

Travail de Bachelor pour l'obtention du diplôme
Bachelor of Arts in Travail Social

HES-SO//Valais Wallis HETS

Comment sont gérées des situations exigeant une attention socio-éducative particulière en milieu scolaire primaire par différents groupes professionnels ?



Réalisé par : Marie Hubert et Lucie Vergère

Promotion : TS ES 12

Sous la direction de : Hans-Peter von Aarburg

Sierre, le 24 août 2015

Nos remerciements

Un grand merci à toutes les personnes qui nous ont aidées pour la réalisation de notre Travail de Bachelor. Nous tenons à remercier chaleureusement :

- Monsieur Hans-Peter von Aarburg, pour ses conseils, ses échanges apportés tout au long de notre recherche.
- Les professionnels interrogés lors de nos entretiens, pour leur disponibilité, leur engagement et leur confiance.
- Jean-Paul Nussbaumer pour les relectures de notre travail.
- Nos familles ainsi que nos proches pour leur soutien durant la réalisation de notre document.

Avertissement aux lectrices

Pour des raisons d'originalité et d'uniformité, le féminin est utilisé dans la partie théorique. Puis, le masculin prend sa place pour un respect des personnes interrogées et pour une meilleure compréhension du sujet.

Nous n'avons cité aucun lieu et aucun nom pour garantir l'anonymat.

Les propos émis dans notre Travail de Bachelor n'engagent que les auteures.

Nous certifions avoir mené seules ce Travail de Bachelor et nous avons mentionné nos sources bibliographiques. Les notes entre parenthèses mentionnent les auteurs ainsi que la date de leur ouvrage.

Marie Hubert et Lucie Vergère

Sierre, le 24 août 2015

Résumé

Ce Travail de Bachelor s'intéresse à la collaboration entre le travail social et les établissements scolaires primaires dans la partie francophone du canton du Valais. Nous avons choisi l'école primaire, car nous pensons que c'est la période de vie où les enfants apprennent à se construire, à créer des liens, à entretenir des relations avec leurs camarades, les enseignants ou les personnes du réseau de l'école.

Nous portons notre regard sur l'enfant, car il peut souvent être confronté à des situations de conflit, à des difficultés ou à des échecs.

Puis, nous nous intéressons également à l'accompagnement de l'enfant.

La thématique soulevée à travers cette recherche est la suivante : « Comment sont gérées des situations exigeant une attention socio-éducative particulière en milieu scolaire primaire par différents groupes professionnels? »

Une partie théorique en lien avec la thématique est proposée. Puis, nous avons questionné une animatrice socio-culturelle, une travailleuse sociale hors-murs, un enseignant médiateur, un enseignant ressources-appui et une enseignante titulaire. Notre recherche clarifie leurs pratiques professionnelles. Ce travail offre une réflexion autour de la médiation scolaire au niveau primaire.

Mots-clés :

Travail social – travail social hors-murs – animation socio-culturelle - enseignement - médiation scolaire - médiateur scolaire - collaboration milieu scolaire - familles – éducation – professionnalisation

Tables des matières

I.	Introduction.....	7
1.1	Les motivations de départ	7
1.2	La naissance du questionnement.....	8
1.3	Les objectifs fixés	10
II.	Cadre théorique.....	12
2	Les professions de l'enseignement	13
2.1	La sociologie de l'éducation	13
2.2	Le rôle des enseignantes au niveau primaire	15
2.3	L'école et la famille	17
2.4	Les réseaux de soutien au service de l'enseignante	19
2.5	La « médiation scolaire ».....	20
2.5.1	Historique	20
2.5.2	La « médiation scolaire » en France.....	20
2.5.3	La « médiation scolaire » en Suisse	21
2.5.4	Les « conseillères sociales » et la « médiation scolaire » à Genève	22
2.5.5	L'institution de la « médiation scolaire » en Valais	22
2.6	Les thématiques traitées par les professionnelles en milieu scolaire primaire.....	25
2.6.1	Relations entre pairs.....	25
2.6.2	Climat familial	26
2.6.3	Progression scolaire menacée	26
2.6.4	Comportements de l'enfant.....	27
2.6.5	La diversité socioculturelle en classe	28
3	Les professions du travail social.....	29
3.1	Définition du travail social.....	29
3.2	L'évolution d'une vocation vers une profession	30
3.3	Le travail social hors-murs.....	31
3.3.1	L'éducatrice de rue	32
3.3.2	L'animatrice hors-murs	33

4	Le processus de la professionnalisation	34
4.1	Développement de la compétence	34
4.2	La professionnalisation comme lutte sociale	35
5	Cible de recherche	37
III.	Partie empirique	39
6	Le terrain d'enquête.....	39
6.1	L'école primaire valaisanne	39
6.2	Le réseau de soutien en Valais	42
6.2.1	« Unité mobile » d'intervention	42
6.2.2	Centre pour le Développement et la Thérapie de l'Enfant et de l'Adolescent	43
6.2.3	Accompagnement En Milieu Ouvert	44
6.2.4	Office pour la Protection de l'Enfant	44
6.2.5	Le travail social hors-murs.....	45
7	Méthodes.....	49
7.1	Établir l'échantillon.....	49
7.1.1	Professionnels et communes questionnés	51
7.2	Récoltes de données par des entretiens semi-directifs	52
7.3	Grilles d'entretien.....	52
7.3.1	Professionnelles du travail social.....	52
7.3.2	Professionnels de l'enseignement.....	53
8	Analyse.....	55
8.1	Grille 1 : Modalités de diagnostics et de gestion de situation selon les groupes professionnels.....	56
8.2	Grille 2 : Modalités de diagnostics et de gestion de situation par thématique pour des acteurs individuels.....	57
8.3	Commune A.....	58
8.3.1	L'animatrice socio-culturelle	58
8.3.2	Enseignante titulaire	63
8.4	Commune B.....	69
8.4.1	Le médiateur scolaire à 100%	69
8.4.2	Enseignant ressources-appui	75
8.5	Commune C	83
8.5.1	Travailleuse sociale hors-murs	83

IV.	Conclusion.....	90
9	Conclusion et bilan	90
9.1	Synthèse de la recherche	90
9.1.1	Résultats issus de la grille 1 d'analyse : Modalités de diagnostics et de gestion de situation selon les groupes professionnels.....	90
9.1.2	Résultats issus de la grille 2 : modalités de diagnostics et de gestion de situation par thématiques pour des acteurs individuels	91
9.1.3	Réponse à la question de recherche	94
9.2	Bilan personnel et professionnel.....	95
10	Sources	98
10.1	Ouvrages	98
10.2	Sitographie	101
V.	Annexes	104
	Annexe A : Enquête CDIP (2013-2014).....	104
	Annexe B : Grille d'entretien pour les professionnels de l'enseignement	105
	Annexe C : Grille d'entretien pour les professionnelles du travail social.....	106

Introduction

I. Introduction

1.1 Les motivations de départ

Nous avons décidé d'effectuer notre Travail de Bachelor sur la thématique du travail social en collaboration avec les établissements scolaires. Comme nous avons à cœur toute réflexion autour du milieu scolaire, différents questionnements et motivations nous ont dirigées vers ce thème. Parallèlement, lorsque la question de notre futur professionnel s'est posée, nous avons toutes les deux hésité à suivre la formation de la Haute Ecole Pédagogique pour devenir enseignante. Pour diverses raisons, nous avons choisi d'être éducatrice sociale. Suite à notre choix, l'idée d'une collaboration entre les deux professions a germé en nous.

Lors de nos différentes expériences professionnelles, nous avons eu la chance de côtoyer le monde de l'enseignement par différents biais. Ainsi, nous avons remarqué que des professionnelles du travail social n'étaient pas ou très peu présentes au sein des écoles. Durant nos différents modules, cette thématique a été abordée et nous avons décidé de l'approfondir. Au premier abord, nous jugions souhaitable que des professionnelles du travail social interviennent directement dans les classes, soit au niveau primaire ou au niveau secondaire. C'est pourquoi, nous voulions découvrir s'il existait une collaboration entre le travail social et l'école dans différents cantons romands, car selon nous ces deux domaines professionnels devraient être amenés à traiter et à résoudre des cas en commun.

Par notre recherche, nous avons appris que dans le canton de Genève des « conseillers sociaux » existent au sein des établissements scolaires du secondaire I. Ce sont des travailleuses sociales qui occupent ce rôle. Elles résolvent des problèmes sociaux en effectuant un travail de médiatrice (Simonin-Cousin, 2013, p. 264). Nous avons découvert que le terme « médiateur scolaire » nous mène à une grande confusion terminologique. Il existe des représentations spécifiques à chaque région utilisant ce terme. Par notre travail, nous essayons d'apporter un éclaircissement.

Au niveau national, en mars 2014, la Conférence suisse des Directeurs cantonaux de l'Instruction Publique (CDIP¹) a réalisé une enquête auprès des cantons au sujet du pourcentage de communes employant des conseillères sociales / médiatrices scolaires au degré primaire. Les résultats obtenus ressortent que dans le canton de Genève 22% des établissements scolaires primaires travaillent avec des éducatrices sociales employées par le canton. Au niveau vaudois, aucune donnée n'est disponible. Puis, au niveau valaisan, aucun pourcentage figure sur les résultats de l'enquête, puisque les divers postes de professionnelles travaillant dans ce domaine sont financées par des communes (surtout dans le Haut-Valais) (cf. annexe A).

Au vu de ces statistiques, il nous paraît primordial de définir ce que la CDIP entend par conseillère sociale et médiatrice scolaire. Ces deux termes sont synonymes. Ces professionnelles travaillent au sein du bâtiment scolaire en conseillant les élèves,

¹ CDIP, Enquête CDIP auprès des cantons conseiller social, médiateur scolaire / degré primaire, http://www.edudoc.ch/static/strukturdaten/pdf_rohdaten/050.pdf, consulté le 25.05.2015.

leur famille et les enseignantes selon les demandes. Elles sont assistantes sociales diplômées et ont suivi une formation continue².

Comme le démontrent les statistiques, aucune professionnelle ne correspond à la définition donnée par le CDIP. Dans le Haut-Valais, des travailleuses sociales interviennent dans le milieu scolaire pour de multiples situations au sujet des élèves³, tandis que dans le Valais francophone, aucun dispositif n'est mis en place par l'Etat. La responsabilité vient aux communes. En réponse à ce constat, nous apportons plus de précisions sur ces éléments durant notre recherche.

1.2 La naissance du questionnement

Suite aux informations consultées, nous avons pris conscience que nous interrogeons un thème très large et très spécifique à chaque canton. C'est pour ces raisons que nous nous sommes concentrées sur la partie francophone du canton du Valais. Nous avons pris connaissance du système scolaire valaisan, du terrain de recherche et de ses besoins.

Pour commencer, nous avons consulté la loi valaisanne sur l'enseignement primaire (LEP) datant de 2013. Nous souhaitions connaître les moyens mis en œuvre pour soutenir les besoins de l'élève. Ainsi l'article 59 a attiré notre attention, il traite de la « médiation scolaire » :

« Un concept et un cadre de médiation scolaire sont définis par le Département. » (LEP, 2013, p. 12).

Il en ressort que les communes valaisannes doivent donner une réponse à propos de la médiation au sein des écoles primaires d'ici août 2015. En ce qui concerne le secondaire I, le Conseil d'Etat valaisan accorde à chaque établissement des possibilités de « médiation scolaire » depuis 1988. (Michellod, 2013, p.303).

L'idée défendue par la « médiation scolaire » dans les établissements du secondaire I est de renforcer la prévention au niveau primaire et secondaire. Le rôle de la médiatrice scolaire est assumé par une enseignante formée au préalable.

« Sa mission est de stimuler cette responsabilité et de constituer une ressource que chacun peut utiliser lorsqu'il estime que les canaux habituels de la communication ne permettent plus de résoudre certains problèmes. » (Ibid, p.304).

Ce qui sous-entend que la professionnelle qui a la charge de la médiation scolaire doit accompagner la personne dans la responsabilité de ses actes en ayant du respect et de la solidarité envers les autres.

Pour faire échos aux éléments énoncés, nous avons rencontré deux professionnelles pour connaître la réalité du terrain valaisan : une éducatrice hors-murs et une animatrice socio-culturelle.

² CDIP, service social scolaire, <http://www.ides.ch/dyn/16173.php>, consulté le 25.05.2015.

³ Sozial Medizinisches Zentrum Oberwallis, Schulsozialarbeit, <http://www.schulsozialarbeit-nbv.ch/>, consulté le 08.04.2015.

Par ces entretiens exploratoires, nous avons pris conscience qu'il existait effectivement une collaboration entre le travail social et les établissements scolaires primaires dans l'idée de soutenir au mieux les élèves. En effet, l'éducatrice hors-murs intervient par le biais d'un projet dans les classes de 6^{ème} primaire. Souvent, l'objectif est d'améliorer l'ambiance de classe. Tandis que l'animatrice socioculturelle nous a expliqué qu'elle est intervenue dans tous les degrés primaires par le biais d'un projet de prévention. Effectivement, ces professionnelles répondent aux besoins spécifiques des élèves, ce qui nous amène à affirmer qu'une ouverture commence à se créer.

Grâce à ces deux rencontres, nous avons mieux dirigé notre recherche. Nous souhaitons nous focaliser sur des interventions au niveau scolaire primaire, car nous pensons que c'est une période importante du développement de l'enfant. Durant cette tranche de la vie, les élèves apprennent à créer et maintenir des relations, que ce soit avec leurs camarades, avec leurs enseignantes ou le réseau de l'école. Bien souvent, apprendre à vivre ensemble engendre des conflits. L'enfant se construit et a besoin de pouvoir compter sur un accompagnement spécifique selon les situations vécues.

C'est pourquoi nous portons un premier regard sur les besoins de l'enfant. Nous entendons par là que les élèves peuvent être confrontées à des difficultés ou à des échecs pouvant se manifester sous forme de violence, d'agressivité, de silences ou de mise à l'écart. Nous focalisons notre enquête autour de différents thèmes comme, par exemple, la violence, les conflits entre les pairs ou avec les enseignantes. En résumé, nous nous intéressons au comportement de l'élève exigeant une attention socio-éducative particulière au sein de l'établissement scolaire primaire par des professionnelles du travail social et de l'enseignement.

Puis, un deuxième regard est porté sur les besoins en termes d'accompagnement de l'enfant scolarisée. Comme énoncé précédemment, des « conseillères sociales », des « médiatrices scolaires » et des enseignantes-médiatrices peuvent remplir ce mandat. Les deux groupes de professionnels se qualifient par un accompagnement donné aux usagers. C'est pourquoi, nous nous intéressons à l'accompagnement prodigué et ainsi aux professionnelles concernées. Nous développons les compétences de la travailleuse sociale, car elle peut prendre un rôle de conseillère, d'accompagnante et de médiatrice. En ayant ces différentes fonctions, la travailleuse sociale intervient, prévient et fait prendre conscience à l'usager de ses ressources existantes.

A la suite de ces constats, nous avons envie de répondre à la question suivante : « Comment sont gérées des situations exigeant une attention socio-éducative particulière en milieu scolaire primaire par différents groupes professionnels ? »

1.3 Les objectifs fixés

Dans l'idée d'appuyer notre recherche sur des cas concrets, nous aimerions par notre Travail de Bachelor questionner des professionnelles afin de répondre aux objectifs ci-dessous.

Premièrement, les contextes institutionnels communaux ainsi que les mandats sont identifiés. Notre étude de cas cible deux groupes de professionnelles assurant un accompagnement dans la partie francophone du canton du Valais.

Le premier groupe concerne les professionnelles du travail social :

- une animatrice socio-culturelle
- une éducatrice hors-murs

Le second regroupe les professionnels de l'enseignement :

- un enseignant-médiateur
- un enseignant ressources-appui
- une enseignante titulaire

L'idée est d'éclaircir les pratiques, les besoins et les attentes des différentes actrices dans la gestion des enfants exigeant une attention socio-éducative particulière.

Par le biais de ces entretiens, nous analysons les interventions de cas semblables en nous focalisant sur les situations racontées.

Finalement, nous supposons qu'une collaboration entre l'enfant, l'enseignante, les parents et la travailleuse sociale serait bénéfique pour prodiguer un accompagnement adéquat.

Cadre théorique

II. Cadre théorique

Dans un premier temps, nous nous intéressons aux professions de l'enseignement. Une première partie, basée sur la sociologie de l'éducation, démontre les enjeux et les inégalités présentes dans ce système. Puis, nous présentons le rôle de l'enseignante, son mandat ainsi que les outils et les compétences développées par ce groupe de professionnelles. A la suite de notre approche, un point est consacré à la collaboration entre l'école et la famille. Nous décrivons le réseau existant afin d'accompagner les familles, les enseignantes dans diverses problématiques. Nous avons décidé de développer plus spécifiquement la « médiation scolaire » comme outil d'accompagnement. Nous retraçons son historique et ainsi que sa fonction dans quatre régions. Nous avons déjà mentionné la grande complexité terminologique autour du terme « médiation scolaire ». Puis, diverses thématiques demandant une attention socio-éducative particulière dans le milieu scolaire primaire sont explicitées.

Dans un deuxième temps, nous allons nous plonger dans le métier de travailleuse sociale et définir les groupes professionnels concernés. Dans une idée plus générale, il nous semble important de définir la sociologie du travail social pour prendre conscience de la vision de la société face à cette profession.

Finalement, nous discutons le thème de la professionnalisation. Il répond à nos objectifs dans l'idée de poser le contexte de notre question de recherche.

2 Les professions de l'enseignement

2.1 La sociologie de l'éducation

La sociologie de l'éducation est l'étude de la formation des enfants. Elle questionne le système Ecole, les enfants la fréquentant, l'influence du capital culturel et du capital économique de la famille. Le sociologue Emile Durkheim en est à l'origine.

Vincent Troger (2011), professeur à l'institut universitaire de formation des maîtres de Versailles et maître de conférences en sciences de l'Éducation à l'Université de Lille, nous décrit les évolutions de cette sociologie. Dans l'ouvrage « les règles de la méthode sociologique » (1895), Durkheim constate que « *les faits sociaux doivent être considérés comme des choses.* »

Ainsi, il met l'accent sur la relation étroite entre les structures politiques et sociales au sein des pratiques éducatives. Durkheim insiste sur la fonction de socialisation de l'école moderne. Pour lui, la socialisation transmet des valeurs et des normes communes à tous les individus de la société de n'importe quelles catégories sociales.

Troger nous explique que Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron (1964 et 1970) pensent que l'école reproduit des inégalités sociales en utilisant des méthodes ainsi que des contenus d'enseignements qui privilégient la culture des classes dominantes. Ainsi, nous pouvons comparer les sociologues précédemment cités.

Durkheim souligne que l'école prétend transmettre des valeurs communes, tandis que Bourdieu et Passeron montrent les inégalités au sein de celle-ci. Car selon eux, derrière un discours basé sur l'inégalité des chances, se cacherait un processus de sélection sociale qui aboutirait à des inégalités au niveau des différents diplômes attribués à chacun. Ils démontrent que les enseignantes, à travers le contenu de leur cours, avantagent une certaine culture spécifique aux classes dominantes. Selon ces études, l'école permet d'accroître le capital culturel transmis par leurs parents.

Suite à ces affirmations, les sociologues précités se distinguent. Durkheim sentait la transmission de valeurs communes contrairement à Bourdieu et Passeron qui accusent une légitimation des inégalités. Néanmoins, les travaux de Bourdieu et Passeron ont été critiqués, car ils sont basés essentiellement avec un regard déterministe. Le déterminisme affirme que les individus se comportent en fonction des dispositions sociales apprises durant leur enfance.

Ainsi, si l'hypothèse énoncée précédemment est correcte, nous pourrions envisager un accompagnement éducatif au sein des familles ayant un besoin précis pour apporter un soutien dans l'apprentissage des dispositions sociales.

Vincent Troger propose un autre regard, celui du sociologue Raymond Bourdon. Selon lui, les inégalités sociales observées au sein de l'école sont la conséquence des stratégies adoptées par les familles par rapport à l'évaluation de la situation si leur enfant poursuit des études. Il démontre que la perception de devenir instituteur n'est pas la même pour le fils d'un ouvrier ou celui d'un membre de l'académie des sciences. Le statut d'instituteur pour le fils d'un ouvrier lui permet une progression sociale notable.

Ainsi, nous remarquons divers éléments démontrant la complexité de ce thème. (Troger, 2011, p. 22-23).

Ce même auteur nous expose le point de vue de François Dubet qui change de direction par rapport aux différentes études menées. Il s'intéresse à la manière dont les enfants vivent leur expérience scolaire. Ainsi, nous remarquons que différents auteurs soulèvent l'importance des stratégies mises en place au sein des établissements scolaires. Le personnel des établissements joue un rôle capital dans l'application des politiques éducatives.

Actuellement, c'est une porte d'entrée permettant une collaboration entre le travail social et l'école.

Ces dernières années, diverses recherches ont été effectuées dont celle intitulée « L'Ecole primaire au quotidien » (de Régine Sirota) qui met en évidence les inégalités de considération exprimées par les enseignantes (fréquence des regards, sourires, félicitations, interrogation) soulevant des préférences subjectives néanmoins liées à l'origine sociale (Troger, 2011 p.23).

Chaque professionnelle doit avoir conscience de l'importance de son action au sein d'une intervention ou d'un cours. Ce point peut bien entendu être relevé pour les interventions d'une éducatrice sociale avec des enfants.

Jean-Manuel Queiroz, philosophe, docteur en sociologie et professeur émérite à l'université de Rennes conclut que la sociologie de l'éducation n'a pas un point de vue unifié. Cependant, toutes ses recherches ont permis d'analyser les injustices subies, supportées, contournées ou combattues par l'individu.

Ainsi, nous en venons à la fonction de l'Ecole. D'un point de vue sociologique, celle-ci a plusieurs fonctions :

- Une fonction de socialisation conduisant à des apprentissages de la morale et des valeurs
- Une fonction de transmission des savoirs
- Une fonction de sélection pensant à répartir les individus entre les différentes positions sociales. Le système scolaire doit adapter les formations dans l'idée d'exploiter au mieux les réserves de talents. Cette fonction de sélection était très présente dans la période d'après-guerre.
- Et une fonction de légitimation :
« *L'école doit donner une sanction qui semble autonome et légitime à des inégalités sociales qui se jouent en dehors d'elle* » (Duru-Bellat et Henriot Agnès-van Zanten, 1995 p.77).

Ainsi, nous pouvons relever le fait que l'institution Ecole devrait être juste envers chaque individu. Elle devrait apporter les outils permettant cette égalité des chances pour tous les enfants bien que parfois, cette notion d'égalité soit un idéal vers lequel tend l'Ecole.

2.2 Le rôle des enseignantes au niveau primaire

Après avoir pris connaissance de la fonction de l'Ecole, nous nous intéressons au rôle des enseignantes. Nous nous sommes appuyées sur le livre « Eduquer et former » édité par Martine Fournier (2011). Dans cet ouvrage, François Dubet (2011), sociologue français, nous indique que les enseignantes s'engagent dans une relation pédagogique qui est à la fois cognitive et affective. Ces professionnelles ont le rôle de rendre actrices leurs élèves et de les intéresser aux études afin de leur apprendre à donner du sens à leur expérience. Certes, pour les enseignantes, la difficulté rencontrée est de motiver leurs élèves. Comme le dit François Dubet :

« Le métier est de plus en plus subjectif, il mobilise la personnalité autant que les compétences. Au fond, les enseignants se heurtent au même problème que les élèves, ils doivent aussi se « motiver » pour produire des motivations scolaires. Ils doivent fixer des objectifs, être attentifs à la progression de chacun, « séduire » des élèves, leur permettre de donner du sens à leur travail... » (Dubet, 2011, p.391).

Suite à cela, nous pouvons souligner que les compétences de l'enseignante se mêlent à celles d'une éducatrice ou d'une psychologue.

Selon deux psychologues, Georgette Goupil et Guy Lusignan (2011), la profession d'enseignante est en premier lieu un travail de relations humaines, de relations collectives et de relations interactives. Elle doit apporter une attention particulière aux besoins et moyens utilisés par les élèves pour leur apprentissage et leurs connaissances. Elle doit amener l'élève à mettre des mots sur ses stratégies d'apprentissage et à en tirer une évaluation sur leur efficacité.

Ces professionnelles doivent respecter le code déontologique des enseignants et enseignantes romands (SER, 2012). Nous y avons relevé les points correspondant le mieux à notre recherche :

- *« travaille à sa socialisation, à son intégration au sein de la classe et associe les élèves à l'élaboration des règles nécessaires à la vie commune*
- *Fait preuve de vigilance à la maltraitance*
- *Évite toute forme de discrimination*
- *Enseigne et éduque en agissant avec le plus grand respect. Respect qu'il s'efforce de faire acquérir à ses élèves.*
- *Fait preuve de sens critique, d'autonomie et sait prendre ses responsabilités*
- *Reconnaît ses limites et recherche un avis ou une aide extérieure s'il se trouve en difficulté. » (SER, 2012, p. 6 – 8).*

De plus, pour qu'une enseignante puisse bien donner ses cours aux élèves, la connaissance du programme est indispensable pour le mettre en œuvre. Elle utilise une ou plusieurs méthodes d'apprentissages. Certes, il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises stratégies d'enseignement, mais elle applique plusieurs manières différentes en fonction des élèves, des moments et du niveau d'intervention. Beaucoup d'enseignantes suivent ces stratégies qui s'ajoutent à celle de l'éducatrice et quelques fois à la psychologue.

Il existe plusieurs théories de l'apprentissage : l'approche behavioriste, l'approche cognitive, l'approche développementale, l'approche sociocognitive et l'approche intégratrice (Goupil, Lusignan, 2011).

Les professeures doivent tenir compte de la planification de l'apprentissage pour que les élèves donnent du sens à ce qu'elles apprennent. Pour que l'enfant acquière ses connaissances, l'enseignante doit porter une attention à l'ambiance de classe, à la bonne gestion de l'organisation de la journée pour de bonnes conditions de travail. Ensuite, elle favorise l'autonomie et responsabilise ses élèves. Au besoin, elle peut se faire appuyer par un réseau. Les enseignantes font de plus en plus appel aux parents afin de construire une bonne scolarité. La parole était moins donnée aux parents auparavant. Les parents doivent être plus actifs et présents pour soutenir et aider au mieux leurs enfants (Dubet, 2011).

De nos jours, les professeures sont entourées par de nouvelles actrices, telles que des psychologues, des conseillères d'orientation, des inspectrices, des logopédistes, des enseignantes spécialisées,... De plus, elles doivent non seulement collaborer avec ces professionnelles, mais également avec les parents. Nous avons pris conscience que l'enseignante n'est plus seule face à la classe, mais qu'elle collabore avec un réseau de professionnelles. Après ces propos, nous nous questionnons sur une éventuelle collaboration entre les établissements scolaires et le travail social.

