés comportementales qui se répercutent sur ses apprentissages scolaires et ceux de ses camarades, il est important qu'il ait un soutien de la part d'un professionnel formé dans les troubles du comportement et des conduites. Mais si un enfant intégré n'acquiert pas de nouvelles compétences même après la mise en place des stratégies éducatives, il se peut qu'il soit tout de même placé en institution.

**- La diversité des lois cantonales en matière d'intégration des enfants et des adolescents avec des besoins éducatifs particuliers**

En Suisse, chaque canton édicte ses propres lois en se référant notamment à la Loi fédérale sur les inégalités frappant les personnes handicapées (2002). Pour ce travail, la Loi cantonale sur l'enseignement spécialisé du canton du Valais ainsi que le Règlement du canton de Genève sur l'intégration des enfants et des jeunes à besoins éducatifs particuliers ou handicapés vont être développés en plus de la Loi sur l'enseignement spécialisé du canton de Vaud. Cela permet de voir les disparités entre chaque canton, et aussi la différence dans l'évolution des conceptions et de l'acceptation des enfants avec des besoins éducatifs particuliers.

**o La promotion et le soutien à l'intégration des enfants et des adolescents avec des besoins éducatifs particuliers en Valais**

L'article 2 de la Loi sur l'enseignement spécialisé du canton de Valais (2016, p.2), promeut l'intégration des enfants et des adolescents avec des besoins éducatifs particuliers. En se basant sur les besoins des élèves et en respectant leur bien-être.

L'article 7 (2016, p.4) de la dite loi fait référence aux organes qui peuvent être appelés à intervenir dans une situation pour un élève. Plusieurs organes de l'enfance, de la jeunesse et des personnes en situation de handicap collaborent avec l'école et les parents. Un réseau de professionnels se forment autour de l'enfant pour lui donner toutes ses chances d'acquérir des compétences et de les maintenir au sein de leur classe. L'article 8 (2016, p.4-5) mentionne que les parents peuvent être soutenus dans les démarches par un service sociale ou des associations œuvrant dans le domaine de l'enfance.

Il existe 3 types de mesures, à savoir les mesures d'aides, les mesures ordinaires d'enseignement spécialisé et les mesures renforcées d'enseignement spécialisé. Les articles 21 à 29 (2016, p.9-11) énumèrent les mesures qui doivent être prises pour les enfants et les adolescents avec des besoins éducatifs particuliers. En voici une liste :

- a. les appuis pédagogiques intégrés visent à apporter un soutien aux élèves en difficultés grâce à un organe spécialisé qui collabore avec l'enseignant ;

- b. les classes d'observation du degré secondaire I sont destinées aux élèves qui ont un programme adapté. Dans la mesure du possible, les élèves des classes d'observation sont intégrés partiellement ou totalement dans une classe ordinaire ;
- c. les classes de préapprentissage permettent aux adolescents de se préparer pour la vie active ;
- d. les appuis pédagogiques renforcés sont dispensés aux élèves ayant un retard dans leur développement, étant en situation de handicap sensoriel ou ayant d'autres troubles. Ces élèves sont intégrés dans une classe ordinaire ;
- e. les classes d'adaptation sont disponibles pour les élèves ayant un retard dans leur développement, d'autres troubles ou étant en situation de handicap. Ils peuvent être partiellement intégrés dans une classe ordinaire.
- f. les institutions scolaires spécialisées accueillent les enfants avec des besoins éducatifs particuliers qui demandent un soutien accru dans les domaines scolaire et éducatif.

Ces mesures permettent aux enfants et aux adolescents avec des besoins éducatifs particuliers de mettre toutes les chances de leur côté pour avoir accès à la formation. Ces mesures peuvent être provisoires ou se poursuivre jusqu'à la fin de la scolarité de l'élève.

- ***L'intégration des enfants et des jeunes à besoins éducatifs particuliers ou handicapés du canton de Genève***

Le 21 septembre 2011, le canton de Genève a créé le règlement sur l'intégration des enfants et des adolescents avec des besoins éducatifs particuliers. L'article 6 du dit règlement fait mention des organes présents pour l'évaluation des besoins de l'élève. Les domaines de la santé ainsi que de l'éducation peuvent être mobilisés afin de soutenir l'enfant tout au long de sa scolarité. Le règlement genevois a inscrit dans ses articles 7 et 8 que l'intégration peut être « *totale, partielle ou non indiquée* », c'est-à-dire que l'enfant peut être accueilli, soit durant toutes les périodes dans la classe ordinaire, soit que les périodes sont partagées entre l'école ordinaire et spécialisée. Si ses difficultés sont trop importantes, il peut être placé uniquement dans une école spécialisée.

En ce qui concerne les offres que propose le règlement genevois à son l'article 10 al. 2 à 10 plusieurs offres sont mentionnées telles que l'éducation précoce spécialisée, l'enseignement spécialisé, des mesures de pédagogie spécialisée, de la logopédie et psychomotricité, ainsi que des conseils et du soutien que ce soit dans les transports ainsi que les repas.

L'article 26 du règlement genevois décrit le projet éducatif. Celui-ci est élaboré avec toutes les personnes concernées dans une situation, c'est-à-dire l'établissement scolaire, la famille et l'enfant qui doit aussi être entendu. Nous trouvons dans le projet éducatif les mesures choisies ainsi que les objectifs visés et évalués ponctuellement à l'aide des modalités fixées au préalable. Deux parties sont distinctes, l'une sur la pédagogie et l'autre sur l'intégration. Le projet éducatif personnalisé permet d'avoir une ligne directrice, il est évalué et remis à jour régulièrement selon les besoins de l'enfant.

- ***La création d'arrêtés pour prendre en considération les élèves avec des difficultés dans le canton de Neuchâtel***

La Loi sur l'organisation scolaire dans le canton de Neuchâtel (1984) ne mentionne que très peu les élèves avec des difficultés. Les articles 30, 31 et 32 (1984, p.5-6) offrent aux enfants avec des difficultés physiques ou psychologiques un soutien soit pédagogique avec un enseignement spécialisé au sein de l'école publique soit en lui accordant un appui supplémentaire de la part de services parascolaires.

En revanche, des Arrêtés concernant des mesures pour pallier à un handicap durant la formation des jeunes (2014) ainsi qu'un second concernant un soutien immédiat et temporaire (2017) prennent en considération les difficultés des élèves. L'article premier de l'Arrêté concernant les mesures pour pallier à un handicap détermine que les personnes ayant des besoins particuliers peuvent bénéficier de moyens supplémentaires pour pouvoir se former (2014, p.1). Ce document concerne uniquement les jeunes en formation post-obligatoire mais il est important de le mentionner puisque la majorité des textes lus pour ce travail traitent uniquement des enfants scolarisés à l'école primaire, c'est-à-dire les élèves âgées de 4 à 12 ans. Le second Arrêté présenté dans ce paragraphe concerne un soutien immédiat et temporaire et décrit à l'article premier que ce soutien est prévu pour les élèves ayant des difficultés d'intégration et qui entravent le déroulement de l'enseignement. Ce soutien permet d'avoir un moyen pour gérer les difficultés en attendant qu'un projet pédagogique et/ou éducatif soit mis en place (p.1, 2014).

- ***La prise en considération des difficultés des élèves avec des besoins éducatifs particuliers dans le canton de Fribourg***

Dans le canton de Fribourg, un nouveau Règlement de la Loi sur la scolarité obligatoire a été adopté en 2016. Il fait mention à plusieurs reprises de l'intégration d'enfants en difficultés (2016). A la section 3 sont décrites les mesures ordinaires de soutien pour les enfants. Celle-ci précise les difficultés aux articles 85, 89, 96 et 98 dont les élèves peuvent être atteints au cours de leur scolarité. Les enfants ayant des difficultés au niveau du comportement, dans les apprentissages, dans leur développement ainsi que ceux étant en situation de handicap ou ayant un trouble fonctionnel peuvent bénéficier des mesures de soutien ou de compensation (2016, p. 32-37).

Nous voyons émerger dans ce nouveau règlement une prise en considération des difficultés de chacun. Les mesures proposées ressemblent à celles des lois citées précédemment aux pages 16 à 18, à savoir de l'appui pédagogique, de la pédagogie spécialisée ainsi qu'un prolongement d'un cycle scolaire (2016, art. 85 à 88, p.32-33). Apparaît dans ce règlement de nouveaux principes d'aide et de soutien qui sont définis aux articles 89 à 99 (2016, p.33-37). Par exemple, pour les enfants en situation de handicap, des aménagements dans les bâtiments et durant les examens peuvent être mis en place (2016, art.89, p.33). Pour les élèves avec des problèmes de comportements des classes relais sont créées afin de les sortir de leur classe ordinaire et de travailler sur leurs attitudes et comportements pour leur permettre de reprendre les apprentissages scolaires (2016, art.96 et 97, p.36-37).

Les jeunes en fin de scolarité et en décrochage scolaire ont la possibilité d'avoir un programme particulier axé sur l'entrée dans le monde professionnel. Les objectifs sont adaptés en fonction de leurs formations futures (2016, art.96, p.37). L'accueil de ses élèves modifie le nombre d'enfants dans une classe (2016, art.44-45, p.17-18). Un enfant ayant des besoins particuliers compte comme 3 élèves, ainsi le nombre diminue et il est plus facile pour un enseignant de gérer sa classe (2016, art. 44, p.17).

Il est important de mentionner que cette loi fait apparaître un nouveau concept au sein de l'école, celui du travail social en milieu scolaire (2016, art.19, p.7). Son mandat est de « *développer et maintenir un climat scolaire de qualité* » (2016, art.19, p.7). De plus, les travailleurs sociaux doivent garantir l'intégration de tous les élèves, de ce fait il porte les projets de formations et d'éducation.

- ***Les mesures proposées par la Loi sur l'enseignement spécialisé du canton de Vaud***

La Loi sur l'enseignement spécialisé dans le canton de Vaud est très complète puisqu'elle a été remise à jour récemment en fonction de l'Accord intercantonal en matière de collaboration dans le domaine de la pédagogie spécialisée de 2007.

L'article 9 de la dite loi énumère les prestations fournies en classe telles que de l'enseignement spécialisé, de la logopédie mais aussi de l'aide à l'intégration (2015, p.3). Elle est décrite comme étant un « *soutien aux gestes quotidiens* ».

Selon les difficultés des enfants, des mesures sont proposées en incluant les différentes prestations (article 10 et suivants, 2015, p.3-4). Il est proposé pour les enfants ayant un développement limité ou entravé, une mesure ordinaire de pédagogie spécialisée. L'article 11 est consacré aux mesures renforcées de pédagogie spécialisée. La différence avec l'article 9 est que les mesures sont plus intenses et sur une plus longue durée car elles sont destinées aux élèves :

« (...) pour lesquels il est établi que l'activité ou la participation sont limitées durablement dans leur environnement scolaire ou familial, au point de compromettre leur avenir scolaire ou professionnel en raison d'une déficience physique, mentale, sensorielle, cognitive ou psychique, d'un polyhandicap ou d'un trouble invalidant » (Article 11, alinéa 2, 2015, p.4).

L'article 12 (2015, p.4) présente la mesure auxiliaire de pédagogie spécialisée. Celle-ci propose des prestations qui favorisent l'intégration et la participation d'un enfant avec des besoins éducatifs particuliers scolarisé dans un établissement ordinaire. Pour terminer, l'article 13 (2015, p.4) énonce des mesures préventives qui permettent d'éviter la venue de difficultés et la mise en place d'autres mesures ordinaires ou renforcées de pédagogie spécialisée.

L'article 36 décrit le projet individualisé de pédagogie spécialisée (2015, p.8). Il est réalisé en interdisciplinarité avec les différents intervenants, l'élève et sa famille. Il contient un programme personnalisé d'une mesure renforcée de pédagogie spécialisée en mentionnant les prestations à mettre en place. Afin d'être en adéquation avec les capacités individuelles de l'enfant et ses besoins, ceux-ci sont pris en compte lors de l'élaboration du projet. Des objectifs de développement et d'apprentissage sont inscrits et évalués régulièrement pour remettre à jour le programme. Le projet personnalisé est un élément central dans l'accompagnement d'un élève avec des difficultés afin d'être cohérent dans les interventions proposées et offrir le meilleur soutien.

### 2.2.2.3 CONSTATS ISSUS DE LA POLITIQUE D'INCLUSION DANS LE MONDE ET EN SUISSE

Suite aux descriptions des textes internationaux sur l'intégration et l'inclusion ainsi que ceux présents en Suisse, plusieurs constats ressortent.

**Le premier** est que les textes concernant l'intégration ou l'inclusion des élèves avec des besoins éducatifs particuliers existent depuis les années 90. Cela démontre que le processus de changement a été mis en marche depuis longtemps. Mais, en Suisse, cela prend du temps pour modifier certaines lois. Un autre pas à franchir est celui de son application dans la pratique des professionnels. Il faut du temps pour concevoir, mettre en place, évaluer et concrétiser des projets portant sur l'inclusion.

**Le deuxième constat** est que les textes de lois suisses respectent certaines parties des principes édictés par la Convention relative aux droits des personnes handicapées (Organisation des Nations Unies, 2006) et la Déclaration de Salamanques (Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture, 1994). Par exemple, ces deux textes préconisent un appui supplémentaire pour permettre à l'enfant de réaliser ses apprentissages, celui-ci pourrait être de l'enseignement spécialisé dispensé en classe ordinaire (Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture, 1994, p.21-24 ; Organisation des Nations Unies, 2006, p.14-15). L'article 7 de la Loi cantonale valaisanne sur l'enseignement spécialisé (2016, p.4), l'article 9 de la Loi cantonale vaudoise sur l'enseignement spécialisé (2015, p.3), ainsi que l'article 10 du Règlement genevois sur l'intégration des enfants et des jeunes avec des besoins éducatifs particuliers (2011) mettent en

avant l'intervention d'autres services afin d'évaluer les besoins de l'élève et ensuite fournir un accompagnement adéquat, soit l'enseignement spécialisé. Apparaît à l'article 19 du Règlement cantonal fribourgeois de la Loi sur la scolarité (2016, p.7) un nouveau service qui est le travail social en milieu scolaire. Des modifications doivent encore être apportées à certaines lois mais l'envie de suivre les traces du monde international est présente.

Finalement, **le dernier constat** que nous pouvons faire est qu'à travers des différents articles de lois, l'école inclusive est décrite mais n'est pas mentionnée mots pour mots. En revanche, l'intégration fait son apparition. L'inclusion est un terme qui n'est pas encore très répandu au sein des textes de lois, mais qui est présent au travers des principes. Par exemple, la Loi valaisanne ainsi que la Loi vaudoise sur l'enseignement spécialisé (article 21 à 29, 1986 p.9-11 ; article 10, 2015, p.3) préconisent une diminution des temps hors de la classe. Les aides sont donc dispensées au sein même de la classe avec le reste des camarades. Ce système va dans le sens de l'école inclusive puisqu'elle préconise la diminution des interventions en dehors de la classe pour permettre à l'enfant de participer aux activités collectives (Thomazet, 2008, p.126). Le Règlement fribourgeois sur la scolarité (2016) ajoute une diminution des effectifs d'une classe si un enfant éprouve des difficultés et qu'une mesure est mise en place pour lui (2016, art.44 et 45, p.17-18). De plus, les articles 26 du Règlement genevois (2011), l'article 43 de Règlement fribourgeois (2016, p.16-17) et 36 de la Loi sur l'enseignement spécialisé du canton de Vaud (2015, p.8) mentionnent l'importance de créer des projets individualisés pour les enfants avec des besoins éducatifs particuliers. Cela rappelle des éléments de l'école inclusive puisque le projet individualisé pour les élèves en difficulté est un moyen pour avoir une ligne directrice et dispenser les aides nécessaires pour la réalisation des apprentissages (Thomazet, 2008, p.130, LaVasseur & Tardif, 2005, Bohrer, 2009, Buhler & al., 2015, C. Oberholzer, 2016).

Mais il ne faut pas oublier que le bien-être des enfants prime. Donc si un enfant éprouve trop de difficultés et que celles-ci perturbent les apprentissages des autres élèves de la classe, une autre solution doit être envisagée. Il faut garder à l'esprit que l'enfant doit se sentir bien et pouvoir réaliser des apprentissages. Selon les différents textes de lois (Article 20 alinéa 2, Loi fédérale sur l'élimination des inégalités frappant les personnes handicapées, 2002 ; article 2 Règlement genevois sur l'intégration des enfants et des jeunes avec des besoins éducatifs particuliers, 2011, article 3 alinéa 2 de la Loi cantonale vaudoise sur l'enseignement spécialisé, 2015, p.1, article 2b de l'Accord intercantonal sur la collaboration en matière d'enseignement spécialisé, 2007, p.1) :

*« le placement dans des écoles spécialisées (...) devrait être l'exception et n'être recommandé que dans les rares cas »* (Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture, 1994, p.22).

Grâce aux changements de politiques internationales, la Suisse et d'autres pays peuvent mettre en place des modèles, ou plus précisément des projets d'école inclusive.

## 2.3 LES MODÈLES DE L'ÉCOLE INCLUSIVE EXISTANTS EN SUISSE ET AILLEURS

D'un point de vue historique, ce sont les États-Unis et le Canada qui ont mis en place l'école inclusive. Actuellement, ce concept de l'inclusion scolaire est soutenu dans toute l'Europe par l'UNESCO avec la Déclaration de Salamanque (1994) et les principes directeurs de l'inclusion dans l'éducation qui détermine les règles fondamentales à suivre pour son application ainsi que le rôle de chaque intervenant dans l'inclusion (UNESCO, 2009). Mais aussi par l'ONU grâce à la « Convention relative aux droits des personnes handicapées » qui a été adoptée en 2006.

En regard d'autres pays européens, la Suisse est encore très loin de l'idée d'inclusion. En effet, selon les statistiques de l'Organisation de Coopération et de Développement Economique, en 2010, la Suisse faisait partie des pays européens avec le taux le plus élevé d'élèves non scolarisés en école ordinaire, soit plus de 4% (OCDE, 2010, cité par Doudin, 2011, p. 15). Plus surprenant encore, la disparité entre les cantons est plus importante. En effet, selon l'Office fédéral de la statistique, en 2011, dans le canton de Vaud, le taux d'élèves scolarisés hors des classes ordinaires étaient de 5.3% alors qu'au Tessin et dans le Valais, les taux dépassent à peine les 2% (cité par Doudin, 2011, p. 16). Cependant, le constat que nous pouvons faire est que la plupart des statistiques présentées ne sont pas récentes. La majorité de projets pilotes ont été mis en place seulement après 2012, notamment dans le canton de Genève (Département de l'instruction publique, de la culture et des sports, 2016). Donc, il est fort possible que ces taux ont évolué à la baisse suite à la mise en place de nouvelles interventions dans plusieurs cantons en Suisse.

Grâce à la convention internationale de l'UNESCO qui dicte les principes directeurs de l'école inclusive (Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture, 2009), chaque pays peut s'y référer pour mettre en place une nouvelle politique et un nouveau système. Ainsi, plusieurs pays dans le monde ont réalisé des projets pilotes qui aujourd'hui inspirent d'autres pays où les projets sont devenus des pratiques habituelles. Voici trois projets développés en France, en Suisse et en Europe qui permettent de voir ce qui se fait en matière d'inclusion. De plus, ils démontrent les différences entre chaque pays et l'importance de collaborer entre chacun pour s'entraider afin d'élaborer de nouveaux principes.

### 2.3.1 THE AGENCY TEACHER EDUCATION FOR INCLUSION PROJECT

Afin de pallier aux chiffres élevés d'enfants scolarisés hors des classes ordinaires, le projet européen « *The Agency Teacher Education for Inclusion Project* » voulait mettre en place un système de formation pour les enseignants tout en favorisant l'inclusion (Doudin, 2011, p.16). Ce projet réalisé entre 2009 et 2012 réunissait différents pays européens, dont la Suisse, représentée par le Centre suisse de pédagogie spécialisée. Les collaborateurs de chaque pays issu des domaines de l'enseignement universitaire, d'organisations mondiales ou de ministères de l'éducation ont élaboré un travail selon plusieurs axes :

- le profil de l'enseignant est modifié car l'inclusion demande de développer de nouvelles compétences et ressources ;
- la formation continue est importante car un bon nombre de nouvelles techniques et méthodes apparaissent au fil des études menées sur l'école inclusive ;
- le répertoire de compétences est d'avantage étoffé, on demande aux enseignants d'être polyvalents ;
- la formation pour un public plus large est favorisée afin de toucher un maximum de personnes.

Le projet avait pour objectif de transmettre des politiques et des pratiques efficaces entre chaque pays. Le but d'agir en premier sur la formation initiale et pas directement au sein des établissements est de former des personnes, ceci de manière à avoir le personnel requis dans les écoles et connaître le réseau mis en place dans l'accompagnement des enfants à besoins éducatifs particuliers. Aujourd'hui, nous sommes dans « *une dynamique de changement des systèmes scolaires et des différents acteurs de l'école pour aller vers l'implantation d'une politique scolaire plus inclusive* » (Doudin, 2011, p. 18).

