

Le travail social en milieu scolaire primaire genevois à
l'ère de l'inclusion scolaire : quelle·s réalité·s des
travailleur·euses sociaux·ales et quelle·s collaboration·s
interprofessionnelle·s avec les enseignant·es.

Travail de Bachelor effectué dans le cadre de la formation à la Haute École de
Travail Social de Genève

AUER Benjamin, PUGLISI Silena, SCREMIN Juliette & VALENTIN Nicolas
PT20 - ES

Sous la direction de FÖLDHAZI Àgnes

Genève, janvier 2023

Les opinions émises dans ce travail n'engagent que leur·s auteur·es.

Résumé

Ce travail de Bachelor traite de l'inclusion en milieu scolaire et s'intéresse plus particulièrement aux travailleur·euses sociaux·ales (TSMS), au sein des écoles primaires genevoises.

Au travers de recherches nous avons constitué un corpus théorique relatif à la thématique de l'école inclusive afin de rassembler un maximum de savoirs nécessaires à la compréhension du sujet. Sur la base d'une contextualisation historique et spatiale, et d'un repérage des éléments clés de la conceptualisation et de la mise en application de l'école inclusive à Genève, notre problématique est la suivante : « **Travailleur·euses sociaux·ales en milieu scolaire, quelle·s collaboration·s avec les enseignant·es dans un contexte d'école inclusive dans les écoles primaires genevoises, quels en sont les défis ?** »

Nous avons porté une attention particulière à un métier qui existe, évolue et se réinvente depuis des années et qui se déploie de nos jours dans le processus de l'inclusion au sein des établissements scolaires. Souvent seuls face aux enseignant·es, les TSMS doivent entretenir, dans le cadre de leur mandat, des collaborations interdisciplinaires. De quelle manière se développent-elles ? Avec quelles tâches ? Quels en sont les apports ou les désavantages ?...

Au moyen d'une grille d'entretien construite à la suite d'un entretien exploratoire, nous avons mené des entretiens croisés d'un·e TSMS et son ou sa collaborateur·trice enseignant·e au sein de trois établissements scolaires différents. C'est par ces entretiens que nous avons pu mieux comprendre la réalité d'un·e travailleur·euse social en milieu scolaire primaire. Nous avons également pu détailler la collaboration interprofessionnelle enseignant·e/travailleur·euse social·e avec comme but commun le bien-être de l'élève.

Remerciements

Nous adressons nos remerciements à toutes les personnes qui nous ont aidés à réaliser cette recherche et sans qui ce travail n'aurait pas pu être achevé.

Nous tenons tout particulièrement à remercier notre directrice de travail de Bachelor, Mme **Àgnes Földhazi**, qui nous a accompagné·es tout au long de ces deux années de réflexions. Elle nous a permis de nous questionner, d'avancer, nous a transmis les outils et les notions nécessaires à la rédaction de ce travail.

De plus, nous voulions adresser des remerciements plus particuliers aux professeur·es de la Haute École de Travail Social qui nous ont aiguillé·es en tant qu'expert·es de leur profession. Nous citerons alors Mme **Valérie Wolhauser** mais aussi M **Luca Decroux**.

Un grand merci aux six professionnel·les du corps enseignant et du travail social qui nous ont accordé leur confiance et leur temps. À ceux qui ont décidé de nous partager leurs réalités avec nous le temps d'une rencontre.

Nous adressons également nos remerciements à nos connaissances personnelles, nos camarades, et nos proches qui nous ont permis de rentrer en contact avec ces professionnels et qui nous ont fait confiance.

Nous remercions nos camarades de volées et particulièrement nos camarades de notre communauté TB avec lesquels nous avons pu débattre et échanger sur divers sujets qui concernaient nos travaux de Bachelor.

Enfin, nous voulions remercier les personnes qui ont pris de leurs temps et qui se sont investies dans la relecture et la correction de notre écrit.

Merci

Avertissements

L'anonymat de chacune des personnes interrogées est garanti, car aucun prénom, ni nom d'institution n'a été cité.

Mots clé

Inclusion – École inclusive – Travailleur·euse social·e en Milieu Scolaire [TSMS] – Enseignant·e – Collaboration interprofessionnelle – École primaire genevoise -

Lexique

École inclusive : selon le Département de l'Instruction Publique [DIP], la définition de l'école inclusive est la suivante : « *L'école inclusive vise à offrir à chaque enfant l'environnement scolaire le plus adapté à ses particularités individuelles. Quels que soient ses besoins, son handicap, son talent, son origine et ses conditions de vie économiques et sociales, l'élève doit ainsi pouvoir maximiser son potentiel.* » (République et Canton de Genève, consulté le 20 avril 2022).