- Le travail social apporterait-il une aide ou une surcharge pour les enseignantes ?
- La travailleuse sociale serait-elle une personne adéquate pour répondre à la demande des enseignantes ?
- Les enseignantes seraient-elles prêtes à collaborer avec une collègue supplémentaire ?

Pour trouver des réponses à ces questionnements, l'enseignante dispose de différents outils afin de co-construire des savoirs avec ses élèves. Pour comprendre comment l'enseignante met en œuvre son programme dans l'idée de la co-construction de savoir avec ses élèves, nous nous sommes appuyées sur Martine Fournier (2011). Ce sous-chapitre comprend les outils utilisés par les enseignantes et les élèves. Il amène une vision spécifique des compétences de l'enseignante.

Les théories énumérées auparavant, nous démontrent que l'enseignante a une palette de stratégies pour enseigner le plus adéquatement possible. Elle cherche à comprendre comment ses élèves apprennent leurs leçons, et traitent les informations enseignées.

Afin d'aider à créer un climat scolaire favorable, la travailleuse sociale pourrait-elle apporter ses compétences pour favoriser les relations entre les élèves ? Pourrait-elle proposer des outils pour un travail efficace entre les élèves ?

2.3 L'école et la famille

Après avoir décrit l'Ecole au niveau sociologique et les rôles des enseignantes, nous en venons aux acteurs de ce contexte. L'école et la famille collaborent. Il nous semble important d'explicitier cette relation. Ces deux thèmes s'entendent bien et sont à l'affiche de nombreux débats.

« L'institution famille » évolue à travers le temps. Actuellement en nous basant sur Lacourse (2005), nous pouvons relever quatre modèles familiaux.

- Le modèle dit traditionnel se nomme la famille nucléaire. Elle comprend le père, la mère et un ou plusieurs enfants qui vivent ensemble en formant un groupe familial.
- La famille nucléaire vit dans une autre habitation que celle des grands-parents. Cependant, si plusieurs familles nucléaires vivent sous le même toit, nous parlons de famille élargie ou étendue. Par exemple, l'importance des grands-parents peut être considérable même si ceux-ci ne cohabitent pas dans la famille de leurs petits-enfants.
- Puis, le modèle des familles monoparentales est défini par une famille comprenant un seul parent avec un ou plusieurs enfants.
- Nous pouvons compléter ces différents modèles familiaux par la famille recomposée qui inclut deux adultes remariés ou vivant en union de fait avec un ou plusieurs enfants issus des unions antérieures d'un des parents ou de l'union actuelle de ceux-ci (Lacourse, 2005).

Ainsi, l'école est confrontée à ces différentes formes de famille. Les enseignantes doivent s'adapter aux différents modèles familiaux afin d'avoir une bonne collaboration entre les deux ou les trois parties.

De plus par la citation suivante, nous souhaitons signaler l'évolution de la famille vue par un spécialiste.

« La famille du temps de Freud n'est plus ; la famille actuelle est faite de pères absents, d'enfant confrontés à des images multi-maternelles : mère, nourrice, grand-mère, institutrice... Comment appeler, nommer, mettre un mot classificatoire pour désigner les nouveaux partenaires de papa ou de maman et les enfants de leur ancien partenaire dont ils ne sont pas le géniteur ?... Pour beaucoup d'enfants, il y a absence totale de codes de conduite pour circuler à l'intérieur de la complexité des nouvelles situations de parenté : familles éclatées, recombinaisons... [...] » (Bendahman H., 1992, p.264).

Il est vrai que certains enfants manquent de repères à un certain moment de leur vie. Les parents ainsi que l'enseignante devront composer ensemble pour le bien-être de l'enfant. L'auteur continue :

« [...] L'école est concernée au plus haut point, car nommer c'est apprendre à habiter sa place. Comment distinguer féminin, masculin, pluriel, singulier, être, avoir, passé, présent, futur, quand il y a vacuité nominale au niveau des structures de parenté ? Et quand les liens intergénérationnels sont défaits par une mémoire trouée ? Comment intérioriser les exigences de socialisation scolaire quand l'interdiction de l'inceste est brouillée par la difficulté à situer sa place dans la parentalité ? » (Idem, 1992).

Cette citation montre comment à un moment donné l'enfant peut être perdu dans les figures parentales. Quelle norme et quelle valeur lui apprend-t-on ? On parle de respect, d'apprendre à vivre ensemble et ses parents se disputent et ne se tolèrent plus. Il est vraiment important de solliciter, si besoin, des aides extérieures aux systèmes école pour le bien-être de l'enfant.

De plus, nous pouvons relever la question de l'autorité. Selon Martine Fournier (2011, p.255), les jeunes générations ne supportent plus les contraintes d'un système comme l'école qui demande autorité, discipline et imposition d'apprentissage ainsi qu'un programme éloigné de leur centre d'intérêt. Les familles se sont développées avec des désirs contradictoires. Elles ont un souci de l'épanouissement, du droit de l'expression et d'un autre côté l'envie que leur enfant réussisse, même si cela amène de la pression et de la soumission consentie.

De nos jours, les obligations et les devoirs sont acceptés par l'adulte et par l'enfant au sein de l'école. Ce point amène des désaccords auprès des enseignantes. Ainsi, il est important pour le développement de l'enfant qu'il y ait figure d'autorité. Pour répondre à cette question, c'est à l'enseignante de trouver le compromis avec ses élèves, afin qu'elles n'utilisent pas une autorité trop stricte et directive.

Après avoir pris connaissance de l'évolution de l'école, il nous semble important de développer le réseau existant au service de l'enseignante.

2.4 Les réseaux de soutien au service de l'enseignante

Dans le sous-chapitre 2.2, concernant le rôle de l'enseignante, nous avons relevé que celle-ci n'est plus seule face à la classe, mais qu'elle collabore avec les partenaires de terrain. Les enseignantes collaborent non seulement avec leur réseau professionnel, mais établissent également une relation opérante avec les parents. Ces professionnelles partagent avec les parents leurs observations sur l'éducation de l'élève, concernant son travail à l'école, son suivi personnel, la relation avec les autres ou bien les comportements à risques (BONNICHON G., MARTINA D. 2008).

Mais lorsqu'une élève a des problèmes au niveau personnel, durant le temps de l'école, avec ses camarades, avec sa famille, est-ce que l'enseignante a un réseau adéquat pour répondre aux besoins de l'enfant ? Nous répondons à cette question dans la partie empirique.

Selon le cahier des charges du personnel enseignant du Valais (DECS 2006), l'enseignante, dans ses champs d'activité, doit fournir un signalement pour les situations suivantes :

- « signaler aux services compétents tout retard intellectuel ou physique de l'élève
- aviser directement l'autorité scolaire communale par la voie de service en cas de délit portant atteinte au patrimoine et à l'intégrité de l'élève
- dénoncer à la direction/commission scolaire les absences injustifiées et les actes d'insubordination grave. »

Dans la partie empirique, nous expliquons les différentes unités publiques ou de soutien auxquels l'enseignante peut avoir recours avec l'autorisation des parents. Néanmoins, les parents peuvent avoir recours aux services proposés sans passer par l'enseignante.

Dans le point suivant, nous avons décidé de développer plus particulièrement une forme de réseau de soutien. Nous nous sommes arrêtées à la « médiation scolaire ».

2.5 La « médiation scolaire »

La « médiation scolaire » est un moyen présent dans les établissements du secondaire I pour venir en aide aux élèves, aux enseignantes et aux parents. Cet outil est actuellement très peu proposé dans les écoles primaires de Suisse romande sauf dans le canton de Genève. Nous allons apporter des précisions autour de la complexité de ce thème.

Nous soulignons qu'il existe une grande confusion autour du terme « médiation scolaire ». Une définition sera apportée selon l'utilisation suisse, française, genevoise et valaisanne.

2.5.1 Historique

Avant de définir la « médiation scolaire », il nous semble important de rechercher son origine. Selon Simonin-Cousin (2013), le concept de « médiation » s'est formé dans le contexte socio-historique des années 60 et 70 aux États-Unis. Cette pratique avait pour fonction de mettre en place des outils pour améliorer la communication et les relations entre les citoyennes, d'assurer le lien social et de favoriser le respect et la tolérance.

Dans les années 80, l'Europe a développé la médiation dans une période où les structures traditionnelles comme la famille et l'école étaient en crise.

Ainsi dans les années 90, en France, divers projets de médiation par les pairs et par les adultes sont nés dans le milieu scolaire. Cette forme de médiation amène une meilleure communication entre les personnes en mésentente. Le rôle de la personne responsable de la médiation n'est pas de sanctionner, mais de relever une manière différente d'aborder le conflit relationnel. La présence d'un tiers est nécessaire.

2.5.2 La « médiation scolaire » en France

Michèle Guillaume-Hofnung (2012), professeure des facultés de droit, directrice du master Diplomatie et négociations stratégiques de l'université Paris-Sud, aborde la médiation en France d'un point de vue juridique.

La médiation est présente dans plusieurs domaines : il existe notamment la médiation familiale, la médiation de cohésion sociale, la médiation du travail, la médiation dans le domaine de la santé et la médiation scolaire. Guillaume-Hofnung définit la médiation comme suit :

« [...] un processus de communication éthique reposant sur la responsabilité et l'autonomie des participants, dans lequel un tiers – impartial, indépendant, neutre, avec la seule autorité que lui reconnaissent les médiateurs – favorise par des entretiens confidentiels l'établissement, le rétablissement du lien social, la prévention ou le règlement de la situation en cause. » (Guillaume-Hofnung, 2012, p. 70).

Suite à cette définition générale de la médiation, nous constatons que les concepts développés ne correspondent pas à la vision de la « médiation scolaire » en Suisse romande. Cependant, différents concepts peuvent être repris pour discuter de ce thème. En premier lieu, la fonction primordiale de la médiation est de pouvoir créer

ou de recréer un lien entre les usagers afin d'alléger les tensions. La professionnelle responsable de la médiation adopte un rôle de tiers et doit également être capable de rendre autonome, de le responsabiliser et de travailler la persévérance avec lui. La médiatrice ne doit pas tout gérer ou contrôler, mais elle doit jouer un rôle d'accompagnante. Elle doit adopter un comportement de neutralité, d'impartialité et doit développer une attitude constructive pour que son usagère puisse trouver une résolution à son problème.

2.5.3 La « médiation scolaire » en Suisse

Pour des aspects historiques et conceptuels de la « médiation scolaire en Suisse Romande, Schubert- Grundisch (2013) décrit la médiation dans le canton de Vaud. De plus, selon la Conférence suisse des Directeurs cantonaux de l'Instruction Publique (CDIP⁴), différents modèles existent au sein du système éducatif suisse. Chaque canton a ses propres propositions. Nous pouvons affirmer qu'au niveau fédéral, il y a 26 cantons et demi-cantons, donc 26 possibilités différentes de réponse au sujet de la « médiation scolaire ». En Suisse alémanique, le travail social en milieu scolaire est développé pour remplir ce rôle de médiatrice. Tandis qu'en Suisse romande, nous parlons de « médiation scolaire » pour désigner des tâches attribuées à des enseignantes qui ont effectué une formation de médiatrice. Une exception est à relever : le canton de Genève a misé sur des professionnelles du Travail Social, qui sont appelés « conseillères sociales ». Le site du CDIP essaie de lister les possibilités suisses. Il apporte également une tentative d'harmonisation. Probablement pas tous les cantons ont compris et rempli le questionnaire de la même manière, il y a certainement une confusion entre responsabilité cantonale et communale.

Dans ce paragraphe, nous décrivons les possibilités du système scolaire suisse sans entrer dans les spécificités de chaque canton. Par la suite, le système valaisan et genevois seront développés. Le système scolaire peut contenir un service social scolaire. Lorsqu'une enseignante se retrouve en difficulté au sein de sa classe, elle peut faire appel à l'inspection des écoles, à l'autorité scolaire locale ou s'adresser au service psychopédagogique, aux conseillères sociales / médiatrices scolaires. « Le service social scolaire » un terme générique est présent au sein des bâtiments scolaires. Il propose des conseils aux élèves, à la famille et aux enseignantes et peut effectuer de la prévention auprès de la jeunesse.

Au niveau du secondaire I et du secondaire II, ce système est développé dans presque tous les cantons et dans la moitié des communes de ceux-ci. Au niveau primaire, le service de conseillère sociale / médiatrice scolaire est utilisé dans trois quarts des cantons suisses, mais dans une minorité d'écoles. Ainsi, une multitude de réponses sont proposées pour remplir ce mandat de « médiation scolaire ». Nous nous sommes intéressées au système romand et nous vous expliquons le système genevois et valaisan.

⁴ CDIP, service social scolaire, <http://www.ides.ch/dyn/16173.php>, consulté le 25.05.2015.

2.5.4 Les « conseillères sociales » et la « médiation scolaire » à Genève

Le canton de Genève engage des travailleuses sociales au sein de ses écoles. Ces professionnelles sont appelées « conseillères sociales ». Elles sont mandatées pour accueillir les élèves et leur proposer un appui individualisé. La professionnelle et les élèves recherchent ensemble des solutions en toute confidentialité⁵. La fonction de « conseillère sociale » existe au niveau cantonal uniquement dans le canton de Genève.

Pour résoudre les conflits, le DIP a créé dans les années 90 le « Point⁶ », un service de « médiation scolaire », rattaché à l'ensemble du Département de l'Instruction Publique (DIP). Le concept genevois de la « médiation scolaire » se réfère à la définition française. Ce service de médiation scolaire accompagne les élèves, les parents, les enseignantes et d'autres personnes externes du milieu scolaire en cas de conflit. Il est constitué de six membres qui viennent de plusieurs professions différentes : des enseignantes, des travailleuses sociales, des sociologues et des professionnelles dans le domaine des sciences de l'éducation. Elles agissent lors de situations de conflits et accomplissent de la prévention en amenant des conseils et/ou des solutions. De plus, elles renforcent les compétences personnelles de l'individu comme l'autonomie.

En 1996, le « Point » est intervenu dans diverses classes avec la présence des parents et des élèves dans le but de reconstruire les liens inter-élèves pour qu'elles soient plus sereines, calmes, tranquilles et favorables aux apprentissages (Simonin-Cousin, 2013, p. 236).

En conclusion, les conseillères sociales ont leur bureau dans les établissements scolaires et le service de la « médiation scolaire » opère sur demande depuis un centre cantonal. Ce canton utilise les modèles français et suisses. Ils sont complémentaires mais entrent en action dans des contextes différents.

2.5.5 L'institution de la « médiation scolaire » en Valais

Actuellement dans le canton du Valais, les services de « médiation scolaire » sont un système différent que ceux énoncés précédemment. Michellod (2013), résume la « médiation scolaire » dans le canton du Valais.

Pour mieux comprendre le rôle de médiateur au sein du canton du Valais, nous avons recherché son historique. La « médiation scolaire » commémorait en 2010 les 25 ans de son existence par une journée de conférence (CDTEA, 2010). Le bilan présenté, ici, se réfère en grande partie à ce document. La médiation a été instaurée dans les écoles valaisannes en 1985 pour faire face à la grande consommation de drogue chez les jeunes. L'école est considérée comme un endroit idéal pour observer, dépister et intervenir. Ainsi, les professionnelles responsables de la médiation ont fait de la prévention à bas seuil, ce qui comprend une aide sans rendez-vous, sans frais et en toute confidentialité.

⁵ Le service social de l'école professionnelle, 2006, Département de l'instruction publique, Office pour l'orientation, la formation professionnelle et continue, ftp://ftp.ge.ch/oofp/proxi_reseau.pdf, consulté le 08.07 2015.

⁶ Le Point, Histoire de faire le Point, 2007, ftp://ftp.geneve.ch/dip/Le_Point_2007.pdf, consulté le 13.04.2015.

Une définition donnée par le Département de l'éducation, de la culture et du sport du canton du Valais (DECS) dans les « Directives » concernant la médiation scolaire délimite le rôle de médiatrice. Cependant, seulement au cycle d'orientation des médiatrices sont actuellement à disposition.

« Le médiateur scolaire est un enseignant qui, dans un établissement scolaire ou de formation professionnelle, assume des tâches de prévention dans le domaine des relations interpersonnelles. Son action ne se substitue d'aucune manière à la responsabilité qui, en la matière, incombe à tous les acteurs de l'école et aux parents. Sa mission consiste à stimuler cette responsabilité et à fonctionner comme personne-ressource à qui chacun peut recourir lorsqu'il estime que les canaux habituels de la communication ne permettent plus de résoudre certains problèmes. Il lui appartient également de contribuer à la promotion d'un climat de solidarité et de respect au sein de l'établissement. » (DECS, 1999, p.1-2).

Dans cette définition, il est noté que toute personne du milieu scolaire peut faire appel à une médiatrice lorsqu'elle demande un soutien. Le cycle d'orientation met en place ce dispositif. Cependant, actuellement aucune réponse n'est proposée au niveau primaire. Il est vrai que dans la nouvelle loi sur l'école primaire (LEP) l'article 59 comprend cette question de médiation. Cependant cette loi récente écrite en 2013 entrera en vigueur en août 2015. Elle sera appliquée avec une certaine marge de manœuvre par les établissements scolaires. Il nous semble que la définition de la « médiation scolaire » donnée par le Département pourrait être reprise pour le secteur primaire. Mais quelques aspects nous interpellent : est-ce que les enseignantes et les parents peuvent prendre contact avec ce service ou est-ce seulement les élèves ? De quels outils disposent les médiatrices pour répondre aux demandes ?

Toujours selon les directives au niveau du cycle d'orientation, la médiatrice doit accomplir plusieurs tâches (DECS, Canton du Valais, *Directives concernant la médiation scolaire*, 1999, p.3). Elle doit mettre en garde et responsabiliser toutes les personnes de l'école face à divers problèmes de violence, de gestion de conflit, de détresse, de solitude, tout en améliorant un contexte de respect et d'entraide. Cette professionnelle travaille en tant que personne-ressource. Lorsqu'une élève est dans une période difficile, elle peut prendre rendez-vous avec la médiatrice pour qu'elle la conseille et l'écoute. Dans une fonction plus globale, elle entretient des relations avec son réseau de professionnelles. Cette professionnelle assiste à des réunions de groupe de médiatrices dans sa région. Elle rédige son rapport d'activité annuel et participe à des sessions pour se perfectionner.

Pour devenir médiatrice, une enseignante doit travailler au moins 50% dans l'établissement et avoir de bonnes disponibilités. Le travail de médiation des enseignantes est compensé par une décharge de cours. Dans la suite de notre travail, nous la nommons enseignante-médiatrice. Elle ne doit pas occuper de poste supérieur hiérarchique dans son établissement, comme par exemple directrice, sous-directrice ou proviseure. Le besoin de ce service est déterminé par les dirigeants de

l'établissement. Cette médiatrice possède plusieurs qualités indispensables comme l'écoute, le devoir de discrétion, l'ouverture d'esprit, la capacité de collaborer en équipe, le sens de la négociation, l'intérêt pour les problèmes humains, pour ne relever que les plus importantes.

Comme cité plus haut, nous avons pris connaissance de l'article 59, concernant la médiation scolaire qui dit : « *Un concept et un cadre de médiation scolaire sont définis par le Département.* » (LEP, 2013, p. 12).

Actuellement, dans le canton du Valais romand, deux personnes sont à la charge de la « médiation scolaire » dans les établissements primaires. Ces professionnels, engagés par leur commune, ont une formation d'enseignant avec une formation continue en médiation. Cependant, des médiatrices sont présentes dans les établissements du secondaire I et II, avec une formation d'enseignante-médiatrice. Un rapport d'activité est écrit. Il relève les principaux projets de prévention mis en place. Ce document exprime les sentiments de la médiatrice par rapport à son rôle ainsi que des éléments concernant la collaboration avec le réseau existant et les différentes problématiques rencontrées. Un rapport détaillé est constitué chaque année.

Le travail social en milieu scolaire existe en Valais germanophone, mais pas dans la partie romande du canton. C'est pour ces raisons, qu'il est difficile d'utiliser le terme de « médiateur scolaire » lorsque différentes professionnelles peuvent se rattacher à cette fonction.

2.6 Les thématiques traitées par les professionnelles en milieu scolaire primaire

Après la description de la « médiation scolaire », il nous paraît important de nous arrêter sur certains types de problématiques amenant l'intervention d'une professionnelle externe dans le milieu scolaire. Pour ce faire, nous avons décidé de nous focaliser sur les problématiques demandant une attention socio-éducative particulière dans les classes du secteur primaire.

2.6.1 Relations entre pairs

Au sein du contexte scolaire, les relations entre pairs sont un sujet présent. A l'école, les enfants se côtoient et entretiennent des relations entre eux. Ces échanges exercent la socialisation qui est un axe important dans la croissance de l'enfant. Ainsi, celui-ci développe des habiletés sociales.

Depuis l'âge du préscolaire, les relations avec les pairs deviennent de plus en plus importantes. Dans un premier temps, l'enfant a besoin d'un attachement avec une personne adulte ayant un pouvoir social supérieur au sien comme une éducatrice, un parent.

Hartup, psychologue américain, qualifie cette relation de verticale (Bee et Boyd, 2011). Elle est complémentaire plutôt que réciproque. Un lien fort peut être présent entre les personnes, mais le comportement entre les deux individus n'est pas au même niveau. Les parents effectuent beaucoup plus d'actions pour leurs enfants que dans l'autre sens. L'enfant a besoin de relation réciproque avec ses pairs, dont les connaissances et le pouvoir social se valent. Hartup parle plutôt de relation horizontale. Souvent les enfants entre eux coopèrent pour effectuer une même tâche.

Ces deux relations ont des fonctions différentes, mais sont complémentaires pour l'acquisition de solides habiletés sociales. La relation d'attachement procure à l'enfant la sécurité et la protection ainsi qu'un modèle de base pour développer des aptitudes sociales. Néanmoins, l'enfant acquiert ses capacités dans des relations réciproques avec ses pairs. Entre eux, les enfants apprennent la coopération, la compétition et l'intimité. Nous ne sous-estimons pas l'axe familial qui influence également la socialisation et la personnalité de l'enfant. En lien avec les relations entre pairs, il nous semble opportun de questionner la naissance des conflits au sein de l'école.

Dans les milieux scolaires, les enseignantes sont souvent confrontées à des situations de conflits entre pairs. Bien souvent, ces conflits naissent à partir de désaccords, de malentendus ou de disputes. Les raisons sont différentes s'il s'agit de garçons ou de filles.

Naomi Drew, experte en matière de résolution de conflits et de pacifisme renommée aux États-Unis, a effectué un sondage sur les sources de conflits (Drew, 2011). Chez les garçons, les sources de conflits sont : « *les discussions pour savoir qui a raison et qui a tort, qui est le meilleur en sport ou à l'école, la vantardise, les règles du jeu, les insultes et les moqueries.* » (Drew, 2011, p.8).

Chez les filles, ce sont : « *les commérages, les rumeurs, la révélation des secrets confiés, les petits amis, les sentiments de jalousie ou d'exclusion et les remarques mesquines dans le dos des autres.* » (Drew, 2011, p.8).

Pour résoudre les conflits, l'auteure nous propose la démarche suivante. Tout d'abord, l'enseignante doit faire preuve de bonne volonté pour s'engager à gérer un conflit. Elle doit se montrer patiente et persévérante. Elle commence par instaurer un climat d'apaisement pour que les personnes concernées décompressent. Une fois l'atmosphère de calme instaurée, l'enseignante peut proposer une phase d'écoute dans laquelle chacun explique la raison de ce conflit. Naomi Drew suggère plutôt de discuter du problème en utilisant des phrases commençant par « Je ». Ensuite, elle invite chaque partie à reconnaître sa part de responsabilité. Puis, elle leur demande de trouver plusieurs solutions et d'en choisir une qui convient à tous. Finalement, les acteurs présentent leurs excuses et se pardonnent mutuellement.

Pour mener à bien cette démarche, cette auteure fixe les règles suivantes :
« *Dire la vérité, être respectueux, s'attaquer aux problèmes et non aux personnes, éviter de faire des reproches, de dire des mots méchants et de montrer un visage ou un langage corporel négatif, travailler de concert à trouver une solution juste.* » (Drew, 2011, p.66).

Un climat scolaire axé sur le respect est à mettre en place par l'enseignante. Il nous semble important qu'au sein de la classe un outil soit présent pour que l'élève puisse exprimer son désaccord et/ou les malentendus et que les efforts soient signalés.

2.6.2 Climat familial

Lors de son suivi scolaire primaire, l'enfant doit être encouragé, soutenu par ses parents, sa famille. Il est vrai que le climat familial influence le suivi scolaire de l'enfant, et peut provoquer un décrochage, une régression ou une dégradation (Gilly, 1969). Lorsque l'enfant passe de la famille à l'école, il peut être perturbé par contradiction entre les règles familiales et scolaires.

2.6.3 Progression scolaire menacée

Dans le chapitre 2.1, la sociologie de l'éducation nous a démontré que L'Ecole a une fonction de sélection. Elle évalue et sélectionne les élèves. Selon leur performance scolaire, il est vrai que certains élèves peinent à entrer dans ce système qui est très normé. La situation familiale, le contexte social peut jouer un rôle dans la motivation de l'élève à l'école.

2.6.4 Comportements de l'enfant

Différents comportements peuvent perturber la classe, tandis que d'autres sont considérés comme des troubles. Par comportements demandant une attention socio-éducative particulière, nous comprenons la violence verbale et physique ainsi que le fait ne pas réussir à rester à sa place et rester concentré à sa tâche. Autrement dit : ne pas perturber les camarades de classe. Néanmoins, il y a un écart entre les enfants dits « perturbateurs » et ceux qui ont un trouble. On peut notamment relever les comportements ci-dessous, en précisant que les points retenus ne sont pas exhaustifs, mais nous avons ressorti ceux qui nous paraissent les plus communs. Nous nous référons à Bénony, psychologue clinicienne, pour la description au niveau pathologique des différents comportements demandant une attention socio-éducative particulière.

a) Le trouble de déficit d'attention ou d'hyperactivité

Le trouble hyperkinétique ou déficit de l'attention / hyperactivité est le comportement d'un enfant ne correspondant pas à celui de ses camarades qui n'ont pas de troubles du comportement (Bénony, Bénony-Viodé, Dumas, 2012, p. 139-140).

Trois concepts résument ce trouble : l'inattention, l'impulsivité et l'hyperactivité. (Massé, Desbiens, Lanaris, 2006, p.6).