### 2.3.2 LES AUXILIAIRES DE VIE SCOLAIRE EN FRANCE

En France, est apparu dans les années 80 des accompagnants scolaires, que l'on nomme aujourd'hui auxiliaire de vie scolaire (AVS) (Paumier, 2009). Au départ, ce fut sous l'initiative d'associations afin de soutenir les familles et leur enfant scolarisé en classe ordinaire. Petit à petit, le métier étant reconnu, des formations se sont mises en place et cela a permis de faciliter les décisions d'accueillir des enfants en difficultés (Paumier, 2009, p.11-12). L'éducation nationale a officialisé ce nouveau métier, de ce fait le travail des auxiliaires de vie scolaire est reconnu.

En effet, la formation devient un point important pour être auxiliaire de vie scolaire car ce métier demande d'allier des compétences pédagogiques mais aussi éducatives (Philip, 2009, p.40). Les enseignants n'étant pas toujours préparés à accueillir des élèves avec des besoins éducatifs particuliers, ils ont besoin de collaborer avec les auxiliaires de vie scolaire qui sont formés et ont les compétences requises qu'ils peuvent transmettre aux enseignants (Philip, 2009, p.43-44).

En ce qui concerne la collaboration, les tâches de l'enseignant et celles de l'auxiliaire sont bien définies à l'avance afin d'éviter tout débordement sur le travail de l'un ou de l'autre. Tous deux participent à l'élaboration du projet personnel de l'élève tout en ayant chacun un rôle déterminé dans les interventions (Philip, 2009, p.42). Nédélec-Trohel et Toullec-Théry (2010, p.178) définissent la séparation du travail comme « *la professeure qui mène l'orchestration des agencements langagiers, corporels et didactiques. L'AVS, de son côté, aide l'élève sur un plan plus matériel mais se place également en soutien à l'enseignement* ». Pour être encore plus précis, Philip (2009, p.39) divise le travail de l'auxiliaire en 4 types d'activités. La première est l'aide matérielle, la deuxième l'appréciation de l'autonomie de l'élève, la troisième la participation aux sorties et la dernière l'accomplissement de gestes techniques médicaux. Au travers de ces quatre types d'activités ressortent les compétences travaillées durant leur formation et que les enseignants n'ont pas forcément reçues durant leurs propres études. Par exemple, les AVS acquièrent une compétence en lien avec la compréhension du handicap de l'enfant. Ceci leur permet d'évaluer la progression de l'enfant en fonction de ses difficultés, mais aussi de mettre en place une aide matérielle adéquate. De plus, l'AVS a aussi acquis des compétences en observation. De cette manière, elle peut davantage observer l'enfant et rendre compte de ses résultats sur son développement. La complémentarité entre le travail de chacun est important pour permettre d'adapter au mieux les activités aux aptitudes des élèves (Philip, 2009, p.44).

Les auxiliaires de vie scolaire ne sont pas des professionnels interprètes ou codeurs, ni des instructeurs en locomotion, c'est-à-dire des psychomotriciens ou logopédistes. « *L'accompagnement scolaire est une aide humaine, certes adaptées aux besoins particuliers d'un élève, mais elle ne relève pas de l'intervention d'un technicien médico-social* » (Paumier, 2009, p.20-21). L'auxiliaire de vie scolaire est présent en tant que soutien pour l'enfant mais aussi pour l'enseignant, il a une dimension humaine et relationnelle (Philip, 2009, p. 37).

### 2.3.3 PROJETS SUISSES D'ÉCOLE INCLUSIVE

En Suisse, les projets d'école inclusive sont vastes et différents selon les cantons. La politique suisse demande aux cantons de gérer tout le système scolaire allant des lois à l'octroi de ressources pour effectuer des projets. Voici un aperçu de projets pilotes menés dans certaines villes de Suisse des cantons de Vaud et de Fribourg.

Les cantons décident de leur politique en matière d'éducation. Chacun développe donc à sa manière le système et le budget, tout en suivant les directives de la Confédération. Malgré ces différences, on peut constater que les projets mis en place ont certaines similitudes. Par exemple, dans le canton de Fribourg, des enseignants spécialisés sont engagés par les établissements scolaires et interviennent directement dans les bâtiments scolaires. Ce sont des employés directs de l'État, non mandatés par une institution privée. Ce système est le même dans plusieurs villes

suisses, comme à Yverdon-les-Bains. Le fait que les enseignants spécialisés fassent partie du personnel au sein du bâtiment scolaire et de l'équipe pédagogique permet d'agir sur tous les élèves. Ceux-ci ne sont pas mandatés pour intervenir auprès d'un élève avec des besoins éducatifs particuliers durant toute la semaine, mais sur l'ensemble des enfants de l'établissement. De cette manière, ils peuvent intervenir auprès d'autres enfants et adolescents qui éprouvent quelques difficultés moindres (C. Oberholzer, 2016).

### **2.3.3.1 « VERS UNE ÉCOLE INCLUSIVE »**

Un projet pilote nommé « VUE inclusive » s'est déroulé de 2010 à 2015 dans l'établissements primaire de Payerne et environs. Ce projet avait pour but de tendre vers l'inclusion en permettant à des enfants n'ayant pas forcément accès à l'école ordinaire de pouvoir y être scolarisés avec une aide disponible pour soutenir à la fois les enfants, mais aussi l'enseignant. La personne présente en classe avec le maître pouvait être soit un enseignant spécialisé, soit une aide à l'enseignant et les interventions varient selon les difficultés de l'enfant. Pour les situations qui demandaient un soutien important, l'école fait appel aux enseignants spécialisés. Pour attribuer ou non un enseignant spécialisé à une classe, le SESAF doit approuver la mesure que l'on nomme « soutien intégré spécialisé ». Pour les élèves avec moins de difficultés, seule une aide à l'enseignant vient en soutien.

L'objectif de ce projet est alors que les enfants restent en classe et ne soient pas déplacés dans une autre salle pour certaines activités. De cette manière, ils font partie intégrante de la classe et peuvent rester avec leurs camarades. Procéder ainsi, permet aussi aux autres élèves de bénéficier d'aide. Par exemple, l'enseignant spécialisé peut prendre un groupe d'enfants pour travailler sur un sujet. L'élève avec des besoins éducatifs particuliers est accompagné, mais ses camarades qui éprouvent aussi des difficultés dans un domaine d'activité peuvent aussi bénéficier d'un soutien.

Ce projet pilote est aujourd'hui terminé. Mais l'école payernoise continue d'accueillir des enfants avec des besoins éducatifs particuliers puisque le bilan fut positif, tant pour les enseignants qui se sont sentis soutenus, mais aussi pour le développement des élèves (C. Oberholzer, 2016). Le fait d'avoir une deuxième personne au sein de la classe a permis de dépister précocement certaines difficultés chez d'autres élèves. De plus, les binômes formés collaboraient énormément dans la mise en place de stratégies éducatives, et cela a permis de voir des améliorations chez certains enfants (C. Oberholzer, 2016).

### **2.3.3.2 LE PARTAGE DE BÂTIMENTS ENTRE UNE ÉCOLE SPÉCIALISÉE ET L'ÉCOLE PUBLIQUE**

Un autre projet, cette fois-ci d'infrastructure, n'a malheureusement pas abouti dans la ville de Payerne. L'établissement primaire de Payerne et environs manquant de locaux, il fallait qu'un nouveau bâtiment avec plusieurs classes soit construit. Le projet proposait d'unir l'école spécialisée de la Fondation Verdeil et l'école ordinaire de Payerne. Les enfants auraient partagé les locaux mais aussi quelques activités comme la récréation ou des cours, par exemple de gymnastique.

Finalement, un bâtiment va tout de même être construit mais uniquement pour l'établissement de Payerne (C. Oberholzer, 2016). Ce projet aurait permis aux enfants des mêmes quartiers de se retrouver malgré leurs difficultés. Même s'ils auraient partagé uniquement quelques cours, cela aurait pu être un bon moyen d'intégration sociale car les enfants se seraient rencontrés fréquemment et auraient pu partager des activités quotidiennes. Le fait d'unir deux établissements aurait aussi pu tendre vers une école inclusive puisque les adaptations auraient été présentes sur le site.



### 3 TRAVAIL SOCIAL EN MILIEU SCOLAIRE

Le travail social en milieu scolaire est apparu il y a déjà plusieurs années dans les cantons alémaniques. C'est en effet aux environs des années 90 que sont arrivés les premiers travailleurs sociaux dans les établissements scolaires (Bohrer, 2009, p.19). Aujourd'hui, AvenirSocial et l'Association Alémanique du Travail Social en milieu scolaire (2011) tentent d'harmoniser les pratiques et de développer ce nouveau champ du travail social dans les cantons romands. Ils définissent le travail social en milieu scolaire comme étant :

*« un champ du travail social et se sert de ces principes. Il collabore en interdisciplinarité avec d'autres professionnels-elles. Le travail social en milieu scolaire promeut et appuie l'intégration des élèves à l'école et cherche à les maintenir dans le système scolaire normal. Il offre aux élèves un soutien pour une gestion du quotidien (scolaire) visant le succès »* (Buhler & al., 2015, p.7).

#### 3.1 L'ÉVOLUTION DE LA SOCIÉTÉ ET L'APPARITION DU TRAVAIL SOCIAL EN MILIEU SCOLAIRE

Pour arriver aujourd'hui au développement de ce nouveau champ social, une multitude de causes ont été mises en évidence. L'une des principales raisons est que le nombre d'élèves en difficultés scolaires et d'intégration sociale a augmenté. Cela s'explique par le changement de politique qui est aujourd'hui axé sur l'intégration des enfants en difficulté plutôt qu'à l'exclusion. Von Aarburg (2014) explique que les politiques d'aujourd'hui ont le souci d'intervenir précocement auprès des communautés pour diminuer le développement de comportements qui pourraient mettre à mal la société. Nous constatons que l'augmentation de la pauvreté ne favorise pas l'environnement familial et peut se répercuter sur les comportements des enfants et sur leurs performances scolaires. Les autorités mettent en avant de plus en plus les violences et les abus ainsi que la monoparentalité. On remarque aussi que les jeunes ont tendance à consommer très tôt des substances illicites (LeVasseur & Tardif, 2005, p.102-104, Buhler & al., 2015, p.13).

Les causes citées dans le paragraphe ci-dessus font partie de la réalité sociale d'aujourd'hui. De ce fait, les élèves arrivent à l'école avec de nouveaux problèmes qui interfèrent sur leurs capacités à apprendre. Les enseignants se retrouvent avec des problématiques qui dépassent leur domaine de compétences telles que l'apparition de troubles du comportement ou des problèmes familiaux. Ils ont besoin d'avoir un soutien auprès des enfants et des adolescents afin qu'ils puissent transmettre leur savoir. Un accompagnement pour les élèves durant les temps d'école, mais aussi en-dehors, est nécessaire. Le travailleur social en milieu scolaire est donc un soutien qui peut être envisagé

#### 3.2 CARACTÉRISTIQUES DU TRAVAIL SOCIAL EN MILIEU SCOLAIRE

##### 3.2.1 SA MISSION

AvenirSocial et l'Association Alémanique du Travail Social en milieu scolaire ont édicté les lignes directrices du travailleur social lorsqu'il intervient dans une école (2011). Sa mission principale est de soutenir l'enfant dans son intégration en milieu scolaire ordinaire. Pour cela, il encourage les élèves dans leurs capacités et renforce leurs compétences. L'éducateur collabore avec les différents professionnels qui interviennent au sein de l'établissement pour mettre en place un réseau de soutien et développer un projet personnalisé.

### 3.2.2 SON CHAMP D'ACTION

Il est présent pour intervenir afin de gérer les conflits que ce soit entre les élèves ou avec les enseignants. Le travailleur social en milieu scolaire utilise les outils de la médiation scolaire qui vise à « *améliorer les relations sociales et prévenir les conflits à l'intérieur de l'établissement* » (De Briant & Palau, 1999). L'éducateur tente de résorber les conflits et d'établir une bonne relation entre les divers intervenants de l'école. Grâce à cela, il peut encourager la collaboration entre la famille et l'établissement scolaire dans le but d'établir des projets selon les besoins de chacun. Le travailleur social participe à l'élaboration de projets en lien avec la prévention au sein de l'établissement, il les co-construit en partenariat avec les enseignants et autres représentants du domaine scolaire (LeVasseur & Tardif, 2005 ; Bohrer, 2009 ; Buhler & al., 2015).

Son travail amène le travailleur social à intervenir auprès de la famille d'un élève. Son but étant de les soutenir dans les démarches scolaires en leur transmettant et expliquant des informations. Il les soutient et conseille sur l'avenir scolaire de leur enfant. De plus, si des problèmes familiaux sont avérés, le travailleur social apporte une aide dans l'éducation et réoriente les familles vers d'autres professionnels (Buhler, & al., 2015, p.7 et 10).

Le travailleur social accompagne au sein de la classe des élèves ayant des difficultés sociales, comportementales ou d'intégration. Cet accompagnement ne se fait pas uniquement durant le temps passé en classe, mais aussi à la récréation où les contacts avec les autres enfants peuvent être difficiles puisqu'il n'y a pas de structures comme dans une classe. Sans l'intervention d'un adulte, il se peut que l'enfant soit seul. En revanche, s'il reste trop proche de l'élève durant les cours ou à la récréation, cela peut entraver son intégration sociale. En effet, l'enfant aura peu de contacts avec ses pairs, tout comme avec l'enseignant, ce qui peut engendrer aussi des problèmes supplémentaires pour réaliser les apprentissages. L'enseignant doit aussi avoir un lien avec l'élève pour pouvoir lui transmettre le savoir (Philip & al., 2012, p.102).

En résumé, le travailleur social intervient en premier lieu dans l'établissement scolaire auprès des élèves ayant des difficultés. Ainsi, l'enseignant et les autres enfants de la classe peuvent être concernés par son intervention, tout comme la famille.

### 3.2.3 LES PRINCIPES FONDAMENTAUX DU TRAVAIL SOCIAL EN MILIEU SCOLAIRE

Pour réaliser ses différentes missions, l'éducateur se base sur plusieurs principes importants dans le domaine du travail social : il travaille sa relation avec les élèves afin de les soutenir dans leurs projets de vie, il oriente son travail selon les ressources de chaque enfant en les aidant ainsi à devenir acteur dans leur propre vie et les valorise et il oriente son action en évaluant les mesures grâce au modèle de la systémique. C'est pourquoi, il implique aussi l'environnement familial dans le processus de changement de l'enfant. Pour finir, l'éducateur s'intéresse à la prévention et l'intervention précoce afin d'éviter que tous comportements inadéquats ou des difficultés ne persistent au sein de l'établissement scolaire (Association alémanique du travail social en milieu scolaire, p. 5-6).

### 3.2.4 LES DIFFÉRENTS MODÈLES DE TRAVAIL SOCIAL EN MILIEU SCOLAIRE

Pour intervenir au sein d'une école, le travailleur social peut être intégré à l'établissement ou faire partie d'un réseau externe. Afin de clarifier les différents modèles d'intervention, les éducateurs et assistants sociaux qui interagissent avec l'école ont constaté qu'il existe quatre manières distinctes de collaboration avec l'enseignement (Bohrer, 2009, p.20) :

1. le premier modèle se nomme « *intégré – organisation* ». Le travailleur social fait partie de l'organigramme de l'établissement.

2. le deuxième modèle appelé « *additionné – organisation* » place l'éducateur à l'extérieur de l'établissement. Il intervient sur mandat de l'école.
3. le troisième modèle s'appelle « *intégré – interactionnel* ». L'intervenant en travail social est un collaborateur à part entière de l'école. Il élabore ses tâches et objectifs selon les conditions de l'établissement. Ces derniers sont communs entre l'école et le travailleur social.
4. le dernier modèle est appelé « *additionné – interactionnel* ». Les objectifs du travailleur social s'additionnent à ceux de l'école, c'est-à-dire que les enseignants créent leurs propres actions en lien avec leurs objectifs, donc l'éducateur vient compléter ceux de l'école.

La place du travail social en milieu scolaire dépend entièrement des conditions établies par les supérieurs hiérarchiques et des mandats de l'instruction publique (Association Alémanique du Travail Social en Milieu Scolaire, 2011, p.6 ; Bohrer, 2009, p.20 ; Buhler & al., 2015, p.7).

### **3.3 LES MODÈLES DU TRAVAIL SOCIAL EN MILIEU SCOLAIRE EXISTANTS EN SUISSE**

Aujourd'hui, afin de répondre aux nouvelles problématiques d'ordre familiales ou comportementales, les cantons, en se référant à leurs propres lois, créent des projets dans certains établissements scolaires. Voici deux projets, le premier, à Genève, inclut des éducateurs au sein des écoles genevoises. Le second, à Payerne, ne travaille pas directement avec des éducateurs, ce sont des enseignants qui interviennent, mais selon C. Oberholzer le travail social pourrait avoir une place dans ce projet (entretien réalisé le 28 août 2016).

#### **3.3.1 LE RÉSEAU D'ENSEIGNEMENT PRIORITAIRE GENEVOIS**

Le canton de Genève a mis en place depuis 2006 un projet pilote nommé « REP » (réseau d'enseignement prioritaire) (Buhler, 2015, p.9). Alberto Ferri, responsable du projet, explique que le REP « *visé à favoriser l'égalité des chances en matière de réussite scolaire* » (cité par Buhler, 2015, p.9 ; Aebi & al., 2011, p.5). Certains établissements participant au projet ont commencé par réduire le nombre d'élèves d'une partie des classes. De plus, un éducateur est présent dans chacune d'elles afin de soutenir l'enseignant et de favoriser la dynamique de la classe, permettant de traiter conjointement plusieurs problématiques sociales.

Les éducateurs du projet ont pour mission de contribuer par leur action « *au développement de compétences sociales, des apprentissages et à l'intégration des enfants inscrits dans l'école* » (Aebi & al., 2011, p.5), comme définit dans les fonctions de l'éducateur en milieu scolaire (Buhler & al., 2015, p.7). Ils font aussi de la prévention et utilisent leur réseau pour soutenir l'enfant en difficulté scolaire.

Ils agissent principalement auprès des élèves scolarisés dans les établissements du réseau d'enseignement prioritaire. Le but de leurs interventions n'est pas pédagogique mais vise l'intégration sociale de tous (Aebi & al., 2011, p.6). Les éducateurs du « REP » interviennent au niveau individuel auprès de l'enfant en lui apportant du soutien, en l'écoutant et en lui proposant des activités. Pour intervenir auprès d'un seul élève, la demande peut provenir soit de l'intéressé, de ses parents ou de l'enseignant. Si les difficultés de celui-ci sont trop importantes, l'éducateur a la possibilité de faire appel à d'autres professionnels, comme un éducateur de l'action éducative en milieu ouvert ou de services tels que des centres de loisirs.

L'intervention d'un travailleur social auprès d'un enfant peut demander à la famille de collaborer. Le travail avec l'entourage se fait pour « *d'une part mobiliser et valoriser les compétences éducatives présentes et d'autre part à renforcer les liens entre la famille et les intervenants de l'école* » (Aebi & al., 2011, p.9). A nouveau, l'éducateur a la possibilité d'activer son réseau afin de rediriger la famille vers d'autres professionnels travaillant dans des services de consultations pouvant aider les parents dans leurs tâches éducatives.

Outre l'environnement familial, le travailleur social agit principalement au sein de l'établissement et des classes. Ceci dans le but d'aider à résoudre les conflits et de créer de bonnes relations entre les intervenants de l'école. Il arrive qu'au sein d'une classe des tensions émergent entre certains groupes de pairs, par exemple un élève peut être harcelé par d'autres enfants. L'éducateur peut intervenir en proposant des activités pour plusieurs élèves ou toute une classe (Aebi & al., 2011, p.8). Ces activités visent à favoriser une bonne cohésion entre les élèves. L'éducateur collabore en interdisciplinarité avec les enseignants pour créer des projets en adéquation avec les problèmes rencontrés en classe (Buhler, 2015). Les échanges entre les différents corps de métier se font régulièrement afin d'identifier les besoins et de repérer les éventuels problèmes sociaux ou comportementaux. Cela permet ensuite aux enseignants et aux éducateurs d'individualiser l'intervention auprès d'un élève (Aebi & al., 2011, p.11). Les professionnels co-construisent le projet des enfants et de l'établissement.

L'éducateur travaille le lien entre plusieurs partenaires que sont les élèves, les enseignants, la famille. Il collabore avec un réseau de professionnels provenant de différents services. Ce système permet de mener des réflexions pour créer des sujets de prévention. Cela est un avantage et permet de mettre en place des animations sous forme d'ateliers pour sensibiliser tous les élèves, mais aussi les enseignants, à des problématiques. De plus, une bonne dynamique au sein de l'établissement scolaire est promue (Aebi & al., 2011, 8).

Dans d'autres établissements genevois, où le projet « REP » n'est pas mis en place, des éducateurs interviennent déjà dans des classes accueillant des enfants plus jeunes. Ils sont appelés lorsque des problématiques d'ordre éducatives surviennent (Buhler, 2015).

### **3.3.2 PROJET EDUCO RENFORT ET EDUCO URGENCE À PAYERNE**

Au sein de l'établissement de Payerne, un projet pilote a été mis en place. Il est tout de même mentionné dans cette partie malgré le fait que ce ne sont pas des éducateurs qui interviennent mais des enseignants de classes ordinaires car un lien entre leurs interventions et le travail d'éducateur peut être fait. Ils interviennent soit en urgence ou en renfort.

Concernant les interventions en urgence, les enseignants titulaires d'une classe peuvent faire appel en tout temps à une personne externe ou à un autre enseignant, pour intervenir auprès d'un enfant avec des problèmes de comportement. EDUCO urgence peut être appelé pour intervenir en classe lorsque l'enseignant est à court d'outils et que l'élève entrave son apprentissage mais aussi celui de ses camarades. De cette manière, il gère la crise, mais aussi revient plus tard pour en discuter et mettre en place un projet individualisé.