Besoins éducatifs particuliers [BEP] : « *Dans le domaine de la pédagogie spécialisée, on entend par élèves à **besoins éducatifs particuliers**, les élèves dont il est établi qu'ils présentent un risque d'échec et/ou des difficultés qui compromettent leur développement et/ou des troubles d'apprentissage et qui sont en situation de handicap.* » (État de Fribourg, 2021).

Établissement du réseau d'enseignement prioritaire [REP] : « *Une école du REP bénéficie de moyens supplémentaires mis à disposition pour encourager la qualité des apprentissages et l'égalité des chances en matière de réussite scolaire. Les écoles faisant partie de ce réseau d'enseignement prioritaire bénéficient d'un éducateur social.* » (République et Canton de Genève, 2022).

Travail social en milieu scolaire [TSMS] : « *Le travail social en milieu scolaire est un service socio-éducatif, qui apporte aux enfants et aux jeunes un soutien face aux problématiques quotidiennes qui peuvent se poser dans et autour du cadre scolaire.* » (Avenir social, consulté le 22 avril 2022)

Selon l'étude menée par Soussi, A., et al. dans le cadre d'une étude du Service de la Recherche en Éducation [SRED] (2014), sa mission dans un établissement scolaire est de : « *contribuer au développement des compétences sociales, des apprentissages et à l'intégration des enfants inscrits dans l'école, ceci en collaboration avec tous les acteurs à l'intérieur de l'école et ceux qui sont en lien avec l'école ou les familles. Il permet également « une action préventive des comportements à risque et de l'échec scolaire »* (p. 5).

Comportement défis : « *Défaut manifeste d'adaptation à la vie familiale, affective et sociale, les troubles du comportement prennent de multiples formes : ils peuvent affecter la présentation (habillement, physionomie), le comportement quotidien (hygiène, sommeil, alimentation), le contact à autrui (méfiance, opposition, indifférence) ou se manifester par des passages à l'acte (réalisation de désirs impulsifs), tels que fugue, suicide, délinquance.* » (Fédération d'Associations Handicap Rare et Épilepsie Sévère [FAHRES], consulté le 9 janvier 2023, p. 2).

Table des matières

1	<i>Introduction</i>	7
1.1	Introduction générale	7
1.2	Problématique.....	8
1.3	Motivations.....	8
1.4	Lien avec le travail social	9
1.5	Les enjeux éthiques.....	10
2	<i>État des savoirs</i>	11
2.1	Historique	11
2.2	La collaboration interprofessionnelle	19
3	<i>Questions de recherche et hypothèses</i>	21
4	<i>Méthodologie</i>	23
4.1	Terrain.....	23
4.2	Méthodes d'enquête.....	23
4.3	Méthode d'analyse.....	25
4.4	Présentation des lieux de récolte des données	26
5	<i>Analyse des données et interprétations des résultats</i>	27
	5.1 Les représentations des personnes du travail social interviewées en écoles primaires.....	27
	5.1.1 La vision des élèves selon les professionnel·les consulté·es.....	27
	5.1.2 La vision des familles selon les professionnel·les consulté·es.....	29
	5.1.3 La vision des enseignant·es des TSMS	30
	5.2 Les réalités du·de la travailleur·euse social·e en milieu scolaire ...	33
	5.2.1 Travail en classe	34
	5.2.2 Travail en individuel avec les enfants	35
	5.2.3 Travail avec les familles	36
	5.2.4 Travail sur la dynamique globale de l'école.....	37
	5.2.5 Les outils des TSMS.....	38
	5.3 La collaboration entre les enseignant·es et les travailleur·euses sociaux·ales	40
	5.3.1 Les freins et les obstacles à la collaboration.....	47
	5.3.2 Les facilitateurs de la collaboration.....	49
	5.4 Les pistes d'amélioration identifiées	52
6	<i>Apprentissages et limites</i>	58
7	<i>Apports pour le travail social</i>	60
8	<i>Conclusion générale</i>	61

9	<i>Liste de références</i>	64
10	<i>Bibliographie</i>	67
11	<i>Annexes</i>	68
11.1	Annexe 1 - Grille d’entretien	68
11.2	Annexe 2 – Document de présentation du Travail de Bachelor ...	70