De plus, l'enfant ne correspond pas aux attentes sociales. Un élément souvent relevé est le manque d'attention des enfants. Ces comportements inappropriés sont très marqués. Cependant, ils sont présents soit à l'école, soit à la maison et soit dans différents lieux. L'enfant peine à avoir une attention prolongée et soutenue sur les activités. L'organisation dans les activités est l'un des aspects posant des difficultés (Bénony, Bénony-Viodé, Dumas, 2012,).

b) Le trouble oppositionnel avec provocation et les troubles de conduite

Nous pouvons définir ces troubles par des actions effectuées comme le vol, les mensonges, la désobéissance répétée, l'agressivité verbale et physique ainsi que la provocation. Le trouble oppositionnel avec provocation est surtout défini par des comportements de provocation, de transgression et d'opposition amenant à de nombreux conflits avec l'entourage et avec les camarades. Ils doivent être excessifs par rapport à l'âge de l'enfant, tout en ayant des répercussions sur l'environnement social de l'enfant. Les troubles de conduite sont un aspect plus sérieux. En plus des caractéristiques expliquées précédemment, nous pouvons ajouter la violation répétée des droits fondamentaux d'autrui ainsi que des normes sociales. Les comportements agressifs comme des bagarres, des menaces et intimidations sont des gestes fréquents. La famille et l'école ont peu d'emprise pour améliorer ces comportements (Bénony, Bénony-Viodé, Dumas, 2012, b, p. 62- 66).

2.6.5 La diversité socioculturelle en classe

La diversité culturelle signifie que dans une classe on côtoie des enfants étrangères ou des enfants parlant une langue étrangère (Borkowsky, 1995). Ce mélange d'élèves constitue une diversité culturelle qui peut être enrichissante pour toutes si elle est bien gérée. C'est une occasion d'ouverture d'esprit, mais en même temps c'est un défi, parce que la culture familiale de l'enfant migrant risque de se heurter à la culture dominante de l'école (Poglia, 1989).

Ces changements de vie peuvent provoquer chez l'enfant des frustrations, des angoisses et des sentiments d'inégalité face aux chances de réussir sa carrière scolaire.

En conclusion, nous remarquons que l'enseignante est confrontée à des conflits entre pairs, une progression scolaire menacée, des comportements exigeant une attention socio-éducative. Le climat familial et les différences de cultures influencent les apprentissages de l'enfant. Il incombe aux professionnelles de mettre en place des outils pour avoir une ambiance et une dynamique de classe agréables.

A la suite de ce chapitre ciblant les professionnelles de l'enseignement, nous considérons dans la partie théorique suivante des professionnelles du Travail Social. Ces deux professions sont confrontées aux mêmes problématiques, mais dans des contextes différents. Serait-il possible de les unir, d'assembler leurs compétences et leur savoir-faire ?

3 Les professions du travail social

3.1 Définition du travail social

Pour expliciter le travailleur social, nous nous référons à Goguel D'Allondans (2003). Cet auteur est éducateur spécialisé et anthropologue. Il décrit le travail social comme une profession ayant de la difficulté à se définir ainsi qu'à se projeter. Cet auteur compare la rapidité des progrès techniques aux progrès du social et constate que le travail social est un peu en retrait par rapport à la société actuelle. Beaucoup de recherches et d'améliorations sont effectuées dans les domaines techniques. Par conséquent, sa place est d'autant plus importante parce que la notion d'individualisme et la notion d'économie dominant. La travailleuse sociale doit restaurer le lien social entre les individus.

La métaphore du « passeur » caractérise l'aspect symbolique de l'action de la travailleuse sociale. Les actions suivantes définissent cette professionnelle : le travail est essentiellement basé sur l'accueil, la rencontre ainsi que la séparation. Comme le passeur connaît les deux côtés d'un territoire séparé par une frontière, la travailleuse sociale expérimente ces deux aspects.

Les difficultés de la travailleuse sociale concernent l'évaluation des situations dans différentes perspectives, la planification de son action, l'identification de son efficacité, la conviction concernant son utilité ainsi que l'efficacité symbolique. L'auteur défend l'idée que les professionnelles sont mal connues et mal identifiées par la société, les politiques. Toute la problématique autour de la reconnaissance, la légitimité de l'action sont des éléments à prendre en considération (Goguel d'Allondans, 2003).

En conclusion, selon Goguel d'Allondans, la travailleuse sociale ne peut pas négliger les changements dans la société où elle vit. Elle est une tierce personne entre l'institution et l'usager.

Nous pensons que les éléments cités précédemment illustrent le contexte dans lequel s'insère la profession de travailleuse sociale. Quel est le rôle de cette professionnelle ? Elle est présente pour la personne, puis, elle s'efface. Ce schéma se reproduit en continu. Ainsi, l'action de la travailleuse sociale peut être ponctuelle mais elle s'insère dans un contexte précis.

3.2 L'évolution d'une vocation vers une profession

Autrefois, le travail social a été généralement beaucoup critiqué : il représentait une image de domination, de contrôle. Mais ce métier, bien plus récent que l'école et l'hôpital, est vraiment distinct de ces deux institutions.

Selon François Dubet, sociologue et enseignant à Bordeaux, le travail social comme profession n'a jamais été prise en charge par une grande structure. C'est pourquoi, nous pouvons affirmer que le travail social n'a pas été reconnu comme une forte identité professionnelle.

D'après une étude de la Mire (1998), environ deux cents définitions et cinq cents activités différentes se rapportent à cette profession. Dubet souligne cela :

« Au premier regard, le travail social n'est donc pas une institution, parce qu'il n'est pas identifiable à une organisation : il ne s'appuie sur aucun centre, qu'il s'agisse d'une direction ministérielle ou d'une corporation professionnelle ; il ne s'installe pas dans les bâtiments les plus majestueux de l'espace public ; il n'a pas de "grande histoire" parce qu'il se préoccupe des aspects un peu "honteux" de la société » (Dubet, 2002, p. 232).

Toujours selon Dubet, le travail social peut être défini comme un cas spécifique : *« C'est le travailleur lui-même qui fait office d'institution ou, en tout cas, qui se pense comme tel »* (Ibid. p.232).

Jadis, le travail social était un métier de vocation, tout en étant lié aux valeurs dites universelles. C'étaient de jeunes demoiselles non mariées, guidées par la religion catholique ou protestante qui représentaient cette profession, comme bénévoles. Certes, actuellement les travailleuses sociales en rigolent quand le terme de vocation ressort.

« Ils refusent toutes les images d'une vocation sacrée, militante et religieuse, au nom d'une vocation professionnelle profane qui serait située dans la relation elle-même » (Ibid. p.235).

De plus, les travailleuses sociales n'apprécient pas beaucoup quand les bénévoles disent qu'elles peuvent rendre service autant qu'elles, car elles ont plus de temps et qu'elles font sans recevoir de retour. Actuellement, les travailleuses sociales n'acceptent pas cela, elles refusent ce modèle, car elles considèrent leurs services comme un droit et pas une charité *« soumise aux aléas des bonnes volontés »*.

Bien que le travail social ait connu une évolution en passant du domaine vocationnel au domaine professionnel, le terme « vocation » a toujours lieu d'être employé quand on parle d'embauche. Le travail social est toujours ouvert à de grands débats sur la solidarité. Il doit mettre en place un ensemble de normes, de lois symboliques dites efficaces.

La travailleuse sociale ne travaille qu'avec la relation parce « *qu'il est, à lui seul, un programme institutionnel.* » (Ibid. p.235).

De ce fait, la travailleuse sociale se voit dans le rôle d'une double combattante : dans le domaine de solidarité et de combattant d'elle-même, car elle ne travaille qu'avec ce qu'elle est.

Durant les années 1960-1970, le métier du social cassait les liens avec l'ancien mode religieux et militant. Plus tard, le travail social s'est placé comme profession.

Cette rétrospective nous montre que le travail social a connu une évolution. Le choix de la profession est passé d'un type vocationnel à un type professionnel.

Actuellement, lorsque l'on parle de « travail social », la plupart des gens l'associent encore aujourd'hui aux institutions et aux personnes en situation de handicap. Ils pensent que ce métier est une vocation.

A travers notre travail, nous aimerions démontrer que le travail social n'est pas seulement lié aux domaines cités ci-dessus, mais qu'il peut s'étendre également au domaine de la scolarité obligatoire.

Une forme de travail social en collaboration avec l'école est le Travail Social Hors Murs (TSHM). Parfois, nous avons remarqué qu'il peut intervenir de manière ponctuelle au sein des écoles. Pour le démontrer, nous allons le définir.

3.3 Le travail social hors-murs

Le travail social hors-murs est une approche sociale « extra-muros ». Il est issu des pratiques de l'éducation de rue. Des professionnelles de l'éducation sociale et de l'animation socioculturelle y sont identifiées. La charte suisse du Travail Social Hors-Murs (TSHM) définit la travailleuse sociale hors-murs comme « *Toute personne dont le champ d'action se situe dans l'espace public et / ou dans les lieux de vie des populations concernées* »⁷. Le travail social hors-murs intervient dans une action en milieu ouvert construite sur la libre adhésion des membres (Della Croce, Libois, Mawad p.86).

La population ciblée concerne les personnes touchées par des situations d'exclusion. La TSHM peut intervenir dans des quartiers, des communes, des villes, des zones rurales ou bien elle définit les personnes qu'elle souhaiterait rencontrer. Dans son champ d'action, elle garantit une présence régulière. Ses horaires fluctuent en fonction des demandes et des besoins des personnes concernées.

Il existe une déontologie bien définie par la charte du TSHM. Elle décrit l'action du TSHM avec un regard porté sur le droit à l'autodétermination ainsi que sur le respect des singularités. La professionnelle a une obligation de définir son rôle, son statut, les possibilités et les limites de son action ainsi que le cadre institutionnel existant par rapport à la situation. De plus, la déontologie de la relation comprend l'observation, le devoir de discrétion, la libre adhésion et les limites de celle-ci. Pour l'expression des besoins et des demandes, la TSHM doit créer un environnement propice. Elle accentue son action sur le contact, l'écoute, le dialogue pour créer un

⁷ Charte du travail social « Hors Murs », Groupe de travailleurs sociaux, (2005), http://www.clcm.ch/upl_main/fichiers/educateur-de-rue/Charte%20educ.pdf, consulté le 18.10.2014, p.4.

lien. Néanmoins, elle a l'obligation de dévoiler aux autorités concernées les besoins, les problématiques des personnes.

La promotion, le maintien et le renforcement du lien social entre les individus sont des objectifs du TSHM. De plus, la travailleuse sociale hors-murs participe à l'autodétermination des individus sur le plan personnel au niveau de leur environnement familial et social. Elle accompagne la personne exclue dans le but de développer une attitude, un comportement responsable et critique. Elle offre aux individus un accès aux ressources existantes selon leurs besoins et leurs demandes. En dernier lieu, son action est axée sur le sentiment d'appartenance et sur les liens de solidarité.

Le travail social hors-murs comprend les professions d'éducatrice de rue et d'animatrice hors-murs. L'action du TSHM a un effet sur la création d'espaces d'échanges avec un développement de l'esprit du collectif, de l'entraide et du respect. Des distinctions sont à définir au niveau de l'accompagnement envers les personnes concernées.

3.3.1 L'éducatrice de rue

L'éducatrice de rue œuvre essentiellement avec des personnes en situations difficiles. Les problématiques liées à la famille, à la profession, à l'intégration, à l'isolement social, à la précarité ou encore à la maltraitance sont rencontrées par l'éducatrice hors-murs. Sa disponibilité et son écoute sont des qualités requises par la professionnelle. Nous pouvons la distinguer comme une professionnelle avec diverses casquettes donnant des conseils au niveau de l'orientation professionnelle ou/ et scolaire, de l'assistance sociale. De plus, elle peut prendre le rôle de médiatrice familiale ou sociale et apporter un soutien psychologique (Peyre et Tétard, 2006, p. 217).

Afin de répondre aux demandes des usagers, une écoute attentive et un accompagnement personnalisé selon les besoins sont apportés.

Un élément essentiel relevé est l'importance de la relation entre le jeune et l'éducatrice qui est la base de toute action professionnelle. Nous pouvons parler de « *partage relationnel* » (Peyre et Tétard, 2006, p. 218).

L'éducatrice de rue est tenue de respecter la charte du TSHM. Mais, nous souhaitons relever la nécessité de créer un lien avec l'utilisateur, ainsi il permet d'entreprendre un bon nombre d'actions communes.

3.3.2 L'animatrice hors-murs

L'animatrice hors-murs est une professionnelle pratiquant le travail social hors-murs. Par ce point, elle est soumise à la charte du travail social hors-murs. Elle a pour mandat d'initier ou de stimuler des actions collectives et communautaires dans le champ d'action défini par les autorités. De plus, elle exerce un travail de prévention auprès des jeunes. Par sa présence informelle dans la rue, dans les espaces publics, elle a pour mission de garantir un lien avec des jeunes en rupture avec le contexte institutionnel qui commettent des actes violents, disent des incivilités ou se mettent en situation de rupture sociale, professionnelle voire familiale.

Face à ces cas de figure, les animatrices œuvrent à tisser des liens, à construire des projets, à redonner une place et des espaces de citoyenneté à ces jeunes. L'idée est de faire émettre des projets portés par les jeunes leur permettant ainsi de retrouver une place et une certaine confiance en eux et en la société. Une place est donnée à ce que la jeune soit actrice et soutenue dans ces idées. Dans ce contexte, l'animatrice a un rôle de médiatrice, mais aussi d'une personne ressource favorisant la réalisation des projets essentiellement collectifs. Le travail en réseau constitue un axe d'intervention conséquent (Della Croce, Libois, Mawad, 2011, p.86).

L'animatrice hors-murs est une professionnelle tenue à la même déontologie énoncée ci-dessus comme par exemple, la libre adhésion des jeunes (Idem, 2011).

4 Le processus de la professionnalisation

4.1 Développement de la compétence

Dans notre travail, nous nous intéressons à deux groupes de professions : l'enseignement ainsi que le travail social. Plus particulièrement, nous avons décidé de nous intéresser à la professionnalisation de ces deux domaines, dans l'idée de légitimer les envies, les besoins, les interrogations. Un point commun les rassemble : les professionnels du travail social interviennent de près ou de loin dans les milieux scolaires primaires. Pour théoriser ses questions, nous utilisons le concept de la professionnalisation comme l'explique Jobert (2002). Selon cet auteur, la professionnalisation comprend la notion de qualification et de compétence. Ces deux notions sont des éléments importants dans les professions.

Pour ce chapitre, nous nous référons à cet auteur qui met en évidence la qualification. Cette notion comprend la réussite des épreuves à un moment défini. L'individu a prouvé qu'il possédait des savoirs et des connaissances pour assumer un poste. La qualification permet à l'être humain de trouver un emploi, de s'intégrer dans la société et de se situer dans une hiérarchie.

De plus, Jobert (2002) développe aussi la compétence comme la capacité de mettre en pratique les acquisitions de l'individu. Elle lui permet de trouver des solutions innovantes plutôt que des standards prévus. La compétence montre la faculté d'adaptation à des contextes imprévus. Il existe par exemple des professionnelles qualifiées qui ne sont pas compétentes.

Ainsi, selon cet auteur, il ne suffit donc plus de former les travailleuses, il faut les professionnaliser. Cela veut dire qu'il faut les inciter à utiliser leur intelligence, leur créativité, leur habileté sociale pour qu'elles puissent prendre les meilleures décisions adaptées à chaque situation concrète.

Par conséquent, pour effectuer l'une ou l'autre des professions citées, nous avons l'obligation de nous qualifier par le biais de différentes formations. Cependant notre réflexion s'interroge plus sur la notion de compétence. Si nous reprenons ce concept, toute travailleuse compétente questionne son action. Comment définit-elle son intervention ? Doit-elle solliciter un réseau ?

Puis, elle s'adapte à différentes situations d'imprévus. C'est pourquoi, il nous semble important que chaque travailleuse sociale, selon ses intérêts, se demande si elle pourrait intervenir dans un nouveau champ d'action.

Pour la profession de l'enseignement, nous nous posons différentes questions sur cette notion de compétence. En fonction des demandes et des besoins de ses élèves, elle adapte son cours et elle apporte des outils. Elle peut aussi proposer un soutien particulier en mettant en place une collaboration entre l'enseignante d'appui, l'enseignante spécialisée, une logopédiste ou une psychologue. Pour notre recherche, il nous semble important d'amener cette notion de compétence dans le but d'identifier les demandes et besoins de ces professions.

En conclusion, « *La compétence est une manifestation située de l'intelligence pratique au travail. Elle est requise à chaque fois que le cheminement de l'action efficace ne s'accommode pas ou difficilement de sa normalisation préalable et extérieure à l'opérateur* » (Jobert, 2002, p.252.).

4.2 La professionnalisation comme lutte sociale

Jobert définit le travail comme un réseau qui se tisse entre les collègues, les supérieurs hiérarchiques, les clientes et les autres auteures. Le terme de la professionnalisation désigne également un processus sociétal qui pousse des groupes professionnels à trouver une identité collective et à entrer en conflit avec d'autres groupes professionnels pour obtenir une certaine reconnaissance.

L'auteur développe l'idée que la professionnalisation pousse des groupes de professionnels à se construire une identité. Dans notre recherche, nous cherchons à savoir si des professionnelles du travail social ont envisagé et réalisé une intervention en collaboration avec le milieu scolaire. De plus, une telle idée peut conduire à des conflits entre professionnelles. La question de lutte de territoire est importante. Une supposition autour de la peur que l'autre vienne enlever mon travail peut être envisagée. Chaque professionnelle a besoin de reconnaissance et de légitimité dans son travail (Jobert, 2002, p.255).

Pour Jobert, la lutte pour la reconnaissance professionnelle consiste à convaincre le public et les pouvoirs publics que le groupe professionnel sert l'intérêt général. Chaque groupe professionnel essaie de montrer que son savoir spécifique est indispensable.

Les deux groupes étudiés, dont les professionnelles de l'enseignement et les travailleuses sociales, servent à l'utilité publique. Les deux groupes ont des compétences et des outils pour intervenir face à une situation. L'auteur relève cependant une notion de concurrence entre ces professions.

Pour parler de la notion de coopération, Guy Le Boterf, docteur d'état en lettres et sciences humaines, met en évidence qu'une professionnelle ne peut plus être compétente toute seule. Elle doit faire appel à son réseau de professionnelles, car elle n'a pas tous les savoirs et elle ne dépend pas de ses propres compétences (Le Boterf, 2010, p.51).

« Un professionnel privé des réseaux de ressources de son environnement ne peut plus agir avec compétence. La compétence du professionnel dépend en quelque sorte de la richesse du tissu social, matériel, humain, symbolique auquel il appartient. » (Le Boterf, 2010, p.53).

Cette citation nous montre l'importance de travailler en réseau et de mélanger ces compétences. Ainsi, plus il y a de richesse, d'échanges plus nous pouvons parler de compétences des professionnelles.

Cette constatation nous amène à poser l'hypothèse suivante : si nous imaginons que les professionnelles de l'enseignement et les travailleuses sociales coopèrent, nous pouvons viser à une complémentarité.

5 Cible de recherche

Le but de notre recherche est de comparer quatre professions réparties en deux groupes :

- Le premier groupe comprend les professions du travail social : travailleuse sociale hors-murs, animatrice socio-culturelle.
- le second regroupe les professionnelles de l'enseignement, dont un enseignant-médiateur scolaire, un enseignant ressources-appui et une enseignante.

Ainsi, nos objectifs principaux sont d'identifier les différentes thématiques rencontrées par les professionnelles sur le terrain et de comparer les similitudes et de relater leurs actions. Nous nous intéressons essentiellement au vécu des professionnelles, à leur interprétation et à la gestion des situations demandant leur accompagnement. Il nous semblait essentiel de prendre connaissance des besoins et des attentes de chaque professionnelle.

Les situations exprimées nous amènent également à découvrir l'utilisation du réseau au sein du canton. Nous nous demandons quels sont les outils pour l'enseignante lorsqu'elle remarque des comportements exigeant une attention socio-éducative particulière. La travailleuse sociale peut-elle répondre à cette demande ? Qui se trouve au service de qui ? Qui est présent pour les élèves, pour l'enseignante, la famille ?

Partie empirique

III. Partie empirique

6 Le terrain d'enquête

Dans ce chapitre, nous souhaitons apporter des compléments spécifiques concernant le terrain valaisan. Nous présentons des données au sujet de l'école valaisanne, de la médiation au sein des écoles valaisannes, des éducatrices hors-murs collaborant avec l'école primaire ainsi qu'une animatrice socioculturelle qui représente une commune n'ayant pas de mandat de médiation.

6.1 L'école primaire valaisanne

Nous nous intéressons à l'école valaisanne pour connaître la mission et l'aide mise à disposition pour les enseignantes valaisannes. De ce fait, nous nous référons à la loi sur l'instruction publique du canton du Valais datant de 1962⁸ pour définir la mission de l'école. Les articles suivants illustrent le mandat de l'école datant de cette époque.

A ce jour, une nouvelle loi au niveau de l'enseignement primaire a été rédigée en 2013. La Loi sur l'Enseignement Primaire (LEP) rentrera en vigueur en août 2015 et apporte certaines précisions, notamment l'article 59, disant :

« *Un concept et un cadre de médiation scolaire sont définis par le Département.* » (LEP, 2013, p. 12).

Au niveau législatif, nous nous sommes appuyées sur l'article 3, 3 bis et 34 pour identifier la ligne directrice imposée par le canton.

Loi sur l'instruction publique du canton du Valais de 1962

Art 3 : Mission générale de l'école

« L'école valaisanne a la mission générale de seconder la famille dans l'éducation et l'instruction de la jeunesse. A cet effet, elle recherche la collaboration des Eglises reconnues de droit public (appelées ci-après Eglises).

Elle s'efforce de développer le sens moral, les facultés intellectuelles et physiques de l'élève, de le préparer à sa tâche de personne humaine et de chrétien »

Art 3 bis :

« L'école peut solliciter des collaborations diverses de la part des milieux religieux, culturels, économiques, politiques et sociaux. »

L'article ci-dessus démontre bien que l'école peut solliciter une collaboration avec le travail social pour la seconder dans différentes situations. Ainsi, au niveau législatif, selon les différents besoins et les demandes, le travail social peut collaborer avec les établissements scolaires.

⁸ Le Grand Conseil du Canton du Valais (1962), Loi sur l'instruction publique, <http://www.lexfind.ch/dtah/68107/3/400.1.pdf>, consulté le 14.10.2014.

Au niveau du degré primaire, l'école a pour but de garantir une éducation morale. La notion de sens moral est citée dans l'article 3 ainsi que dans l'article 34. Nous nous arrêterons principalement sur ce point.

Par le biais de différents projets, le travail social dispose d'outils afin de compléter cet aspect moral en renforçant les thèmes suivants : le respect, le vivre ensemble, la politesse... Ainsi, nous remarquons que la loi propose des collaborations entre les différentes professionnelles pour le bien-être de l'enfant.

Art. 34 : but de l'enseignement

« L'école primaire assure l'éducation morale, intellectuelle et physique des écoliers et leur donne les connaissances élémentaires utiles pour des études ultérieures et pour la pratique. »

Comme cité ci-dessus, les enseignantes doivent mener à bien les différents modèles de l'éducation afin d'accompagner l'enfant dans ces apprentissages. Cet article sera abrogé dès l'entrée en vigueur de la LEP. Nous avons souhaité le nommer, car il définit les buts de l'enseignement et il met en évidence le rôle d'apprentissage de l'école en suggérant que l'enseignante ne devrait pas avoir besoin d'aide pour remplir sa mission. Cependant, l'article 3 bis, nous démontre qu'au besoin, l'enseignante peut solliciter des aides extérieures ou le réseau existant.

En comparaison avec les articles énoncés précédemment, nous souhaitons présenter l'équivalence de la nouvelle loi sur l'enseignement primaire du canton du Valais.

Loi sur l'enseignement primaire du canton du Valais de 2013

Art. 2 Missions et buts

- «¹ L'école du degré primaire a pour tâche première d'instruire l'élève.
² Dans le cadre scolaire, elle seconde la famille et collabore avec elle dans les tâches d'instruction et d'éducation de l'enfant.
³ Elle le fait dans le respect de la personnalité et du développement individuel de chaque enfant.
⁴ Elle est fondée sur la reconnaissance des droits et devoirs fondamentaux de l'enfant.
⁵ Elle conduit l'enfant à connaître et à respecter son environnement ainsi que la diversité de la communauté humaine.
⁶ Elle contribue à:
- a) transmettre des connaissances en permettant à l'élève d'acquérir ce savoir de manière adaptée;
 - b) développer les facultés intellectuelles, sociales et créatrices de l'enfant en l'aidant à acquérir les connaissances et les compétences fondamentales;
 - c) faire éclore ses capacités physiques et promouvoir la santé;
 - d) développer sa personnalité et ses capacités de jugement;
 - e) lui donner le sens de ses responsabilités vis-à-vis de lui-même et vis-à-vis des autres;
 - f) favoriser son épanouissement spirituel.»

Nous remarquons que la mission et les buts sont beaucoup plus précis. Cette loi prend plus en considération l'enfant dans l'idée que l'école contribue à développer son identité personnelle, ses compétences scolaires, physiques, spirituelles en responsabilisant l'enfant sur sa connaissance de soi et sur son évolution.

Actuellement, le cadre légal autour de l'école valaisanne a été discuté. A chaque commune de mettre en place différents dispositifs pour la rentrée scolaire 2015/2016. Cependant d'un point de vue législatif, des articles démontrent que l'intervention d'aides extérieures pour soutenir l'institution Ecole est totalement possible.

6.2 Le réseau de soutien en Valais

6.2.1 « Unité mobile » d'intervention

En 2010, le canton du Valais a décidé de mettre en place une « unité mobile » d'intervention pour soutenir les enseignantes des classes primaires et enfantines. En effet, suite à plusieurs burnout⁹ et à des surmenages, l'unité mobile a vu le jour. Pour répondre à ce constat, le canton met en place des mesures ponctuelles. L'objectif est de « réinsérer le plus rapidement possible l'enfant désobéissant » au sein du groupe. Un travail en collaboration avec les parents est effectué afin que l'enfant réapprenne le respect, la norme, la règle.

Cette unité est sollicitée lorsque l'enseignante ou l'établissement scolaire n'arrive pas à faire face à une situation. La directrice peut appeler les trois enseignantes spécialement formées pour gérer la demande. L'équipe d'intervention est composée de conseillères pédagogiques de l'enseignement spécialisé et, selon les besoins, des collaboratrices d'autres services ou d'autorités scolaires. Leurs interventions se dessinent par la présence momentanée de l'enseignante spécialisée en classe ou avec une approche individuelle qui est limitée. Un aspect de prévention est aussi mentionné dans leur cahier des charges. Si besoin, le placement temporaire ou à long terme dans une autre classe est possible.

Au cycle d'orientation, dans cette même idée, une classe « relais » existe. Des enseignantes-ressources y travaillent. De plus, d'autres enseignantes peuvent intervenir sous la même forme décrite précédemment.