En ce qui concerne EDUCO renfort, nous retrouvons le même système qu'EDUCO urgence, mais pour un accompagnement sur une plus longue durée. Les enseignants titulaires, ainsi que les enseignants d'EDUCO réalisent un projet en co-construction avec l'élève ou la classe. De cette manière, des interventions sont organisées. Comme expliqué au début de ce point, ce sont des enseignants qui interviennent et non pas des éducateurs. Mais je me permets d'en faire mention dans ce chapitre puisque d'après Mme C. Oberholzer (2016) pour certaines situations, « *cela pourrait être le rôle de l'éducateur. Comme je disais : ramener l'élève à la tâche, etc.* ». Un éducateur n'est pas formé pour transmettre des apprentissages pédagogiques aux enfants. Il a des connaissances pour intervenir sur les comportements des enfants et trouver des stratégies

favorisant l'environnement. Mais ce n'est pas à l'établissement scolaire de décider d'engager des éducateurs, mais au canton. D'un point de vue politico-économique, il est plus avantageux économiquement de former des enseignants déjà engagés au sein d'une école pour intervenir dans des situations de crises ou lorsque les élèves ont des problèmes de comportements.

## **4 LE LIEN ENTRE L'ÉCOLE INCLUSIVE ET LE TRAVAIL SOCIAL EN MILIEU SCOLAIRE**

On remarque des similitudes entre l'inclusion et le travail social en milieu scolaire tant au niveau de la collaboration et du réseau interdisciplinaire que de l'objectif de maintenir dans les établissements ordinaires tous les enfants (Thomazet, 2008, p.127-129 ; Buhler & al., 2015, p.7). Par exemple, les deux concepts mettent en place des projets individualisés en tenant compte des avis de tous les intervenants ainsi que de la famille et de l'enfant concerné. Afin de maintenir l'enfant avec des besoins éducatifs particuliers, l'inclusion et le travail social en milieu scolaire utilisent des outils, tels que du soutien individualisé, à appliquer au sein de la classe pour le soutenir dans les apprentissages scolaires mais aussi dans son intégration sociale.

De plus, un lien entre le travail du travailleur social en milieu scolaire et le soutien dans les classes pratiquant l'inclusion scolaire semble être possible. Dans le système d'inclusion, des professionnels provenant de disciplines diverses encadrent les enfants à besoins spécifiques (Accord intercantonal sur la collaboration en pédagogie spécialisée, 2007, p.3 ; Buhler & al., 2015, p.7). Donc l'éducateur pourrait faire partie de ce réseau d'aides grâce à ses multiples fonctions qui lui permettent de réaliser ses différentes missions. Mais il est important, au début d'une collaboration, que les rôles de l'éducateur et de l'enseignant soient bien définis au préalable afin d'éviter toutes confusions des tâches que chacun doit accomplir (Philip & al., 2012, p.101).

Actuellement, de nouvelles problématiques apparaissent au sein de l'école tels que des comportements déviants, des situations de maltraitance ou des besoins éducatifs particuliers. Ces problématiques sont apparues suite à l'évolution de la société et, en particulier, de la politique qui a pour but d'améliorer l'intégration. De ce fait, les interventions au sein de l'école doivent être repensées et le système scolaire amélioré (LeVasseur & Tardif, 2005 ; Buhler, 2015 ; Von Aarburg, 2014). Le fait d'avoir un travailleur social présent dans les établissements scolaires permet aux enseignants qui, par exemple, ne sont pas formés pour venir en aide aux familles, de mandater l'éducateur pour intervenir dans une situation et utiliser le réseau d'intervenants adéquats. De cette manière les enseignants ne doivent plus gérer une multitude de problèmes et peuvent se concentrer sur les apprentissages des élèves.

### **4.1 LA PLACE DU TRAVAILLEUR SOCIAL AU SEIN DE L'ÉCOLE**

La place de l'éducateur au sein d'une classe semble être un élément indispensable dans la réussite d'une inclusion (Broer, Doyle et Giangreco, 2005 ; Symes et Humphrey, 2012, cité par Rousseau & al., 2015, p.187). Le travailleur social peut soutenir l'enseignant dans les démarches de projets éducatifs (AvenirSocial, 2011, p.4 et 11). Selon AvenirSocial, l'éducateur devient garant du projet personnalisé de l'enfant, c'est-à-dire qu'après l'élaboration des objectifs et des pistes d'intervention en collaboration avec la famille, c'est au travailleur social de mettre en place les stratégies éducatives qui sont évaluées en fonction de l'évolution de l'enfant (2011, p.6 et 9). De plus, il favorise l'acquisition de nouvelles compétences et gère les comportements problématiques de l'élève pour lui permettre d'entrer en interaction avec ses pairs (Hammeken, 2013, cité par Rousseau & al., 2015, p.187 ; Philip & al., 2012, p.101). De cette manière, il soulage l'enseignant et peut entreprendre les démarches de transmission d'informations entre l'école, la famille et

d'autres intervenants. Le travailleur social pourrait alors être un lien entre les différents partenaires mis en place autour d'un enfant. Il pourrait porter les différents projets d'intégration et de soutien pédagogique en mettant en relation les divers acteurs concernés (AvenirSocial, 2011, p.6 et 9).

L'éducateur intervient, non seulement auprès de l'élève en difficulté, mais aussi auprès de ses camarades. Il leur apporte un soutien pour leurs problèmes sociaux, mais aussi dans la gestion des interactions avec l'enfant ayant des besoins éducatifs particuliers. Afin de favoriser le mieux son intégration, l'éducateur peut sensibiliser les autres élèves de la classe aux difficultés comportementales et d'interaction. De ce fait, ils comprennent mieux le fonctionnement de cet enfant et apprennent à entrer en communication (Philip & al., 2012, p.103).

## 4.2 L'ACCOMPAGNEMENT ÉDUCATIF EN MILIEU SCOLAIRE

Il est important de mentionner que ce n'est pas à l'enseignant de pratiquer un accompagnement éducatif car il n'a pas acquis les compétences requises durant sa formation pour réaliser cette tâche (Philip, 2009, p.41). Or, avec l'inclusion des enfants avec des besoins éducatifs particuliers les professionnels de l'enseignement doivent assumer cette nouvelle responsabilité qui ne leur incombe pas, comme l'explique Philip (2009, p.37) :

*« si dans le contexte social des accompagnants scolaires sont proposés, c'est bien parce que les enseignants dits ordinaires ne sont pas en mesure de jouer ce rôle attendu. Tout d'abord, parce qu'ils ne sont pas formés à la prise en compte du handicap, mais aussi et surtout parce que leurs conditions d'exercice rendent difficile voire impossible cet accompagnement particulier de l'élève handicapé ».*

En effet, l'accompagnement éducatif demande de se focaliser individuellement sur chaque enfant afin de « l'appréhender dans sa globalité, avec son projet de vie, sa personnalité en prenant en compte ses attentes ou ses aspirations, ses besoins mais aussi ses compétences propres » (Philip, 2009, p.35). Mais pour un enseignant travaillant dans une classe composée de vingt enfants ayant des niveaux différents, il est difficile de focaliser son attention sur les capacités individuelles de chaque élève. De cette manière, l'enseignant risque d'oublier une partie des enfants de la classe comme l'explique une enseignante rencontrée en 2016, Madame N. Rey. Le nombre élevé d'élèves dans une classe est un obstacle à l'inclusion des enfants avec des besoins éducatifs particuliers (Philip & al., 2012, p.64). Donc, avoir un accompagnement est bénéfique pour les enfants, mais aussi pour l'enseignant puisqu'il peut répartir son temps entre chaque élève. L'accompagnement des élèves en difficulté est éducatif et pédagogique, c'est-à-dire qu'il faut avoir des capacités relationnelles et humaines, mais aussi des techniques et des savoirs pédagogiques (Philip, 2009, p.37). Nous constatons qu'ainsi tant les compétences pédagogiques de l'enseignant et que les compétences sociales de l'éducateur doivent être mobilisées. Il y a une complémentarité. Comme expliqué par C. Oberholzer (2016) et Philip & al. (2012, p.92), l'accompagnement par une tierce personne permet dans la majorité des situations d'obtenir un succès de l'inclusion.

Le constat que nous pouvons faire est que tant les enseignants que les élèves ont besoin d'un soutien. C'est ce qui ressort des concepts d'inclusion et de travail social en milieu scolaire. Donc comme l'explique Philip & al. (2012, p.92), l'accueil d'enfants avec des besoins éducatifs particulier « implique la mise en place d'un soutien pour l'élève, l'enseignant et les autres enfants de la classe ».

## 5 LES EFFETS DE L'INCLUSION SCOLAIRE ET DU TRAVAIL SOCIAL EN MILIEU SCOLAIRE

L'école inclusive et le travail social en milieu scolaire permettent d'entrer dans une équité grâce à la vision systémique. Cette dernière identifie les différentes inégalités dans les processus et les pratiques pédagogiques qui sont en interactions avec les enfants au sein de l'environnement scolaire. De cette manière, les conséquences sont évaluées et les outils et les moyens sont adaptés pour favoriser les apprentissages (Mc Andrey et al., 2013, p. 9-15).

Tous les enfants ont accès à une bonne éducation ce qui, par la suite, permettra d'ouvrir des horizons à tous et laisser une chance dans les études supérieures puis dans le marché du travail à une majorité d'adultes à besoin spécifiques. De cette manière, que ce soit à l'école ou dans le monde professionnel, si l'on emploie des pratiques égalitaires avec les enfants et les adultes avec des besoins éducatifs particuliers, les droits fondamentaux de ces derniers sont respectés (Rousseau & al., 2015, p.57).

L'école doit assurer l'équité, c'est-à-dire qu'elle doit reconnaître les différences de chacun avec ses propres caractéristiques qui déterminent sa réalité (Rousseau, & al., 2015, p.57). En respectant le principe d'équité, l'école permet de transmettre des savoirs-être spécifiques à l'acceptation d'autrui au sein de la société. Cela permettrait de respecter l'article 8 alinéa 1 paragraphe (b) de la Convention de l'ONU relative aux droits des personnes handicapées qui mentionne l'importance de promouvoir les attitudes de respects envers les personnes en situation de handicap dès l'enfance ce qui permettra, par la suite, d'éviter l'exclusion au sein des établissements scolaires, mais aussi de la société (Organisation des Nations Unies, 2006, p.7).

### 5.1 DÉVELOPPEMENT D'UNE SOCIÉTÉ PROSOCIALE

Déjà en 1994, le but d'intégrer les enfants dans l'école ordinaire était de créer une société intégratrice. Selon la Déclaration de Salamanque, l'idée d'intégrer une solidarité entre les enfants se répercutera, plus tard, sur la société (Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture, 1994, p.22). Les propos de Bourgeois vont dans le même sens et indiquent que l'école est la société du futur, c'est-à-dire, que ce sont les élèves actuels qui vont devenir les citoyens de demain (2014, p.210). Il est alors important de favoriser la diversité le plus tôt possible. De cette manière, nous tendrons vers une société plus ouverte et qui valorisera l'inclusion (Agence européenne pour l'éducation adaptée et inclusive, 2014, p.11).

Comme l'explique Rousseau & al. (2015, p.21), lorsque les enfants font l'expérience de la différence tôt, mieux ils l'acceptent. De plus, d'après Educating Peter (1992, cité par Rousseau & al., 2015, p.21) « *ils apprennent à réfléchir et à résoudre des problèmes ; ils apprennent que la vie n'est pas égale pour tous* ». L'inclusion permet d'apprendre aux enfants l'altérité et la singularité de chacun. Ils sont plus respectueux les uns envers les autres et cela permettra dans le futur d'ouvrir la société à l'acceptation de la différence de l'autre (Thomazet, 2008, p.134).

Gaurier et Michel (2010, cité par Bourgeois, 2014, p.210) expliquent « *qu'une société qui exclut prépare une société qui exclut, de même une école ouverte à tous prépare une société ouverte à tous* ». Donc l'inclusion d'enfants avec des besoins éducatifs particuliers prépare à l'inclusion d'adultes en difficultés.

Bourgeois résume ainsi les propos tenus ci-dessus (2014, p.210) :

*« La reconnaissance de l'altérité, la lutte contre les préjugés, l'apprentissage de la coopération et l'acceptation de la différence »*

*modifieraient le regard des enfants d'aujourd'hui et aideraient à constituer les adultes citoyens de demain ».*

Donc, le fait d'inclure des enfants dans les établissements scolaires pourrait amener à un changement de vision de la part des élèves mais aussi des enseignants. L'éducation inclusive est « *l'une des principales stratégies permettant de faire face aux défis de la marginalisation et de l'exclusion* » (UNESCO, 2009, p.7). Le but recherché par l'école inclusive est l'apparition de comportements prosociaux. Ce terme « prosocial », apparu dans les années 70, est défini en 1995 par Roche (cité par Lombardi & al., 2015, p.225), celui-ci désigne :

*« des comportements qui, sans la recherche de récompenses extérieures ou matérielles, favorisent d'autres personnes, d'autres groupes selon le critère de ceux-ci, ou encore des buts sociaux objectivement positifs en augmentant la probabilité d'engendrer une réciprocité positive solidaire et de qualité dans les relations interpersonnelles ou sociales qui s'ensuivent, sauvegardant ainsi l'identité, la créativité et l'initiative des individus ou des groupes impliqués ».*

Les comportements prosociaux tels que le partage, l'entraide et la coopération peuvent être transmis à l'école, notamment en accueillant un enfant avec des besoins éducatifs particuliers. Ils sont valorisants pour l'enfant porteur des comportements prosociaux et cela va le pousser à continuer à adopter une telle posture (Lombardi & al., 2015, p.226-227). Certaines recherches ont démontré que dans les contextes d'intégration, il y avait une amélioration de l'image de soi. L'expérience du partage et de l'altérité montre une plus grande tolérance chez des personnes ayant adoptés des comportements prosociaux (Peck & al., 1990, cité par Lombardi & al., 2015, p.226).

Cependant, il ne suffit pas d'avoir une expérience en lien avec l'inclusion pour provoquer de tels changements dans la société, il faut aussi que les attitudes de chacun changent, y compris celles des adultes. En effet, ces derniers ont beaucoup d'appréhension et de peur envers cet enfant différent (Philip & al., 2012, p.63), comme le fait qu'il pourrait faire baisser le niveau scolaire des autres élèves. Les attitudes des adultes, que ce soit les parents ou les enseignants, ont des répercussions sur celles des enfants (Rousseau & al., 2015, p.59). Par exemple, si une famille n'inculque pas des attitudes positives ou si l'enseignant transmet des signaux non verbaux négatifs envers un élève cela aura un effet contraire (Lombardi & al., 2015, p.226). Pour cela, il est important d'informer les parents des autres élèves de l'établissement scolaire (Philip & al., 2012, p.63). Cette sensibilisation provoquera un changement d'attitude chez certains adultes et associé avec l'expérience de l'inclusion, les enfants auront plusieurs facteurs positifs pour les ouvrir vers l'acceptation de l'altérité.

De plus, l'arrivée d'un enfant présentant des difficultés peut aussi amener les autres enfants à adopter des comportements hostiles. Ils peuvent se moquer et le mettre de côté sous prétexte de sa différence. La majorité d'entre eux se mettent d'ailleurs en groupe de pairs semblables. L'élève avec des besoins éducatifs particuliers peut se retrouver isolé et exclu à l'intérieur même d'une classe prônant l'inclusion (Berzin, 2015, p.84). Malgré le fait de mettre en place des projets scolaires pour accueillir des élèves en difficultés, il est important de sensibiliser le personnel et les autres enfants de l'école (Philip & al., 2012, p.64). Même si aujourd'hui nous tendons vers une nouvelle vision des difficultés liées non pas à la personne mais à l'environnement (Benoît, 2013, cité par Berzin, 2015, p.81), les préjugés restent et les pensées d'une société sont plus compliquées à changer. Donc si des élèves ne sont pas prêts à accueillir un enfant dit « différent », les stigmates seront toujours présents et provoqueront de la discrimination et de l'exclusion. Le but d'inclure des enfants avec des besoins particuliers ne serait alors pas atteint.



La transformation de l'école pour accueillir et inclure des enfants avec des besoins particuliers demande un engagement de la part du personnel enseignant mais aussi des élèves. Malgré les difficultés à faire changer les pensées de la société d'aujourd'hui, il est possible de permettre une évolution future grâce aux enfants actuellement scolarisés. En favorisant les comportements prosociaux, cela permettra de se sentir valoriser et de faire des expériences enrichissantes.

## **5.2 LES CONSÉQUENCES DE L'INCLUSION**

### **5.2.1 LES CONSÉQUENCES SUR LES APPRENTISSAGES**

Lorsqu'un enseignant n'a pas encore eu l'occasion de rencontrer un élève avec des besoins éducatifs particuliers, la crainte est que cet enfant souffre car il n'a pas accès à toutes ses capacités comme les autres enfants et qu'il n'arrivera pas à réaliser les exercices. Mais la réalité est différente car les enfants avec des besoins éducatifs particuliers reçoivent un enseignement adapté à leurs capacités (Philip & al., 2012, p.58-60). De plus, selon une étude de Karsten, Peetsma, Roeveld et Vergeer (2001, cité par Rousseau & al., 2015, p.100) comparant les apprentissages des élèves d'une école spécialisée et ceux d'une école ordinaire aux Pays-Bas, il n'y a pas de différences significatives entre les deux écoles après deux ans ou quatre ans de l'étude. Seule, une hausse des notes en mathématiques et en langue a pu être constatée au sein de l'établissement scolaire ordinaire. Cole, Waldron et Majd (2004, cité par Rousseau & al., 2015, p.101) font le même constat aux Etats-Unis lorsqu'ils comparent une classe inclusive où toutes les aides sont dispensées au sein de la classe et une seconde où les aides se réalisent en-dehors de la salle de classe. Il n'y a pas de différences entre les résultats des apprentissages de l'une ou l'autre des classes.

### **5.2.2 LES CONSÉQUENCE SUR L'INTÉGRATION SOCIALE**

Bourgeois (2014) a mené une étude sur un échantillon de 34 élèves de première année en seconde du cycle en France au sein de classes ordinaires, ce qui correspond à l'école primaire en Suisse. Les enfants étaient porteurs d'handicaps différents, soit physique, mental psychique, cognitif ou dû à une santé invalidante. Des entretiens semi-directifs ont été réalisés individuellement. Cette étude démontre les difficultés pour les enfants et les adolescents avec des besoins particuliers de bien s'intégrer dans une classe dite « ordinaire », alors qu'en classe spécialisée ils n'éprouvent aucune difficulté. Ce qui ressort de ce constat est que les enfants et adolescents construisent leur identité au travers du regard de leur groupe de pairs. Dans le cas d'un enfant ayant des difficultés, en particulier si celles-ci sont physiques, le regard des autres a une influence sur l'estime de soi. Plaisance (2009, cité par Bourgeois, 2014, p.211) explique que l'image que nous avons de nous-même et le reflet de celles qu'ont les personnes qui nous entourent. De plus, « *les élèves semblables se mettent ensemble* » (Bourgeois, 2014, p.211) donc un enfant ou un adolescent étant considéré comme hors norme peut être mis de côté et mal intégré au groupe de la classe.

Bourgeois conclut son étude en expliquant que des enfants et des adolescents avec des besoins éducatifs particuliers doivent aussi se retrouver en groupe de pairs semblables afin de construire leur identité et avoir une bonne image d'eux. Donc afin de faciliter les échanges entre tous les élèves d'une classe ordinaire, il serait préférable d'accueillir plusieurs enfants ou adolescents avec des besoins particuliers. Ainsi les élèves avec des difficultés ont un groupe de pairs semblables qui les comprend. Ils peuvent ainsi mieux s'intégrer aux autres élèves et instaurer des échanges car ils oseront plus facilement se confronter à eux (2014, p.211). Cuckle et Wilson (2002, cité par Rousseau & al., 2015, p.97) arrivent aux mêmes résultats que Bourgeois. En interrogeant 14 élèves de 12 à 18 ans ayant le syndrome de Down, il est ressorti qu'ils avaient tous des amitiés durant l'école avec d'autres élèves qui n'ont pas de difficultés. En revanche, les relations étaient

uniquement scolaires, c'est-à-dire, qu'en dehors de l'école, les enfants ne se voyaient pas. Mais une amitié plus forte était nouée entre les enfants ayant des besoins éducatifs particuliers car ils avaient davantage de points communs (Rousseau & al., 2015, p.97).

### 5.2.3 LES CONSÉQUENCE SUR LES RELATIONS AVEC LES PAIRS

Les relations avec les pairs sont très importantes dans la construction identitaire et le développement des habiletés sociales. Wiener et Tardif (2004, cité par Rousseau & al., p.102) ont démontré, au Canada, que les enfants recevant une aide au sein de la classe et où il y avait des mesures d'intégration étaient mieux intégrés et avaient une meilleure estime d'eux-mêmes que les élèves qui devaient sortir de la classe pour avoir un soutien. En revanche, en comparant des élèves âgés de sept à quinze ans travaillant au sein d'une école ordinaire et ceux travaillant dans une école spécialisée, les résultats ont été différents de ceux de Wiener et Tardif (2004, cité par Rousseau & al., p.102). Les enfants avec des besoins éducatifs particuliers scolarisés au sein de l'école ordinaire avaient une faible confiance en eux, une faible estime d'eux-mêmes et des relations difficiles avec l'enseignant et le groupe de pairs. Dans l'école spécialisée, les élèves se sentaient mieux et avec une meilleure estime et confiance en eux. Leurs relations avec les enseignants et le groupe de pairs étaient positives (Bakker et Bosmann, 2003, cité par Rousseau & al., 2015, p.102).