1 Introduction

1.1 Introduction générale

Ce travail de Bachelor [TB] se consacre aux travailleur·euses sociaux·ales présent·es dans les écoles primaires genevoises. Depuis 2006, Genève s'oriente vers une école dite inclusive avec la mise en place, année après année, de divers dispositifs allant dans ce sens. L'un de ceux qui a le plus retenu notre attention et qui est le plus influent sur notre travail est la mise en place du Réseau d'Enseignement Prioritaire [REP] dans les quartiers populaires. Ce dispositif a vu naître les premiers postes fixes d'éducateur·trice en milieu scolaire, appelés à ce moment, éducateur·trice REP. La venue de ces éducateur·trices dans des écoles primaires régulières a comme but de répondre aux besoins éducatifs des élèves afin de garantir une égalité des chances au sein des établissements de l'enseignement obligatoire. Avec une dynamique portée vers l'inclusion en toile de fond, le système éducatif du canton voit désormais l'émergence de nouveaux dispositifs servant à transformer l'école. Pour ce faire, la présence des travailleur·euses sociaux·ales augmente, afin de répondre aux nombreuses demandes, se déclinant aujourd'hui dans la forme du·de la travailleur·euse social·e en milieu scolaire [TSMS].

Cette étude met en lumière l'action du·de la TSMS dans son environnement, mais également celle des enseignant·es dans le cadre des missions communes qu'ils et elles poursuivent. La recherche permet alors une mise en lumière du travail en collaboration effectué de manière pluridisciplinaire entre le métier de l'enseignement et celui du social. Cette prospection ambitionne aussi de comprendre le contexte dans lequel se déploie le travail afin de pouvoir tracer quelques contours nets d'une profession en évolution, pour déceler les rouages et les enjeux qui l'animent.

Nous souhaitons qu'avec une matière suffisamment conséquente pour la production des connaissances, ce travail puisse servir à la compréhension des réalités qui composent la vie sur le terrain et les tâches d'un·e TSMS. Aussi, nous attachons un intérêt au fait de rendre visible le travail collaboratif mené par ces professionnel·les, afin de mettre en évidence les aspects qui le caractérisent.

Avant de poursuivre dans le vif de cette étude, il reste à présenter le déroulé de ce texte qui vous guidera.

Pour commencer, nous vous présenterons notre problématique, les motivations qui nous ont poussé·es à choisir ce sujet et les liens qui en découlent. Pour continuer, nous exposerons les notions théoriques nécessaires à la bonne compréhension du contexte de notre travail, à savoir, l'historique de l'école inclusive à Genève, ainsi que le concept de la collaboration interprofessionnelle. A la suite de quoi, nous vous présenterons notre question de recherche, nos hypothèses et la méthodologie avec laquelle nous avons fonctionné tout au long de ce travail. Puis, il sera question des données que nous avons récoltées et de notre analyse de ces dernières. Nous terminerons ce travail en énonçant, selon nous, les apprentissages et limites de ce dernier, ainsi que les apports pour le travail social.

1.2 Problématique

Dans cette partie, nous expliquons notre problématique ainsi que les définitions des différents termes qu'englobe notre travail de recherche.

Tout d'abord, notre thème de « l'école inclusive » est très vaste, alors nous avons décidé de nous concentrer sur le défi de l'école inclusive à travers le regard des acteur·trices. Pour ce faire, nous nous sommes intéressés à la collaboration des travailleur·euses sociaux·ales en milieu scolaire primaire et des enseignant·es ayant pour finalité l'inclusion scolaire des élèves, mais également concernant l'inclusion des Travailleur·euses Sociaux·ales [TS] au sein des écoles.

De plus, à la suite des cours de Mme Wohlhauser dans le cadre du module « Interprofessionnalité » concernant le travail social en milieu scolaire, nous avons eu des témoignages de TSMS qui ont abordé les divers enjeux de la collaboration interprofessionnelle (enseignant·es/travailleur·euses sociaux·ales). Ainsi, nous voulons également aborder cette collaboration et comment elle est mise en place entre ces deux professions. Enfin, ce travail de recherche se centre sur les travailleur·euses sociaux·ales et leurs réalités. En effet, étant nous-même des travailleur·euses sociaux·ales en devenir, la pratique de ces derniers est celle sur laquelle nous désirons porter tout notre intérêt.

Notre problématique est la suivante :

Travailleur·euses sociaux·ales en milieu scolaire, quelle·s collaboration·s avec les enseignant·es dans un contexte d'école inclusive dans les écoles primaires genevoises, quels en sont les défis ?