Nous rajoutons la fonction d'un enseignant ressources-appui qui existe dans une seule commune valaisanne. Il répond aux mêmes demandes qu'une médiatrice, mais pour une durée indéterminée et il intervient dans les classes scolaires primaires suite à un constat de l'enseignant médiateur scolaire.

Nous avons conscience qu'un même terme peut définir plusieurs contextes totalement différents.

Nous souhaitons mettre en avant que très peu de documents sur l'unité mobile sont disponibles sur le site du département. C'est pourquoi, nous nous sommes référées à un article du Nouvelliste pour une définition précise de la fonction de « l'unité mobile » cantonale.

⁹ Le Nouvelliste, Petites terreurs en enfantine, <http://www.redida.ch/festival/assets/pdf/redida-2010-08-24-nouvelliste.pdf>, consulté le 18.04.2015.

6.2.2 Centre pour le Développement et la Thérapie de l'Enfant et de l'Adolescent

L'enseignante peut faire appel au CDTEA¹⁰ (Centre pour le Développement et la Thérapie de l'Enfant et de l'Adolescent) lorsqu'un enfant a de la difficulté à suivre les cours. Cette structure est présente dans six établissements répartis géographiquement dans les différentes régions du Valais. Ces Centres effectuent de la prévention, des examens, des consultations, des traitements et de la formation. Cette organisation, financée par le canton, comprend des psychologues, des logopédistes, des psychomotriciennes.

« Les prestations du CDTEA sont orientées de manière à activer les ressources des enfants et des adolescents et à augmenter leurs capacités d'adaptation dans les différents contextes dans lesquels ils sont intégrés¹¹. »

Selon le site mentionné, les missions de cette organisation sont les suivantes :

- prévenir des troubles du développement (psychiques, psychomoteurs, comportementaux,) de l'apprentissage et du langage oral et écrit et de la maltraitance.
- superviser et conseiller les parents, les enseignantes, les professionnelles des structures d'accueil à la journée, les institutions d'éducation spécialisée, les centres spécialisés et les équipes sociales.
- examiner et expertiser les troubles du développement, de l'apprentissage et du langage, des situations familiales à risque, de la maltraitance au moyen notamment de tests psychologiques, d'évaluations logopédiques, psychomotrices ou d'examens cliniques.
- consulter et proposer des thérapies concernant des différents troubles du développement : thérapies individuelles, familiales ou de groupe.

Ce centre est basé sur l'enfant, mais il effectue des thérapies familiales ou de groupe selon les demandes et les besoins.

¹⁰ Centre pour le développement et la thérapie de l'enfant et de l'adolescent (CDTEA), <http://www.vs.ch/Navig/navig.asp?MenuID=15104&Language=fr>, consulté le 18.11.2014.

¹¹ *ibid.*

6.2.3 Accompagnement En Milieu Ouvert

L'AEMO¹² (Accompagnement En Milieu Ouvert) est une institution cantonale en forme d'association, à but non lucratif, créée en 1989. Ce service d'action en milieu ouvert, composé d'éducatrices et d'éducateurs, accompagne les familles avec des enfants de 0 à 18 ans et aussi des jeunes jusqu'à 20 ans.

Domiciliées dans le Valais, ces professionnelles répondent à un certain nombre de difficultés : éducatives, familiales, personnelles, comportementales, scolaires, professionnelles et sociales.

Leurs missions consistent à suivre les enfants, les jeunes et à accompagner les parents, les familles pour les soutenir dans leurs tâches éducatives. Elles cherchent ensemble des solutions adéquates pour toutes, afin d'éviter un placement. Ces professionnelles veillent à ce que les difficultés ne prennent pas trop d'ampleur, maintiennent les liens et développent les compétences personnelles ou familiales. Néanmoins, ces éducatrices doivent respecter le rythme de la famille et les valeurs de celle-ci, créer un projet convenant à tous et surtout prendre en compte la situation de la famille en travaillant avec leurs ressources.

Leurs interventions peuvent être sous différentes formes : interventions dans leur milieu de vie, réunions individuelles et/ou familiales, collaboration avec le réseau, médiation, activités éducatives.

Cette organisation est plus centrée sur les familles suivies dans leur milieu de vie. Néanmoins, l'intervention d'une éducatrice appartenant à l'AEMO a une connotation péjorative pour les familles à l'égard de la société ou des autres familles. Elles peuvent avoir un sentiment d'incompétence dans leur rôle de parent.

6.2.4 Office pour la Protection de l'Enfant

Il existe également l'Office pour la Protection de l'Enfant (OPE)¹³ qui est composée d'assistantes sociales pour protéger les enfants. L'enseignante peut faire appel à elles si elle remarque des mauvais traitements au sujet de l'enfant. De plus, elle peut être appelée à collaborer avec ces professionnelles selon les situations des élèves. Elles sont présentes dans les villes valaisannes pour répondre à diverses situations des enfants et des familles dans l'idée de les protéger.

¹² Réseau d'entraide, AEMO – Action Educative en Milieu Ouvert,

<http://www.revs.ch/fr/institutions-ressources/ressources/aemo-action-educative-en-milieu-ouvert-0-434>, consulté le 18.11.14.

¹³ Office pour la protection de l'enfant, <http://www.vs.ch/navig/navig.asp?MenuID=15101&language=fr>, consulté le 18.11.2014.

Selon le site de l'OPE, les tâches principales de l'Office pour la protection de l'enfant sont les suivantes :

- développer des actions de prévention ;
- assurer la protection des enfants domiciliés ou séjournant dans le canton ;
- apporter du soutien et des conseils aux parents et aux enfants lorsqu'ils le demandent. Une réponse possible peut être des mesures AEMO.
- procéder, lorsque l'intérêt de l'enfant le requiert, à l'audition de l'enfant conformément à la Convention des droits de l'enfant ;
- soutenir et conseiller les communes lors de la mise en place de réseaux d'accueil à la journée
- assumer d'autres tâches particulières lorsque l'intérêt d'un enfant l'exige

Suite à la description de ces organismes, nous constatons qu'il existe des accompagnements pour soutenir les familles et les enfants. De ce fait, l'enseignante peut faire appel à des aides externes lorsqu'elle constate qu'un enfant adopte un comportement exigeant une attention socio-éducative particulière.

6.2.5 Le travail social hors-murs

6.2.5.1 La charte du travail social hors-murs romand

Selon la charte du TSHM (Groupe de travailleurs sociaux, 2005), la travailleuse sociale hors-murs a plusieurs rôles dans son métier. Cette professionnelle polyvalente doit mettre en place, au fil des rencontres, une relation de confiance en faisant preuve d'une grande disponibilité. Cette professionnelle est en premier lieu une « personne ressource ».

Il existe deux grands types d'actions pour la travailleuse sociale qui sont l'action individuelle et l'action collective. Pour l'action individuelle, la professionnelle doit accompagner la personne, tout en la soutenant. Elle apporte un soutien à la parentalité, à la famille en menant des entretiens ou des médiations avec la personne.

L'accompagnement collectif se concentre plus autour de la favorisation de la prévention par les pairs. Par exemple, les professionnelles du TSHM interviennent dans les classes pour faire de la prévention autour de la violence, domaine que nous voulons également approfondir lors de notre enquête.

Pour le niveau individuel, elle met en place un moyen pour permettre à la personne de reconquérir son estime de soi et sa dignité.

Pour le collectif, la professionnelle travaille autour d'une problématique qui regroupe plusieurs personnes touchées.

Finalement, elle utilise plusieurs moyens pour accompagner la personne. Par exemple, elle doit faire preuve d'écoute et de présence pour qu'un échange soit présent entre les deux individus. Elle doit la soutenir, en allant vers elle, tout en ayant un rôle de médiatrice. Cette professionnelle peut mener des entretiens pour motiver la personne en lui tendant parfois la main.

6.2.5.2 L'éducatrice hors-murs

Pour comprendre le rôle d'une éducatrice hors-murs, nous avons pris connaissance du contexte dans lequel l'éducatrice travaille, en l'occurrence, c'est une Association de loisirs et de culture accueillant des jeunes tout au long de l'année dans une commune du Valais francophone. Cet établissement comporte plus d'une douzaine de clubs et d'associations qui en ont fait leur point d'ancrage. Cette structure a fondé une maison pour jeunes déjà au temps de la deuxième guerre mondiale. Actuellement, le centre est composé de six travailleuses sociales.

Nous allons présenter les missions et buts des travailleuses sociales de l'organisation de ce centre. Les jeunes en situations difficiles sont la population principale pour ces professionnelles. Ces adolescentes rencontrent plusieurs problèmes, au niveau de leur famille ou de leur milieu professionnel, notamment des problèmes de comportement, des difficultés d'insertion sociale ou à cause de la surconsommation d'alcool.

Ces professionnelles interviennent surtout en dehors du contexte institutionnel et leur mission primordiale est d'être à l'écoute des jeunes. Elles agissent dans plusieurs domaines différents comme le suivi scolaire, l'accompagnement de divers projets, l'accueil des jeunes, l'administration et le réseau. Les personnes en difficulté sont regroupées dans trois catégories d'âge : entre 10 et 17 ans (cela représente la majorité des jeunes en difficulté), puis 18 et 25 ans et finalement ceux qui ont plus de 25 ans.

Les interventions dans les écoles se réalisent par des projets d'établissement autour du thème du respect. Néanmoins, les éducatrices hors-murs peuvent aussi intervenir à la demande de l'enseignante. De plus, elles sont présentes avec l'aide d'animatrices socio-culturelles dans les lieux fréquentés par les jeunes comme la cour d'école ou dans le bus.

Elles effectuent de la prévention dans les milieux festifs. Ces travailleuses sociales hors-murs, collaborent avec leur ville, le réseau, Addictions Valais et avec l'office du tourisme.

Les objectifs principaux sont de stimuler les projets mis en place dans le cadre de l'accueil des jeunes, de trouver un milieu pour les enfants de moins de 12 ans, de consolider les actions dans le milieu hors-murs et d'améliorer leurs prestations.

Le mandat de l'éducatrice de rue dans les communes valaisannes ¹⁴ est le suivant :

- apporter une présence dans la rue avec une intention particulière à la jeunesse.
- amener une approche efficace face aux conflits, aux violences et aux incivilités actuelles.
- faire preuve d'écoute neutre et respecter l'anonymat.
- offrir un accompagnement individuel, familial ou collectif en les guidant vers les services compétents.
- disposer d'un réseau actif avec différents domaines : l'école, la police, la psychologie, la pédo-psychologie par exemple.
- être une personne relais entre les jeunes de la population et les autorités communales.

Nous pouvons notifier que l'éducatrice hors-murs apporte un accompagnement plus individuel que l'animatrice hors-murs. De plus, elle peut se déplacer au sein des foyers dans le but d'apporter son aide. Cependant, les deux professions sont rattachées au référentiel du travail social hors-murs définit au point suivant.

6.2.5.3 L'animation socioculturelle hors-murs

Pour notre enquête de terrain, nous sommes allées questionner une animatrice socioculturelle hors-murs qui s'occupe d'un centre pour adolescents dans une commune du Valais. Dans ce village, il existe un service communal pour le domaine de l'animation socioculturelle placé sous l'autorité du Conseil Communal, dirigé par un groupe de travail et coordonné par une animatrice socioculturelle HES.

Le but de ce service est principalement d'accompagner la population, en apportant une priorité à la jeunesse pour son développement identitaire (personnel, social, culturel et sportif) en faisant des activités, des rencontres avec différents niveaux de participation. De ce fait, les jeunes viennent à la Maison des jeunes ou alors l'animatrice va à leur rencontre sur le territoire communal. Elle écoute leurs besoins et met en place des activités selon leurs intérêts.

Ses principaux objectifs sont de créer et/ou garder le lien social avec la population, d'être à l'écoute des différents groupes pour pouvoir travailler sur leurs besoins. L'animatrice socioculturelle a plusieurs types d'interventions professionnelles. Elle mène des analyses de terrain pour prendre connaissance du milieu, puis des besoins, organise des activités tout en accompagnant les jeunes, fait de la médiation, de la prévention et collabore avec différents réseaux (école, commune, parents,...)

¹⁴ Éducateur de rue, Centre de Loisirs et Culture de Martigny (CLCM), <http://www.clcm.ch/educateur-accueil.html>, consulté le 09.10.2014.
Education, Association Sierroise de Loisirs et Culture, (ASLEC), <http://aslec.ch/pages/33-education>, consulté le 09.10.2014.

Méthodes

7 Méthodes

Notre enquête de terrain discute notre question de recherche : comment sont gérées des situations exigeant une attention socio-éducative particulière en milieu scolaire primaire par différents groupes professionnels? Nous souhaitons réaliser une étude de cas permettant d'identifier ces situations qui exigent une attention socio-éducative particulière, puis de déterminer le réseau, les outils d'intervention.

C'est pourquoi nous avons décidé d'interviewer divers professionnels¹⁵ du travail social : une animatrice socioculturelle (ASC) et une travailleuse sociale hors-murs (TSHM). Elles exercent leur activité professionnelle dans deux communes valaisannes.

Puis, nous nous sommes tournées vers des professionnels de l'enseignement : un enseignant-médiateur scolaire, un enseignant ressources-appui et une enseignante titulaire. L'engagement d'une personne en charge de la médiation scolaire au sein des écoles primaires est un cas unique dans le canton francophone. Deux postes à temps plein sont présents pour effectuer cette tâche de « médiation scolaire » dans le Valais romand.

Suite aux entretiens, les professionnelles du travail social et l'enseignant-médiateur nous ont orientées vers l'enseignant ressources-appui et l'enseignante titulaire. L'idée est d'interroger des enseignants ayant participé à une action, à un projet. Nous avons choisi le secteur primaire, car au premier abord, très peu d'aides extérieures sont présentes pour soutenir les différents professionnels. Selon nous, si une situation complexe est présente au cycle d'orientation, elle a pu se développer déjà au niveau primaire. Nous pensons qu'une intervention rapide évite des répercussions sur la construction de l'individu.

7.1 Établir l'échantillon

Pour expliquer le choix de notre échantillonnage, il nous paraît important de définir les contextes cités ci-dessus. Ainsi, il nous semble essentiel de spécifier les mandats des différentes professions, les chartes institutionnelles... Par ce point, nous voulons décrire le travail prescrit qui est issu du concept de « l'analyse de l'activité ». Nous pouvons la définir comme suit :

« L'analyse de l'activité constitue un cadre théorique et méthodologique pour décrire, comprendre et donner du sens à l'action professionnelle. » (Libois et Stroumza, 2007, p.13).

Par cette méthode d'analyse, nous cherchons à comprendre le rapport entre le travail « prescrit » et le travail « réel » étant donné que dans la suite de notre enquête, c'est le travail réel qui sera identifié. L'idée principale est de voir s'il existe une grande différence entre le travail prescrit et le travail réel.

¹⁵ Lorsque nous parlons des professionnels interrogés et de leurs propos, nous respectons les genres exprimés.

De ce fait, nous avons identifié les contextes institutionnels communaux des régions sélectionnées en décrivant le cahier des charges, les lois, les ordonnances et les mandats confiés aux acteurs au sein des établissements scolaires et du milieu socio-éducatif. Nous avons défini précédemment les trois contextes (cf. chapitre 6).

Ainsi, nous focalisons notre approche sur le travail prescrit, ce qui nous permet de le comparer avec le travail réel.

Notre échantillon se compose de trois professionnels exerçant dans trois communes. Nous avons décidé de les nommer communes A, B, C pour simplifier la lecture.

La commune A a engagé, à ses frais, une animatrice socioculturelle. Nous allons découvrir quelles sont les possibilités et les limites d'intervention pour accompagner ces enfants demandant une attention socio-éducative particulière avec la réalité de cette commune. A la suite de notre entretien, nous avons demandé à l'ASC de nous renvoyer vers une enseignante titulaire avec laquelle elle collabore.

La commune B a engagé, à ses frais, un médiateur scolaire et un coordinateur pédagogique engagés à plein temps. Ils ont une formation d'enseignant. Nous les appelons par la suite « médiateur scolaire » à 100%. Ce statut, unique en Valais, est dû à une initiative communale. Au sein de cette même commune, nous avons interrogé un enseignant ressources-appui qui collabore étroitement avec ces deux professionnels de la médiation. Son statut est très particulier et spécifique à cette commune.

Quant à la commune C, on y trouve une éducatrice hors-murs au sein de la ville. Elle est engagée par le Centre de Loisirs et collabore avec les écoles primaires.

L'éducatrice nous a donné les coordonnées d'une enseignante collaborant avec elle. Nous n'avons malheureusement pas rencontré cette enseignante pour des raisons privées.

7.1.1 Professionnels et communes questionnés

Le tableau ci-dessous récapitule la configuration de notre échantillon :

		Commune A	Commune B	Commune C
Professionnelles du Travail Social	ASC	X		
	TSHM			X
Professionnels de l'enseignement primaire	« Médiateur scolaire* » à 100%		X	
	« Enseignant ressources-appui »		X	
	Enseignante titulaire	X		

*Nous avons considéré le cas de l'unique « médiateur scolaire » dans le canton du Valais qui est engagé dans cette fonction par sa commune à 100%. Ce médiateur scolaire ne travaille donc pas comme enseignant. Les « médiateurs scolaires » engagés actuellement au niveau des cycles d'orientation par le canton ne travaillent dans cette fonction que pendant un temps très limité : leur fonction de médiateur est compensé par une décharge de une à deux leçons d'enseignement par semaine.

7.2 Récoltes de données par des entretiens semi-directifs

Pour nos recherches, nous utilisons l'entretien semi-directif. L'avantage de ce type d'entretien est le degré de profondeur des éléments d'analyse recueillis. De plus, étant donné le peu de directives, il nous permet de recueillir des pratiques professionnelles afin de pouvoir les analyser (Van Campendhoudt et Quivy, 2011).

L'entretien semi-directif signifie qu'il n'est pas totalement ouvert, ni limité par des questions trop précises. Nous laissons traiter les sujets librement et ouvertement. En tant que chercheuses, nous avons fait en sorte de recadrer les entretiens afin de ne pas nous décentrer de notre grille. Nous avons enregistré les entretiens, puis nous les avons retranscrits ; cela nous a permis d'être justes et précises. Il nous semble important d'apporter une attention particulière à la confidentialité des données reçues ainsi qu'au respect des propos exprimés (Van Campendhoudt et Quivy, 2011).

7.3 Grilles d'entretien

Par le biais de cinq entretiens, les interrogés se sont présentés brièvement, afin de nous faire connaître leur parcours professionnel, leurs fonctions et leurs rôles occupés dans leur commune. Puis, ils nous ont expliqué leurs pratiques professionnelles.

7.3.1 Professionnelles du travail social

1. Intervention dans le milieu scolaire

Nous désirons découvrir si ces professionnelles interviennent en classe primaire pour la gestion des comportements exigeant une attention socio-éducative particulière. Puis, nous avons demandé le déroulement, la gestion et la durée de leurs interventions, ainsi que la place donnée aux familles.

2. La gestion des conflits

Suite à cette première problématique, nous désirons aborder la gestion de conflit entre les pairs au sein de l'école primaire. Nous demandons aux professionnelles de relater leurs expériences et de décrire le réseau sollicité qui accompagne la personne dans une situation donnée. Les deux travailleuses sociales s'expriment sur leurs pratiques.

3. Collaboration avec les familles

La troisième thématique aborde la position des familles par rapport au comportement de leur enfant en classe. Nous souhaitons identifier le besoin de ces familles en termes d'accompagnement en questionnant ces professionnelles au sujet de leurs demandes. Face à leur demande, ont-elles ressenti le besoin de solliciter une aide extérieure ?

4. Demande d'entretiens

Finalement, suite à la récolte de toutes les informations données par les professionnelles, nous leur avons demandé les coordonnées d'une enseignante qui collabore avec elles. Par rapport aux comportements exigeant une attention socio-éducative particulière (def. p.27), nous souhaitons pouvoir analyser leurs interventions à l'aide de cas semblables.

7.3.2 Professionnels de l'enseignement

Pour le deuxième groupe d'entretiens, nous demandons aux professionnels de l'enseignement de nous expliquer leur parcours professionnel. Nous avons abordé les mêmes thématiques que celles citées précédemment.

1. Intervention dans le milieu scolaire

Nous désirons identifier à quel moment l'enseignant fait appel à des aides extérieures pour l'aider dans la gestion d'un comportement exigeant une attention socio-éducative particulière.

2. La gestion des conflits

Un deuxième sujet abordé est la gestion de conflits entre les pairs. Dans le milieu scolaire, chaque enseignant doit faire face à des conflits entre les élèves. De ce fait, nous questionnons leurs pratiques pour favoriser une ambiance de classe conviviale. Au besoin, quel réseau peut-il solliciter ?

3. Collaboration avec les familles

Par cette thématique, nous souhaitons connaître le degré de collaboration entre les familles et les enseignants. Par exemple, lorsqu'un enfant a de la peine à faire ses devoirs, une aide est-elle proposée hors cadre scolaire par l'enseignant suite à une demande des parents ? Dans un deuxième temps, nous avons examiné la place donnée à la famille dans cette collaboration.

4. Besoin de soutien psychosocial

Le dernier sujet abordé concerne un besoin de soutien psychosocial ressenti par les enseignants, les élèves et les familles. Nous les avons questionnés au sujet de la nécessité de mettre à disposition une personne en charge de la médiation scolaire.

De plus, nous les avons interrogés au sujet des familles qui auraient besoin d'un soutien au sein de l'école concernant l'accompagnement de leurs enfants. Existe-il une demande et par quel moyen y répondre ?

Suite à ces entretiens, nous analysons les besoins et les envies dans le domaine du soutien auprès des professionnels de l'enseignement, des élèves et des familles face aux comportements exigeant une attention socio-éducative particulière.

Analyse

8 Analyse

Les données récoltées par les entretiens semi-directifs nous permettent d'analyser, de reconstruire et de comprendre le sens que les interviewés donnent à leur profession face aux thématiques. L'idée est de faire émerger le plus d'informations et de réflexions possibles pour que nous puissions aboutir à un tableau complet de la situation.

Nous avons décidé d'utiliser la méthode qualitative pour analyser les données recueillies. Dans un premier temps, nous avons retranscrit l'intégralité des entretiens. Ainsi, nous restons objectives, car les données n'ont pas été interprétées. Pour ce faire, nous avons enregistré les entretiens à l'aide de notre smartphone et nous les avons retranscrits. Grâce aux programmes informatiques, nous avons pu classer les thèmes, les numéroter, déplacer, modifier, ou souligner les passages afin d'organiser au mieux notre analyse (Van Campendhoudt et Quivy, 2011).

En lien avec la théorie de l'analyse de l'activité, nous avons mesuré l'écart entre le travail prescrit et le travail réel. Ainsi, les discours et les pratiques professionnelles ont été réexaminés et nous les présentons dans notre grille d'analyse à la page suivante.

Dans un second temps, nous avons classé les informations reçues dans les grilles d'analyses créées (cf. 8.1 – 8.2). La première grille nomme les situations d'interventions ressortant de notre enquête de terrain. Le but de cette grille est de décrire le groupe ciblé, les outils mis en place, la temporalité, la spatialité et la collaboration en réseau dans la thématique abordée.

La deuxième grille compare les divers professionnels par rapport à leur champ d'activité, le groupe ciblé, les outils mis en place, la temporalité, la spatialité et la collaboration en réseau.

La structure de notre analyse se compose de la manière suivante :

1. Résumer le travail prescrit (cf. chapitre 6) et comparer avec le travail réel issu de la récolte de données pour chaque profession
2. Analyser les propos recueillis par profession en sélectionnant les thématiques traitées, les groupes ciblés, la temporalité, la spatialité, les outils et la collaboration-réseau.

8.1 Grille 1 : Modalités de diagnostics et de gestion de situation selon les groupes professionnels

		Interprétations et gestion de situations																									
		Groupe ciblés				Spatialité				Temporalité				Outils				Collaboration-réseau									
Professionnelles du travail social	ASC																										
	TSHM																										
Professionnels de l'enseignement	Médiateur scolaire ¹⁶ (à 100%)																										
	Enseignante titulaire																										
	Enseignant-ressource appui																										

¹⁶ A distinguer, des « médiateurs scolaires » étant engagés dans cette fonction par une décharge d'une à deux leçons hebdomadaires.

8.2 Grille 2 : Modalités de diagnostics et de gestion de situation par thématique pour des acteurs individuels

			Interprétations et gestion de situations																									
			Groupes ciblés				Spatialité				Temporalité				Outils				Collaboration-réseau									
Thématiques des interventions	Elèves	Décrochage scolaire																										
		Harcèlement																										
		Conflits entre pairs																										
		Enfants livrés à eux-mêmes																										
		Climat scolaire																										
	Familles	Collaboration avec les professionnels																										
	Professionnels interrogés	Collaboration avec les parents																										
		Collaboration-réseau																										

8.3 Commune A

8.3.1 L'animatrice socio-culturelle

8.3.1.1 Travail prescrit

Cette animatrice socioculturelle (ASC) travaille au sein du service animation de sa commune. Elle est engagée depuis 3 ans par la commune A. Elle a une formation d'animatrice socioculturelle HES. Le mandat qui lui est confié est d'accompagner la population. Elle apporte une priorité aux jeunes pour leur développement identitaire (personnel, social, culturel et sportif) en organisant des activités, des rencontres avec différents niveaux de participation. Elle écoute leurs envies et met en place des activités selon leurs besoins et leurs intérêts.

Ses principaux objectifs sont de créer et/ou garder le lien social avec la population, d'être à l'écoute des différents groupes pour pouvoir travailler sur leurs demandes. L'animatrice socioculturelle utilise plusieurs types d'interventions professionnelles. Elle fait des analyses de terrain pour prendre connaissance des besoins du contexte. Elle organise des activités tout en accompagnant les jeunes. Cette professionnelle fait de la médiation, de la prévention et collabore avec différents réseaux (école, commune, parents,...)

8.3.1.2 Travail réel

Elle accompagne les jeunes en créant des liens avec eux. Elle effectue différentes actions d'éducation sociale, car aucun professionnel de l'éducation sociale n'est engagé dans la commune A.

Cette professionnelle nous explique son rôle : *« Mais mon rôle, il déborde aussi sur un petit peu d'éducation, où je vais plus dans le travail social et le suivi individuel. C'est ce que pourrait faire, peut-être un éducateur dans un centre de loisirs. Ou s'il y a un éducateur, ou un travailleur social hors-mur de la commune. »*

Par cette action, elle sort du travail prescrit. Mais très peu d'écart est constaté entre le travail prescrit et le travail réel. C'est pourquoi, nous n'avons pas réécrit la prescription, car elle l'a remplie sur tous les points. Elle est présente principalement pour l'accompagnement des jeunes mais elle reste aussi à l'écoute de la population.