Accueillir un élève avec des difficultés peut aussi engendrer des relations d'aides (Berzin, 2015, p.84). L'aide par les pairs est un soutien précieux pour l'enseignant. Non seulement, ils servent d'exemple pour les enfants avec des besoins éducatifs particuliers, mais ils peuvent aussi aider dans la préparation du matériel, pour la lecture d'une consigne ou dans les déplacements, par exemple en poussant le fauteuil roulant (Rousseau & al., 2015, p.21-22).

Au travers des différentes études présentées dans ce chapitre 5.2, nous constatons que les effets sont divers et variés. L'un des facteurs ayant une influence importante sur les résultats est l'aide apportée aux enfants avec des besoins éducatifs particuliers. Il est important de souligner que toutes les études recensées ne décrivent pas toujours le soutien apporté et les pratiques pédagogiques utilisées pour les enfants avec des besoins éducatifs particuliers. Cela pourrait influencer l'interprétation des résultats mentionnés (Rousseau & al., 2015, p.121). De plus, il est difficile de comparer les résultats des études. Mais des résultats positifs sont ressortis concernant les apprentissages et le développement social des enfants avec des besoins éducatifs particuliers. Si le suivi et l'aide apportée sont présentes, les conséquences de leur inclusion sociale et solaire peuvent être bénéfiques pour la suite de leur parcours scolaire et professionnel.

## 6 SYNTHÈSE DES ÉLÉMENTS CONSTITUTIFS DE L'INCLUSION ET DU TRAVAIL SOCIAL EN MILIEU SCOLAIRE

L'idée principale de ce chapitre sur la place du travailleur social au sein du système solaire est qu'un lien sera envisageable entre le développement de l'école inclusive et l'apparition d'un nouveau champ social qui est le travail social en milieu scolaire.

**L'école inclusive** est un concept conçu dans les années 90 mais qui est nouveau pour la Suisse. Son but est d'accueillir tous les enfants avec des besoins éducatifs particuliers dans les établissements scolaires ordinaires (Thomazet, 2008, p.127-129). Les caractéristiques de l'inclusion sont : la création de projets individualisés et personnalisés selon les difficultés de l'élève, une nouvelle pédagogie qui se base sur les différences de chacun et un travail de réseau pluridisciplinaire demandant l'avis de professionnels de la santé, de l'éducation, de l'enseignement

ainsi que des membres de la famille tels que les parents et l'enfant concerné (Thomazet, 2008, p.129-131).

L'inclusion se base sur des principes légaux internationaux comme la Déclaration de Salamanque (Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture, 1994) et sur la Convention relative aux droits des personnes handicapées (Organisation des Nations Unies, 2006).

L'un des enjeux majeurs pour la Suisse est de faire correspondre ses lois fédérales, cantonales et communales aux principes de la Convention de l'ONU relative aux droits des personnes handicapées de l'ONU (2006). Sans une évolution des lois, leur mise en application devient difficile.

Avec les premières évolutions des lois en Suisse, certains cantons font apparaître de nouvelles pistes pour soutenir les élèves. Par exemple, le Règlement cantonal fribourgeois sur la Loi scolaire fait appel au **travail social en milieu scolaire** (2016). Les travailleurs sociaux collaborent en interdisciplinarité avec les enseignants et les familles. Ceci, afin d'intervenir, non seulement auprès d'enfants ou d'adolescents en difficulté et pour les maintenir en classe, mais aussi auprès de l'ensemble de la classe afin de favoriser une bonne dynamique. De plus, le travailleur social prend en compte l'environnement familial pour que son intervention auprès d'un élève prenne du sens. De cette manière, il peut soutenir et conseiller les familles. Pour finir, il élabore des projets de prévention en collaboration avec l'école (Buhler & al., 2015, p.7).

Le constat issu de ce chapitre montre des **similitudes** entre le principe d'inclusion et celui du travail social en milieu scolaire. Le but principal des deux concepts est de pouvoir offrir une aide et un soutien par des moyens tels que des projets individualisés afin que tous les élèves soient acceptés au sein de l'école ordinaire. D'autres caractéristiques de l'inclusion et du travail social en milieu scolaire sont similaires, ce qui permet de faire un lien entre les deux. Par exemple, ils préconisent de maintenir les élèves en classe et d'intervenir sans les sortir d'une leçon.

D'autres parts, ils travaillent en réseau pluridisciplinaire afin de réaliser des projets individualisés en lien avec les besoins de l'élève (Thomazet 2008, p.129-131 ; Buhler & al., 2015). La place du travail social en milieu scolaire peut être importante dans l'inclusion puisque celle-ci vise à apporter un soutien aux élèves mais aussi à l'enseignant pour pouvoir apporter les meilleurs apprentissages possibles. Le travail social permet d'apporter du soutien éducatif en aménageant l'environnement et en apportant des pistes sur les attitudes à adopter face à certaines difficultés. De ce fait, l'enseignant peut faire avancer les élèves dans leurs apprentissages scolaires (C. Oberholzer 2016).

Les enjeux communs en Suisse sont d'une part l'élaboration de bases légales concernant l'inclusion et le travail social en milieu scolaire puis son application dans la vie. D'autre part, l'acceptation par le monde de l'enseignement, mais aussi par la population suisse, de l'accueil des élèves avec des besoins éducatifs particuliers dans les établissements ordinaires permettra, dans le futur, une meilleure inclusion dans la société. Modifier le regard des gens est aussi une étape importante dans la mise en place de ces concepts.

Ce chapitre a permis de créer un lien entre l'école inclusive et le travail social qui amène à penser que de nouvelles pratiques au sein des établissements scolaires vaudois doivent être mises en place et qui demandent à l'enseignement et au travail social de collaborer et ainsi de devenir partenaire. Dans le but de démontrer ce lien et la pertinence de la collaboration entre le travail social et l'école pour instaurer l'inclusion, il est important d'analyser la faisabilité auprès des professionnels directement concernés par les deux concepts développés ci-dessus. La pratique actuelle des travailleurs sociaux en milieu scolaire devrait permettre de mieux cerner leur travail au sein des écoles et de trouver de nouvelles similitudes avec l'inclusion scolaire.

## Partie méthodologique

### 7 DÉMARCHE MÉTHODOLOGIQUE

#### 7.1 MÉTHODE DE COLLECTE

En complément à la recherche théorique, la deuxième partie se caractérise par des aspects pratiques provenant du quotidien de professionnels. Afin de récolter des données non pas quantitatives mais qualitatives, les entretiens réalisés sont semi-directifs. De cette manière, la focale s'est portée sur les éléments constitutifs du quotidien de chacun en étant le plus proche de leur réalité. Les questions ont permis d'orienter les personnes interrogées sur des thèmes précis tout en leur laissant la possibilité d'exprimer leurs représentations et opinions. Ainsi, 7 professionnels du travail social en milieu scolaire ont participé à la recherche.

##### 7.1.1 DÉROULEMENT DES ENTRETIENS

Les rencontres avec les travailleurs sociaux œuvrant dans le milieu scolaire se sont déroulées sur leur lieu professionnel, c'est-à-dire des écoles publiques dans leur canton respectif. De cette manière, le bureau de chacun amenait du calme et permettait d'aborder des sujets en toute confiance. Chaque entretien était individuel sauf l'un d'entre eux où deux travailleurs sociaux étaient présents pour répondre aux questions.

Avant chaque entretien, je demandais l'accord aux travailleurs sociaux en milieu scolaire pour enregistrer nos paroles en précisant que leur anonymat était garanti au moment de la rédaction de ce travail de Bachelor. Ainsi, ils pouvaient se sentir libres de donner certaines informations et avis concernant leur travail.

##### 7.1.2 TECHNIQUE D'ANALYSE

Lors de la réalisation des questionnaires, chaque hypothèse définie au chapitre 1.3 ont été décomposée en plusieurs questions. Pour chaque canton et établissement scolaire, les questions étaient les mêmes malgré les différences de cahiers des charges. Ce système permet ainsi de regrouper les réponses, d'en faire une comparaison et d'en ressortir les ressemblances et les dissemblances.

Chaque entretien enregistré a été retranscrit afin d'avoir accès plus facilement aux propos intéressants pour ce travail. Les réponses aux questions se sont vues attribuées une couleur selon l'hypothèse qui les concerne et ont été mises en évidence dans les retranscriptions. Par la suite, 3 schémas correspondants aux 3 hypothèses ont permis de regrouper les réponses pertinentes. Le style des schémas, c'est-à-dire le Mindmap, place au centre l'hypothèse et crée des liens avec les différents thèmes abordés ce qui permet de vérifier ou non les hypothèses. Les réponses des participants sont ainsi répertoriées selon les thèmes et catégorisées selon les cantons et les établissements. De cette manière, la comparaison entre chaque pratique devient plus aisée.

Dans ce travail, l'analyse met, tout d'abord, en évidence les propos importants retenus pour chaque professionnel. Dans un deuxième temps, des liens sont faits avec la théorie décrite dans la première partie, dans le but de démontrer ou non la mise en place d'éléments théoriques dans la pratique quotidienne. L'objectif de cette analyse est de déterminer la vérification des hypothèses émises au début de ce travail de Bachelor.

## 7.2 PRÉSENTATION DU TERRAIN D'ENQUÊTE

### 7.2.1 CRITÈRES DE CHOIX DES PROFESSIONNELS

Lors du choix des professionnels, l'idée principale était qu'ils soient issus de cantons différents en suisse romande, d'établissements différents et travaillant avec plusieurs tranches d'âges puisqu'aucune catégorie d'âge n'a été pointée dans ce travail.

En ce qui concerne le canton de Vaud, c'est suite à la demande auprès du responsable du groupement romand de travailleurs sociaux en milieu scolaire que deux contacts ont été transmis. Ainsi, il n'y a pas eu de choix à faire puisque les deux professionnels étaient disponibles. La différence entre chaque lieu de travail résidait dans le fait que l'une travaillait dans une grande ville alors que la seconde œuvrait dans plusieurs petites communes.

Pour le canton de Fribourg, le responsable du groupement romand des travailleurs sociaux en milieu scolaire a transmis l'adresse d'une professionnelle travaillant dans un cycle d'orientation c'est-à-dire avec des élèves de 12 à 16 ans. De cette manière, et grâce à son aide, le choix d'un second professionnel s'est porté sur une personne travaillant au primaire, c'est-à-dire avec des enfants de 4 à 12 ans.

Concernant le canton de Genève, la prise de contact est passée par la personne en charge des assistants et conseillers sociaux du canton de Genève qui a pu m'orienter vers une personne ayant travaillé avec des élèves à besoins éducatifs particuliers au sein d'un établissement post-obligatoire.

Le choix dans le canton de Neuchâtel s'est porté sur un cercle scolaire particulier qui met en avant l'inclusion comme mot d'ordre.

### 7.2.2 PROFIL DES PROFESSIONNELS

Voici une brève présentation des travailleurs sociaux en milieu scolaire (TSS) de chaque canton qui énumère quelques caractéristiques de chacun.

#### *Le profil des professionnels et leur environnement de travail*

	Cantons et lieux de travail	Sexe	Nom de la fonction	Expériences professionnelles antérieures et en milieu scolaire
<b>TSS 1</b>	Vaud Elle travaille dans la ville de Lausanne pour un établissement primaire et secondaire.	Féminin	Assistante sociale scolaire	Elle a travaillé durant 12 ans dans un service d'aide aux réfugiés. Actuellement, cela fait 15 ans qu'elle travaille au sein d'un établissement scolaire.
<b>TSS 2</b>	Vaud Elle travaille pour plusieurs établissements primaires et	Féminin	Conseillère école-famille	Elle a une formation d'éducatrice spécialisée et a travaillé durant 15 au sein de foyers pour adolescents.

	secondaires se situant dans 3 communes du district de Nyon.			
<b>TSS 3</b>	Fribourg Il travaille au sein de plusieurs établissements primaires.	Masculin	Travailleur social en milieu scolaire	Il travaille depuis 5 ans en milieu scolaire.
<b>TSS 4</b>	Fribourg Elle travaille au sein d'un cycle d'orientation secondaire en ville de Fribourg.	Féminin	Travailleuse sociale en milieu scolaire	Avant de travailler dans le milieu scolaire, elle a travaillé plus de 15 ans dans un centre de formation professionnelle et sociale en tant qu'éducatrice sociale. Elle a été engagée en 2010 afin de créer le poste qu'elle occupe actuellement.
<b>TSS 5</b>	Neuchâtel Elle travaille au sein d'un cercle scolaire qui accueille des élèves du primaire et du secondaire.	Féminin	Conseillère socio-éducative	Elle a été engagée en 2012 afin de créer le poste qu'elle occupe actuellement.
<b>TSS 6</b>	Neuchâtel Il travaille au sein d'un cercle scolaire qui accueille des élèves du primaire et du secondaire.	Masculin	Conseiller socio-éducatif	Il a été engagé en 2012 afin de créer le poste qu'il occupe actuellement.
<b>TSS 7</b>	Genève Elle travaille au sein d'un collège c'est-à-dire auprès d'adolescents ayant terminés l'école obligatoire de la ville de Genève	Féminin	Conseillère sociale	-

Chacun de leurs points de vue permettent d'apporter des divergences entre les postes se situant en ville ou en campagne. Certains éléments apportés dans l'analyse sont pertinents puisqu'ils montrent l'évolution et le développement de réponses destinées à combler les manques au sein de l'école. De plus, ils apportent aussi des réponses concernant la situation actuelle au niveau politique de l'inclusion scolaire et de la place du travail social en milieu scolaire.

## 7.3 ANALYSES DES DONNÉES

### 7.3.1 HYPOTHÈSE 1

**« Le travailleur social contribue à l'inclusion des enfants et adolescents avec des besoins éducatifs particulier par le biais de l'inclusion scolaire ».** Cette hypothèse est décomposée en deux parties. La première concerne le rôle et la mission du travailleur social en milieu scolaire tout en décrivant son quotidien. La deuxième partie se focalise sur l'inclusion scolaire et la place que les travailleurs sociaux ont de ce système.

#### Rôle, mission et tâches des travailleurs sociaux en milieu scolaire

Tous les professionnels se rejoignent en ce qui concerne leur mission. Ainsi, le bien-être de l'élève et sa réussite scolaire sont des éléments centraux de leur pratique. Toutefois, chaque canton, et plus particulièrement chaque établissement, a un cahier des charges spécifiques pour les travailleurs sociaux en milieu scolaire selon les demandes mais aussi selon la place que laisse l'école à leurs interventions. Ainsi, dans le canton de Vaud est mis en avant le rôle de la conseillère école-famille et de l'assistante sociale scolaire comme étant un accompagnement aux familles et un soutien à leur rôle éducatif et aux compétences parentales. Il est important de mentionner que la particularité dans le canton de Vaud est que les intervenantes sociales scolaires sont engagées par les communes. Ainsi, leur action est centrée sur la famille. Dans le canton de Genève, Fribourg et le cercle scolaire rencontré dans le canton de Neuchâtel apportent un accompagnement direct aux élèves :

*« le rôle principal c'est le suivi des élèves avec des besoins éducatifs particuliers (...) des difficultés scolaires, comportementales ou familiales ou psychologiques ».* (TSS 5)

L'assistante sociale scolaire du canton de Vaud explique que pour elle *« le but c'est que l'élève puisse apprendre, puisse être disponible »*. Cette idée est rejointe par les travailleurs sociaux en milieu scolaire du canton de Fribourg pour qui le mandat est d'*« améliorer d'une part le contexte d'apprentissage et d'autre part le contexte d'intégration sociale »*. La conseillère sociale de Genève ajoute que son but est de *« favoriser l'égalité des chances et le bien être des élèves dans l'établissement »* (TSS 7).

En revanche, les tâches de chacun diffèrent selon les âges des élèves, la place qui leur est faite au sein de l'école ainsi que des problématiques et des besoins exprimés. La particularité du canton de Vaud fait que leur champ d'action est souvent limité à la sphère familiale. En particulier pour la conseillère école-famille qui explique :

*« c'est la commune qui nous engage, ça veut dire que moi je suis engagée par la commune au service des familles qui ont des enfants dans les écoles (...) et puis ce qui est complètement fou, puis au début c'est dur à accepter, c'est que j'ai pas accès aux élèves ».* (TSS 2)

De ce fait, ses tâches sont centrées sur la famille comme des recherches de fond pour financer un

besoin particulier pour leur enfant, apporter des conseils éducatifs lors d'entretiens et relayer à d'autres structures certaines problématiques. Ces tâches qui sont directement liées à l'école sont, par exemple, des conseils aux enseignants, la participation à des réseaux et à un projet d'établissement scolaire. On retrouve les mêmes tâches pour sa collègue assistante sociale scolaire mais qui en plus peut rencontrer les élèves avec leur famille. Les aspects familiaux sont souvent restreints dans les établissements scolaires des autres cantons. Mais des entretiens avec la famille pour des aides socio-éducatives et un soutien sont aussi prodigués.

Pour rejoindre en partie le canton de Vaud, le travail social en milieu scolaire, dans le canton de Fribourg, s'inscrit comme une interface entre l'école, l'élève et la famille.

En fonction des âges, l'intervention du travailleur social en milieu scolaire varie. Les professionnels du canton de Neuchâtel expliquent que pour leur cercle scolaire

*« plus c'est petit, c'est soit plus le comportement, soit les apprentissages (...), les grands c'est plus du comportement ou des problèmes psychosociaux, affectifs ».* (TSS 6)

Pour les professionnels interrogés qui travaillent sur les deux niveaux scolaires, primaire et secondaire, il est rare qu'ils réalisent des entretiens individuels avec des petits. La différence de problématique se voit, par exemple, dans le canton de Genève puisque la conseillère sociale travaille avec des adolescents. Elle se retrouve souvent confrontée à des demandes d'orientation pour accompagner les jeunes dans un nouveau projet professionnel, ce qui ne se retrouve pas chez des enfants en primaire. Dans le cercle scolaire de Neuchâtel, ainsi que dans le canton de Fribourg dans les établissements primaires, une partie des tâches consistent à rencontrer les enseignants ayant une inquiétude pour un élève et ensuite d'aller l'observer en classe. On retrouve aussi des entretiens en individuel avec les élèves, ainsi qu'avec les enseignants dans le canton de Fribourg. Au niveau du secondaire la passation d'une situation se fait en général dans le bureau de la travailleuse sociale en milieu scolaire avec l'élève concerné. De plus, pour les 4 professionnels travaillant sur Neuchâtel et Fribourg, des projets avec des groupes d'élèves peuvent être mis en place dans un souci de prévention.

Nous constatons qu'une multitude de pratiques sont possibles avec des cahiers des charges variés qui visent le même but, à savoir l'intégration de l'élève à l'école et sa réussite scolaire, tout en soutenant ses difficultés personnelles, sociales, familiales, comportementales, d'apprentissages, financières, etc.

### **Le rôle du travail social dans l'inclusion**

Dans cette partie, le lien qui peut être fait avec l'inclusion est nuancé par certains professionnels dont le contexte scolaire parle plutôt d'intégration. Seul le cercle scolaire du canton de Neuchâtel ainsi que le canton de Genève et Fribourg font réellement partie de ce concept puisqu'il est inscrit soit dans la loi ou dans le concept de l'école. En ce qui concerne les écoles du canton de Vaud cela dépend des projets de chaque établissement. Dans le cas des établissements fribourgeois, les objectifs se définissent ainsi :

*« les solutions intégratives sont préférées aux solutions séparatives, cela dans le respect du bien-être et des possibilités de développement de l'élève concerné et en tenant compte de l'environnement et de l'organisation scolaires ».* (Loi du 9 septembre 2014 sur la scolarité obligatoire citée par la TSS 4)

Le concept d'inclusion était méconnu par l'un des travailleurs sociaux en milieu scolaire et la deuxième personne rencontrée relevait les enjeux complexes de l'intégration ou de l'inclusion scolaire sur le terrain.



En effet, un bon nombre de défis restent à relever pour mettre en place une réelle inclusion dans les établissements scolaires primaires et secondaires. Ceci nécessite une réflexion sur l'adéquation entre les besoins spécifiques des élèves, les besoins des enseignants et les mesures de soutien à disposition pour répondre à ce nouveau paradigme :

*« on passe de ce modèle-là [d'intégration] à ce modèle-là [d'inclusion] mais on a pas adapté la structure, on a pas adapté les outils à disposition (...) le nombre d'élève dans les classe de types exigences de base est beaucoup trop élevé par rapport à ce qu'il faudrait pour pouvoir faire un vrai travail d'inclusion ». (TSS 4)*

Cependant, elle avance le fait que l'arrivée du travail social dans le milieu scolaire est déjà un outil pour l'école. Son implantation fait suite aux constats des équipes de direction et des enseignants qui se retrouvaient emmenés au-delà de leur mandat face aux problématiques complexes des élèves en difficultés. Dès lors, ceci a mis en lumière la nécessité de soutenir la mission éducative de l'école en ouvrant la porte ce nouveau champ professionnel du travail social en milieu scolaire.

Ce constat est partagé par d'autres professionnels interrogés. Si les politiques tendent vers une instauration de l'inclusion scolaire, les compétences et connaissances du travail social sur les thématiques les problématiques des enfants peuvent servir aux enseignants. Ce constat fait suite à de nombreuses demandes d'aides provenant des enseignants :

*« J'ai eu plusieurs fois des enseignants qui viennent vers moi parce qu'ils savent que je suis éducateur spécialisé et que je peux les aider pour des questions liées à des problématiques d'enfants ». (TSS 3)*

En ce qui concerne le cercle scolaire dans lequel deux travailleurs sociaux en milieu scolaire œuvrent dans le canton de Neuchâtel ce qui est pertinent est qu'ils sont déjà inscrits dans un système qui tend vers l'inclusion scolaire. Plusieurs mesures mais qui évoquent le principe d'intégration sont mises en place. Par exemple, pour les jeunes qui arrivent à la fin de leur école obligatoire mais pour qui de grandes difficultés scolaires sont avérées, ils peuvent faire partie d'une classe dite de formation spécialisée. Ils peuvent aussi faire partie des classes régulières pour certains domaines scolaire, pour autant que leurs difficultés n'entravent pas leurs apprentissages. Ainsi, les travailleurs sociaux en milieu scolaire suivent l'élève tout au long de sa scolarité et grâce à leurs expertises la décision est prise de placer le jeune dans cette classe. Tout comme des élèves qui proviennent d'une école spécialisée et qui entre à l'école ordinaire petit à petit, ce sont les travailleurs sociaux qui guident les projets et sont référents de ce dernier :

*« nous notre rôle il est très important dans l'inclusion parce qu'on suit tous les projets pour les enfants avec des troubles autistiques, les enfants dys- (...) avec un handicap mental, avec une malentendance, avec une malvoyance etc. ». (TSS 5)*

Au contraire, dans le canton de Vaud, ce qui est particulier pour la conseillère école-famille qui travaille dans plusieurs petites communes est que la majorité des aides octroyées sont réalisées par des enseignants. Ainsi elle donne comme exemple *« l'aide à l'inclusion est pensé mais c'est tous des enseignants qui le font »* (TSS 2). Ce système démontre les difficultés pour le travail social de s'implanter dans les écoles vaudoises. Elle ajoute :

*« alors c'est soit des enseignants formés en enseignement spécialisé, soit des enseignants qui ont une formation de médiateur, soit des enseignants qui sont délégués de santé soit des gens non qualifiés comme vous avez très bien dit (...) des aides à l'intégration ». (TSS 2)*

Mais encore, elle exprime que le travail social peut apporter de la justice sociale au sein de l'école en expliquant les moyens par lesquels y parvenir, par exemple elle mentionne que « *le travail social amène le regard extérieur et puis les compétences extérieures* ». Elle explicite que les travailleurs sociaux apportent le travail de réseau, mais aussi les compétences en entretien acquises durant la formation spécifique. De plus, l'école n'intervient pas dans la famille et parfois pour que l'élève soit disponible en classe il est pertinent d'agir au sein de la sphère familiale s'il existe des problèmes qui affectent les apprentissages scolaires. Un élément qui est ressorti à plusieurs reprises durant les entretiens et qui est mis en évidence par la conseillère école-famille est que l'inclusion « *a du sens que si c'est pensé ensemble* » (TSS 2) c'est-à-dire en alliant le travail social et l'enseignement :

*« J'ai une formation en intervention systémique donc pour moi c'est ma référence pour appréhender mon quotidien professionnel. Je travaille avec l'élève et tous les acteurs qui sont autour de lui, dans ce sens la collaboration avec l'enseignant est importante, il va reprendre les enjeux qui sont plus pédagogiques et puis moi plus personnels et familiaux ».*  
(TSS 4)

Ainsi, nous constatons au terme de ce développement concernant le rôle du travail social dans un système d'inclusion, qu'il a une part de responsabilité. Certains professionnels ont à plusieurs reprises parlé de soulagement pour l'école car grâce à leur intervention, les enseignants n'ont plus besoin de se soucier de certains problèmes éducatifs. Ainsi, comme mentionne la travailleuse sociale en milieu scolaire du canton de Fribourg ce qui émane de sa description de fonction, c'est entre autre : « *soulager l'école dans la prise en charge des situations problématiques d'élèves* ». (TSS 4)

### 7.3.1.1 SYNTHÈSE

#### *Le quotidien d'un travailleur social en milieu scolaire*

Canton	Rôle	Mission	Tâches	Rôles dans l'inclusion
Vaud	Accompagnement des familles Soutiens aux parents dans leurs rôles éducatifs	Le but est que les élèves puissent apprendre et de favoriser leur bien-être et leur réussite scolaire.	Demande de fonds Participation aux réseaux Entretien : de famille, enseignant - famille Médiation Suivi éducatif Relais vers d'autres structures	L'inclusion permettrait d'avoir plus de justice sociale. Le travail social serait une aide dans l'accueil des enfants avec des besoins éducatifs particuliers.

Fribourg	Accompagnement des élèves en difficulté scolaire, personnelle, familiale et/ou sociale	Le but est d'améliorer le contexte d'apprentissage et de favoriser l'intégration sociales des élèves.	Entretiens avec les élèves et les familles Observation Prévention Collaboration avec les enseignants, soutien conseil Collaboration avec les intervenants du réseau et relais vers d'autres structures	Le travail social peut apporter son soutien aux enseignants grâce aux connaissances sur certaines problématiques liées aux besoins éducatifs particuliers des élèves.
Genève	Accompagnement des élèves Soutien	Le but est de favoriser l'égalité des chances et le bien être au sein de l'établissement scolaire en évitant le décrochage scolaire.	Demande de soutien financier Relais vers d'autres structures Entretien individuel et de famille Réseaux Travail sur les conflits Soutiens aux enseignants	Dans le canton de Genève, l'inclusion est une exigence. Le travail social permet à des élèves d'accéder à l'école ordinaire ou d'y rester avec les aides adéquates.
Neuchâtel	Accompagnement des élèves avec des besoins éducatifs particuliers	Le but est de renforcer les ressources collectives et individuelles en collaborant et en soutenant l'entourage de l'élève.	Entretien individuel et famille Réalisation de projets Observation en classe Création d'atelier sur des thématiques Soutien aux enseignants	Les travailleurs sociaux suivent tous les projets personnalisés des élèves. Ils mettent en place des mesures en adéquation aux capacités des élèves.

### 7.3.1.2 ANALYSE

Les réponses apportées par les professionnels sont pertinentes. Ainsi, certaines se rapprochent de ce qui est émis par la théorie, alors que d'autres points abordés sont antagoniques et même surprenant car ils n'ont pas été évoqués dans cette dernière.

#### Intégration ou inclusion ?

Le premier constat qui est mis en avant est que certains professionnels ne font pas ou très peu de différences entre l'intégration et l'inclusion. Ce fait est dû non seulement par méconnaissance, mais aussi par mégarde. En effet, pour rappel certains auteurs, dont Philip et Mc Andrey & al. (2012, p.11 et 2013) expliquaient cette confusion tant la ressemblance entre chaque concept est forte.

### **Des problématiques nouvelles et qui prennent de l'importance**

Le second constat majeur est que de nouvelles problématiques sont apparues comme la précarité. Ces problématiques complexifient le travail des enseignants. Ainsi, ils ne sont pas préparés ni outillés pour les affronter. Plusieurs auteurs émettent le fait que l'école doit être repensée et améliorée en apportant de nouvelles réponses (LeVasseur & Tardis, 2005 ; Buhler, 2015 ; Von Arburg, 2014). Ce que révèle la rencontre avec le quotidien des travailleurs sociaux en milieu scolaire est que l'école tente de s'adapter mais qu'elle n'est pas toujours prête, comme le mentionne la travailleuse sociale en milieu scolaire du canton de Fribourg : « *les réponses d'hier ne sont plus forcément valables aujourd'hui* » (TSS 4). Tous les professionnels interrogés ont avancé leur utilité au sein de cette structure que ce soit pour les nouvelles problématiques apparues ces dernières années mais aussi en imaginant leur rôle au sein d'une politique d'inclusion scolaire. Ainsi, ils exprimaient leur importance dans ce système que ce soit pour les élèves mais aussi pour les personnes œuvrant dans le domaine de l'enseignement.

C'est ainsi que l'explique la travailleuse sociale en milieu scolaire du canton de Fribourg : « *Moi j'interviens au service des enseignants, du personnel de l'école et des intervenants de l'école* » (TSS 4).

### **Leur rôle et leur mission, une clé vers l'inclusion**

En troisième lieu, le rôle qu'avance les professionnels rencontrés et interrogés répond tant à la mission du travail social en milieu scolaire mais aussi au concept d'école inclusive. En effet, ils avancent que leur rôle au sein de l'école est d'accompagner les élèves en difficultés pour « *améliorer le contexte d'apprentissage et d'intégration sociale* » (TSS 3). Mais c'est aussi d'apporter du soutien aux enseignants en les rencontrant et en leur donnant « *s'il y a besoin des conseils* » (TSS 3). Les parents des élèves sont aussi concernés par cet accompagnement en étant soutenu ou redirigé vers d'autres structures.

Grâce à ce rôle, ils remplissent la mission décrite par AvenirSocial (2011) qui est non seulement de soutenir l'élève dans son intégration tout en renforçant ses capacités et compétences, mais aussi de collaborer avec le réseau qui comprend l'entourage de l'élève et les enseignants. De plus, étant donné leur mission, ils mettent en avant l'une des caractéristiques fondamentales de l'école inclusive qui est que les établissements scolaires ordinaires sont un lieu où chacun à sa place (Thomazet, 2008, p.129-131).

### **Une grande variété de tâches**

En ce qui concerne les tâches développées par la théorie et celles émises par les travailleurs sociaux nous pouvons constater beaucoup de similitudes. Mais d'autres éléments apportés sont contraires à ce qui est noté.

Un premier point primordial est le fait qu'ils sont garants du projet d'un élève ayant des difficultés (LeVasseur, 2005 ; Bohrer, 2009 ; Buhler & al., 2015). Ainsi, les travailleurs sociaux du cercle scolaire se situant dans le canton de Neuchâtel répondent particulièrement à cette tâche puisqu'ils suivent tous les projets des élèves avec des difficultés :

« *Notre rôle est très important dans l'inclusion, on suit tous les projets pour les enfants avec des troubles autistiques, les enfant dys-, avec un handicap, avec une malentendance, avec une malvoyance ou aveugle, etc.* ». (TSS 5)

Au contraire, par exemple, dans le canton de Fribourg au sein de l'établissement primaire, tous les projets ne sont pas portés par le travailleur social en milieu scolaire. En effet, il expliquait que pour des élèves intégrés, le service de l'intégration s'occupait du projet.

En revanche, le travail avec les familles est très présent pour chacun des travailleurs sociaux interrogés. Comme mentionné par Buhler & al. (2015, p.7-10) le travail social intervient auprès de la famille pour soutenir dans des démarches scolaires, comme des aides financières et en apportant des informations. La conseillère sociale du canton de Genève explique qu'une bonne partie des suivis débutent par des demandes d'aide financière : « *ça commence comme ça déjà : achats de livres, ceux qui n'arrivent pas financièrement à payer leurs fournitures scolaires* » (TSS 7). Dans le cas où des problèmes familiaux apparaissent le travailleur social en milieu scolaire peut apporter son aide socio-éducative puis relayer dans d'autres structures. Ces points sont très souvent relevés dans les réponses des entretiens comme le cite l'assistante sociale scolaire du canton de Vaud :

« *s'il faut faire un suivi éducatif, des fois on commence, on fait le début puis après vous savez il y a des éducateurs qui peuvent aller chez eux* ».  
(TSS 1)

D'autres points comme la prévention, l'intervention dans les classes en faisant de l'observation, mais aussi la gestion de conflit varient selon les professionnels présents au sein de l'école ainsi que de la place du travailleur social en milieu scolaire. Par exemple, en ce qui concerne la gestion de conflit, certaines personnes en font moins puisque des médiateurs sont présents dans les établissements pour répondre à ce besoin. Bohrer (2009, p.20) décrivait différents modèles du travail social en milieu scolaire ainsi ces modèles changent selon le canton et la politique mise en place. Par exemple, les cantons de Genève, Fribourg et le cercle scolaire du canton de Neuchâtel, les travailleurs sociaux sont intégrés dans l'école, ils font partie des services ressources internes aux établissements scolaires. En comparaison à la théorie, ils oscillent entre le modèle « *intégré – interactionnel* » et « *additionné – interactionnel* ». En revanche, le canton de Vaud se situe dans le modèle « *additionné – organisation* » car ils répondent au mandat de l'école par l'intermédiaire du service social de la commune.

### **En résumé**

Ainsi, nous constatons que plusieurs pratiques sont présentes en Suisse Romande mais qu'elles tentent de répondre aux mêmes problématiques. Cependant, l'inclusion n'est pas encore présente et l'accueil d'élèves avec des besoins éducatifs particuliers se limitent à des difficultés légères au niveau du comportement et relationnel ainsi qu'à des difficultés liées au domaine scolaire comme les troubles dys-. Très peu de cas d'élèves en situation de handicap ou ayant des troubles envahissant du développement sont recensés.

#### **7.3.1.3 LA DIFFICULTÉ DE LA MISE EN PLACE DE L'INCLUSION SCOLAIRE ET DU TRAVAIL SOCIAL AU SEIN DES ÉCOLES VAUDOISES**

Suite aux réponses apportées par les professionnels, l'hypothèse de départ peut être vérifiée ou non. Pour rappel, l'hypothèse de départ était la suivante : « ***le travail social contribue à l'inclusion des enfants et des adolescents avec des besoins éducatifs particuliers par le biais de l'école inclusive dans les établissements scolaires ordinaires vaudois*** ». Actuellement, dans le canton de Vaud, mentionner l'inclusion comme étant le mot d'ordre des écoles est trop ambitieux. C'est au bon vouloir des directions d'établissements de choisir ou non des projets en lien avec ce concept. De plus, le travail social en milieu scolaire n'est pas représenté partout dans le canton. Les personnes rencontrées démontrent un engagement vers une intégration de plus en plus grande des enfants avec des besoins éducatifs particuliers. Mais leur champ d'action est restreint étant donné la non-reconnaissance de leurs actions par les lois. Ainsi, cette hypothèse n'est donc pas vérifiable dans le canton de Vaud à l'heure actuelle.

En revanche, les professionnels provenant d'établissements et de cantons différents de Suisse romande tendent vers ce modèle. Donc l'hypothèse est en partie vérifiable pour le cercle scolaire dans le canton de Neuchâtel par leur implication dans le concept d'inclusion, les écoles de Genève car l'école inclusive est inscrite dans le règlement, ainsi que dans le canton de Fribourg qui voit apparaître une mention de leur action dans un nouveau Règlement concernant la Loi sur la scolarité obligatoire adopté en 2016.

### 7.3.2 HYPOTHÈSE 2

**« L'école inclusive permet une collaboration entre l'enseignement et le travail social ».** Les questions posées en relation avec cette hypothèse concernent, non seulement la collaboration entre enseignants et travailleurs sociaux en milieu scolaire, mais aussi d'autres collaborations. Les réponses données permettent de voir ce qui est fait au quotidien en lien avec le projet d'un élève avec des besoins éducatifs particuliers.

#### La collaboration école-travail social

Comme déjà mentionné précédemment, le canton de Vaud est très particulier en matière de travail social en milieu scolaire puisque l'école n'a pas forcément demandé d'intervention de leur part. Au sein des petites communes cela est encore plus flagrant puisque comme l'explique la conseillère école-famille : « *ici, assez vite, le conseil de direction m'a bloqué la route aux enseignants* » (TSS 2). Ainsi, l'aide qui peut être apportée aux enseignants est faite par ces derniers pour autant qu'ils aient suivi une formation supplémentaire :

*« actuellement dans le canton de Vaud tout ce qui est travail social est géré par des enseignants qui ont un CAS en médiation ou un CAS en délégué de la santé (...) alors la HEP propose un volet PS-PS, projet de santé et projet de je sais plus. Ça c'est la clé de tout, ils forment leurs enseignants au travail social ».* (TSS 2)

Les liens avec les enseignants et l'instauration de collaboration sont peu présents pour la conseillère école-famille :

*« c'est-à-dire, qu'ici, je dépends du bon vouloir de toute personne qui travaille ici, les enseignants spécialisés, les enseignants, la direction, la doyenne, etc. de m'en parler ou pas ».* (TSS 2)

Ainsi, elle a pu créer quelques liens avec certains enseignants. Tout comme le travail avec des psychologues ou les médiateurs, leurs actions sont complémentaires. La conseillère école-famille rencontre la famille, les parents, alors que les autres acteurs de l'enseignement rencontrent les élèves. De ce fait : « *c'est vraiment du travail avec les familles et les jeunes en tandem avec les enseignants* » (TSS 2). Parfois la collaboration se fait simplement sous forme d'échanges sur une situation d'élèves. La conseillère école-famille donne des conseils. Autrement il se peut qu'elle intervienne directement grâce à ses compétences en entretien de famille :

*« ils m'ont demandé en disant : "mais moi je dois faire les entretiens avec les parents mais je me sens pas de le faire vu la situation." Donc on les fait ensemble et eux ils gèrent le côté pédagogique et moi je gère le reste ».* (TSS 2)

En revanche, la conseillère école-famille collabore étroitement avec les psychologues, que ce soit dans une situation particulière où le psychologue rencontre l'élève et la travailleuse sociale la famille. Ou, au sein de l'équipe pluridisciplinaire. Cette équipe se rencontre environ toutes les 6 semaines afin d'échanger sur des situations complexes et de proposer une piste d'action.

« *L'équipe pluridisciplinaire, c'est l'école qui accepte de rencontrer des regards extérieurs* » (TSS 2).

Tout comme sa collègue, l'assistante sociale scolaire de Lausanne soutient et conseille les enseignants dans certaines situations. Elle aussi participe aux entretiens avec les familles ou propose des pistes aux enseignants ayant des doutes quant à leur posture face aux parents. Mais on retrouve quelques différences puisque le travail social est plus ancré dans l'école où les enseignants collaborent plus facilement. L'assistante sociale scolaire amène une problématique auprès des enseignants et une solution est recherchée. Par exemple, dans une situation de maltraitance où l'enfant a régulièrement de mauvaises notes et que ses parents lui donnent des sanctions jugées trop sévères, des aides peuvent être trouvées au sein de l'école. Ceci, afin d'améliorer les conditions d'apprentissage et ainsi les notes de l'élève.

*« On réfléchit ensemble sur le côté pédagogique (...) au lieu de regarder qu'avec la famille et l'enfant, ben on regarde aussi avec l'école ce qu'elle peut faire pour essayer de casser ça [cercle vicieux de la maltraitance] ».*  
(TSS 1)

Dans les 3 autres cantons recensés dans ce travail, à savoir Genève, Fribourg et Neuchâtel, la collaboration est différente puisque le travail social en milieu scolaire est beaucoup plus présent. « *J'ai un contact avec les enseignants très régulier* » (TSS 7). Les travailleurs sociaux de ces cantons participent pleinement à la vie des établissements dans lesquels ils travaillent. Ils rencontrent régulièrement les enseignants, par exemple, durant les récréations où des échanges spontanés se font. A partir de là des conseils sont donnés : « *donc moi la salle des maîtres c'est le moment où je passe certaines infos, je vois les enseignants, ils viennent vers moi* » (TSS 3), « *moi je profite souvent d'aller en pause dans les salles des maîtres parce que c'est là où il se passe beaucoup de choses* » (TSS 6).