8.3.1.3 Groupes ciblés

L'ASC travaille essentiellement avec des enfants âgés de 10 ans et plus, mais elle offre son service à toute la population de la commune. Son champ d'action est très large. Elle est intervenue dans les classes de 1^{ère} primaire à la 6^{ème} primaire pour organiser un projet de prévention autour de la violence. Elle a également présenté son rôle et a ainsi défini son action professionnelle. Avec les élèves de 6^{ème} primaire, elle a participé à un projet de sensibilisation au tri des déchets. Il arrive également que des parents viennent lui confier certaines situations de leur vie privée. Cependant, elle accompagne principalement des jeunes dans la gestion de projet. Nous remarquons que cette animatrice socioculturelle travaille avec l'ensemble de la population de la commune.

8.3.1.4 Spatialité

Cette professionnelle intervient dans le périmètre de sa commune. Elle est présente sous forme de permanence à la maison des jeunes. Cependant, cette ASC va à la rencontre de la population dans les rues de cette commune. Elle participe à un projet organisé par l'école. Elle est parfois présente lors des rencontres des «cafés-parents».

8.3.1.5 Temporalité

Cette ASC travaille à 60% et répartit son pourcentage selon les manifestations et les besoins des jeunes. Cependant, une permanence est mise en place le mercredi après-midi et le vendredi soir. Le reste de son temps, elle le partage entre des suivis individuels et des projets.

8.3.1.6 Outils

Le rôle de cette animatrice socioculturelle est d'organiser des jeux de collaboration afin que les jeunes puissent se mettre ensemble sans tenir compte de leur âge. Lorsqu'elle intervient en individuel, elle commence par créer un lien de confiance et ensuite elle peut co-construire avec le jeune en fonction de ses besoins.

8.3.1.7 Collaboration réseau

Cette professionnelle fait partie du « *groupe prévention du village* » qui s'est créé suite à la prévention de la violence dans les classes primaires. Ce groupe a mis en place des «cafés-parents» sur différentes thématiques afin que les parents s'expriment et trouvent des outils face à leur difficulté. Suite à diverses situations, cette professionnelle a collaboré avec des services sociaux. De plus, elle a actionné des éducateurs hors-murs permettant ainsi des interventions au sein des familles. Elle veut éviter de sortir de son rôle d'animatrice, car elle ne peut pas intervenir avec les jeunes et aussi au sein de leur famille. Nous pouvons parler de double casquette. Cette fonction dépasse ses moyens, ce que cette professionnelle perçoit clairement : « *Parce que je me dis que si je vais dans la famille, j'ai déjà une autre fonction, une autre relation.* »

8.3.1.8 Thématiques traitées

Décrochage scolaire

La professionnelle a conscience des situations des jeunes fréquentant la maison des jeunes. Par exemple, un jeune de 15 ans venait régulièrement dans cette structure. Cette ASC savait qu'il vivait une situation difficile au sein de sa famille et qu'il était également en échec scolaire. Elle essayait de prendre un temps en privé avec lui pour lui parler de sa situation. Ainsi, une relation de confiance s'est créée. Cette professionnelle discutait avec lui au sujet de sa situation. Parfois, elle abordait le thème de l'école, car ce jeune est très intelligent mais il refusait de travailler. Elle a mis en place des stratégies permettant de savoir s'il était disposé à s'exprimer sur le sujet. Un élément à retenir est que le contexte joue un rôle important dans les entretiens individuels. Cependant, elle essayait de prendre un temps hebdomadaire avec ce jeune. L'ASC l'écoutait, le valorisait et l'accompagnait au quotidien sans forcément accentuer son aide autour de sa scolarité.

Nous souhaitons effectuer un lien avec le point 2.6.2 concernant le climat familial. Dans le discours relaté par l'ASC, nous remarquons que la situation familiale influence les apprentissages scolaires de l'enfant. L'auteur Gilly (1969) met en évidence que l'enfant doit être soutenu par sa famille dans sa carrière scolaire. Nous sentons que l'animatrice prend ce rôle d'accompagnante afin de lui redonner confiance.

Harcèlement

Une situation de harcèlement a été relatée à l'ASC. Au sein d'un groupe de filles, deux filles étaient très copines : nous les allons appeler A et B. Cependant, elles ont deux modes de fonctionnement.

La vision de l'amitié de A est très possessive. Elle est amie avec une seule personne à la fois. Elle ne supporte pas que son amie ait d'autres copines.

Cependant, B désirait aller dormir chez d'autres amies sans pour autant délaisser A. A n'a pas réussi à gérer l'acte de B. Elle a commencé à insulter B et l'a harcelée via les réseaux sociaux et le téléphone. Des mots très forts ont été utilisés. B ne souhaitait plus aller à l'école. Lors de l'action « *prévention de la violence* » en classe, A n'a pas voulu s'exprimer.

Une difficulté ressortie par la professionnelle lors de son intervention en classe, était qu'elle avait connaissance de la situation, mais qu'elle ne pouvait rien faire avancer sans A. L'ASC a décidé de lui parler, même si elle n'avait aucun retour de sa part. La professionnelle a discuté avec les deux filles. La situation s'est calmée. Aujourd'hui, A et B se reparlent. La professionnelle ne connaît pas l'impact de son intervention.

Les parents de A se sont mêlés à la situation car ils ne comprenaient pas ce qu'il se passait. Ils voyaient leur fille en larmes, mais n'avaient pas conscience de la gravité de la situation qui a pris une grande ampleur surtout à l'école. Cependant, les parents sont venus se confier à l'animatrice. L'ASC les a écoutés, mais n'a pas souhaité intervenir au sein des familles. Elle a longuement hésité à demander à un éducateur hors-murs d'intervenir. Mais, dans ce cas, cette professionnelle est obligée de solliciter le centre de loisirs d'une ville voisine. Autrement, une demande doit être déposée auprès de l'office de la protection de l'enfance. Pour les parents, c'est tout de suite les grands moyens. Ils ne seront pas réceptifs à la demande, mais resteront

plutôt sur la défensive. De plus, les démarches sont longues et les vacances d'été arrivaient, c'est pourquoi, rien n'a été entrepris dans cette situation au niveau du soutien avec les parents.

Enfants livrés à eux-mêmes

Cette professionnelle a constaté plusieurs situations d'enfants livrés à eux-mêmes. Par exemple, dans des familles, les grands frères s'occupaient des petits en prenant le rôle de parents, car les parents travaillaient beaucoup. Du coup, ces enfants âgés de 5 ans se promenaient seuls le soir dans la rue. De ce fait, ces enfants imitaient leurs grands frères et voulaient paraître plus grands que leur âge. Dans leur propos, ils utilisaient des insultes et des gros mots.

L'ASC a cité un autre exemple : un enfant venait à l'école avec des habits sales, déchirés ou trop grands. Il portait les habits de son grand frère. L'école a appris que cet enfant venait d'une famille nombreuse. Les enfants ne pouvaient pas voir leur papa. De plus, leur maman avait beaucoup de problèmes. Quelques temps après, les enfants ont été placés : l'enseignante avait transmis ses observations à la direction de l'établissement scolaire, qui a décidé de dénoncer cette situation aux services compétents.

Collaboration avec le directeur

Le directeur de l'école primaire est ouvert pour accueillir l'animatrice lorsqu'elle souhaite présenter son rôle et le centre de loisirs aux enfants. Autrement, elle reconnaît que « *on ne collabore pas tellement* ». Elle a mené un projet de prévention de la violence dans toutes les classes de 1P à la 6P sur la base d'une initiative personnelle. Par ailleurs, elle a été invitée régulièrement à participer à l'action de sensibilisation au tri des déchets menée avec la classe de 6^{ème} primaire et organisée par l'école.

Collaboration avec les parents

Dans la situation de harcèlement, la professionnelle a collaboré avec les parents. Cependant, son rôle est d'accompagner le jeune et l'enfant. Elle relève le fait qu'elle ne veut pas travailler au sein de la famille et auprès du jeune. Elle répète également que ce n'est pas son rôle. Elle se définit par une autre fonction et a donc limité son intervention.

Des « *cafés-parents* » ont été mis en place au sein de la commune. Une fois par mois, des professionnels en communication non violente sont présents pour donner des pistes aux parents. Ce projet a été créé par le groupe prévention de la commune. L'ASC en fait partie. Elle participe parfois à ces séances. Le but est que les parents repartent avec des pistes, des outils et qu'ils apprennent à s'exprimer d'une autre manière. Elle aiguille les parents vers cette activité et met en évidence ceci : « *les parents sont à bout, je leur propose et ils peuvent venir.* » C'est un lieu où les parents peuvent parler et comparer leur situation avec d'autres parents.

Collaboration avec les professionnels

La professionnelle a collaboré avec le service social. Cependant, à plusieurs reprises, elle exprime les limites de son métier. En tant qu'animatrice, elle pourrait intervenir dans les familles, mais elle ne le souhaite pas. Ce rôle reviendrait à un éducateur hors-murs. Les éducateurs sont présents dans les grandes villes valaisannes et sont rattachés à un centre de loisirs. Elle avait essayé de les contacter, elle nous l'exprime de cette manière : « *Ils sont chacun engagés pour des communes, ou des communes des alentours. Nous, on se retrouve un petit peu entre les deux quoi.* » Cependant, elle peut actionner l'AEMO, qui est l'action éducative en milieu ouvert. Elle trouvait génial que ce service existe, car il intervient au sein des familles. Cependant, l'AEMO dépend de l'OPE (Office de la protection de l'enfance). Pour certaines familles, ouvrir un dossier à l'OPE est une étape difficile. Après quelques recherches, l'animatrice socioculturelle nous a relaté que l'OPE pouvait faire des analyses de situation et demander un éducateur. Cependant la question du coût reste un souci. Si l'éducateur de l'AEMO intervient sans mandat, les parents doivent payer le prix de 100.- par heure.

Conclusion

Nous souhaitons mettre en lien la charte du Travail Social Hors-Murs avec le travail de cette professionnelle. Cette charte met un accent sur le droit à l'autodétermination, le respect des singularités et la libre adhésion. Nous pensons que cette animatrice socioculturelle respecte ses points dans son travail. Tous les jeunes sont acteurs dans les projets proposés. Les habitants de la commune sont accueillis à la maison des jeunes.

Nous mettons en évidence le besoin relevé par cette animatrice. Selon elle, que la personne soit éducateur hors-murs, éducateur externe, travailleur social qui va dans les familles ou médiateur, peu lui importe, tant qu'une personne remplit cette tâche. Elle signale que pour certaines communes, il n'existe que peu de professionnelles pouvant intervenir au sein des familles pour les accompagner selon leur besoin. Elle souhaiterait avoir un réseau auquel se rattacher, sans forcément actionner l'OPE. Ainsi, elle nous a fait part de sa demande.

8.3.2 Enseignante titulaire

8.3.2.1 Travail prescrit

Comme toute enseignante du niveau obligatoire, elle a été nommée par la commune. Cependant, elle est une employée de l'Etat du Valais, son salaire est donc payé par le canton.

En tant qu'enseignante, son rôle est d'intéresser ses élèves aux études pour leur apprendre à donner du sens à leur expérience. La profession d'enseignante est en premier lieu un travail de relations humaines, de relations collectives et de relations interactives. Elle doit apporter une attention particulière aux besoins et aux moyens utilisés par les élèves pour leur apprentissage. Elle doit amener l'élève à mettre des mots sur ses stratégies d'apprentissage et à en tirer une évaluation sur leur efficacité. Pour atteindre ces objectifs, elle doit impérativement motiver ses élèves. De plus, la connaissance du programme est indispensable pour le mettre en œuvre et pour choisir l'utilisation d'une ou plusieurs méthodes d'apprentissages. (Goupil, Lusignan, 2011).

Elle doit porter une attention à l'ambiance de classe, à une bonne gestion de l'organisation de la journée pour que les élèves puissent travailler dans de bonnes conditions. Ensuite, elle doit favoriser l'autonomie et responsabiliser ses élèves. Au besoin, elle peut se faire appuyer par un réseau. (Dubet, 2011)

8.3.2.2 Travail réel

L'enseignante est titulaire d'une classe de 4^{ème} primaire. Elle travaille dans l'établissement scolaire depuis 28 ans, a enseigné dans les classes de 1^{ère} primaire, 2^{ème} primaire et 4^{ème} primaire, et de temps en temps dans les plus grands degrés. Elle collabore avec une autre enseignante. Elle enseigne le programme scolaire et est attentive à l'ambiance de classe, en portant une attention particulière à chaque enfant. Au fil des années, elle a notamment mis en place un conseil de classe. Elle s'est documentée afin de trouver des pistes d'actions au niveau de la gestion des conflits, la cohésion de groupe ainsi que l'ambiance de classe. Elle est à l'écoute des enfants et les responsabilise dans leur action. Elle organise des réunions de parents et elle collabore avec eux au besoin. Elle est également active au sein du réseau. Nous constatons qu'aucun écart n'existe entre le travail prescrit et le travail réel. Elle transmet des savoirs aux élèves. Elle est attentive aux comportements de ses élèves et à l'intégration au sein de la classe. Elle les responsabilise. Au besoin, elle sollicite le réseau.

8.3.2.3 Groupes ciblés

Les élèves de quatrième primaire représentent le groupe cible. Ils sont âgés de 9 à 11 ans.

8.3.2.4 Spatialité

Elle intervient au sein de sa classe ainsi que dans le périmètre de l'établissement scolaire, ce qui correspond à la cour de récréation et aux corridors. Son champ d'intervention est délimité précisément.

8.3.2.5 Temporalité

Son travail s'effectue tout au long de l'année scolaire. Elle travaille à temps partiel. Elle intervient environ de 8h à 16h30 avec une pause à midi. Son intervention est en continu durant ses jours de travail.

8.3.2.6 Outils

A l'aide d'exemples, les différents outils utilisés par cette enseignante sont exprimés ci-dessous. La communication non-violente est un outil employé par cette enseignante primaire pour gérer une situation exigeant une attention socio-éducative particulière. Elle s'est formée en communication non-violente. De plus, au niveau de l'organisation de la classe, l'enseignante a disposé un banc au fond de la classe. Lorsqu'un enfant ne se maîtrise plus, il peut librement s'y installer.

Un autre outil mis en place est le conseil de classe. Un cahier est à disposition et les enfants le remplissent selon les thèmes suivants : « *Je t'encourage, je te remercie, j'aimerais que, je suis content,...* ». Suite à chaque remarque, l'enfant signe. Le but de ce cahier est de laisser la place aux enfants pour s'exprimer au sujet de l'ambiance de classe et pour améliorer les relations entre eux. Puis, une fois par semaine, un enfant lit le cahier devant la classe pour lancer une discussion ouverte. Les enfants échangent autour des remarques et ils expriment ainsi leurs accords ou leurs désaccords. Elle suppose que c'est un système qui « *fonctionne bien* ».

Afin de prévenir la question de la différence entre les enfants, cette professionnelle a réalisé un atelier autour de ce thème. Par exemple, les élèves ont appris des chansons et un travail a été effectué sur ce sujet.

Lors des conflits, l'enseignante fait preuve d'écoute pour accompagner l'enfant dans sa colère. Elle prend le rôle de « *médiatrice* ». Elle demande à l'élève ce qu'il a fait et non pas ce que l'autre a fait. Ainsi, l'élève doit parler en « *Je* ». Pour elle, cette méthode est bénéfique. Elle nous relate ce propos : « *Les enfants apprennent à dire ce qu'ils pensent, ils apprennent à écouter parce qu'ils doivent écouter ce que l'autre a à leur dire aussi.* » Lors de conflits, l'enseignante nous a exprimé sa méthode. Nous désirons faire un lien avec la théorie de Naomi Drew (2011) énoncé au point 2.6.1. « Relations entre pairs ».

Naomi Drew suggère de discuter du problème en utilisant des phrases commençant par « *Je* ». Ensuite, elle invite chaque partie à reconnaître sa part de responsabilité. Nous remarquons que l'utilisation du « *Je* » revient autant dans la pratique que dans la théorie.

Un dernier outil pratiqué est le jeu de coopération. Il permet de resserrer les liens entre les élèves de la classe.

Cette enseignante titulaire a mis en place ainsi différents outils pour garantir une bonne ambiance de classe. Elle donne une place importante à l'expression des émotions, de leurs actes. La cohésion de classe est un point qu'elle travaille. Elle ne veut pas qu'un élève soit exclu.

8.3.2.7 Collaboration-réseau

Cette enseignante collabore essentiellement avec le réseau scolaire comprenant le directeur scolaire, l'inspecteur et la responsable du service de l'enseignement spécialisé. De plus, elle a également côtoyé une psychologue du CDTEA ainsi qu'une éducatrice de l'AEMO. En ce qui concerne l'animatrice socio-culturelle, elle participe au « groupe prévention au sein de village » qui met en place des projets pour le bien-être de la commune. Il est possible que des projets soient réalisés en collaboration avec l'école.

8.3.2.8 Thématiques traitées

Conflits entre pairs

Cette enseignante nous explique une situation vécue. Deux enfants s'insultaient au sein de la classe. Un enfant criait au travers de la classe : « fils de *** ! » et l'autre camarade lui répondait. Les sanctions étaient ses premiers outils pour intervenir, puis elle a instauré le conseil de classe. Cette année fut très difficile à gérer. A force de punition, les enfants arrêterent de s'insulter. Au fil des années de pratiques professionnelles, elle considère que les insultes et les bagarres sont des actes répandus entre les élèves. Elle utilise sa propre méthode de résolution de conflit développée dans les outils.

Enfants livrés à eux-mêmes

Au sein d'une classe, selon cette professionnelle, chaque année un enfant est mis à l'écart. En principe, les élèves mis à l'écart ont des retards scolaires. Elle a rencontré une élève qui était souvent mise à l'écart durant les récréations. Mais grâce au conseil de classe, des échanges sont présents entre les élèves. Ils la félicitaient via ce conseil. Cette fille n'a pas les mêmes centres d'intérêt que ses camarades, elle joue aux poupées, tandis que les autres sont dans la préadolescence.

Climat scolaire

Pour cette professionnelle, les insultes et les bagarres font partie de son quotidien. Elle considère cela comme « *normal* ». Elle a mis en place sa propre méthode expliquée dans les outils.

Enfant aux comportements exigeant une attention socio-éducative

Cette enseignante a rencontré des difficultés avec un enfant dont le comportement demandait une attention socio-éducative particulière. Le contact avec les autres camarades était difficile, un rien l'agressait. Voici un exemple cité par l'enseignante : « *Donc un enfant qui bouscule un autre, ça arrive tout le temps. Lui, le prenait comme une agression.* » Puis, il peinait à gérer sa colère ; ça lui est arrivé que lors de ses crises de colère, il jetait tout par terre, chiffonnait ses feuilles, faisait du bruit en classe. Lors des récréations, souvent, il était fâché et partait se cacher dans un coin.

L'enseignante a constaté : « *Qu'il ne fallait en tout cas pas le tirer, le porter, le prendre, le ramener quand il était comme ça. Il fallait le laisser un petit moment tout seul.* »

Elle a été confrontée à des problèmes de responsabilité, car à la fin de la récréation elle rentrait avec les autres élèves et lui restait dans la cour de récréation. Tout en gérant les autres élèves, elle devait le surveiller. Elle gardait un œil sur lui en regardant par la fenêtre. Elle laissait la porte ouverte et surveillait sa classe ainsi que l'élève à l'extérieur.

En collaboration avec les parents, ils avaient décidé que l'enseignante explique à l'enfant qu'il pouvait rester dehors, mais qu'il ne devait pas sortir d'un endroit précis et que dans les dix minutes, il devait être en classe sinon elle appelait les parents.

Les changements de programmes perturbaient cet enfant. Les promenades à l'extérieur étaient des moments difficiles à gérer, car c'étaient des événements inhabituels. Un exemple de comportement relaté par cette professionnelle : « *Quand il est trop content, il pique des crises, quand il est fâché, il pique des crises.* » Cette enseignante a rencontré des difficultés face à cet enfant, car elle n'avait aucune formation pour l'accompagner.

Elle a trouvé des moyens d'accompagnement en consultant des livres. Cette professionnelle a mis en place un outil pour que les enfants apprennent à gérer les conflits. Suite à ces crises, cet enfant ne voulait pas s'exprimer. Cette enseignante a préparé une fiche composée de quatre cases et l'enfant les remplissait en dessinant ou en écrivant. Les intitulés visaient à lui faire trouver les raisons de la crise par « *Qu'est-ce que j'ai fait ? Pourquoi ? Comment je me sens ? Et qu'est-ce que je pourrais faire pour réparer ?* » Ensuite, une mise en commun était faite avec les camarades concernés. Leur coresponsabilité était alors invoquée.

Sur le plan scolaire, cet enfant était très intelligent, il suivait le programme donné. Il rattrapait sans peine le travail qu'il n'effectuait pas, lorsqu'il était en récréation en train de boudier. Il devait faire le travail en retard en classe après la journée d'école. L'année suivante, lors de sa 5^{ème} primaire, le diagnostic de trouble du spectre autistique a été posé par des psychologues.

Lorsque l'enfant partait avec la psychologue, la collègue enseignante utilisait quelques fois ces moments pour partager la situation avec les élèves de la classe. Dans un premier temps, les élèves voulaient être gentils avec lui, mais lorsqu'il se fâchait, ses camarades lui demandaient de ne pas s'isoler. Il leur répondait en s'énervant et en les tapant. Donc, l'enseignante a discuté avec les enfants pour leur faire comprendre qu'il fallait le laisser seul dans ces moments de crises. Mise à part

ces moments de colère, cet enfant était bien intégré au sein de la classe, ses camarades l'appréciaient bien.

Enfant hyperactif

La professionnelle nous raconte la situation d'un élève atteint de mucoviscidose et du trouble de l'hyperactivité. Scolairement, il était en échec. Il a terminé son année scolaire avec un programme adapté. L'année suivante, il a refait le programme de 4^{ème} primaire.

En lien avec les éléments énoncés dans le cadre théorique (cf point 2.6.4), nous remarquons que le trouble de déficit d'attention ou d'hyperactivité chez l'enfant risque de compromettre sa vie d'élève. L'enfant a des difficultés à adopter une attention prolongée lors des activités. Il présente souvent ces difficultés dans plusieurs contextes, par exemple à la maison ou à l'école.

Collaboration avec les parents

L'enseignante nous relate qu'à sa connaissance, les parents n'ont jamais pris contact avec elle en cas de difficulté avec leur enfant. C'est plutôt elle qui prend contact avec eux. Elle organise des réunions de parents et elle collabore avec eux au besoin. Concernant l'enfant exigeant une attention socio-éducative particulière, la collaboration avec les parents était complexe. La maman était à l'écoute, tandis que le papa était révolté contre le système scolaire. Pour lui, l'école ne répondait pas aux besoins de son enfant. Par contre, les parents étaient très présents et voulaient le meilleur pour leur enfant. Il était difficile de concilier leur avis et les possibilités de l'école. Au sein d'une classe, il y a vingt enfants et ce n'est pas la même réalité qu'au domicile de l'enfant.

Concernant l'enfant hyperactif, les parents ont nié les difficultés scolaires de leur enfant, la faute était mise sur l'école.

Collaboration avec les professionnels

L'enseignante a mis en route une procédure pour accompagner un enfant exigeant une attention socio-éducative particulière. Dans cette situation, une psychologue est intervenue pour suivre cet enfant. Ce suivi avait été mis en place les années précédentes, mais cette enseignante nous relate qu'il a été difficile de collaborer avec le service de l'Etat, car la psychologue était enceinte. Pendant son congé maternité, une remplaçante a pris le relais et suite au congé, la psychologue initiale est revenue. La communication n'a pas toujours été facile.

Une collaboration avec une enseignante d'appui a été mise en place pour l'enfant atteint de mucoviscidose et d'hyperactivité. De plus, l'AEMO intervenait déjà à la maison. Des séances de réseau ont été organisées, entre la maman, l'éducatrice et les enseignantes. Puis, une seconde séance a été effectuée avec la maman, la grand-maman, l'éducatrice, l'inspectrice de l'enseignement spécialisé et l'inspecteur. Suite à ces réunions, des mesures ont été prises.

Conclusion

L'enseignante pense qu'il serait intéressant d'avoir un « *médiateur scolaire* » au sein des écoles primaires. Au sein du groupe prévention de la commune, ils avaient essayé de mettre en place un projet de « *prévention par les pairs* », mais il n'a pas été accepté. Elle fait partie de ce groupe ainsi que l'animatrice socio-culturelle. Pour elle, un médiateur est utile pour les parents, les enseignants ainsi que les élèves, car il pourrait aider à prévenir les conflits. Avec le nouveau plan d'études romand, de nouvelles directives sont introduites dès la rentrée 2015-2016. Les enseignants ne disposeront plus du temps de l'atelier thématique. Ainsi, dans la situation présentée, l'enseignante n'aurait théoriquement plus le temps à disposition pour réaliser son conseil de classe ou pour parler de la différence. A elle de réorganiser son temps et de prendre des minutes sur le français ou les mathématiques, si elle considère que ces moments sont indispensables pour avoir une ambiance de classe agréable.

8.4 Commune B

8.4.1 Le médiateur scolaire à 100%

8.4.1.1 Travail prescrit

Le médiateur scolaire est un employé communal depuis 2009, un poste tout à fait récent. Il est présent dans les écoles primaires de la commune B et il travaille avec un coordinateur pédagogique. Le médiateur scolaire est une tierce personne neutre dans toute situation.

Il nous dit : « *Nous, on ne donne pas les maths, on ne donne pas le français, on ne vient pas mettre de 2,5 en environnement. Quand on arrive, on est vraiment extérieur à tous ces soucis-là.* »

N'ayant pas de référentiel pour le médiateur scolaire au niveau primaire, nous nous sommes référencées aux directives cantonales de la médiation scolaire. Celles-ci concernent le cycle d'orientation car actuellement, aucun dispositif cantonal n'a été mis en place au niveau primaire. Nous souhaitons rappeler que le médiateur scolaire et le coordinateur de cette commune sont des employés communaux.

Le médiateur scolaire assume des projets de prévention. Il doit mettre en garde toutes les personnes de l'école face à diverses problématiques : la violence, la gestion de conflit, la détresse, la solitude. L'objectif poursuivi est d'améliorer le contexte dans un esprit de respect et d'entraide. Tous les acteurs de l'école ainsi que les parents peuvent faire appel au médiateur selon leurs besoins. Les qualités requises de ce professionnel sont l'écoute et le conseil. Il est présent au sein du réseau scolaire.

8.4.1.2 Travail réel

Le médiateur scolaire et le coordinateur pédagogique s'occupent de la médiation scolaire et interviennent dans plusieurs domaines pour : des élèves en difficultés scolaires ou comportementales ou lorsqu'un souci de santé se présente ou pour des questions d'harcèlement. Ils sont présents pour améliorer l'ambiance de classe et favoriser les relations entre les élèves.