Lors d'une transmission de situation, un protocole est mis en place. Par exemple, en ce qui concerne le canton de Genève, la conseillère sociale collabore étroitement avec le conseil de direction. C'est durant ce temps-là que certaines situations sont évoquées : « *on discute avec le conseil de direction des situations problématiques d'élèves* » (TSS 7). Elle apporte son soutien dans le relais d'informations auprès des instances supérieures afin d'acquiescer des aides pour certains élèves :

*« souvent, c'est parti de nous 3 [conseillère sociale, le doyen et la responsable de l'intégration] qui entendons les problèmes des enseignants et essayons de les relayer plus haut ou ailleurs ».* (TSS 7)

Lorsqu'un projet d'établissement est envisagé une grande collaboration s'instaure entre les divers champs professionnels car comme le cite la conseillère sociale :

*« un projet d'établissement est discuté et suivi de façon pluridisciplinaire avec les enseignants, le conseiller social, l'infirmière scolaire et des personnes ressources de l'extérieur selon la thématique ».* (TSS 7)

En ce qui concerne le cercle scolaire du canton de Neuchâtel, les conseillers socio-éducatifs sont très présents auprès des enseignants. Ils sont disponibles pour répondre à leurs questions et leurs donner des conseils mais aussi dans l'élaboration de pistes d'intervention :

*« généralement l'enseignant m'appelle et je lui demande de me faire un mail, de m'écrire la situation (...) pour déjà bien comprendre ce qui se passe et bien comprendre la question, quel est le problème (...) et puis après je discute avec l'enseignant, c'est la première phase avant d'aller*

*observer en classe (...) on va observer et puis c'est là qu'on décide avec l'enseignant, on discute beaucoup avec l'enseignant ».* (TSS 6)

En revanche, la travailleuse sociale en milieu scolaire du cycle d'orientation rencontre l'enseignant avec l'élève pour la transmission de la situation : *« moi j'aime bien que la personne qui signale l'élève, elle vienne la première fois avec l'élève pour que le relais se fasse ensemble »* (TSS 4). Par la suite, elle continue à transmettre des informations sur le suivi qu'elle opère avec l'élève. Ceci, afin d'amener de la compréhension pour l'enseignant sur le comportement de l'élève et élaborer des interventions adéquates en classe :

*« donner un retour à l'enseignant parce que ça a du sens de donner ce retour-là (...) ça permet de faciliter l'intégration de l'élève parce qu'on comprend mieux ce qui se joue en classe ».* (TSS 4)

De plus, un travail important est fait sur le regard que peut porter un enseignant sur un élève. En effet, les difficultés que peuvent rencontrer un élève dans une classe peuvent engendrer des préjugés chez les enseignants. De ce fait, le travail uniquement porté sur l'élève ne suffit pas puisque si l'enseignant maintient sa posture, l'élève va repartir dans les mêmes problèmes. Ainsi, le travailleur social en milieu scolaire du canton de Fribourg travaille avec les enseignants sur le regard qu'ils posent sur les élèves :

*« le regard que porte l'enseignant sur l'enfant, alors moi pour ce genre de situation j'échange avec mon directeur (...) je lui parle de cet enseignant-là et puis je lui dis que ça me pose des questions que l'enseignant s'est focalisé sur lui [l'élève] (...) après cet échange, ça peut être le directeur qui reprend ça avec l'enseignant ou bien moi-même ».* (TSS 3)

Il est important de mentionner le fait que certains professionnels, notamment dans les cantons de Fribourg et Neuchâtel élaborent des pistes d'intervention avec le corps enseignant que ce soit pour un projet d'établissement ou de classe. Par exemple :

*« avec les enseignants, on a comme projet dans une école de faire des ateliers liés au thème de l'explorateur. Alors on essaie de passer des messages positifs aux élèves ».* (TSS 3)

*« Je suis allé observer, en discuter avec l'enseignant et on a fait un travail avec la classe (...) en accord avec les parents (...) en faisant des jeux, des activités (...) l'enseignant est impliqué aussi ».* (TSS 6).

*« On a fait tout un projet autour de la dynamique d'une classe pour soutenir la place de chaque élève et améliorer le climat d'apprentissage (...) on a fait un travail en collaboration avec l'enseignant titulaire, une enseignante qui a aussi une formation en dramathérapie et puis moi-même par rapport à ma formation en approche systémique ».* (TSS 4)

La collaboration varie d'un établissement à l'autre, du lien entre les enseignants et le travailleur social en milieu scolaire ainsi que du mandat qui leur est donné. L'un des outils du travail social est le réseau. Ce-dernier n'est évidemment pas oublié dans la pratique quotidienne des professionnels interrogés.

### **Les projets**

Il existe plusieurs types de projets au sein de chaque pratique. Voici les 3 types de projets retenus dans ce travail :



- Les projets individuels

Dans le canton de Vaud, en particulier pour la conseillère école-famille, les projets touchent essentiellement le domaine familial. Les projets que peuvent mettre en place l'école ne sont pas coordonnés à ceux que met en place la conseillère école-famille. De ce fait lorsque l'école transmet une situation dans laquelle elle ne peut plus agir puisque cela concerne la vie privée de la famille, la conseillère doit recommencer du début. En effet, elle ne sait pas toujours ce qui a été fait avant son arrivée dans la situation familiale, donc ce qui n'a pas fonctionné. Il n'y a pas de concertation.

*« il y en a qui font déjà plein de démarche au sein de l'école et qui vraiment au bout de la 10<sup>ème</sup> démarche, ça marche pas alors ils viennent. Mais du coup il n'y a pas de travail de collaboration sur ce qui n'a pas marché pour ne pas le refaire. On recommence à zéro ». (TSS 2)*

En ce qui concerne sa collègue de Lausanne, elle aussi met en place des projets avec la famille. La différence réside dans le fait où elle peut amener son expertise dans ceux de l'école et ainsi, proposer quelques pistes.

*« On va aussi regarder le côté pédagogique (...) ça dépend aussi de la place que la direction d'établissement fait à l'assistante sociale scolaire (...) moi ça fait 15 ans que je suis là donc on va me demander, ou bien si j'ai une idée alors que c'est pédagogique je peux leur dire mais pourquoi on ferait pas comme ça ? (...) On réfléchit ensemble sur le côté pédagogique ». (TSS 1)*

Elle met en avant l'importance de réunir le réseau afin de savoir quel est le rôle de chacun. Elle explique :

*« on a les entretiens de réseaux, on les organise parce qu'on se dit que chacun travaille dans son coin, il faut qu'on se réunisse et puis il faut qu'on parle ensemble, il faut qu'on regarde qui fait quoi ». (TSS 1)*

Tout comme le canton de Vaud, à Genève la conseillère sociale suit de très près les projets individuels des élèves. Puisqu'elle connaît le réseau, elle fait appel à ce dernier pour venir en aide aux élèves. Par exemple, pour un élève ayant le trouble d'Asperger, il a fallu faire appel à tout le réseau puisque c'était une nouvelle problématique pour l'école. La conseillère sociale a pu faire appel à une coordinatrice des services genevois de relèvement des parents de personnes handicapées. Cette dernière a pu venir en aide au jeune pour ses devoirs, ainsi elle lui donnait des cours d'appuis. De plus, l'école a pu faire appel à cette personne pour être présente lors d'un voyage scolaire. *« Et on a fait appel à cette personne, on l'a un peu utilisée comme ça mais pour plein de choses » (TSS 7).*

Dans le canton de Neuchâtel, il existe un projet individualisé pour chaque élève selon ses besoins éducatifs particuliers. Chaque projet est réalisé en groupe, c'est-à-dire avec la participation de tous les intervenants qui sont autour de l'élève ainsi que de l'école, la famille et l'élève. *« Mise en place (...) évaluation (...) monter le projet en équipe (...) travail avec les parents » (TSS 5 et 6).* Il est partie prenante de son projet car il est le connaisseur de sa propre vie. Ainsi les conseillers socio-éducatifs expliquent :

*« il fait partie du projet (...) après ça dépend les âges, il est plus ou moins impliqué (...) après il y a des fois des choix à faire et on peut pas donner cette responsabilité à l'enfant, ils doivent suivre ce que disent les adultes à un moment donné ». (TSS 5 et 6)*

Tous les projets sont évalués et réorientés le cas échéant.

Au sein du canton de Fribourg, les projets individuels et personnalisés sont aussi présents que ce soit au primaire ou au secondaire. La différence réside dans le contenu des projets. En effet, selon l'âge des élèves et leurs spécificités le projet sera personnalisé. Voici une différence de projet selon l'âge des élèves : au sein de l'établissement primaire un projet a été mis en place à la suite d'un diagnostic de trouble de l'attention avec hyperactivité chez un élève. Le travailleur social en milieu scolaire s'est rendu en classe pour observer et, en collaboration avec l'enseignant, a mis en place un système pour lui permettre de se concentrer.

*« il faut trouver un système D pour combler son besoin de bouger et de travailler avec les exigences scolaires qu'on a (...) et j'ai été observer en classe pour savoir comment il bougeait ou comment imaginer un plan B pour qu'il puisse répondre à son besoin, c'est-à-dire bouger sans déranger les autres tout en travaillant ». (TSS 3)*

D'autre part, au cycle d'orientation, la travailleuse sociale suit un élève qui ne voit plus de sens à sa scolarisation. En vue de la fin de sa scolarité, elle le soutient dans des démarches de recherches de stages :

*« le stage, il vient aussi remettre du sens au projet de l'élève parce qu'il voit plus très bien ce qu'il fait dans cette école. Il voit pas trop le sens donc c'est aussi un prétexte, mais un bon prétexte pour qu'il retrouve un peu de motivation et puis d'intérêt pour ce qu'il fait donc y a plein de choses qui se jouent là-autour ». (TSS 4)*

#### - Les projets de classe

Une problématique individuelle peut amener les travailleurs sociaux en milieu scolaire à intervenir en classe ou au sein d'un petit groupe d'élève. Par exemple, pour des problèmes de harcèlement ou de rejet dans une classe à l'encontre d'un élève. Dans le canton de Fribourg et de Neuchâtel des projets liés à ces thèmes ont été mis en place dans certaines classes. L'un des conseillers socio-éducatifs explique :

*« moi je pense à une fille qui avait de la peine à s'intégrer dans la classe qui se faisait rejeter par les autres (...) on a jamais parlé de cette jeune fille évidemment on a parlé de l'ambiance de la classe, et puis travailler sur la discrimination (...) en faisant des jeux, des activités et là on travaille sur tout le groupe. Le but c'est de l'aider elle, mais en même temps ça a aussi aidé les autres ». (TSS 6)*

Le climat au sein de la classe est aussi important pour permettre un bon environnement d'apprentissage. La travailleuse sociale du canton de Fribourg est intervenue à plusieurs reprises au sein d'une classe afin de travailler sur les différences de chacun et pour apprendre à se respecter. Ceci en vue d'améliorer l'intégration de chacun et le climat au sein de la classe. Après chaque intervention, en collaboration avec les autres intervenants, une évaluation était faite puis, la séance d'après était réajustée en fonction. Ce projet fut une première pour la travailleuse sociale en milieu scolaire. Ainsi, elle explique :

*« on a beaucoup travaillé sur être « différents mais pas indifférents » les uns aux autres (...) on a réfléchi à toutes les étapes, on les a à chaque fois adaptées pour la fois suivante avec ce qu'on observait dans la classe ». (TSS 4)*

Dans le canton de Vaud, la conseillère école-famille ainsi que l'assistante sociale scolaire n'interviennent pas au sein des classes.

- Les projets d'établissement

Le problème d'harcèlement concerne tous les élèves, ainsi dans beaucoup d'établissement des projets de prévention sont construits afin de sensibiliser tout le monde. Les thèmes des projets varient selon les besoins des établissements et les problématiques rencontrées.

Pour la conseillère école-famille, c'est suite à sa demande qu'elle fait partie du projet.

*« Il y a des projets à faire sur la prévention, par exemple là on est sur un projet sur le harcèlement dans les écoles. C'est un groupe dans lequel il y a de nouveau un enseignant formé, l'infirmière scolaire, le médecin scolaire, quelqu'un PPLS et moi. J'en faisais pas partie, j'ai demandé à en faire partie. Ils ont accepté mais légalement je pourrais pas y être ».*  
(TSS 2)

Au sein du cercle scolaire du canton de Neuchâtel, un projet sur le thème de la gestion du stress a été créé spécialement pour aider les élèves à affronter leur stress lors d'un test. *« on travaille sur le stress parce que beaucoup d'élèves stressaient aux travaux écrits, paniquaient »* (TSS 6).

En ce qui concerne l'école primaire du canton de Fribourg, le travailleur social explique avoir mis en place un projet d'établissement pour soutenir les élèves avec des phrases positives. Il décrit l'atelier ainsi :

*« on essaie de faire passer des messages positifs aux élèves (...) ils doivent écrire des mots sur une grande feuille noir en blanc et puis qui restera sur les murs de l'école et c'est que des messages positifs ».*  
(TSS 3)

Nous pouvons constater qu'une multitude de projets peuvent être créés et cela varie en fonction du mandat de chaque travailleur social en milieu scolaire. Les besoins et problématiques dominants sont pris en compte afin d'apporter des réponses adéquates.

### 7.3.2.1 SYNTHÈSE

#### **La collaboration entre l'enseignement et le travail social pour la création de projets**

Canton	Collaboration avec l'école	Les projets
Vaud	<p>Tout dépend de l'établissement et du lien avec les enseignants.</p> <p>Collaboration lors des entretiens entre l'enseignant et la famille : le travailleur social en milieu scolaire peut venir apporter ses conseils.</p> <p>Echanges sur les situations.</p>	<p>Tout dépend de l'établissement et du mandat :</p> <p>Projet en lien avec la famille,</p> <p>Pas de projets avec les élèves,</p> <p>Participation pour la conseillère école-famille à un projet de prévention contre le harcèlement.</p> <p>Participation pour l'assistante sociale scolaire aux réflexions sur les aides à apporter en classe.</p>

Fribourg	<p>Echanges sur les situations durant les moments informels (récréations) et formels (entretiens, mails)</p> <p>Elaboration d'interventions conjointes en classe.</p> <p>Transmission des situations de l'enseignant aux travailleurs sociaux en milieu scolaire.</p> <p>Transmission d'informations aux enseignants et aux équipes de direction</p>	<p>Projet individuel et personnalisé selon les besoins et spécificités de chaque élève.</p> <p>Projet de groupe ou avec une classe sur une thématique.</p> <p>Projet de prévention dans les établissements sur une thématique.</p>
Genève	<p>Contact régulier avec les enseignants pour transmettre des informations sur une situation et relayer auprès des instances supérieures.</p>	<p>Projet individualisé et personnalisé</p>
Neuchâtel	<p>Echanges durant les moments informels comme à la récréation.</p> <p>Transmission de situations.</p> <p>Co-construction des projets</p>	<p>Projet individuel et personnalisé pour chaque élève avec des besoins éducatifs particuliers.</p> <p>Co-construction des projets, évaluation et réajustement.</p> <p>Projet en classe ou de groupe.</p> <p>Projet sur une thématique auxquels les élèves de tout l'établissement peuvent participer.</p>

### 7.3.2.2 ANALYSE

Les réponses citées au chapitre 7.3.2 permettent à nouveau de faire le constat que les travailleurs sociaux en milieu scolaire ont un quotidien très différent. L'évolution et l'ancrage de ce nouveau champ dans le domaine scolaire n'est pas le même dans chaque canton de Suisse Romande. Ainsi, nous pouvons constater que certaines pratiques manquent en comparaison à ce que la théorie préconise.

#### La collaboration : une caractéristique bien présente

La collaboration entre l'école et le travail social en milieu scolaire est relativement bien présente au sein de tous les établissements scolaires interrogés. Cependant, certains travailleurs sociaux en milieu scolaire n'ont pas l'opportunité de travailler avec tous les enseignants. De ce fait, dans le canton de Vaud, la co-construction des projets est peu présente et donc ne répond que partiellement à cette caractéristique du travail social en milieu scolaire (LeVasseur & Tardif, 2005 ; Bohrer, 2009 ; Buhler & al., 2015). En effet, comme l'explique la conseillère école-famille : « *il y a pas de travail de collaboration sur ce qui n'a pas marché pour ne pas le refaire. On recommence à 0* » (TSS 2).

En revanche, la co-construction de projet et la collaboration est bien présente dans les autres cantons comme le cite la conseillère socio-éducative du canton de Neuchâtel : « *on est vraiment dans de la co-construction. Nous on travaille comme ça, c'est-à-dire qui fait quoi* » (TSS 5).

En ce qui concerne le regard externe, tous les professionnels interrogés semblent avoir le même avis. Ils apportent tous leurs connaissances et compétences ce qui permet d'apporter un nouveau

regard et de nouvelles pistes dans certaines situations. De ce fait, cela répond à l'une des exigences de l'école inclusive qui est la création de réseau pluridisciplinaire pour évaluer et créer des projets pour les élèves en difficultés. Comme l'explique la conseillère école-famille du canton de Vaud : « *l'équipe pluridisciplinaire c'est l'école qui accepte de rencontrer des regards extérieurs (...) pour partager sur des situations complexes et voir si on peut faire quelque chose* » (TSS 2). Dans ce réseau il est spécifié que les professionnels du domaine de l'éducation en font partie, c'est-à-dire l'enseignement et le travail social (Thomazet, 2009, .129-131).

### **Les projets personnalisés**

Selon l'inclusion scolaire et les directives du travail social en milieu scolaire, des projets doivent être mis en place pour chaque élève selon leurs objectifs, besoins et spécificités (Thomazet, 2008, p.130 ; LeVasseur & Tardif, 2005 ; Bohrer, 2009 ; Buhler & al., 2015). Ce principe est respecté dans toutes les écoles où j'ai pu rencontrer des travailleurs sociaux en milieu scolaire.

Cependant, des différences subsistent entre chaque canton, voir chaque établissement. Seul dans le cercle scolaire du canton de Neuchâtel les conseillers socio-éducatifs sont garant des projets personnalisés. « *Nous notre rôle il est très important dans l'inclusion parce qu'on a, ben voilà, on suit tous les projets pour les enfants* » (TSS 5). Ce qui est demandé par AvenirSocial (2011). Selon ce dernier, les projets des élèves doivent être portés par les travailleurs sociaux en milieu scolaire. En ce qui concerne les autres cantons, ils sont garants uniquement des projets en lien avec leur propre mandat.

### **Les projets : une réponse aux difficultés de certains enfants**

Selon certains auteurs, le travail social en milieu scolaire gère les problèmes liés aux comportements des élèves afin de leur permettre d'être intégrés et d'entrer en interactions avec leurs camarades (Hammeken, 2013, cité par Rousseau & al., 2015, p.187 ; Philip & al., 2012, p.101). Ainsi, les exemples donnés par les professionnels interrogés répondent à ce postulat en proposant des solutions adaptées à chaque problème. Nous avons pu le constater, entre autre, à Fribourg au sein de l'établissement primaire :

« *Et j'ai été observer en classe pour savoir comment y bougeait ou comment imaginer un plan B pour qui puisse répondre à son besoin c'est-à-dire bouger sans déranger les autres tout en travaillant* » (TSS 3).

### **La prévention**

Le travail social en milieu scolaire permet de répondre à une multitude de problématiques qui peuvent toucher plusieurs élèves. Ainsi, des projets liés à la prévention sont construits en vue de sensibiliser chaque élève allant d'un groupe ou d'une classe jusqu'à l'ensemble de l'établissement (Philip & al., 2012, p.103 ; LeVasseur & Tardif, 2005 ; Bohrer, 2009 ; Buhler & al., 2015). Dans la majorité des établissements, les travailleurs sociaux en milieu scolaire en font mention de projets de prévention auxquels ils participent étroitement. Voici quelques exemples :

« *s'il y a des projets à faire sur la prévention, par exemple là on est sur un projet sur le harcèlement dans les écoles* » (TSS 2)

« *une jeune fille qui avait de la peine à s'intégrer dans la classe et qui se faisait rejeter vraiment par les autres. Evidemment on a parlé de l'ambiance de la classe et puis on a travaillé sur la discrimination* » (TSS 6)

« *c'est un projet, on a beaucoup travaillé sur être différent mais pas indifférent les uns aux autres* » (TSS 4).

## **En résumé**

La collaboration entre école et travail social est importante dans la mise en place de projet. En effet, les premiers à constater d'une quelconque problématique sont les enseignants. Ce sont eux qui peuvent relayer auprès des travailleurs sociaux en milieu scolaire.

### **7.3.2.3 LA COLLABORATION ENTRE L'ENSEIGNEMENT ET LE TRAVAIL SOCIAL SANS UN SYSTÈME INCLUSIF**

Suite aux réponses des professionnels l'hypothèse de départ peut être vérifiée ou non. Pour rappel, voici l'hypothèse de départ : **« l'école inclusive permet une collaboration entre l'enseignement et le travail social »**. Cette hypothèse est vérifiée puisque les travailleurs sociaux en milieu scolaire ainsi que les enseignants collaborent dans chaque établissement. Il y a des bémols à faire selon les cantons et établissements mais si petite soit-elle, la collaboration est présente partout.

Mais une nuance doit être faite car cette hypothèse met en avant que l'école inclusive est le point de départ de cette collaboration. Or, nous avons constaté dans le canton de Vaud que l'inclusion n'est pas encore mise en place et que l'on parle uniquement d'intégration. De ce fait, l'école inclusive n'est pas forcément la clé qui permet une collaboration entre le champs éducatif et pédagogique.

Pour montrer que cette collaboration est toujours présente surtout avec un système d'inclusion, il suffit de regarder ce qui est fait au sein du cercle scolaire de Neuchâtel puisque c'est une école qui prône l'inclusion et que la collaboration est très présente. En instaurant dès aujourd'hui une collaboration entre l'enseignement et le travail social, cela permet de préparer pour le futur un outil efficace pour l'inclusion scolaire.

### **7.3.3 HYPOTHÈSE 3**

**« Le travail social en milieu scolaire permet aux enseignants d'avoir un soutien et ainsi de favoriser l'inclusion scolaire et sociale des élèves avec des besoins éducatifs particuliers ».**

Cette hypothèse est décomposée en 2 points. Le premier concerne le soutien que peut apporter le travail social en milieu scolaire au domaine de l'enseignement. Le deuxième concerne la complémentarité entre les compétences des enseignants et celles des travailleurs sociaux en milieu scolaire. Ainsi, ce soutien et cette complémentarité permet de vérifier si les élèves ont un meilleur accès aux apprentissages et à l'inclusion.

#### **Le soutien aux enseignants**

Dans le canton de Vaud, le soutien auprès des enseignants en donnant des conseils ou en les soulageant grâce à certaines compétences des travailleurs sociaux en milieu scolaire est très restreint, en particulier pour la conseillère école-famille. Comme cité lors du développement de l'hypothèse 2, seuls les enseignants avec lesquels un lien de confiance s'est construit recherchent du soutien. Un groupe ressource a aussi été mis en place par la conseillère école-famille. Dans ce groupe les échanges sur des situations compliquées sont réalisés et le groupe permet de rechercher des solutions adéquates. Malheureusement, un manque d'engagement de la part des enseignants fait qu'actuellement aucune rencontre n'a eu lieu.