Un de leurs objectifs est d'outiller le mieux possible l'enseignant et de lui donner des activités à réaliser sous une notion de coach. Le médiateur scolaire et son coordinateur pédagogique n'interviennent pas si on ne les prévient pas.

Nous remarquons qu'il existe très peu d'écart entre le travail prescrit et le travail réel. La prescription est vaste, ce qui permet une grande marge de manœuvre du professionnel.

8.4.1.3 Groupes ciblés

Avec son coordinateur pédagogique, il intervient dans les classes de 1^{ère} enfantine à la 6^{ème} primaire, ce qui correspond à des enfants âgés de 4 à 12 ans. De plus, les deux professionnels collaborent également avec les enseignants et avec la direction des écoles.

Le médiateur scolaire effectue de la prévention pour les parents au niveau des dangers de l'utilisation d'internet et de l'éducation (5^{ème} et 6^{ème} primaire) et apporte un soutien aux enseignants lors des entretiens avec les parents, car les relations sont parfois assez tendues et marquées d'incompréhension envers l'institution et l'école. Au besoin, ces deux professionnels rencontrent les parents et peuvent les convoquer.

8.4.1.4 Spatialité

Le médiateur scolaire intervient auprès de plus de 2'000 élèves de la commune B. Il est présent dans les groupes d'enfants et au niveau individuel. Il nous explique ses actions :

« Nous on mène des actions plus ou moins à trois niveaux. [...] On travaille sur la classe, avec toute la classe. Ensuite, si on a un groupe d'élèves en difficultés, alors on va cibler ce groupe d'élèves-là. Et puis si quelques fois c'est l'individu, si c'est l'élève qui a besoin d'un soutien, alors là, on travaille avec l'élève. »

8.4.1.5 Temporalité

Leurs interventions sont ponctuelles (une fois par semaine). Ils effectuent des interventions de courte durée. C'est pourquoi, ils ne vont pas rester une matinée dans une classe. Ce rôle est plutôt celui de l'enseignant ressources-appui. Une fois par semaine, un bilan est réalisé entre le coordinateur pédagogique, l'enseignant médiateur et l'enseignant ressources-appui au sujet des situations traitées et sur les interventions en cours.

8.4.1.6 Outils

Le médiateur scolaire peut proposer des démarches pour la classe (gestion de conflits). Il définit ce terme de la manière suivante : *« Bon, actuellement, c'est quoi, des cas de violences dans les classes, du harcèlement, un petit peu de mise à l'écart aussi, ressouder le lien entre les élèves, montrer l'importance d'accepter tout le monde, pas de discrimination. »*

Il prône et favorise le travail en situation, ce qui sous-entend dans le contexte classe. Suite à son intervention, ce professionnel demande à l'enseignant de soutenir son action. En général, il travaille avec la classe et l'enseignant. L'idée est d'impliquer le plus possible l'enseignant en lui proposant des actions et des activités. Pour lui, le choix du lieu de l'intervention est clairement défini, voici ce qu'il en ressort : *« Nous on part du principe qui s'il y a un souci en classe, c'est là qu'on doit apporter le remède. »*

Il a créé à l'aide de ses deux collègues ses propres outils de travail tels que de petites histoires, des films, des jeux de rôle et des jeux coopératifs,...

Le but de son intervention est d'expérimenter les outils donnés pour améliorer un comportement défini dans un contexte problématique. Son travail se déroule de la manière suivante : *« Nous, l'idée c'est ça : c'est clairement de partir du souci de l'enseignant et puis de réaliser quelque chose à partir de là, pour modifier une ambiance de travail, une ambiance de classe. »*

8.4.1.7 Collaboration-réseau

Concernant le travail en réseau, le médiateur scolaire fait appel à un enseignant ressources-appui. Ce dernier est ressource, car il offre à l'enseignant des propositions en matériel ou fait des remarques tout en apportant un regard extérieur. Cet enseignant ressources-appui intervient en classe et observe avec l'enseignant titulaire lorsqu'il y a un problème au sujet d'un enfant ou d'un groupe d'enfant. Puis, ils co-construisent un projet ensemble et il peut rentrer en action. Le médiateur scolaire explique sa fonction : *« Il est appui parce qu'il aide l'enseignant à gérer sa classe. Mais il est également ressource parce qu'il va faire des propositions à l'enseignant [...] »*

Lorsque les professionnels rencontrent des problèmes familiaux, ils font appel à l'APEA (Autorité de Protection de l'Enfant et de l'Adulte), l'AEMO et l'OPE, car ce n'est pas leur fonction d'intervenir dans les familles. Ils nous définissent les restrictions de leur champ d'action comme suit : *« Lorsqu'il y a des soucis dans la famille, nous on ne peut pas intervenir directement. Ce n'est pas notre rôle. Par contre alors, on a des réseaux. »*

Il leur arrive d'activer l'éducation de rue, car ce n'est pas leur champ d'action. Puis, ils renvoient les parents vers des moyens mis en place par diverses associations et structures comme « parents-écoute », projet coordonné par l'OSEO (Œuvre Suisse Entraide Ouvrière) pour des cours de français, accompagnement des parents dans les tâches éducatives, accompagnement mère-enfant coordonné par le Centre Immigré pour les parents et surtout pour les mères qui ne parlent pas français.

8.4.1.8 Thématiques traitées

Décrochage scolaire

Un désengagement scolaire a été vécu par un élève, suite à un changement au niveau de la structure familiale. Cependant, aucune intervention n'a été effectuée en classe et ces deux professionnels ont fait appel à un éducateur de rue. Selon eux, ils ont dépassé leur travail prescrit, car la cause de ce désengagement scolaire est due à un changement de la structure familiale. Pour ce faire, ils proposent à la famille une rencontre régulière afin de construire ensemble.

Harcèlement

Lors de diverses situations de harcèlement, ce professionnel travaille beaucoup avec la classe et l'enseignant pour co-construire un projet. Il met en avant ce propos :

« Parce que très souvent, bien sûr que nous, on se préoccupe des victimes, mais on se préoccupe aussi des agresseurs. Ils ont aussi besoin d'aide. Il n'y a pas que des victimes qui ont besoin d'aide. On voit dans les cas de harcèlement qu'on traite, chez la personne ou le meneur ou la meneuse, il y a des soucis. »

Conflits entre pairs

Lors de leurs interventions en classe, ils ont des repères ainsi qu'une approche séquentielle pour aborder le thème de la violence. Dans un premier temps, un échauffement sous forme de jeu coopératif peut aider les élèves à se côtoyer. Puis, dans un second temps, le but recherché est de collaborer pour réaliser une activité. A la suite de cet objectif, des discussions sont mises en place sur les thèmes suivants selon la problématique rencontrée dans l'idée de résoudre le conflit :

- discussions autour des types de violence
- discussions autour du conflit
- discussions autour des caractéristiques du conflit
- discussions autour des stratégies de résolution
- co-construction des 4 étapes pour régler un conflit

Le médiateur scolaire nous raconte l'exemple suivant :

« C'était une classe avec énormément de conflits en interne avec une élève en particulier qui était régulièrement dans la violence : verbale, physique... Et donc, plutôt que de la stigmatiser, nous, on a fait un travail sur toute la classe, parce que d'autres aussi collaborent justement à amener à cette mauvaise ambiance si on veut. »

En premier lieu, un travail en commun est réalisé pour déstigmatiser la situation sans cibler quelqu'un en particulier. Puis, un travail en individuel ou avec le groupe lié au problème est effectué.

Climat scolaire

Les élèves contactent très régulièrement les personnes responsables de la médiation en les sollicitant dans les couloirs. Ces professionnels sont accessibles. Ensemble, ils co-construisent un projet. Ils nous relatent ceci : *« Ils savent que si on est là, c'est pour essayer, de trouver ensemble, une solution commune et qui va pour tout le monde. »*

Avec les élèves en difficultés de comportements, après discussions, ils établissent un contrat de collaboration. Ils ont toujours du temps à accorder pour les enfants, même durant les récréations.

Collaboration-réseau

Ils ont collaboré avec la police à cause d'un vol en classe. La police est intervenue en individuel avec les parents et non en classe. Le commissaire a utilisé l'uniforme de la police pour que l'enfant intègre plus la prévention faite par le médiateur.

Des procédures ont été également mises en place dans des cas de problèmes d'hygiène (pédiatre, infirmière scolaire).

Collaboration avec les parents

Les personnes responsables de la médiation interviennent quand les parents les contactent, s'ils sont en difficultés ou désorientés. L'idée est de co-construire avec les familles afin de stimuler l'enfant. Ils fixent les objectifs toutes les trois semaines, lorsqu'il y a un souci au niveau scolaire, une démotivation ou un manque d'engagement de l'enfant. Ils nous expliquent ceci :

« C'est comme avec les parents, si on n'a pas leur adhésion quand on met en place quelque chose, on peut bien dire, écoutez, moi je peux si vous voulez activer l'éducation de rue... Si eux n'adhèrent pas, c'est inutile. Ça sera même contre-productif. Ils vont être bloqués, se sentir mal jugés ou dénigrés et ça sert à rien. Ce n'est pas le but. »

Collaboration avec les professionnels

Une collaboration a lieu avec l'enseignant pour évaluer les objectifs posés après 5 à 6 semaines afin de voir si on observe une évolution ou amélioration de la situation. Ils définissent cette collaboration de la manière suivante :

« Nous, l'idée à travers des contrats, de ce qu'on propose comme projet, c'est de remettre en lien, de recréer quelque chose au niveau de la communication. Pour que l'enfant soit de nouveau reconnu dans ses soucis et que l'enseignant puisse à nouveau voir l'enfant autrement [...] »

Les personnes responsables de médiation ont assez de travail, donc, pas besoin d'insister auprès des enseignants : *« Ce sont les enseignants qui nous signalent une difficulté et nous, nous réagissons. »*

Conclusion

Ce médiateur scolaire est très souvent demandé au sein de son établissement primaire. Il possède une panoplie d'outils pour résoudre le besoin des enfants, des enseignants ainsi que des parents. Il effectue de brèves interventions et il est attentif aux demandes des bénéficiaires. Il a un réseau diversifié permettant d'aiguiller les familles vers des organismes externes au système scolaire.

8.4.2 Enseignant ressources-appui

8.4.2.1 Travail prescrit

La fonction d'enseignant ressources-appui existe depuis trois ans. Ce professionnel a suivi la formation d'enseignant spécialisé en cours d'emploi et il est employé par le canton, mais rattaché à la commune. La direction des écoles mandate ce professionnel.

Dans les directives cantonales de la médiation scolaire, nous constatons que l'enseignant ressources-appui peut rejoindre de ce fait, la fonction de médiateur scolaire. Selon ces directives, un médiateur scolaire est un professionnel qui travaille en tant que personne-ressource. Néanmoins, cet enseignant a une fonction supplémentaire, car il est appui.

8.4.2.2 Travail réel

Cet enseignant ressources-appui n'a pas de classe officielle, il a juste une petite salle, nommée « *relais* », pour prendre les enfants à part. Lorsque des comportements de certains élèves deviennent lourds, ces enfants sortent de leur classe pour venir travailler dans cette salle « *relais* » qui se prénomme également classe « *frigo* », comme au cycle. Mais il souligne qu'à travers cette salle, ce n'est pas son but principal de séparer les enfants, il nous l'explique :

« Donc ce n'est vraiment pas du tout ce que l'on recherche. C'est plus une salle qui me sert de bureau quand je dois faire un peu d'administratif qui va servir justement à mes deux collègues ou à moi-même, quand on doit prendre des élèves pour régler un petit truc. »

Pour une organisation de qualité, il tient avec lui un semainier pour inscrire ses interventions et avoir une preuve du travail effectué.

Il intervient également quand des enfants ont des difficultés au niveau du comportement. Par exemple, lorsqu'un enfant a des difficultés scolaires, souvent, ses camarades se moquent de lui. Dans ce cas précis, il observe et suggère aux parents de faire un bilan de santé.

L'écart entre le travail prescrit et le travail réel est difficile à définir. Nous ne connaissons pas spécifiquement la prescription. Cependant, nous percevons son travail réel par ses propos.

8.4.2.3 Groupes ciblés

Cet enseignant ressources-appui intervient dans tous les degrés scolaires : 1^{ère} enfantine à la 6^{ème} primaire. Son travail comprend plusieurs niveaux et il nous explique son champ d'action : « *Je peux aller m'occuper d'un élève qui pose de gros problèmes de comportement, je vais souvent faire de l'observation en classe, dans un premier temps et puis après, les interventions peuvent varier.* »

Ce professionnel met en évidence la cause principale de ses interventions : « *Alors c'est vrai que la grande majorité des interventions c'est des problèmes de comportement, mais qui découlent évidemment de situations familiales qui sont épouvantables.* »

8.4.2.4 Spatialité

Il intervient en classe, mais également sur le chemin de l'école (bagarres, conflits,...). Il fait son programme en fonction des centres scolaires, car au sein de sa commune beaucoup de centres scolaires demandent son accompagnement. Il est donc souvent en déplacement.

8.4.2.5 Temporalité

Il travaille 18 heures par semaine avec une heure de réserve. Il complète son pourcentage avec deux après-midis d'appui par semaine. Ses interventions en classe peuvent être uniques ou se prolonger sur plusieurs mois en fonction des cas. Il lui arrive de faire un travail spécifique sur les situations durant deux ou trois semaines, ce que font également ses deux collègues « médiateurs ». Il intervient en classe pendant trois quarts d'heure, voire une heure.

8.4.2.6 Outils

Ce professionnel a fait un cours spécifique en fonction des problématiques de certains élèves au niveau du harcèlement, de la bagarre ou de la moquerie.

De plus, il fournit aux enseignants un petit système de référentiels disciplinaires avec du matériel permettant le suivi des élèves auprès des parents. Voici le but de son système: « *On propose du matériel en fait pour pouvoir contrôler le comportement d'un enfant avec une signature des parents qui peut se faire par demi-journée, quotidiennement ou de manière hebdomadaire.* »

Il crée un matériel adapté pour l'élève demandant une attention socio-éducative particulière : des fiches avec des grilles, tableau, joker, histoire autour des conflits. Il possède une multitude d'outils pour être adéquat dans son accompagnement.

8.4.2.7 Collaboration-réseau

Lorsqu'une autre enseignante rencontre des difficultés, il fait tout d'abord appel aux deux personnes responsables de la médiation, puis, ces deux professionnels décident d'activer ou non l'enseignant ressources-appui. La différence avec ses deux collègues responsables de médiation, c'est que l'enseignant ressources-appui peut rester plus facilement et plus longtemps en classe. Il nous explique cette différence ci-dessous:

« Donc à la différence près, c'est qu'eux vont beaucoup faire du passage très bref en classe, prendre des informations près des enseignants-enseignantes, et puis après prendre des contacts avec les services placeurs, des gens de l'extérieur qui vont eux rester en classe. Tandis que moi, je vais intervenir au sein de la classe. »

Une demi-journée par semaine, il rencontre ses deux collègues chargés de la médiation. Ensemble, ils font un bilan de leurs interventions de la semaine. Ils discutent d'un éventuel suivi ou un renforcement d'aide dans une situation précise. Puis, ils font une pré-organisation de la semaine suivante. Ce programme peut changer à tout instant.

La police intervient également auprès des écoles, par exemple lors de soucis de racket.

Une à deux fois par année, il rencontre l'inspecteur et l'Office de l'enseignement spécialisé pour faire un bilan de ses interventions ainsi que leur réalisation.

8.4.2.8 Thématiques traitées

Décrochage scolaire

Un exemple est relevé : un élève ne travaille pas et dérange la classe. Il se trouve dans une situation familiale épouvantable. Si le professionnel soupçonne quelque chose, il va interpeller l'OPE. Au niveau de l'accompagnement, il pourra donner quelques conseils. Un système de contrôle peut être mis en place. Ainsi, une fiche sera réalisée avec une série d'étapes à effectuer par l'enfant quand il arrive à la maison. Par exemple : je mets en place mon matériel. La maman met une croix si c'est en ordre et signe ainsi que l'enfant. Parfois, ce système est concluant, mais pas toujours.

Harcèlement

Le professionnel raconte des conflits physiques entre les élèves ou du harcèlement au niveau des commentaires qu'il a rencontrés dans une classe. L'histoire c'est que cinq ou six enfants s'en prennent à un seul élève et l'insultent de toutes sortes de manières parce qu'il est étranger. Il dit que le paradoxe c'est que les enfants qui l'insultent sont également étrangers. Cet enfant est en grande souffrance et il répond par la violence. Pour résoudre ce cas, l'enseignant ressources-appui est intervenu en classe, mais le problème c'est que les enfants sentent qu'une personne externe les surveille, donc ils ne bougent pas. De ce fait, ce professionnel a pris séparément au moins huit fois ce groupe dans la salle « relais ».

Durant un mois, il questionne ce groupe dit « agresseurs » sur le sujet de la violence, puis, il écoute l'agressé et il réunit tous les enfants.

Il travaille beaucoup autour de questions réflexives et dit : « *Si on commence à te traiter de comme ça et comme ça, comment est-ce que tu vas réagir ? Et puis au bout d'un moment c'est des gamins qui commencent à expliquer un petit peu ce que eux pourraient ressentir. Et puis on leur demande de se mettre à la place de l'élève. Tu lui as dit ça, comment est-ce que tu réagirais si tu as 5-6,8 camarades qui te traitent comme ça.* »

Puis, il essaie de faire parler les enfants grâce à divers documents. Par exemple, l'enfant doit s'exprimer toujours de la même manière et parler de ses ressentis : joie, tristesse, colère. Ce professionnel relate ce propos: « *Si on me fait telle ou telle chose, je me sens comme ça.* » Mais il raconte que parfois il faut freiner un peu avec eux, car ça devient assez grossier. Lorsqu'on a assez d'éléments, il peut commencer à discuter avec l'enfant. Il souligne que c'est une co-construction avec eux.

Problèmes de racket

Les problèmes de racket sont des situations présentes dans les milieux scolaires. Dans ce cas précis, l'enseignant ressources-appui nous relate que ce sont ces deux collègues, le coordinateur pédagogique et le médiateur scolaire, qui prennent en charge ces situations. Ils sortent les enfants des classes, les mettent en garde, et contactent les parents pour régler le cas.

Agressions violentes

Dans une classe de 3^{ème} primaire, le professionnel nous raconte qu'il y a eu des agressions violentes. Il y avait trois enfants qui agressaient sur le chemin de l'école une élève très douée de la même classe. Ils ont commis des actes d'extrême violence et nous dit un exemple : « *ils l'ont ramassée, couchée par terre, coup de pieds, lancer des cailloux, de la terre.* » Un système a été mis en place pour les deux derniers mois de l'année. Les enfants devaient arriver 15 minutes en avance le matin et l'après-midi. Puis, ils étaient lâchés 15 minutes après la sonnerie de l'école. Autrement, une autre solution possible, c'est le changement de centre, mais c'est quelque chose que ce professionnel veut éviter au maximum.

Enfant exigeant une attention socio-éducative particulière

Le professionnel est intervenu pour un enfant de l'école enfantine qui pleurait depuis son arrivée en classe jusqu'à 11h30. L'enseignante a attendu deux mois avant de signaler cette problématique. Tous les jours, cette professionnelle prenait cet enfant de force pour l'emmener en classe, car il hurlait. L'enseignant ressources-appui raconte qu'il a fallu forcer ce petit pour le prendre en classe, pour lui mettre ses pantoufles et lui enlever sa veste. Une fois qu'il était en classe, il criait pendant des heures et hurlait : « *Je veux ma maman !* ».

Cet enfant courait à travers la classe. Il ouvrait la porte et sortait dans le couloir. L'enseignant ressources-appui est intervenu en essayant plusieurs moyens, car cette situation devenait difficile : « *On essaie un petit peu la douceur, un petit peu de fermeté, ce n'est pas évident.* »

De ce fait, ce professionnel a passé la première semaine devant la porte de la classe en la bloquant avec une chaise. Cet enfant a compris que lorsqu'il n'était pas là, il ne devait pas sortir de la classe.

Il souligne ce point : « *Je n'aurais pas aimé être à la place de l'enseignante qui a passé deux mois comme ça. Qui devait se tenir devant sa porte pour s'occuper d'une classe à deux degrés pour pas qu'il sorte. C'est juste pas gérable.* »

Ce professionnel a fait de l'observation et a donné des conseils à l'enseignante sans juger sa pratique. Voilà ce qu'il ressort : « *Moi je ne détiens pas la solution, de loin pas. Ce qui va très bien avec un enfant n'ira pas du tout avec un autre. Donc c'est tout on va dire au feeling un petit peu.* »

Son objectif était de faire rentrer en classe l'élève. Petit à petit, l'enfant s'est calmé. Il ne venait que le matin en classe. En plus de ses pleurs, il refusait de travailler. Un système de smiley avec des personnages d'humeurs différentes a été mis en place par l'enseignant ressources-appui.

Cet outil a motivé l'enfant. Il devait avoir deux croix dans les deux premières cases. Puis il remportait un smiley. Il s'est bien pris au jeu. Depuis, ce système a fonctionné et après quatre mois, cet enfant est retourné à la maison avec un petit diplôme confectionné par l'enseignant ressources-appui. Nous pouvons constater que ce professionnel a essayé de mettre en place plusieurs moyens et lorsqu'il a trouvé le bon système, il lui a fait un geste de remerciement.

En connaissant de mieux en mieux cet enfant, ce professionnel a observé ceci : « *Il a une relation fusionnelle avec la maman que l'on essaie de gentiment casser. Par le biais de l'intervention d'une psychomotricienne. Et puis bon, on a obtenu de très bons résultats. [...]* »

Cette psychomotricienne a fait quelques séances avec la maman et l'enfant, puis sans la maman. La mère de cet élève a compris qu'elle devait l'emmener juste avant de rentrer en classe dans le but d'éviter sa crise ou qu'il commence à faire semblant de pleurer.

L'enseignant ressources-appui a remarqué ceci à propos du comportement de l'enfant :

« Parce que ce gamin il a compris à 4 ans ce qu'il pouvait obtenir. Il a obtenu de ne plus venir à l'école l'après-midi, il a obtenu le droit que sa maman rentre en classe. C'est un gamin qui sera à mon avis un HPI (Haut Potentiel Intellectuel) en puissance. Il parle beaucoup mieux que ses camarades, par contre il a du retard en motricité fine et un gros manque de confiance en lui. Donc quand il faut faire un boulot et qu'il se rend compte qu'il dessine moins bien que les autres, il a peur de le faire parce qu'il a peur de montrer ses faiblesses aussi. »

Après les vacances de Noël, cet élève a changé de classe à cause d'une mésentente entre les parents et l'enseignante de la classe. De ce fait, l'enseignant ressources-appui est allé accueillir cet enfant dans sa nouvelle classe, car ce professionnel a confiance en lui et le connaît bien. Il est resté tous les matins avec cet élève, car il retourne aussi les après-midis en classe. Le premier jour, il est resté toute la matinée, puis le deuxième jour, il a fait une apparition très brève. Le troisième jour, il est resté au sommet des escaliers pour observer l'arrivée de l'élève ; comme ça s'est bien déroulé, il s'est absenté 10 minutes et il est revenu en classe quelques minutes avec l'accord de l'enseignante. Cet enseignant ressources-appui a essayé de se retirer peu à peu de l'entourage de cet élève pour éviter qu'il s'appuie trop sur lui.

Cette situation se déroule bien et ce professionnel revient de temps en temps pour faire un petit bilan ; si son appui n'est plus nécessaire, il stoppe son intervention.

Climat scolaire

L'année passée, cet enseignant ressources-appui est intervenu dans une classe de 19 élèves à deux degrés. Sur ces 19 élèves, 14 d'entre eux avaient des cas déclarés : Haut Potentiel Intellectuel (HPI), dyslexies, dyspraxies, problèmes qui touchent dans le domaine de la psychomotricité et de la logopédie. Cette classe très lourde, mais sans avoir forcément de problèmes de comportements, était difficile à gérer pour l'enseignante de cette classe. Pour ce faire, l'enseignant ressources-appui prenait un des deux degrés trois fois par semaine durant une heure et il travaillait dans la salle à côté. Il donnait les cours de français et de math ce qui permettait à l'enseignante de travailler de manière plus individuelle avec tous ces niveaux différents.

Collaboration-réseau

L'enseignant ressources-appui a collaboré avec une psychomotricienne qui est intervenue pour la situation de l'enfant qui exigeait une attention socio-éducative particulière en classe enfantine. Elle a fait des séances pour travailler la confiance en soi de l'élève. De plus, il côtoie les enseignants dans son quotidien. Il co-construit avec eux et il intervient au sein de leur classe.

Collaboration avec les parents

La collaboration avec les parents n'est pas toujours évidente pour ce professionnel. Il souligne qu'ils coopèrent bien et sont très ouverts à la discussion, mais ensuite, ils agissent différemment à la maison. Par exemple, le grand frère de l'élève qui était en classe enfantine cité ci-dessus, pleurait également en classe. Il pleurait parce qu'il ne dormait plus avec son petit frère, car il dormait avec sa maman. Voici la réaction de l'enseignante ressources-appui : « *Nous on est en train de casser la relation fusionnelle et derrière, la maman qui nous dit ceci cela et ça. Et après c'est difficile d'intervenir par derrière.* »

Dans certains cas, les parents sont convoqués auprès de la direction de l'école avec l'enseignant afin d'être rendus attentifs par exemple au manque d'investissement de l'élève. Bien souvent, ces enfants ne travaillent pas à la maison. Un outil proposé est un document permettant le contrôle des devoirs et des leçons. Après chaque tâche, les parents doivent signer. L'enseignant ressources-appui nous a dit que beaucoup de parents signent le document en affirmant que leur enfant a effectué le travail demandé, mais, en réalité, il n'a rien fait. Voici une réponse des parents que nous raconte ce professionnel : « *Oui, mais il m'a dit qu'il avait fait* ». La professionnelle relève ceci : « *On va continuer de talonner un petit peu mais à certain moment, on est limité* ».

Avec les parents, il transmet des coordonnées pour s'occuper de tel ou tel cas de leurs enfants, par exemple des associations qui s'occupent de dyslexie ou d'une Unité d'Accueil Pour Ecoliers (UAPE). Il aide les personnes qui sont dans le besoin. Souvent les familles monoparentales font des demandes pour dire qu'elles n'arrivent plus à gérer leurs enfants. Dans ce genre de situation, ce professionnel essaie d'apporter quelques conseils. Il aide à les aiguiller rapidement sur les relations mères-enfants vers des personnes plus formées pour ce genre de situations. De plus, une aide aux devoirs peut être mise en place généralement à la maison à raison de deux fois par semaine par exemple. Le coût de cette aide est principalement pris en charge par la commune mais les parents participent au financement. Par contre, lorsqu'il s'agit de problèmes de comportements, ce professionnel, dans une certaine mesure, va contacter l'office de la protection de l'enfance.

Collaboration avec les professionnels

La collaboration avec les divers enseignants est très aléatoire. L'enseignant ressources-appui distribue volontiers du matériel aux enseignants en fonction des demandes. Mais il propose des petites remarques à ces professionnels de cette manière : *« Il y a les enseignants, on leur donne deux, trois conseils parce que, oui ce n'est pas des conseils, c'est des suggestions. Moi je ne peux pas me permettre, je ne suis pas inspecteur ou quoi que ce soit. Je suis une ressource, je te propose d'essayer ça, je te mets à disposition tels trucs. »*

Ensuite, les enseignants sont libres d'appliquer ou non ces manières de faire. De plus, au fil du temps, les enseignants les sollicitent beaucoup trop lorsque les enfants ne font pas leurs devoirs et leçons. Il leur répond de prendre contact avec les parents dans un premier temps. Puis en dernier lieu, le médiateur scolaire ou le coordinateur pédagogique ou l'enseignant ressources-appui interviennent.

Ce professionnel met en avant qu'ils oublient souvent les règles basiques, car ils sont souvent pris par des livres théoriques. Il dit qu'il faut déjà appliquer de simples règles au début. Il transmet des documents ou des suggestions aux enseignants comme : suspendre la veste à tel endroit, mettre ses pantoufles, écrire la date, utiliser la plume, crocher le sac, ne pas faire traîner le sac par terre, car un camarade passe à côté pour donner un coup de pied dedans et voilà comment débutent les conflits... Et il ajoute ceci : *« Ça c'est un document, c'est uniquement de la suggestion. Cela fait partie aussi du boulot. C'est une sorte de ressource. »*

La sanction

Cet enseignant ressources-appui, nous propose un débat autour de la sanction. Il nous répond que supprimer des journées à ski parce que l'élève n'a pas fini son travail n'est pas vraiment la solution. L'enseignant ressources-appui doit poursuivre dans la même ligne que l'enseignant qui a donné la punition. Pour le travail en rattrapage à la maison, il nous dit qu'il faut que les parents soient partie prenante. Les professionnels sont un peu limités dans leurs interventions. La question de la sanction est en réflexion au niveau de l'équipe de médiation. Ils vont tout de même travailler avec l'enfant dans l'idée d'essayer de lui faire comprendre pourquoi il travaille, ainsi que l'avantage qu'il a d'obtenir de meilleures notes. Il dit : *« Parfois, la meilleure sanction, c'est de restreindre la sanction »*. Ensuite, il n'oublie pas féliciter les efforts de l'élève.

Conclusion

Cet enseignant ressources-appui a un rôle bien particulier au sein de sa commune. Il intervient dans des contextes variés et possède une panoplie d'outils. Un accent important est mis sur la collaboration avec les parents, qui sont aussi des acteurs principaux dans l'accompagnement de leur enfant à l'école. Parfois, il ressent les limites de son métier et continue à accompagner l'enfant dans sa vie à l'école.

8.5 Commune C

8.5.1 Travailleuse sociale hors-murs

8.5.1.1 Travail prescrit

Cette professionnelle est engagée et mandatée par le centre de loisirs comme travailleuse sociale hors-murs (TSHM) depuis 5 ans. Elle a fait ses études en tant qu'éducatrice sociale. Cette professionnelle doit faire de l'accompagnement social envers les enfants, les jeunes, les parents pour les soutenir au mieux lors de diverses difficultés. Elle agit au niveau individuel et collectif. Elle peut intervenir lors de violences, d'agressivités ou de conflits. Cette professionnelle collabore régulièrement avec les écoles, la police, la psychologue, les services sociaux.

8.5.1.2 Travail réel

Cette éducatrice hors-murs effectue de la prévention auprès des jeunes. Elle est présente dans des festivals, dans la rue, dans les écoles et au centre de loisirs. Elle intervient auprès des jeunes par des suivis individuels. Pour elle, la création du lien est un élément important. Elle crée un lien, puis elle les accompagne, elle les écoute selon leur demande et leur besoin. Elle prend contact avec les parents si le jeune est mineur. Elle collabore avec eux et divers services communaux et cantonaux comme la CDTEA, l'OPE, la police, la direction des écoles, la déléguée à la jeunesse.

L'écart entre le travail prescrit et le travail réel est peu distinct. La prescription étant peu définie permet à cette professionnelle d'être créative dans son accompagnement.

8.5.1.3 Groupes ciblés

Elle intervient dans les classes primaires et s'est inspirée d'une exposition dans un autre canton. Elle a mis en place cette exposition à tous les degrés : 1^{ère} enfantine à la 6^{ème} primaire. « *C'est une exposition qui traite vraiment de la violence, la non-violence, de comment vivre ensemble...* ». Elle discute avec les jeunes du bien vivre ensemble, du respect et elle crée un projet au sein d'une école.

Lorsqu'elle a été engagée au centre de loisirs, elle a proposé de réaliser ce même projet au sein de la ville. La demande a été acceptée et est reconduite chaque année dans les classes de 3^{ème} primaire. Elle s'occupe également d'un projet dans les classes de 6^{ème} primaire animé par diverses professionnelles. Elles traitent des problématiques rencontrées dans les bus, de la sécurité, de la violence et surtout elles abordent le sujet du respect. Nous pouvons constater que cette professionnelle a deux principales interventions fixes dans les écoles. Ces projets lui ouvrent les portes du terrain et lui permettent d'avoir des contacts avec tous les écoliers.

Cette année, elle intervient également auprès des 2^{èmes} années du cycle pour présenter ses activités.

8.5.1.4 Spatialité

Cette TSHM a un champ d'action très large : *« Je peux intervenir dans les écoles, dans les bus, dans le centre de loisirs, dans la rue. »*

Elle intervient dans toutes les classes de 3^{ème} primaires, sur le thème du vivre ensemble, non seulement dans sa commune, mais également dans les écoles des communes voisines. Elle anime aussi un autre projet avec les policiers, un chauffeur de bus et d'autres éducatrices pour les 6^{èmes} primaires.

Elle met en avant ses projets devant des étudiantes de la HES pour les intéresser à réaliser de la prévention par les pairs. Elle utilise cet outil avec des jeunes lors des festivals.

8.5.1.5 Temporalité

Ses interventions en classe sont régulières et se font chaque année. Depuis le mois d'octobre, elle anime ces projets jusqu'en février, ce qui correspond à une présence d'une fois par mois dans chaque classe. Elle dispose d'une matinée entière pour pouvoir intervenir.

« C'est un atelier qui dure toute la matinée, je vous laisse imaginer... On a un terrain de 8 à 11h30, jusqu'à la fin. [...] On se rend compte que c'est très court et qu'on est souvent frustré, car il y a tellement de choses qui ressortent qu'on n'a pas le temps d'approfondir. »

Pour elle, c'est un temps précieux et en même temps conséquent qui leur a été mis à disposition. *« En global, les interventions dans les écoles, on en a presque toutes les semaines. »*

L'année scolaire 2014-2015 a été très chargée pour cette éducatrice : *« Mais là actuellement cette année, nous avons un boum. Là, on intervient sur trois classes où l'on intervient régulièrement. [...] je trouve que ça commence à devenir quelque chose de très intéressant. »*

8.5.1.6 Outils

Cette professionnelle souligne les outils et l'influence d'intervenir en classe :

« Et ce qui est hyper intéressant, d'où l'intérêt que les travailleurs sociaux interviennent dans les écoles, c'est que si vous voulez, suite à ces interventions-là, forcément, quand vous abordez ces sujets là avec les élèves, il y a tout plein de problématiques qui ressortent, parce que nous créons un lien de confiance. [...] souvent suite à ces interventions, ben ça débouche sur des suivis. »

Grâce à ces interventions en classe, la création de liens est plus facile pour le suivi individuel. Souvent la première intervention se fait sous forme de discussion, dans le but de faire connaissance et de créer un lien. La TSHM insiste vraiment sur l'importance de créer un lien avant de construire une vraie relation.

Elle a mis en place un souper de classe pour ressouder les liens entre les élèves et la maîtresse. *« On travaille sur la dynamique de groupe, on travaille sur certaines personnes en individuel. »*

La médiation est également un outil pour la TSHM. On peut citer comme exemple, un harcèlement de deux enfants, dont un était à haut potentiel et l'autre dyslexique, avec des situations qui s'aggravaient :

« On fait des médiations par exemple avec ces familles. On a réussi à réunir les deux petits, à réunir les deux familles, donc on se voit ici et on fait des médiations. On essaie de mettre des choses en place pour en tout cas limiter les dégâts au sein de l'école. Mais les médiations n'ont pas abouti car c'est vraiment très fort. »

Ces médiations ont même impliqué les professeures et ont mis en place un suivi psychologique pour un des deux enfants.

La TSHM fait également beaucoup d'observations pour analyser diverses situations problématiques :

« J'essaie d'observer la dynamique de groupe. Souvent je n'interviens pas, je fais que d'observer. Je vais dans les bus. Je ne fais que d'observer et puis après, j'interviens en fonction de ce que j'observe. Donc c'est beaucoup le problème de comportement, de bagarre et je dirai le phénomène de bouc-émissaire, d'exclusion. »

La prévention est un outil important pour cette travailleuse sociale. Pour elle, c'est un moyen pour éviter que les problèmes arrivent.

« Il ne faut pas s'intéresser à ces jeunes une fois qu'ils ont des problèmes. C'est vraiment faire de la prévention ? Et c'est quand on intervient dans ces écoles et qu'on parle de racket et qu'on leur dit : On sait que vous avez peur, que c'est souvent les grands qui demandent des trucs et n'ayez pas peur d'aller parler à vos parents ! Venez au centre de loisirs. Et voilà, pour moi c'est comme ça que tu vas éviter des gros problèmes. Alors je suis peut-être utopique [...] mais je suis persuadée que la prévention, c'est vraiment la clé de notre travail. »

8.5.1.7 Collaboration-réseau

Une collaboration avec les enseignants est présente. Parfois, l'appel vient des enseignants. Par exemple, elle a collaboré avec une enseignante par rapport à un groupe de leaders au sein de la classe « [...] *en plus dans cette classe, nous sommes en train de sortir les éléments perturbateurs et de les voir en individuel ici au Centre de Loisirs.* »

Chaque deux mois, elle rencontre le juge des mineurs, la police cantonale et municipale, les déléguées de la jeunesse, l'AEMO, le CDTEA, la direction des écoles et tous les acteurs qui gravitent autour de la jeunesse lors d'une rencontre bien institutionnalisée de ces professionnels d'horizon si divers dans la commune C. Son métier devient de plus en plus reconnu, elle coordonne le réseau de la ville. De plus en plus de personnes externes font appel à cette professionnelle. La TSHM s'est faite une place au sein du réseau.

Pour chaque suivi individuel, les parents sont impliqués lorsqu'ils ont des enfants mineurs.

8.5.1.8 Thématiques traitées

Décrochage scolaire

Elle nous raconte la situation d'un élève qui avait décroché scolairement. Depuis, le début de l'année, il avait reçu 432 punitions. Elle nous dit qu' : « *il est tellement mis dans ce truc que de toute façon il est mauvais* ». En classe, il est même séparé des autres par un paravent. Cet acte ne fait qu'accentuer que cet enfant est différent. Un travail individuel est effectué avec ce garçon en dehors du contexte scolaire.

Harcèlement

La professionnelle nous relate une situation dans laquelle elle intervient. Dans une classe, deux élèves se détestent. Un enfant ne mange plus, ne dort plus. Cette ambiance a une influence sur la cour de récréation, étant donné que c'est une petite école. Un des enfants a des difficultés scolaires. Il est dyslexique et vient d'une famille dite « *ordinaire* ». L'autre enfant est un enfant Haut Potentiel (HP). Il est issu d'une famille un peu plus aisée. Pour cette situation, une médiation gérée par la TSHM a été mise en place avec les familles. La situation était tellement forte que les médiations n'ont pas abouti.

Enfants livrés à eux-mêmes

Cette professionnelle s'inquiète également des enfants que nous entendons moins. Il est possible que l'enfant ait de très bonnes notes, mais qu'il reste toujours dans son coin. Une situation a été relatée : une jeune fille a de très bonnes notes, mais vit une situation familiale très complexe. Elle se fait toute petite. La TSHM relève l'importance d'accompagner cette enfant. Elle avale et elle ne dit rien. « *Et puis, en fait ça explose à l'adolescence, à l'âge adulte ou bien quand tu as tes propres enfants* ».

Climat scolaire

Le phénomène de bouc émissaire est une situation qui est très présente dans les activités de l'éducatrice hors-murs au sein des écoles. Des jeunes filles entre elles se moquaient, s'insultaient, s'embêtaient à la récréation et elles utilisaient le vocabulaire suivant « *t'es moche, t'es bête* ». Un travail en collaboration avec les parents et les enseignants est réalisé par l'éducatrice. La TSHM observe les récréations, le trajet du bus, la dynamique de groupe. Puis dans un second temps, elle intervient. Le même mode d'intervention est utilisé pour des problèmes de comportement comme des bagarres, des phénomènes de bouc émissaire et d'exclusion. Elle intervient également dans une classe où certaines enfants sont totalement exclues, par exemple en étant jamais invitée à l'anniversaire d'une camarade. Afin de resserrer les liens dans la classe, ils ont effectué un repas commun avec l'enseignante. Par exemple, ils ont été faire les courses avec des enfants qui ne font jamais rien ensemble. Elle dit : « *C'est intéressant pour nous. Après il faut avoir de l'imagination. Il faut créer.* »

Collaboration avec les écoles

Souvent, l'éducatrice hors-murs, suite au projet mené dans les classes de 3P et 6P, appelle les enseignantes, car elles ont remarqué par exemple tel ou tel cas comme du racisme. Les enseignantes ont également la possibilité de les appeler au besoin. Certains enseignants prennent contact plus facilement que d'autres. Un grand travail a été réalisé pour pouvoir intervenir au sein des écoles.

Cette TSHM a fait appel à l'Office de Protection de l'enfance lorsqu'une petite fille lui a expliqué son climat familial lors d'échanges individuels dans le cadre scolaire. Cette professionnelle met bien en évidence que les travailleurs sociaux arrivent quand c'est trop tard : *« Je me bats pour que les travailleurs sociaux doivent faire de la prévention dans les écoles. [...] On ne doit pas arriver une fois que c'est trop tard. Et c'est souvent là qu'on fait appel aux travailleurs sociaux »*

Collaboration avec les parents

Avant chaque intervention, la TSHM prend contact avec les parents. Comme les enfants sont mineurs, elle implique toujours les parents. De plus, certains parents sollicitent de leur plein gré la TSHM. Celle-ci est ouverte et disponible. Au besoin, elle réoriente vers le réseau.

Lors d'un de ses projets au sein de l'école, elle parlait du racket. Un enfant restait dans son coin et ne participait pas. Suite à ce débat, il commença à pleurer. Elle a discuté avec l'enfant, puis, elle a appelé la maman et ainsi, elle a pris connaissance de la situation familiale qui était très difficile. De cette manière, une collaboration est née pour accompagner l'enfant ainsi que la maman dans la situation très complexe qu'elles vivaient. Il est également possible que des parents prennent contact avec la TSHM pour certaines situations. Elle prend en compte la demande et elle les accompagne. Au besoin, elle les réoriente vers d'autres professionnelles.

Collaboration avec les professionnels

Une collègue a appelé la TSHM lorsqu'elle a vu que le petit garçon se faisait harceler dans la cour de récréation. Une grande solidarité est présente entre les collègues du centre de loisirs. Par exemple, si une animatrice observe une action dans un contexte précis, elle en fait part à la TSHM.

De plus, lorsque la TSHM se trouve en face de situations d'abus sexuel ou qu'elle estime que la problématique s'aggrave ou va trop loin, elle fait appel à l'Office de la protection de l'enfance et au Centre pour le Développement et la Thérapie de l'Enfant et de l'Adolescent, car elle estime que « ça dépasse de ses compétences ».

Elle souligne qu'il faut savoir travailler en réseau, car toute seule, elle ne peut rien faire. Elle collabore avec la police pour certaines situations. *« Il faut vouloir travailler en réseau. Parce que tu comprends vite que tout seul en tant que travailleur social tu ne fais rien. Donc c'est intéressant. »*

Le commissaire de police de la commune s'intéresse beaucoup au travail avec les jeunes, il est en demande. Cette nouvelle procure de la satisfaction à cette TSHM.

Par exemple, un policier a téléphoné à la TSHM lors de problèmes dans un centre commercial. Des jeunes venaient mettre la pagaille. Il lui a proposé : « *Ecoutez, si nous arrivons avec nos uniformes, peut-être que ça va encore plus les révolter. C'est peut-être bien si vous passez.* » Puis, elle est allée discuter avec les jeunes. Elle constate qu'une collaboration s'installe avec les services de police.

Conclusion

Nous souhaitons remettre en évidence les propos de l'éducatrice sociales interviewée : « *On doit faire attention aussi de ne pas que agir quand il y a un gros problème. Et moi, je me bats pour que les travailleurs sociaux doivent faire de la prévention dans les écoles. Je suis persuadée que la prévention, c'est vraiment la clé de notre travail* ».

Nous aimerions retenir le message de l'entretien avec cette éducatrice hors-murs. Nous sentons que la prévention est un point auquel elle accorde une grande importance.

Conclusion

IV. Conclusion

9 Conclusion et bilan

9.1 Synthèse de la recherche

A la suite de nos analyses, nous résumons les résultats obtenus. Nous avons décidé de rédiger une première partie en ressortant les conclusions des différents professionnels travaillant dans la même commune. Puis, nous apportons un deuxième regard par rapport à la gestion de situations semblables, mais dans les différentes communes.

9.1.1 Résultats issus de la grille 1 d'analyse : Modalités de diagnostics et de gestion de situation selon les groupes professionnels

La commune A est une commune de faible population. Elle ne dispose pas des mêmes moyens que les autres communes interrogées. L'animatrice socio-culturelle relève un manque au niveau des éducatrices intervenant dans les familles. Aucun dispositif communal n'est à disposition pour répondre à cette demande. L'avis de l'enseignante titulaire rejoint les propos de l'animatrice et relève qu'il serait bénéfique qu'un « médiateur scolaire » soit présent dans leur établissement. La suggestion que nous posons est la suivante : Y aurait-il possibilité de compléter le mandat de l'ASC par un mandat confié à une éducatrice sociale ?

Nous remarquons que dans la commune B, le rôle de « médiateur scolaire » et de l'équipe de médiation est ancré dans les établissements scolaires primaires. Dans l'équipe de médiation, nous prenons en compte « l'enseignant ressources-appui », le « médiateur scolaire » et le « coordinateur pédagogique ». De nombreuses demandes surgissent auprès de l'équipe. Nous sentons une grande connaissance et maîtrise des outils proposés et du travail en réseau. Nous remarquons que les rôles de chacun sont bien définis. Lorsqu'une situation dépasse leur champ d'action, ils sollicitent le réseau par les biais d'autres services cantonaux, communaux ou associatifs. Les outils utilisés pour l'accompagnement des bénéficiaires sont principalement axés sur la valorisation de l'élève, l'autonomie, le respect de l'autre, la pose des objectifs, les jeux de coopération, la gestion de conflits, la dynamique de groupe. Lors de notre formation, les différents thèmes énoncés ont été travaillés pour d'autres contextes professionnels. De ce fait, un accent particulier a été mis tout au long de notre formation autour de l'autonomie, de la valorisation et les jeux de coopération. C'est pourquoi, nous pensons que l'éducatrice sociale a les compétences pour exercer ce rôle de « médiatrice scolaire ».

Pour la commune C, nous constatons que la travailleuse sociale hors-murs s'est investie pour que son emploi soit reconnu. Actuellement, elle répond à plusieurs demandes auprès des établissements scolaires et auprès d'autres bénéficiaires. Pour cette professionnelle, le milieu scolaire est une ouverture pour effectuer de la prévention sur différentes thématiques comme le respect. Elle défend l'importance de la prévention afin de ne pas agir trop tard.

9.1.2 Résultats issus de la grille 2 : modalités de diagnostics et de gestion de situation par thématiques pour des acteurs individuels

Suite aux résultats énoncés précédemment, nous proposons une conclusion classée par les thématiques retenues.

9.1.2.1 Décrochage scolaire

En confrontant les pratiques de chaque professionnel, nous remarquons que le climat familial influence la réussite de la scolarité de l'enfant. Nous regroupons par groupe de professionnels les outils mis en place pour accompagner l'élève. Les professionnelles du travail social soutiennent l'élève par un suivi individuel. Dans un premier temps, elles créent un lien avec le jeune. Puis, elles l'écoutent, le valorisent tout en créant une relation de confiance. L'aide proposée n'est pas forcément axée sur les apprentissages scolaires, mais au niveau de la construction identitaire. Concernant les professionnels de l'enseignement, nous constatons qu'ils peuvent agir directement dans le contexte école. Ces professionnels collaborent avec le réseau qui entoure l'enfant. Ils préviennent dans un premier temps les parents, puis différentes mesures de soutien peuvent être mises en place. L'enseignant ressources-appui travaille parfois autour de la motivation. Il a créé un document intégrant le contrôle des devoirs et des leçons. Les parents contrôlent le soir que les devoirs soient effectués et signent ce formulaire.

9.1.2.2 Harcèlement

Un point commun entre les différents professionnels ressort. Tous les professionnels travaillent avec les agresseurs, les victimes et les spectateurs. Une même approche d'accompagnement se retrouve dans les diverses professions. Des discussions autour de la violence sont entreprises. Puis, un suivi est proposé aux agresseurs, aux victimes et aux spectateurs. Par exemple : l'enseignant ressources-appui a voulu intervenir en classe, cependant, les élèves étaient sages. De ce fait, il a décidé de les convoquer environ huit fois dans sa classe relais. Il a entrepris une discussion autour de la violence et ensemble, ils ont co-construit une réflexion en parlant de leurs ressentis. Ces interventions ont été bénéfiques. Les professionnelles du travail social nous relatent que les parents ont été impliqués dans les situations d'harcèlement. L'éducatrice hors-murs explique qu'elle a mené des médiations avec les enfants et les parents. Néanmoins, les médiations ont été mises en place trop tardivement et elles n'ont pas abouti.

9.1.2.3 Conflits entre pairs

Dans le milieu scolaire, les insultes et les bagarres sont des actes présents. L'enseignante a une méthode pour gérer les conflits. Elle propose de rendre acteur les enfants en leur demandant d'exprimer ce qu'ils ont fait en utilisant le « Je ». Elle joue ainsi le rôle de médiatrice. Le « médiateur scolaire » intervient lors de violences plus conséquentes. Il utilise comme outil, la déstigmatisation des actes pour ne pas cibler un élève précis.

9.1.2.4 Enfants livrés à eux-mêmes

Dans le milieu scolaire primaire, souvent des enfants sont livrés à eux-mêmes au sein d'une classe. Derrière cette thématique, il n'est pas possible de regrouper les dires des professionnels. Chacun a un regard spécifique par rapport à ce thème. L'enseignante nous parle plutôt d'enfant mis à l'écart dû à un retard scolaire. Elle a réalisé des jeux de coopération pour resserrer les liens au sein de la classe. Tandis que l'animatrice socioculturelle, nous présente des situations où les parents sont moins présents. Et, l'éducatrice hors-murs nous décrit des enfants dits « discrets ». Cette dernière nous relate une situation d'un enfant qui a des bonnes notes, mais vivant dans un contexte familial très complexe. Elle nous expose que très peu d'accompagnement lui est proposé, car elle a des bonnes notes à l'école. Pour elle, il est essentiel d'écouter cette enfant, même si en apparence « tout a l'air de bien aller ».

9.1.2.5 Climat scolaire

L'enseignante titulaire et l'éducatrice hors-murs nous relatent qu'au sein d'une classe sont souvent présentes des bagarres, des insultes et des exclusions. Ces professionnelles observent les élèves. L'enseignante propose un conseil de classe pour resserrer les liens entre les enfants. De plus, lors des bagarres, elle utilise « sa méthode » de résolution de conflit en rendant l'enfant acteur de ses actes. En dernier recours, elle donne une sanction. L'éducatrice effectue dans un premier temps une observation lors des récréations, lors du trajet en bus en portant une attention particulière à la dynamique de groupe. En général, cette action se fait en collaboration avec les parents et l'enseignante. Elle intervient parfois en classe, par exemple elle a proposé un repas avec l'ensemble de la classe et l'enseignante pour resserrer les liens entre les élèves. L'enseignant ressources-appui nous apporte un autre regard. Il nous signale que parfois les enseignants ont des classes avec un grand nombre d'élèves demandant un accompagnement spécifique. Il est présent pour soulager l'enseignante. Il prend une partie de la classe dans sa salle de cours pour travailler le programme scolaire. Le « médiateur scolaire » nous répond qu'il est présent pour discuter et co-construire un contrat de collaboration avec les élèves ayant des difficultés de comportement.

9.1.2.6 Collaboration avec les professionnels

Les professionnels, à une exception près, nous relatent que les parents prennent assez souvent contact avec eux lorsqu'ils se trouvent en difficultés avec leurs enfants. Pour l'enseignante titulaire, il semble que des parents n'ont jamais pris contact avec elle, c'est plutôt elle qui les convoque. Par contre, quelques parents sont venus demander de l'aide à l'animatrice socioculturelle pour lui confier des difficultés rencontrées avec leur enfant. Concernant les autres professionnels, les parents les appellent. Les professionnels les aiguillent, les conseillent et au besoin, les réorientent vers d'autres services.

9.1.2.7 Collaboration avec les parents

Les professionnels collaborent avec les parents. Ils les intègrent comme les acteurs principaux lorsqu'ils doivent intervenir auprès des élèves. L'animatrice socioculturelle écoute les parents. Cependant, elle ne souhaite pas intervenir au sein des familles, car elle est active auprès des jeunes. Elle renvoie les parents vers d'autres services. Les professionnels de l'enseignement relèvent que la collaboration avec les parents est complexe. Souvent, les parents mettent la faute sur le système scolaire. Cependant, les professionnels organisent des rencontres avec ceux-ci et ensemble, ils coopèrent pour le bien-être de l'élève.

9.1.2.8 Collaboration réseau

Nous constatons que l'ensemble des professionnels interrogés collaborent avec un réseau de manière conséquente. Ils utilisent le réseau comme un relais lorsque la situation dépasse leur champ d'action. Les professionnelles du travail social ainsi que le « médiateur scolaire » interviennent en réseau plus diversifié. Ils collaborent avec l'AEMO, l'OPE, la Police, la direction des écoles, les enseignants. Tandis que les professionnels de l'enseignement collaborent essentiellement avec le réseau scolaire qui comprend l'inspecteur scolaire, la responsable du service de l'enseignement spécialisé. S'ils rencontrent des difficultés, ils s'adressent facilement au CDTEA et impliquent le directeur de leur école.