*« Au sein de l'école il n'y a aucun professionnel du travail social pour échanger à part moi. J'ai proposé de faire un groupe "ressources" mais pour le moment il y a toujours eu un imprévu pour ne jamais y venir, parce que tout à coup y avait ci, y avait ça » (TSS 2).*

Mais son aide est entravée par des enseignants formés qui deviennent des coachs pour les autres enseignants. De cette manière, un enseignant qui rencontre une difficulté dans sa classe peut faire appel à un coach pour trouver des solutions. D'après la conseillère école-famille, les coachs ne sont pas la meilleure réponse à donner dans une telle situation car ils ne sont pas neutres.

*« Il y a des enseignants qui font une formation de coachs et après ce sont eux qui coachs leurs collègues (...) il font des groupes pratiques (...) c'est la coach enseignante qui va intervenir pour faire un conseil de classe. Une enseignante en difficulté ben elle a une coach avec qui elle va pouvoir discuter ». (TSS 2)*

En ce qui concerne l'assistante sociale scolaire de Lausanne, le soutien a une place plus importante, contrairement à la conseillère école-famille. L'assistante sociale scolaire peut être consultée si les enseignants en éprouvent le besoin.

Au sein du cercle scolaire rencontré dans le canton de Neuchâtel, les conseillers socio-éducatifs sont très présents pour les enseignants. En effet, ils prennent régulièrement de leurs nouvelles afin de connaître leur état général. Le conseiller socio-éducatif explique :

*« on peut sentir les choses comme ça (...) des fois on peut aussi prendre soin de l'enseignant. Ça arrive qu'on les rencontre, qu'on discute, qu'on prenne le temps de poser les choses et d'orienter éventuellement ». (TSS 6)*

Ils sont disponibles pour des entretiens individuels avec les enseignants. Grâce à leurs conseils, ils apportent leur aide dans la gestion de classe. Il est mentionné ainsi par le conseiller socio-éducatif :

*« dans certains cas la gestion de classe (...) des fois, on connaît des situations dans la classe qui sont particulières. On a ce regard extérieur qui permet, des fois, de soutenir et d'aider les enseignants ». (TSS 6)*

Dans le canton de Fribourg, au sein de l'établissement primaire, le travailleur social en milieu scolaire est disponible lors de moments informels, par exemple les récréations, pour échanger et être à l'écoute des enseignants. Certains enseignants vont à la recherche de conseils lorsqu'une problématique particulière apparaît. Le travailleur social en milieu scolaire est attentif aux besoins des enseignants et est très présent pour les soutenir dans certaines difficultés rencontrées avec les élèves.

*« J'ai déjà eu plusieurs fois des enseignants qui viennent vers moi parce qu'ils savent que je suis éducateur spécialisé et pour des questions liées des problématiques d'enfants ». (TSS 3)*

La travailleuse sociale en milieu scolaire qui travaille au sein d'un cycle d'orientation à Fribourg explique qu'elle est un relais dans les situations problématiques, ce qui permet de décharger en quelque sorte les enseignants. Elle fait mention d'une phrase de son cahier des charges qui comprend cette partie : « soulager l'école dans la prise en charge des situations problématiques » (TSS 4). En revanche, lorsque les difficultés sont plus conséquentes, une personne est disponible au sein de la DICS pour répondre à ce soutien moral dont les enseignants ont besoin.

*« Ils sont plutôt orienté vers Monsieur [REDACTED] qui est là, justement à la disposition des enseignants qui traversent une période qui est plus difficile ». (TSS 4)*

Il est important de souligner que le soutien n'est pas uniquement une aide directe envers l'enseignant. Il peut être détourné puisqu'en agissant sur l'environnement de l'élève, par exemple

l'environnement familial, cela permet de faire évoluer l'élève vers un mieux-être. Ainsi, il est disponible pour les apprentissages scolaires. La conseillère sociale de Genève résume que le soutien qu'elle apporte aux enseignants passe par : *« en voyant les élèves en entretiens individuels, en identifiant leurs besoins et difficultés extra-scolaires et en essayant d'y remédier »* (TSS 7).

Le soutien qu'apporte les travailleurs sociaux en milieu scolaire est très varié. Il peut être prodigué soit de manière directe grâce à des entretiens, des échanges informels ou des aides en classe, soit indirectement en passant par l'environnement et les élèves en difficulté.

### **La complémentarité des compétences**

Plusieurs professionnels interrogés ont mentionné la complémentarité entre leurs propres compétences professionnelles et celles des enseignants. La conseillère école-famille mentionne le fait que les enseignants ne sont pas formés pour les suivis de situations. Elle explique ainsi ce problème :

*« la plupart du temps ils ont ni le temps de le faire, ni la formation pour le faire et ce que je trouve regrettable parfois c'est que si c'est l'école qui gère tout le social, pour finir je vois des situations où ils ont plus le temps pour s'occuper du pédagogique ». (TSS 2)*

De plus, les enseignants n'ont pas de temps pour faire un suivi éducatif. *« Ils n'ont pas les outils vraiment pour le mener jusqu'au bout. Parce qu'ils ont pas assez de périodes de décharges »* (TSS 2).

C'est aussi ce que ressort du côté du canton de Fribourg. En effet, la travailleuse sociale en milieu scolaire explique que le relais d'une situation d'élève permet à l'enseignant d'être à nouveau plus axés sur le domaine pédagogique. Elle explique ainsi :

*« l'enseignant qui va relayer la situation, ce n'est pas pour se débarrasser de la situation mais pour pouvoir peut-être établir un nombre d'objectifs qui vont être à nouveau plus centré sur des objectifs scolaires pédagogiques mais aussi de vivre ensemble dans la classe ». (TSS 4)*

La conseillère socio-éducative explique que le regard extérieur qu'elle apporte aux situations permet de compléter celui des enseignants et ainsi de donner de nouvelles explications à une problématiques :

*« moi je pense que c'est un regard, quand même un autre regard méta où on est pas dans la situation (...) qui parfois fait ouvrir sur d'autres choses ou qui donnent une autre explication ». (TSS 5)*

Cette complémentarité apporte certains avantages à l'école et à l'accompagnement des élèves en difficultés. Selon la conseillère école-famille les élèves actuels vont être les adultes de demain dans la société. C'est ainsi que l'école permet de faire de la prévention pour leur futur rôle au sein de la société : *« c'est un lien de prévention mais en or. Tout le monde dans la société passe par l'école »* (TSS 2). Cette prévention est soutenue par les conseillers socio-éducatifs du canton de Neuchâtel.

Si l'on se concentre sur les apprentissages des élèves, nous pouvons remarquer que certaines actions des travailleurs sociaux en milieu scolaire ont permis à certains élèves d'accéder à l'école dans de meilleures conditions. Par exemple, le travailleur social en milieu scolaire dans un établissement primaire du canton de Fribourg explique pour l'un de ses suivis : *« mais il sortait de la classe et il faisait des exercices physiques et ça a sauvé son année scolaire »* (TSS 3).



### 7.3.3.1 SYNTHÈSE

#### *Le soutien du travail social aux enseignants et leur complémentarité dans l'action*

Canton	Le soutien aux enseignants	La complémentarité des compétences
Vaud	<p>Soutien occasionnel qui dépend du lien avec l'établissement scolaire et des enseignants.</p> <p>La conseillère école-famille avait mis un place un groupe ressources pour les enseignants mais qui n'a pas encore pu être utilisé.</p> <p>Des enseignants coachs sont disponibles pour les enseignants qui éprouvent certaines difficultés dans leur classe.</p>	<p>Les enseignants ne sont pas formés et n'ont pas de temps pour faire un suivi éducatif. De ce fait, les compétences du travail social sont un atout.</p>
Fribourg	<p>Dans l'école primaire, les enseignants vont à la recherche de soutien lorsqu'ils ont des questions.</p> <p>Dans le cycle d'orientation, la travailleuse sociale en milieu scolaire apporte son soutien au travers des pistes d'actions.</p> <p>Pour une aide morale plus approfondie aux enseignants, une personne est à disposition au sein de la DICS.</p>	<p>Le fait de relayer une situation problématique à la travailleuse sociale en milieu scolaire permet aux enseignants d'axer leurs objectifs sur le domaine de la pédagogie, sans toutefois se déresponsabiliser de leur rôle éducatif.</p> <p>La complémentarité permet, dans certains cas, à l'élève et ses camarades d'être mieux disposés à apprendre.</p>
Genève	<p>La conseillère sociale fait du soutien indirect aux enseignants en accueillant les élèves dans des entretiens et en identifiant leurs difficultés et leurs besoins.</p>	-
Neuchâtel	<p>Les conseillers socio-éducatifs ont un regard bienveillant envers les enseignants et prennent le temps de discuter avec eux s'ils en ont besoin.</p> <p>Des entretiens individuels peuvent être fixés avec les enseignants pour discuter de situations complexes</p>	<p>Le regard complémentaire du travail social ouvre de nouveaux champs pour expliquer une problématique ainsi que pour donner de nouvelles pistes d'intervention.</p>

### 7.3.3.2 ANALYSE

Suite aux réponses qu'ont donné les travailleurs sociaux en milieu scolaire, nous pouvons ressortir 3 ponts en lien avec la théorie développée dans la première partie de ce travail.

#### La diversité des aides pour les enseignants

Le premier constat est que le travailleur social en milieu scolaire offre du soutien aux enseignants par plusieurs biais. En effet, il peut soit soutenir en étant à l'écoute de l'enseignant et en lui proposant de faire des recherches de solutions, soit en apportant son aide dans une situation

d'élève qui requiert ses compétences. Ainsi il décharge l'enseignant d'une part de travail éducatif qui ne le concerne pas. Comme il a déjà été mentionné précédemment, la conseillère sociale de Genève explique que c'est :

*« en voyant les élèves en entretiens individuels, en identifiant leurs besoins et difficultés extra-scolaires et en essayant d'y remédier ».* (TSS 7)

Tout comme l'explique la travailleuse sociale en milieu scolaire du canton de Fribourg, son rôle permet de *« soulager l'école dans la prise en charge des situations problématiques »* (TSS 4).

A Neuchâtel étant donné que les conseillers socio-éducatifs sont en charge des dossiers, ils peuvent aider dans une part d'analyse de situation afin d'orienter vers certaines pistes, ce qui à nouveau soulage l'école.

De cette manière, les professionnels interrogés répondent au postulat d'AvenirSocial (2011) qui dit que le travail social peut soutenir l'enseignant dans les projets éducatifs ainsi que dans les démarches.

### **Eviter la surcharge de travail pour les enseignants**

Le deuxième constat issu des réponses des travailleurs sociaux en milieu scolaire est qu'en étant présent pour les élèves, ils permettent aux enseignants d'être soulagés d'un rôle qui ne leur incombe pas (Rousseau & al., 2015 ; Philip & al., 2012). *« Ils n'ont pas les outils vraiment pour le mener jusqu'au bout. Parce qu'ils n'ont pas assez de périodes de décharges (...) pour finir je vois des situations où ils ont plus le temps pour s'occuper du pédagogique »* (TSS 2).

Selon certains auteurs en agissant sur le comportement des élèves et sur l'environnement qui les entoure, les travailleurs sociaux en milieu scolaire déresponsabilise les enseignants d'une tâche éducative et leur permettent d'être disponible pour leur mandat principal à savoir transmettre leurs savoirs.

*« L'enseignant qui va après relayer la situation pas pour se débarrasser de la situation mais pour pouvoir peut-être établir un nombre d'objectifs qui vont être à nouveau plus centré sur des objectifs scolaires pédagogiques mais aussi de vivre ensemble dans la classe ».* (TSS 4)

### **La complémentarité des compétences une clé pour l'inclusion**

Le troisième et dernier constat de cette hypothèse est que les enseignants n'ont pas de formation suffisamment complète pour pratiquer un accompagnement éducatif. C'est seulement en réalisant des formations complémentaires qu'ils acquièrent certaines compétences dans le champ du social. Mais cela ne comble pas l'entier d'une formation dans le travail social. Ainsi, comme le mentionne Philip (200), p.41), l'enseignant n'a pas acquis les compétences requises durant sa formation pour réaliser une tâche éducative.

*« La plupart du temps ils ont ni le temps de le faire, ni la formation pour le faire et ce que je trouve regrettable parfois c'est que si c'est l'école qui gère tout le social, pour finir je vois des situations où ils ont plus le temps pour s'occuper du pédagogique ».* (TSS 2)

L'accompagnement d'un élève avec des difficultés ne se fait pas uniquement d'un côté pédagogique ou éducatif. Les deux pans sont reliés puisque des compétences relationnelles et des techniques et savoirs pédagogiques sont indispensables au développement de nouvelles capacités pour un élève avec des difficultés (Philip, 2009, p.37).

### **En résumé**

Le rôle du travail social en milieu scolaire ne s'arrête pas à l'accompagnement des élèves avec des besoins éducatifs particuliers. Tout un système gravite autour qui mérite d'être soutenu afin d'être aussi compétents pour continuer leur travail. La complémentarité entre les champs du travail social et de l'enseignement démontre encore une fois la pertinence d'ouvrir les portes de l'école aux travailleurs sociaux en milieu scolaire. Ainsi, leur regard extérieur aux situations pourra éclaircir le chemin à prendre pour chaque intervenant.

#### **7.3.3.3 LE SOUTIEN ET LA COMPLÉMENTARITÉ DES PROFESSIONS, UNE RÉPONSE FAVORABLE AUX DIFFICULTÉS SCOLAIRES**

Les réponses des professionnels permettent de vérifier ou non l'hypothèse de départ. Pour rappel, l'hypothèse de départ était la suivante : **« Le travail social en milieu scolaire permet aux enseignants d'avoir un soutien et ainsi de favoriser l'inclusion scolaire et sociale des élèves avec des besoins éducatifs particuliers »**. La première partie de cette hypothèse, à savoir *« le travail social en milieu scolaire permet aux enseignants d'avoir un soutien (...) »* est vérifiée puisque dans tous les établissements les travailleurs sociaux apportent leur aide d'une manière ou d'une autre afin de soulager les enseignants. Malgré le fait que dans le canton de Vaud le travail social en milieu scolaire est encore peu présent, les premiers liens ont été créés et les premiers soutiens effectués.

La seconde partie de cette hypothèse est ciblée sur les répercussions de ce soutien. Plusieurs professionnels ont ainsi expliqué permettre aux enseignants d'être à nouveau focaliser sur leurs objectifs pédagogiques. De plus, un exemple a permis de voir que des observations en classe et la mise en place d'un outil ont permis à cet élève de réussir son année, mais aussi d'aider les autres élèves à ne pas être déconcentré.

Cette hypothèse est donc vérifiée à l'aide des réponses que les travailleurs sociaux en milieu scolaire m'ont donné.

#### **7.3.4 LE DÉVELOPPEMENT D'UN PARTENARIAT, UN NOUVEL OUTIL POUR L'ÉCOLE**

Au début de ce travail la question suivante a été posée : **« Le travail social peut-il être un partenaire pour développer l'école inclusive dans les établissements scolaires vaudois ? »** Suite à la recherche théorique et à l'apport de la pratique de certains professionnels voici une réponse.

Le travail social en milieu scolaire est d'une grande aide en particulier pour les nouvelles problématiques qui apparaissent. Actuellement, l'inclusion n'est pas encore présente mais les écoles tendent vers ce principe. Il y a un réel besoin de mettre en place de nouveaux outils puisque nous entrons dans un nouveau paradigme. L'intégration des élèves avec des besoins éducatifs particuliers se fait grâce aux moyens actuels qui sont mis en place. Le travail social est l'une des réponses utilisées par l'école pour la soutenir dans ce nouveau défi. Il permet tant de prendre en charge des projets individuels mais aussi de prévention, tant de soutenir l'école et les professionnels en son sein.

Cependant, l'inclusion est un concept qui demande de préparer l'école à ce nouveau système. De ce fait, le travail social, seul, ne suffit pas. D'autres besoins sont à prendre en compte que ce soit au niveau de la formation des enseignants, que de l'environnement mais aussi des moyens mis à disposition. Ainsi, actuellement le nombre de travailleurs sociaux en milieu scolaire est trop restreint pour accueillir plus d'élèves avec des besoins éducatifs particuliers. Donc l'école n'est pas prête, ni pensée pour permettre l'inclusion scolaire.

Un lien est effectivement présent entre l'école inclusive et le travail social en milieu scolaire. De plus, il est tout à fait pertinent de les utiliser ensemble pour accueillir des enfants avec des besoins éducatifs particulier. Toutefois, dans certains cantons, il reste un grand défi à réaliser qui se situe à un niveau supérieur, c'est-à-dire du côté des politiques pour modifier les lois et faire entrer le travail social en milieu scolaire.

Grâce aux réponses fournies dans ce travail, une réponse peut être donnée à la question de recherche. Le travail social peut être un partenaire pour l'école afin de développer l'inclusion scolaire et ainsi, accueillir des élèves avec des besoins éducatifs particuliers dans le canton de Vaud. Preuve en est que cela est déjà le cas dans d'autres cantons.

## **Partie conclusive**

### **8 CONCLUSION**

Au terme de ce travail, les hypothèses ont pu être vérifiées et une réponse a été formulée pour répondre à la question de recherche. Pour conclure ce travail de Bachelor, je vais aborder les perspectives et pistes d'action, les limites de la recherche effectuées ainsi qu'un bilan professionnel et personnel.

#### **Perspective et piste d'action**

Ce travail de Bachelor a permis de mettre en avant que de profonds changements sont à faire au sein des pensées et de l'école. Cependant, la recherche s'est penchée sur l'action des travailleurs sociaux en milieu scolaire. Leurs réponses apportent beaucoup d'éclaircissement quant à leurs pratiques au quotidien. Maintenant, l'enjeu se situe au niveau politique. Il serait donc plus pertinent de se concentrer sur des aspects de militantisme. A l'heure actuelle, il est important de faire une place au travail social au sein des établissements pour ensuite permettre d'accentuer l'intégration puis l'inclusion.

Grâce à ce travail de Bachelor, j'ai relevé la pertinence de défendre la place du travail social en milieu scolaire ainsi que de l'inclusion scolaire auprès des dirigeants de l'école. Cette piste est à explorer afin de permettre à la société de développer de nouveaux concepts et d'avancer pour répondre aux besoins particuliers de certaines personnes.

#### **Limites de la recherche**

Plusieurs limites peuvent être relevées dans ma recherche. La première difficulté limitant la recherche est le fait que l'inclusion n'est pas encore instaurée dans les principes scolaires en Suisse. De ce fait, j'ai souvent été confrontée au concept d'intégration à la place de celui de l'inclusion. Ceci, biaise les réponses des participants et demande de les nuancer. La seconde limite à ce travail de Bachelor est le fait que dans le canton de Vaud le travail social en milieu scolaire n'est que très peu développé. Ainsi, il a fallu se référer aux pratiques d'autres cantons qui varient beaucoup. Donc, il est difficile de comparer et de ressortir une ligne directrice commune à la pratique pour aider à l'inclusion scolaire.

#### **Bilan professionnel et personnel**

D'un point de vue professionnel et personnel, ce travail a été très enrichissant. En effet, il m'a permis de connaître de nouveaux concepts comme celui de l'inclusion et le paradigme du handicap. Le fait d'approfondir certains sujets permet d'explorer d'autres visions et, ainsi, de me forger une nouvelle opinion concernant la politique et la défense des droits des personnes en

Suisse. Cependant, en rencontrant des professionnels aguerris, je me suis remise en question et j'ai pu nuancer les propos de la théorie. En effet, j'ai constaté que la théorie ne reflète pas toujours la réalité. En me basant sur les faits réels, j'ai pris conscience de l'importance du rôle du travail social qui est celui de défendre, à un niveau supérieur, son travail et de militer pour la place de chacun.

Ce travail de Bachelor m'a demandé de m'organiser afin de respecter les délais. Malgré l'élaboration d'un planning, j'ai été confrontée aux difficultés du terrain et à mes propres limites. Ainsi, j'ai dû m'adapter et apprendre à respecter ce qui s'imposait à moi. Il m'a fallu me plonger dans le réseau de professionnel et apprendre à collaborer avec. Leur poser des questions n'est pas si simple en particulier lorsque j'ai ressenti des difficultés à me sentir légitime face aux travailleurs sociaux diplômés. Les premiers entretiens n'étaient pas faciles. Au fil du temps j'ai pris confiance et j'ai osé utiliser des éléments que j'avais appris pour questionner les professionnels.

Pour conclure, mes recherches effectuées dans ce travail vont m'être très utiles pour mon avenir professionnel. Elles m'ont permis de découvrir la complexité du système politique Suisse et de m'y intéresser de plus près. Je suis convaincue qu'une place est à faire aux personnes avec des besoins éducatifs particuliers dans la société et je suis prête à prendre part à cette défense.

## Bibliographie et annexes

### 9 BIBLIOGRAPHIE

Accord intercantonal du 25 octobre 2007 sur la collaboration dans le domaine de la pédagogie spécialisée (AICPS) : RS C1 08, Récupéré du site : <http://www.ge.ch/legislation/>.

AEBI & AL., (2011), « *Le quotidien de l'éducateur dans le Réseau d'Enseignement Prioritaire* », Genève, Département de l'instruction publique, de la culture et du sport.

AGENCE EUROPÉENNE POUR L'ÉDUCATION ADAPTÉE ET INCLUSIVE, (2014), « *Cinq messages clés pour l'éducation inclusive. Mettre la théorie en pratique* », Document PDF.