Tous les professionnels interrogés ont leur réseau spécifique. Par exemple, l'éducatrice hors-murs coordonne le réseau de sa commune. Le médiateur scolaire coopère avec l'infirmière scolaire, l'APEA, l'éducateur hors-murs, le coordinateur pédagogique ainsi que l'enseignant ressources-appui. L'animatrice socioculturelle est moins présente au sein des écoles. Cependant, elle collabore avec ces mêmes professionnelles pour accompagner la population de la commune. Elle est présente dans le « groupe prévention de la commune » et elle est active dans de nombreux projets. Une spécificité est notamment présente concernant l'enseignant ressources-appui. Il travaille avec les enseignants et comme énoncé précédemment, avec le médiateur scolaire et avec le coordinateur pédagogique. Nous sentons que ce travail en réseau prend une place importante dans leur activité professionnelle.

9.1.2.9 Problématiques spécifiques rencontrées par les interrogés

Nous souhaitons mettre en évidence les nouveaux outils trouvés par les professionnels dans des situations ne rentrant pas dans notre grille d'analyse. Face à leur activité professionnelle, ils font preuve de créativité, d'observation, d'adaptation. Ils cherchent des solutions dans des ouvrages pédagogiques ou en discutant avec leurs collègues. Il est possible que des mesures soient prises concernant l'adaptation du programme scolaire. Comme personne externe à la situation, l'enseignant ressources-appui nous relate que parfois il donne des conseils à l'enseignant sans porter de jugement. Nous sentons que ces professionnels questionnent leur pratique et cherchent des solutions à chaque difficulté rencontrée.

Après avoir partagé les résultats de notre enquête, nous apportons une réponse à notre question de recherche.

9.1.3 Réponse à la question de recherche

Au terme de notre travail, nous répondons à notre question de recherche : « Comment sont gérées des situations exigeant une attention socio-éducative particulière en milieu scolaire primaire par différents groupes professionnels ? ». Nous avons découvert de multiples pratiques communales. Chaque commune dispose de moyens différents pour répondre à cette demande. Nous gardons la même trame pour exprimer les résultats.

Pour la commune A, les situations exigeant une attention socio-éducative particulière sont gérées en premier lieu par l'enseignante titulaire. Elle est seule face à sa classe. Au cours de ses années d'expérience, elle a ressenti le besoin de se former, de rechercher d'autres méthodes pédagogiques, notamment par des ouvrages pédagogiques québécois. Elle a mis en place un conseil de classe et des jeux de coopération pour resserrer les liens entre les élèves. Cette enseignante est présente et attentive à chaque élève. Elle porte un accent particulier à l'expression des émotions. L'élève apprend ainsi à dire à son camarade son ressenti. Ainsi les conflits se règlent plus facilement. Pour la gestion des conflits, elle demande aux élèves concernés d'exprimer leurs actes et non l'acte de l'autre. Elle prend le rôle de médiatrice. Elle favorise ainsi leur autonomie et le respect. Elle a ressenti le besoin de se former en communication non-violente pour être adéquate dans son rôle d'enseignante.

Au sein de la commune A, nous avons interrogé une animatrice socio-culturelle. Elle n'intervient pas au sein des écoles pour gérer les situations demandant une attention socio-éducative particulière. Cependant, les portes lui sont ouvertes si elle souhaite mener différents projets. Elle gère des situations dans la maison des jeunes de sa commune. Elle dispose de différents outils qui pourraient être utilisés également au sein des écoles primaires. Elle apporte un accompagnement individuel aux jeunes.

Dans la commune B, une équipe de médiation est présente pour gérer ce type de situation. Un « médiateur scolaire » et un « coordinateur pédagogique » interviennent en classe pour de brèves situations. Les deux professionnels sont engagés par leur commune à plein temps. Ils prônent et favorisent le travail en situation, ce qui sous-entend dans le contexte classe. Ils soutiennent et impliquent les enseignants dans leurs actions. Ils ont créé leurs propres outils de travail tels que des petites histoires, des films, des jeux de rôle et des jeux coopératifs.

L'enseignant ressources-appui a suivi un cours spécifique autour des thèmes suivants : le harcèlement, la bagarre ou la moquerie. De plus, il apporte aux enseignants un référentiel disciplinaire avec du matériel permettant le suivi des élèves auprès des parents. Il crée un matériel adapté pour l'élève, comme par exemple des fiches avec des grilles, tableau, joker, histoire autour des conflits. Il possède une multitude d'outils pour être adéquat dans son accompagnement.

La travailleuse sociale hors-murs de la commune C intervient en classe pour gérer les situations attirant une attention socio-éducative particulière. Par le biais de deux projets au sujet de la violence et du respect, elle intervient dans les écoles primaires auprès d'enfants de 3^{ème} primaire et 6^{ème} primaire. Suite à ce travail, des suivis individuels débouchent. Les enseignantes font appel à cette éducatrice quand elles ressentent le besoin. Parfois, si l'éducatrice remarque une situation exigeant une attention socio-éducative particulière, elle prend l'initiative d'appeler l'enseignante

pour intervenir au sein de la classe. Dans un premier temps, elle observe diverses situations, puis dans un deuxième temps, elle intervient dans un contexte précis. Elle a mis en place différents outils comme un souper de classe pour ressouder les liens entre les élèves et la maîtresse. Elle utilise également la médiation pour gérer les situations de harcèlement.

Nous constatons que dans les différentes communes enquêtées, différents moyens sont mis en place pour gérer une situation exigeant une attention socio-éducative particulière. Lors de notre analyse, nous remarquons que chaque professionnel a ses propres pratiques et qu'elles sont toutes légitimes. La « médiation scolaire » est le point commun qui ressort de notre enquête. Chaque professionnel utilise la « médiation scolaire » à sa manière, mais nous sentons que cet outil n'est pas seulement utile mais inévitable.

9.2 Bilan personnel et professionnel

Ce Travail de Bachelor nous a permis d'acquérir de nombreuses compétences telles que l'acquisition d'une posture de recherche. Nous avons intégré la démarche méthodologique en travaillant l'entretien. Ce travail conséquent nous a pris beaucoup d'énergie. Après une année et demie de recherche, nous sommes fières de communiquer les résultats obtenus.

Pour la réalisation de notre Travail de Bachelor, nous avons collaboré en binôme. Nous nous connaissions très peu avant ce projet. Ce fut une riche expérience. Tout au long de la réalisation, nous avons appris à nous connaître et nous nous sommes complétées en fonction des préférences et des compétences de chacune. Dans les moments de doute, nous nous motivions pour atteindre l'objectif fixé. La confiance et le respect de l'autre étaient des points indispensables pour une entente harmonieuse. Nous nous rencontrions régulièrement. Nous avons deux méthodes de travail. L'organisation avait une place importante pour nous. Pour chaque rencontre, nous nous fixions des objectifs. Nous tirons des points positifs de cette collaboration.

Réaliser notre Travail de Bachelor durant notre deuxième formation pratique fut difficile, mais nous avons redoublé nos motivations et passé par-dessus la fatigue. Nous nous sentions quelques fois perdues pendant la rédaction. Rien n'était jamais acquis.

Nous pensons avoir découvert le réseau valaisan soutenant l'enfant au sein des écoles primaires. Les entretiens ont fait échos avec les différents modules vus lors de notre formation. Ainsi nous affirmons que la thématique travaillée est en lien avec le travail social. Les pratiques exprimées lors des entretiens nous ont confrontées à une réalité du terrain et ont été très enrichissantes.

Par conséquent, nous avons conscience que notre échantillon n'est pas exhaustif. Nous avons questionné trois communes valaisannes selon le regard des professionnels interrogés. Suite à ce constat, nous avons récolté des réponses pour notre enquête. Nous pensons qu'il est important que dans les établissements scolaires valaisans une personne réponde au rôle de « médiateur ». Nous avons identifié les fonctionnements de différents professionnels agissant dans des cadres institutionnels distincts. Un système avec un « médiateur scolaire » engagé à plein

temps, un second avec une éducatrice hors-murs qui intervient dans les écoles primaires, un troisième, avec aucun dispositif. Il nous paraît évident que les deux premiers systèmes répondent à une même demande et se complètent dans leurs approches. Les professionnels interviennent dans le même type de situations comme le harcèlement et bien d'autres encore.

A la rentrée 2015/2016, la loi valaisanne sur l'enseignement primaire rentrera en vigueur. Comme déjà exprimé, un article existe concernant la médiation en milieu scolaire. Nous pensons qu'il est nécessaire que des « médiateurs » soient présents au sein des écoles. Est-ce que cette fonction devrait plutôt incomber à des personnes avec une formation d'enseignante ou de travailleuse sociale, nous ne voudrions et pourrions pas nous décider pour une réponse sans équivoque.

Nous ne souhaiterions pas rester figées sur une de ces professions, mais plutôt prendre en compte les compétences que des professionnelles engagées peuvent apporter et qui sont souvent complémentaires.

Sources

10 Sources

10.1 Ouvrages

BEE Hélène et BOYD Denise, les âges de la vie, ERPI, Québec, 2011. 507 p.

BENDAHMAN H., (1992), coopérer avec les parents et les partenaires de l'école, in : BONNICHON G., MARTINA D., (ed) Métier d'enseignant : 10 compétences professionnelles, Paris, Vuibert, p. 261-298.

BONNICHON G., MARTINA D., (2008), Métier d'enseignant : 10 compétences professionnelles, Paris, Vuibert, 389 p.

BENONY H., BENONY-VIODE C., DUMAS J., (2012, a), Psychopathologie de la communication, des apprentissages et de l'hyperactivité, chez l'enfant et l'adolescent, De Boeck, Bruxelles, 174 p.

BENONY H., BENONY-VIODE C., DUMAS J., (2012, b), Psychopathologie des affects et des conduites, chez l'enfant et l'adolescent, Bruxelles, De Boeck, 131 p.

BORKOWSKY A., in : POGLIA E., PERRET-CLERMONT A.-N., GRETHER A., DSEN P., (1995), Pluralité culturelle et éducation en Suisse, Etre migrant II, cours et contributions pour les sciences de l'éducation, exploration, Neuchâtel, Peter Lang, p. 87-106.

BOURDIEU P., PASSERON J.C, (1964), Les héritiers : les étudiants et la culture, Paris, Editions de Minuit, 192p.

BOURDIEU P., PASSERON J.C, (1970), La Reproduction : éléments pour une théorie du système d'enseignement, Paris, Editions de Minuit, 284p.

CDTEA, (Centre pour le Développement et la thérapie de l'enfant et de l'adolescent), Service cantonal de la jeunesse, (2010), 25 ans de médiation scolaire en Valais, Sion, DECS, (Département de l'éducation de la culture et du sport).

DAVEZIES P., (1993), Eléments de psychodynamique du travail, vol. 3 n°116, Paris, Education permanente 18 p.

DECS (Département de l'Education, de la Culture et du Sport), Service de l'enseignement, (2006), Cahier des charges du personnel enseignant, degrés enfantins/primaires, Sion, DECS, 10 p.

DECS (Département de l'Education, de la Culture et du Sport), Canton du Valais, Directives concernant la médiation scolaire, 1999, 3 p.

DELLA CROCE C., LIBOIS J., MAWAD R., (2011), Animation socioculturelle, pratiques multiples pour un métier complexe, Paris, L'Harmattan, 246 p.

DREW N., (2011), Grandir ensemble : activités pour enseigner des habiletés de résolution de conflits, Montréal, Chenelière Education, 184 p.

DUBET F., (2002), Le déclin de l'institution, Paris, l'Epreuve des faits, Seuil, 421 p.

DUBET F., L'école, la question du sens, in : FOURNIER M., (ed) (2011), Eduquer et former, Connaissances et débats en Education et Formation, Paris, Edition Ouvrages de synthèse, p. 385 – 392.

DURU-BELLAT M et HENRIOT-VAN ZANTEN A, (1995), Sociologie de l'école, Paris, Armand Colin, 201 p.

FOURNIER M, (ed) (2011), Eduquer et former, Connaissances et débats en Education et Formation, Paris, Edition Ouvrages de synthèse, 437 p.

GASPARD J-F., (2012), Tenir !, Les raisons d'être des travailleurs sociaux, Paris La Découverte, enquête de terrain, 298 p.

GILLY M. (1969), Bon élève, mauvais élève, recherche sur les déterminants des différences de réussites scolaires à conditions égales d'intelligence et de milieu social, Paris, Colin, 253 p.

GOGUEL D'ALLONDANS, T. (2003), Anthro-po-logiques d'un travailleur social, passeurs, passages, passants, Paris, Téraèdre, 173 p.

GOUPIL G., et LUSIGNAN G., Des théories de l'apprentissage à l'enseignement, in : FOURNIER M., (ed) Eduquer et former, Connaissances et débats en Education et Formation, (2011), Paris, Edition Ouvrages de synthèse p. 71-78.

GUILLAUME-HOFNUNG M., (2012) La médiation, Paris, que sais-je, 126 p.

JOBERT, G. (2002) La professionnalisation, entre compétence et reconnaissance sociale. In : Altet, M. et al.: Formateurs d'enseignants, Bruxelles, De Boek Supérieur, 247-260 p.

LACOURSE, M-T (2005) Famille et société, Canada, Chenière Education, 333p.

LE BOTERF G., (2010), Professionnaliser, construire des parcours personnalisés de professionnalisation, Editions d'Organisation, Ressources humaines, 140 p.

LIBOIS J., ET STROUMA K., (2007), Analyse de l'activité en travail social, Actions professionnelles et situations de formation, Bruxelles, ies editions, 194 p.

MASSE L., DESBIENS N., LANARIS C., (2006), Les troubles du comportement à l'école, prévention, évaluation et intervention, Montréal, Gaëtan Morin Editeur, Chenelière éducation, 400 p.

MICHELLOD D., La médiation scolaire dans le canton du Valais, in : MIRIMANOFF J., (2013), Médiation et Jeunesses, Bruxelles, Larcier 303-325 p.

MIRIMANOFF J., (2013), Médiation et jeunesse, Mineures et médiations familiales, scolaires et pénales en pays francophones, Prévenir, négocier, résoudre, Bruxelles, Larcier, 706 p.

PEYRE V. ET TÉTARD F, (2006) Des éducateurs dans la rue, histoire de la prévention spécialisée, Paris, Editions La Découverte, 272 p.

POGLIA E., in : GRETHER A., RUTH G., PERRET-CLERMONT A.-N., (1989), Etre migrant, Cours et contributions pour les sciences de l'éducation, Exploration, Neuchâtel, Peter Lang, p. 5 – 39.

SCHUBERT-GRUNDISCH S., La médiation scolaire dans le canton de Vaud, in : MIRIMANOFF J., (2013), Médiation et Jeunesse, Bruxelles, Larcier, p. 326-346.

SCHWARTZ Y. et MENCACCI N., (2008), Trajectoire ergologique et genèse du concept d'usage de soi, Porto Alegre, p. 9 -13.

SER (Syndicat des Enseignants Romand), (2012), Code de déontologie des enseignantes et des enseignants adhérent du SER, Monthey, Editions SER, 11p.

SIMONIN-COUSIN C., La médiation en milieu scolaire dans le canton de Genève, in : MIRIMANOFF J., (2013), Médiation et Jeunesses, Bruxelles, Larcier, chapitre 8.3, 632-675 p.

SIROTA R., in : TROGER V., La sociologie de l'éducation, in : FOURNIER M., (ed), Eduquer et former, Connaissances et débats en Education et Formation, (2011), Paris, Edition Ouvrages de synthèse, p. 23.

SYNDICAT DES ENSEIGNANTS ROMANDS, (2012), Code de déontologie des enseignantes et des enseignants adhérents du SER, Editions SER, 11p.

TROGER V., La sociologie de l'éducation, in : FOURNIER M., (ed), Eduquer et former, Connaissances et débats en Education et Formation, (2011), Paris, Edition Ouvrages de synthèse, p. 21 – 30.

VAN CAMPENHOUDT L, QUIVY R, (2011), Manuel de recherche en sciences sociales, Paris, Dunod, 256 p.

10.2 Sitographie

CDIP, Enquête CDIP auprès des cantons conseiller social, médiateur scolaire / degré primaire,

http://www.edudoc.ch/static/strukturdaten/pdf_rohdaten/050.pdf,

consulté le 25.05.2015.

CDIP, service social scolaire,

<http://www.ides.ch/dyn/16173.php>,

consulté le 25.05.2015.

Centre pour le développement et la thérapie de l'enfant et de l'adolescent (CDTEA),

<http://www.vs.ch/Navig/navig.asp?MenuID=15104&Language=fr>,

consulté le 18.11.2014.

Charte du travail social « Hors Murs », Groupe de travailleurs sociaux, (2005),

http://www.clcm.ch/upl_main/fichiers/educateur-de-rue/Charte%20educ.pdf,

consulté le 18.10.2014.

Éducateur de rue, Centre de Loisirs et Culture de Martigny (CLCM),

http://www.clcm.ch/educateur_accueil.html,

consulté le 9 octobre 2014.

Éducation, Association Sierroise de Loisirs et Culture, (ASLEC),

<http://aslec.ch/pages/33-education>,

consulté le 9 octobre 2014.

Le Grand Conseil du Canton du Valais, Loi sur l'instruction publique,

<http://www.lexfind.ch/dtah/68107/3/400.1.pdf>,

consulté le 14.10.2014.

Le service social de l'école professionnelle, Département de l'instruction publique, Office pour l'orientation, la formation professionnelle et continue,

ftp://ftp.ge.ch/oofp/proxi_reseau.pdf,

consulté le 8 juillet 2015.

Le Nouvelliste, Petites terreurs en enfantine,

<http://www.redida.ch/festival/assets/pdf/redida-2010-08-24-nouvelliste.pdf>,

consulté le 18 avril 2015.

Loi sur l'enseignement primaire,

http://www.vs.ch/Data/vos/docs/2013/10/2013.11_Enseignement%20primaire_2_LOI_CE.pdf,

consulté le 13 avril 2015.

Le Point, République et Canton de Genève, Département de l'instruction publique,

ftp://ftp.geneve.ch/dip/Le_Point_2007.pdf,

consulté le 13.04.2015.

Office pour la protection de l'enfant,
<http://www.vs.ch/navig/navig.asp?MenuID=15101&language=fr>,
consulté le 18.11.2014.

Projet hors-murs 2014, Association Rencontre Loisirs et Cultures de Sion (RLC),
<http://www.rlcsion.ch/horsmurs-home.html>,
consulté le 20.10.14.

Réseau d'entraide, AEMO – Action Educative en Milieu Ouvert,
<http://www.revs.ch/fr/institutions-ressources/ressources/aemo-action-educative-en-milieu-ouvert-0-434>,
consulté le 18.11.14.

Sozial Medizinisches Zentrum Oberwallis, Schulsozialarbeit,
<http://www.schulsozialarbeit-nbv.ch>
consulté le 08.04.2015.

Annexes

V. Annexes

Annexe A : Enquête CDIP (2013-2014)

Enquête CDIP auprès des cantons année scolaire 2013-2014, Conseiller social, médiateur scolaire, degré primaire

EDK/IDES-Kantonsumfrage / Enquête CDIP/IDES auprès des cantons
Stand: Schuljahr 2013-2014 / Etat: année scolaire 2013-2014

Schulsozialarbeit / conseiller social, médiateur scolaire
Primarstufe / degré primaire

Kanton	Schulsozialarbeit: Frage 50: Wie hoch ist der Anteil der Gemeinden, in denen Schulsozialarbeiterinnen und Schulsozialarbeiter beschäftigt werden?
Canton	Conseiller social / médiateur scolaire: Question No 50: Quel est le pourcentage de communes employant des conseillers sociaux / médiateurs scolaires?
AG	In 26% bis 50% aller Gemeinden
AI	1 - 25% aller Gemeinden
AR	Bis 25% (kommunal eingesetzt, keine kantonal gesetzliche Regelung)
BE	1% bis 25% aller Gemeinden, damit haben rund 50% aller Schülerinnen und Schüler im Kanton Bern Zugang zur Schulsozialarbeit.
BL	Keine Daten; Gemeindeangelegenheit
BS	Pilotversuch an zwei Standorten (inkl. KG und OS)
FR-d	In 1% bis 25% aller Gemeinden
FR-f	De 1 à 25% de toutes les communes
GE	Dans les établissements du réseau d'enseignement prioritaire (mis en place en 2006) travaillent des éducateurs sociaux employés par le canton et non par les communes. Cela représente le 22% des établissements scolaires.
GL	In 100% aller Gemeinden
GR	In 1% bis 25% aller Gemeinden
JU	1-25 % de toutes le communautés scolaires
LU	51 % bis 75 % aller Gemeinden
NE	Tous les centres scolaires régionaux disposent de services sociaux-éducatifs.
NW	36%
OW	In 76% bis 99% aller Gemeinden
SG	Keine Daten
SH	1-25% der Gemeinden, die aber 50 Prozent der Schüler abdecken (Stadt Schaffhausen deckt dabei bereits 50% des Kantons ab ...)
SO	Ist kommunale Angelegenheit (via Sozialgesetzgebung)
SZ	In 51% bis 75% aller Gemeinden
TG	1-25 % aller Gemeinden
TI	0% de toutes les communes
UR	In 1% bis 25% aller Gemeinden
VD	Pas de données disponibles à la DP
VS	0% de toutes les communes
ZG	In 76% bis 99% aller Gemeinden
ZH	In 76% bis 99% aller Gemeinden
FL	in 0% aller Gemeinden

Informationszentrum IDES der EDK
Centre d'information IDES de la CDIP

Kontrolliert durch die Bildungsdepartemente im März 2014
Contrôlé par les départements cantonaux de l'instruction
publique en mars 2014

 **EDK | CDIP | CDPE | CDEP**
Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren
Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique
Conferenza Svizzera dei direttori cantonali della pubblica educazione
Conferenza Svizzera della direttori cantonali da l'educazion publica

Annexe B : Grille d'entretien pour les professionnels de l'enseignement

Grille d'entretien avec un enseignant		
Thématique	Sous-thématique	Exemples de questions
Poser la cadre	Anonymat, Enregistrement, Durée, Thème, Nos attentes, Souhait de recevoir notre TB	
Introduction	Demander à l'enseignant de se présenter	Pouvez-vous nous expliquer votre parcours professionnel ? Depuis quand travaillez-vous en tant qu'enseignant dans votre établissement ? Par qui êtes-vous mandaté ?
Difficultés rencontrées	Expériences Réactions	Quelle situation avec un élève vous a posé difficultés ? Comment avez-vous réagi ?
Elèves difficiles au sein de la classe	Comportements inappropriés en classe Collaboration avec différents acteurs professionnels	Avez-vous déjà vécu ce type de situation ? Avez-vous sollicité votre réseau ? Qui et à quel moment ? Que s'est-il passé ? Quelle place avez-vous donnée aux familles ?
Conflit entre les élèves	Fréquence de conflit entre les pairs	Comment intervenez-vous lorsqu'il y a répercussion d'un comportement inapproprié ? (bagarres dans la cours de récréation, insultes,...) Avez-vous sollicité votre réseau ? Qui et à quel moment ?
Familles essoufflées (en dehors de l'école)	Situations difficiles au sein des familles Difficultés à effectuer les devoirs et les leçons	Avez-vous déjà eu des demandes des parents pour leur venir en aide ? Qui intervient dans les familles essoufflées en cas de crise ? Comment un tel soutien se passe-t-il dans des cas concrets ? (Réactivité, durée de l'intervention) Est-ce que le réseau est suffisant ? Que s'est-il passé ? (explications) Avez-vous fait appel à des aides extérieures pour ce type de situation ? Avez-vous déjà eu des demandes des parents pour leur venir en aide en dehors du cadre scolaire ?
Besoins en termes de soutien psychosocial	Besoins des enseignants Besoins des élèves Besoins des familles	Auriez-vous un besoin particulier dans ce type de situation ? Pensez-vous que les élèves auraient besoin d'avoir une personne ressource lorsqu'il rencontre de grandes difficultés ? Pensez-vous que les familles ont besoin d'un soutien dans les écoles ? De quelle manière ?
Conclusion	Ajouts supplémentaires Demande s'il veut lire la retranscription de l'entretien Remerciements Mot de la fin	Voulez-vous ajouter des informations complémentaires ? Pensez-vous qu'il serait nécessaire d'avoir un professionnel ² au sein de votre établissement ?

Annexe C : Grille d'entretien pour les professionnelles du travail social

Grille d'entretien pour terrain d'enquête		
Thématique	Sous-thématique	Exemples de questions
Poser le cadre	Anonymat, Enregistrement, Durée, Thème, Nos attentes, souhait de recevoir notre TB	
Introduction	Demander aux professionnels de se présenter brièvement Fonctions, rôle	Pouvez-vous nous expliquer votre parcours professionnel ? Depuis quand travaillez-vous ^{1,2,3} dans votre commune ? Par qui êtes-vous mandaté ?
Collaboration avec le milieu scolaire primaire	Projet Aspect théorique	Expliquez-nous vos pratiques professionnelles au sein des établissements scolaires primaires ? Comment les mandats ont-ils été instaurés, comment ont-ils évolué depuis que vous travaillez ?
Elèves au sein de la classe	Comportements d'élève exigeant une attention socio-éducative particulière dans le milieu scolaire primaire.	Avez-vous déjà intervenu dans ce type de situation ? Qui a jugé nécessaire de vous appeler et à quel moment ? Comment avez-vous géré cette demande ? Comment votre intervention s'est déroulée ? Que s'est-il passé ? Quelle place avez-vous donnée aux familles ?
Conflit entre les élèves au sein de l'école primaire	Gestion de conflit entre les pairs	Avez-vous déjà vécu ce type de situation ? Qui a jugé nécessaire de vous appeler et à quel moment ? Comment avez-vous géré cette demande ? Comment votre intervention s'est déroulée ? Quelle place avez-vous donnée aux familles ? Avez-vous déjà eu des demandes des parents pour leur venir en aide en dehors du cadre scolaire ?
Familles essoufflées (en dehors de l'école)	Situations difficiles au sein des familles par rapport à leur enfant en classe	Avez-vous déjà eu des demandes des parents, d'enseignants, de direction d'écoles, de la police, pour leur venir en aide ? Que s'est-il passé ? (explications) Quels sentiments avez-vous ressentis face à cette situation ? Avez-vous fait appel à des aides extérieures pour ce type de situation ? Comment les enseignants réagissent-ils à votre intervention ? Avez-vous déjà eu des demandes des parents pour leur venir en aide en dehors de l'école ?
Conclusion	Ajouts supplémentaires Demande si elle veut lire la retranscription de l'entretien Remerciements Mot de la fin	Voulez-vous ajouter des informations complémentaires ? Serait-il possible que vous demandiez à une enseignante avec laquelle vous avez collaboré lors d'une intervention, si elle accepterait de nous rencontrer pour un entretien ?

¹ animateur socio-culturel

² travailleur social hors-mur

³ enseignant-médiateur