AGENCE EUROPÉENNE POUR LE DÉVELOPPEMENT DE L'ÉDUCATION DES PERSONNES AYANT DES BESOINS ÉDUCATIFS PARTICULIERS, (2003), « *Les besoins éducatifs particuliers en Europe* », Odense.

Arrêté cantonal du 2 juillet 2014 concernant les mesures visant à pallier un handicap durant la formation postobligatoire : RS 410.131.5, Document PDF, Récupéré du site : <http://rsn.ne.ch>.

Arrêté cantonal du 3 juillet 2017 concernant le soutien immédiat et temporaire dans le canton de Neuchâtel : RS 410.110, Document PDF, Récupéré du site : <http://rsn.ne.ch>.

ASSOCIATION ALÉMANIQUE DU TRAVAIL SOCIAL EN MILIEU SCOLAIRE, (2011), « *Lignes directrices : qualité dans le travail social en milieu scolaire* », Berne, AvenirSocial, Document PDF, Récupéré du site : <http://www.avenirsocial.ch/fr/f42001506.html>.

BERZIN, CH., (2015), « *De l'intégration à l'inclusion. Quelques exemples d'évolution dans l'accueil en classe ordinaire à l'école et au collège des élèves en situation de handicap* », La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation, n°70-71, p.79-92.

BLATTER, G. & AL., (2015), « *Focus : intégration et handicap* », Berne, Edition Intégration Handicap, Document PDF.

BLESS, G., (2014), « *Synthèse des résultats d'un projet de recherche sur l'intégration scolaire d'élèves ayant une déficience intellectuelle* », Revue suisse de pédagogie spécialisée, n°4, p.6-12.

BOHRER, I., (2009), « *Le travail social en milieu scolaire : un vrai boom... et un défi pour AvenirSocial* », Revue actualité sociale, N°21, p.19-20.

BOISSEL, A., (2008), « *Handicap et école l'histoire d'une rencontre* » *Un enfant est handicapé*, N°73, Toulouse, Ed. Érès, Revue du GRAPE, p.89-94.

BOURGEOIS, N., (2014), « *Le vécu de la scolarisation des collégiens handicapés : les relations entre élèves handicapés et groupe de pairs* », la nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation, n°97, p.209-218.

BUHLER, C. & AL., (2015), « *Bien vivre à l'école* », Revue actualité sociale, N°55.

CHAUVIÈRE, M. & FABLET, D. (2001), « *L'instituteur et l'éducateur spécialisés. D'une différenciation historique à une coopération difficile* », Revue française de pédagogie, N°134, p.71-85.

COMMISSION SPS AVOP / SESAF, (2005), « *Conception du soutien pédagogique spécialisé, SPS* ».

DE BRIANT, V. & PALAU, Y., (1999), « *La médiation : définition, pratiques et perspectives* », Paris, Edition Nathan, Collection 128 Sciences sociales.

DÉPARTEMENT DE L'INSTRUCTION PUBLIQUE, DE LA CULTURE ET DU SPORT, (2016), « *L'école inclusive à Genève* », Site consulté le 28.06.2016, <http://ge.ch/dip/six-chapitres-de-video-lecole-inclusive-geneve#necessite>.

DOUDIN, P-A., (2011), « *Vers une école inclusive, un projet européen d'envergure* », Revue Suisse de pédagogie spécialisée, N°2, p.14-19, Document PDF, Récupéré du site : <http://www.szh.ch/fr/page33725.aspx>.

Entretien avec Madame Cynthia Oberholzer, doyenne des établissements primaires de Payerne et environs, réalisé le 29 août 2016.

GROUPE ROMAND DE COORDINATION TRAVAIL DE BACHELOR, (2008), « *Code d'éthique de la recherche* », HES-SO, non publié.

HAUTE ÉCOLE PÉDAGOGIQUE DU CANTON DE VAUD, (2015), « *Référentiel de compétences professionnelles* », Lausanne, 2<sup>ème</sup> édition.

ISELI, D. & AL., (2013) « *Travail social en milieu scolaire : les lignes directrices pour son introduction et sa mise en oeuvre* », Berne, Direction de l'instruction publique du canton de Berne et Office de l'enseignement préscolaire et obligatoire, 3<sup>ème</sup> édition, Document PDF, Récupérer du site : <https://www.soziale-arbeit.bfh.ch>.

KAHN, S., (2015), « *Différenciation et traitement scolaire des différences* », La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation, n°70-71, p.39-49.

KUCHOLL, V., & AL., (2009), « *La Suisse mode d'emploi* », Mont-sur-Lausanne, Ed. Loisirs et pédagogie, édition 2014.

LEVASSEUR, L. & TARDIF, M., (2005), « *L'essor du travail technique en milieu scolaire et son incidence sur l'organisation du travail* », Revue recherches et sociographiques, Volume 46, N°1, p.97-118., Document PDF, Récupéré du site : <http://erudit.org>.

Loi cantonale du 12 mai 2016 sur l'enseignement spécialisé du canton du Valais (LES) : RS-VS 411.3, Récupéré du site : <https://lex.vs.ch/frontend/versions/1728?locale=fr>.

Loi cantonale du 1<sup>er</sup> septembre 2015 sur l'enseignement spécialisé dans le canton de Vaud : RS-VD 417.31, Récupéré du site : <http://www.vd.ch>.

Loi cantonale du 28 mars 1984, état au 1<sup>er</sup> janvier 2016, sur l'organisation scolaire (LOS) : RS-NE 410.10, Document PDF, Récupéré du site : <http://rsn.ne.ch>.

Loi fédérale du 13 décembre 2002 sur l'élimination des inégalités frappant les personnes handicapées (LHand) : RS 151.3, Récupéré du site : <http://www.admin.ch>.

LOMBARDI, G & AL., (2015), « *L'école inclusive comme facteur de promotion du comportement prosocial* », La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation, n°70-71, p.223-245.

MANÇO, A., (2015), « *Pratiques pour une école inclusive : Agir ensemble* », Paris, Ed. L'Harmattan, Collection Compétences interculturelles.

MC ANDREY, M. & AL., (2013), « *Le développement d'institution inclusives en contexte de diversité* », Québec, Presse de l'université du Québec.

MEIJER, C., SORIANO, V. & WATKINS, A., (2003), « *Les besoins éducatifs particuliers en Europe* », Agence européenne pour le développement de l'éducation des personnes ayant des besoins éducatifs particuliers.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ET DE LA RECHERCHE, (2014), « *Handicap, besoins éducatifs particuliers : quelle scolarisation ?* », ONISEP.

MOUVEMENT ACADIEN DES COMMUNAUTÉS EN SANTÉ DU NOUVEAU-BRUNSWICK, (2006), « *Une politique pour l'inclusion sociale... Pourquoi pas* », Agence de santé publique du Canada, Nouveau-Brunswick.

NÉDÉLEC-TROHLER, I., TOULLE-THÉRY, M., (2010), « *Interaction entre un professeur, un AVS et un élève handicapé en classe pour l'inclusion scolaire (CLIS)* », Revue Carrefour de l'éducation, n°29, p.161-180.

NUSS, M., (2009), « *Accompagnants et accompagnés : un chemin de vie* », La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation, n°45, p.23-31.

ORGANISATION DES NATIONS UNIES, (2006), « *Convention relative aux droits des personnes handicapées* », New York, ONU.

ORGANISATION DES NATIONS UNIES, (1948), « *Déclaration universelle des droits de l'Homme* », Paris, ONU, Document PDF, Récupéré du site : <http://www.un.org/fr/universal-declaration-human-rights/>.

ORGANISATION DES NATIONS UNIES POUR L'ÉDUCATION, LA SCIENCE ET LA CULTURE, (1994), « *Déclaration de Salamanque* », Salamanque, Conférence mondiale sur l'éducation et les besoins éducatifs spéciaux : accès et qualité.

ORGANISATION DES NATIONS UNIES POUR L'ÉDUCATION, LA SCIENCE ET LA CULTURE, (2009), « *Les principes directeurs de l'inclusion dans l'éducation* », France, UNESCO, Document PDF, Récupéré du site : <http://unesdoc.unesco.org>.

PAUMIER, G., (2009), « *Un si long chemin* », La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation, n°45, p.9-22.

PEREZ, J-M., (2015), « *Normes, école et handicap : la notion d'inclusion en éducation* », La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation, n°70-71, p.25-38.

PHILIP, CH., (2009), « *Auxiliaire de vie, une fonction paradoxale ?* », La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation, n°45, p.33-44.

PHILIP, CH., & AL. (2012), « *Scolariser des élèves avec autisme et TED : vers l'inclusion* », Paris, Ed. Dunod.

RAMEL, S., (2016), « *Vers une école inclusive : quels rôles pour quels soutiens ?* », [vidéo], Récupérée du site : <https://vimeo.com/140451566>.

Règlement cantonal du 21 septembre 2011 sur l'intégration des enfants et des jeunes à besoins éducatifs particuliers ou handicapés du canton de Genève (RIJBEP) : RS-GE C1 12.01, Récupéré du site : <http://www.ge.ch/legislation/>.

Règlement cantonal fribourgeois du 19 avril 2016 de la loi sur la scolarité obligatoire (RLS) : RS-FR 411.0.11, Récupéré du site : <https://bdlf.fr.ch/frontend/versions/4734?locale=fr>.

ROUSSEAU, N. & AL., (2009), « *Conditions de mise en œuvre d'une pédagogie inclusive* », Formation et pratique d'enseignement en question, N°9, p.97-115, Document PDF, Récupéré du site : [http://www.revuedeshep.ch/site-fpeq/Site\\_FPEQ/Home.html](http://www.revuedeshep.ch/site-fpeq/Site_FPEQ/Home.html)

ROUSSEAU, N. & AL., (2015), « *La pédagogie de l'inclusion scolaire : un défi ambitieux et stimulant* », Québec, Presse universitaire du Québec, Collection éducation et intervention, 3<sup>ème</sup> édition.



SCHÜRSH, V. & DOUDIN, P-A., (2014), « *L'inclusion des élèves présentant des troubles émotionnels et comportementaux : une réflexion sur les pratiques efficaces* », Revue Suisse de pédagogie spécialisée, N°2, p. 13-21, Document PDF, Récupéré du site : <http://www.szh.ch/fr/page33725.aspx>.

THOMAZET, S., (2008), « *L'intégration a des limites, pas l'école inclusive* », Érudit, vol. 34, N°1, p.123-139, Document PDF, Récupéré du site : <http://id.erudit.org/iderudit/018993ar>.

THOMAZET, S., (2012), « *Du handicap aux besoins éducatifs particuliers* », Le français aujourd'hui, n°177, p.11-17.

VON AARBURG, H-P., (avril 2014), « *Médiation scolaire et travail social en milieu scolaire* » *Travail social et terrains d'enquête : le sens caché des relations*, Revue culture et société : science de l'homme, n°30, p.48-84.

## 10 ANNEXES

### 10.1 GRILLE D'ENTRETIEN

#### Informations personnelles :

- Etablissement scolaire : Primaire ou secondaire
- Fonction :
- Années d'expériences :

Hypothèses	Questions majeures	Questions secondaires	Qu'est-ce que je veux savoir ?
Le travailleur social contribue à l'inclusion des enfants et es adolescents avec des besoins éducatifs particuliers par le biais de l'école inclusive dans les établissements scolaires vaudois.	1. Quel est le rôle du TSS et quelles sont ses tâches ? 2. En majorité, quels enfants sont touchés par l'intervention du TSS dans votre canton ou établissement ? 3. Connaissez-vous le principe d'école inclusive ? 4. Le principe d'école inclusive est d'ouvrir les portes des établissements scolaires ordinaires à tous les enfants ayant des besoins éducatifs particuliers. Pensez-vous que le TSS pourrait être un acteur pour aider à aller dans ce système d'inclusion ?	1. Plus précisément auprès des enfants ayant des difficultés d'intégration ou de comportements dans la classe ? 2. – 3. Pourriez-vous le définir ? 4. De quelles manières ?	Rôle et les tâches d'un TSS. Population cible. L'inclusion de tous et la place du TSS.

L'école inclusive permet une collaboration entre l'enseignement et le travail social.	<p>1. Selon AvenirSocial, lorsqu'un enfant a des difficultés, un projet personnalisé est créé. Pour cela la famille, l'enseignant et le TSS sont réunis. Un projet commun pour l'enfant est ainsi élaboré. Est-ce toujours le cas où les projets sont distincts entre l'enseignant et le TSS ?</p> <p>2. Comment fonctionne la collaboration entre l'enseignant et le TSS ?</p>	<p>1. –</p> <p>2. Lorsqu'il y a une intervention en classe de la part d'un travailleur social en milieu scolaire, de quelle manière est-elle préparée et est-ce que les deux corps de métier sont concernés ?</p>	<p>Des projets communs sont créés.</p> <p>Les interventions auprès d'un enfant sont élaborées ensemble.</p>
Le travail social en milieu scolaire permet aux enseignants d'avoir un soutien et ainsi de favoriser l'inclusion scolaire et sociale des élèves avec des besoins éducatifs particuliers.	Selon Philip (2009, p.37) l'accompagnement des enfants avec des besoins éducatifs particuliers est éducatif et pédagogique, donc les compétences uniques de l'enseignant ne suffisent pas et doivent être complétées par celles d'un travailleur social en milieu scolaire. La complémentarité semble être bénéfique pour l'inclusion scolaire. Pensez-vous qu'agir sur les comportements et l'environnement permet, ensuite, à l'enseignant de pouvoir amorcer les apprentissages ?		<p>Décharger l'enseignant en classe.</p> <p>Complémentarité entre l'action sur les comportements et les apprentissages scolaires.</p> <p>Les effets de l'aide du TSS.</p>

	<p>2. Les travailleurs sociaux en milieu scolaire soutiennent les enseignants afin de les décharger d'un travail éducatif pour lequel ils sont peu formés. De quelle manière le travailleur social peut-il apporter son soutien auprès des enseignants pour les soulager et ainsi leur permettre de s'occuper de toute la classe ?</p> <p>3. Selon vous, quels sont les bénéfices du soutien d'un travailleur social en milieu scolaire auprès des enfants et de l'enseignant.</p> <p>4. De même pour les inconvénients ?</p>		
--	---	--	--

## 10.2 EXTRAIT D'UN ENTRETIEN

### Entretien réalisé dans le canton de Fribourg :

F = Florine

TSS = travailleur social en milieu scolaire

- **F** : Et du coup s'est préparé par toi ou il y a un lien avec les enseignants quand même ou pas du tout ?
- **TSS** : Les deux. Par moi, on a fait une fois un atelier avec... on organisait ça avec la psychologue scolaire avec qui je collabore aussi. C'était lié à... il y avait une élève qui avait perdu une personne de sa famille et puis elle était traumatisée par la mort alors voilà la mort c'est délicat parce que ça touche plusieurs enjeux notamment culturels et religieux donc on a travaillé ça avec la psychologue. On a préparé et après on est allé les deux en classe parce que l'élève avec qui ça posait problème, , elle en a parlé aux autres puis d'un coup ça prenait beaucoup d'importance dans la classe. Alors on a fait un atelier lié à ça. Et puis avec les enseignants, par exemple, là on a comme projet dans une école de faire des ateliers, le thème c'est l'explorateur. Alors on essaie de passer des messages positifs aux élèves. S'est organisé par des enseignants. Là, notamment ils doivent écrire des mots sur une grande feuille noir en blanc et puis qui restera sur les murs de l'école et puis c'est que des messages positifs. Avec les enseignants oui, donc totalement intégré dans un sens comme dans l'autre. Ils viennent vers moi, je vais vers eux. C'est simple et agréable.
- **F** : Bon c'est vrai qu'en discutant sur Neuchâtel, ils disaient, qu'il y en a quand même beaucoup qui viennent par eux-mêmes.
- **TSS** : Après la différence que j'ai avec le secondaire c'est que nous on se retrouve à la salle des maîtres, on est beaucoup moins. Donc moi à la salle des maîtres c'est le moment, comme je t'ai dit ce matin je dois y aller, où je passe certaines infos, je vois les enseignants, ils viennent vers moi donc toutes les récréés j'essaie d'aller. Au secondaire c'est des fois un petit peu plus difficile de les voir et puis c'est plus grand.
- **F** : Ok. Et puis par rapport aux problématiques des enfants, ben on a vu il y a par exemple, des problématiques de harcèlement, il y a la migration, il y a d'autres problématiques qui ressortent ou pas forcément ?
- **TSS** : Ben alors ouai, pour répondre à ta question sur quels ateliers je suis en train de travailler, je dirai par rapport à la migration, je vois pas de différence. Ça fait depuis 2012 que je suis là-bas et je vois pas de différences de problématique où de nouvelles problématiques liées à la migration. Si ce n'est que parfois il y a un peu plus d'enfants de l'étranger qui arrivent, alors je dois prendre plus de temps pour l'enjeu d'intégration, aller plus vers l'enseignante qui a reçu cet élève-là, faire un lien avec l'élève mais ça s'arrête là ça crée pas d'autres problématiques par rapport à ma problématique. Par contre au niveau du [REDACTED] je le vois aussi ici à [REDACTED], la gestion des émotions c'est une belle problématique. Cette problématique mérite d'être travaillée en amont. Moi, souvent, je travaille en urgence, je travaille une fois que ça s'est passé et par après que des gestions ont mal été gérées, qu'un enfant a tapé, par exemple. Le principal de mes situations c'est plutôt relationnel et conflit donc en amont on aimerait essayer de monter un atelier lié à la gestion d'émotions. Donc ça oui c'est une problématique très importante qui mérite d'être travaillée en prévention.
- **F** : Ok. Et puis ben par exemple, moi du coup dans mon travail de bachelor je parle des

enfants avec des besoins éducatifs particuliers donc c'est un handicap, trouble, enfin voilà et est-ce qu'il y a dans les écoles des enfants qui sont accueillis ?

- **TSS** : Ouai. Bon alors dans le canton de Fribourg je sais plus exactement depuis quand mais ces dernières années. Je dirai mais pas longtemps, je dirai deux dernières années sans être sûr. On a mis l'accent sur favoriser, par rapport l'aspect d'intégration de ces enfants-là, l'intégration dans les écoles. Alors moi directement je collabore mais il y a tout le temps une personne liée au service de l'intégration qui vient donc du milieu scolaire donc en général c'est pas des situations que je prends en charge, que je prends le lead de ça. Par contre j'accompagne des fois la personne qui vient de l'intégration où l'élève si ça pose d'autres problématiques ou je soutiens l'enseignant si, voilà s'il a besoin de conseil comme t'as fait un peu avec ta maman. Après voilà, donc des enfants, j'ai eu quoi lié à quelle problématique ? Problématique liée à des questions d'autisme, ça il y a eu, trisomie, des formes de trisomie pas à ma connaissance, mais voilà des enfants qui se posaient, avec qui on se posait la question est-ce qui doivent être placés en institution spécialisée ou il restent ici, notamment ici l'année passée il y avait une élève qui était ici donc elle avait pas une problématique avérée mais elle était vraiment en retard, retard intellectuel et elle a fait ici mais ça c'est mal passé donc maintenant elle est au Buissonet à Fribourg, en classe spécialisé, en classe AI. Donc voilà.
- **F** : Du coup tu participes par exemple au réseau ?
- **TSS** : Au réseau, j'échangeais beaucoup avec l'enseignante parce que c'était difficile pour elle la petite je la suivais pas de mon côté, il y avait pas grand-chose à faire au niveau du comportement, éducatif. Après soutien de la maîtresse et je participais au réseau. Après ouai mon avis c'est que l'intégration, alors si tu veux il y avait avant des classes d'accueil pour les enfants migrants ils venaient apprendre, ça c'était spécial sur Fribourg, je sais pas dans les autres cantons, ils venaient apprendre le français dès qu'ils arrivaient, ils étaient placés dans cette classe donc ils y allaient du lundi au vendredi dans cette classe pendant un certain temps jusqu'à ce qui soit... qui puisse nager sans manchons, qui se débrouillent un peu et puis ils allaient après, ils étaient placés dans une classe et puis je crois qu'ils faisaient encore des courts de soutien entre deux. Et puis, depuis deux ans ils ont décidé d'enlever ces classes d'accueils et de faire des classes ressources. ça veut dire que les élèves sont placés, au niveau de l'intégration c'est intéressant pour toi, ils sont placés directement dans les classes, donc l'allophone qui parle pas un mot de français il est placé genre en 7H dans la classe, il suit tous les courts mais il va dans ces classes ressources, en général c'est les mêmes enseignants qui avaient ces classes et puis ils vont, je sais pas, maximum je crois que c'est une dizaine d'heure par semaine mais ils ont, au niveau intégration, leur place dans la classe directement. Et en discuter avec ces profs de classe d'accueil, d'intégra... ressources, ils me disent qu'il y a le pour et le contre. Si c'est un élève qui ne parle pas du tout français c'était mieux avant comme ça ils mettent l'accent tout de suite sur le français. Par contre si c'est un élève qui se débrouille c'est plus intéressant parce qu'il fait directement sa place. Parce que l'élève qui parle pas du tout français en classe ben genre il pige rien, pour lui c'est très difficile au début, donc voilà. Puis avec ces élèves-là, si il y a des difficultés, les enseignants me proposent mais après moi je sais qui est arrivé et en général j'ai pas énormément de suivis avec ces enfants-là. Sauf si ça pose une problématique au niveau interaction sociale ou etc.