1.3 Motivations

Nous avons réuni les quatre membres du groupe autour d'un thème, l'école inclusive. C'est un thème qui intéresse chacun·e d'entre nous et dont la réflexion a émergé depuis nos connaissances professionnelles et lors de nos formations pratiques. À travers chacune de nos expériences respectives nous avons, sur chacun de nos terrains, fait la connaissance du projet de l'inclusion en milieu scolaire. Nous avons constaté qu'elle pouvait revêtir différentes formes. De plus, trois d'entre nous avons opté pour une formation pratique dans le milieu scolaire primaire régulier, ce qui nous permet d'entretenir de manière transversale notre intérêt pour ce domaine professionnel.

Nicolas a rencontré un éducateur travaillant dans une école REP lors d'un entretien dans le cadre d'un module lors de sa formation à l'Haute École de Travail Social [HETS] (module B6). Au cours de cet échange, il a découvert le travail social en milieu scolaire. Cette profession l'a directement intéressé, spécialement, l'inclusion des enfants à besoins spécifiques en particulier.

Étant lui même porteur d'un Trouble Déficit de l'Attention avec ou sans Hyperactivité [TDAH], cette action éducative fait écho chez lui, et il aurait trouvé bénéfique de pouvoir en profiter lors de sa scolarité obligatoire. De plus, lors de cette discussion, le manque de processus d'intégration de ces nouveaux acteur·trices au sein du dispositif scolaire lui a paru très étonnant, ce qu'il trouve dommage au vu de l'importance, selon lui, de ces dernier·ères.

Silena a été témoin d'inclusion en milieu scolaire alors qu'elle travaillait dans un foyer. Ce dernier accueille notamment des enfants en bas-âge pour une période de 3 mois maximum. Durant ce court laps de temps, les enfants se voient parfois intégrer une classe ordinaire sans adaptation préalable, ni pour l'enfant, ni pour le·la professeur·e, engendrant ainsi des difficultés des deux côtés. De plus, dès la fin du séjour en foyer si la famille se voit changer de commune, l'enfant devra changer d'école.

Juliette et Benjamin ont travaillé au sein du foyer/école pour adolescent·es en situation de polyhandicaps. Certain·es des bénéficiaires profitaient de classes spécialisées au sein même du foyer, et d'autres bénéficiaient d'intégration dans une école publique située non loin. Dès lors, les deux étudiant·es ont constaté une certaine différence de traitement et une iniquité.

Benjamin a également effectué sa première formation pratique au sein d'une École de Pédagogie Spécialisée [ECPS] et a pu découvrir un des dispositifs de l'école inclusive. De plus, il en découvrira un deuxième dans le cadre de sa deuxième formation pratique, qu'il effectuera dans une classe intégrée à l'école primaire. Ce TB est alors une opportunité pour approfondir ses connaissances et élargir sa vision des interactions entre le système scolaire et les professionnel·les du social.

À la suite de ces quelques constats nous nous sommes alors interrogé·es à propos de la mise en place de l'école inclusive, de sa pratique et de ses représentations.

Au commencement de la recherche, nous avons une vision concernant les élèves provenant de structures dites « ségrégatives » (Thomazet, S. 2006) qui sont en voie d'intégration dans le processus de l'école inclusive. C'est pour cela que nous sommes curieux et curieuses de découvrir à travers nos recherches, les points de vue des professionnel·les qui accueillent des élèves dans leurs environnements par l'intégration et l'inclusion. Ce TB nous permet d'obtenir une vision globale ainsi que d'acquérir une réalité de terrain qui nous est inconnue.

1.4 Lien avec le travail social

Les travailleur·euses sociaux·ales en milieu scolaire sont des acteur·trices principaux·ales de l'école inclusive. Depuis 2007 et l'arrivée des établissements REP, les éducateur·trices dans les écoles se multiplient favorisant l'inclusion scolaire et le bien-être des élèves. Ce dispositif a pour but de réduire les risques de décrochage scolaire. Cela dit, nous avons appris, grâce à des discussions avec certain·es de ces éducateur·trices, que ces dernier·ères avaient parfois de la peine à intégrer les équipes de professionnel·les scolaires. La question de la relation entre les travailleur·euses sociaux·ales et les enseignant·es est donc primordiale à nos yeux. En effet, il

est complexe de participer à l'inclusion d'enfants à besoins spécifiques dans les écoles régulières si le·la travailleur·euse social·e lui-même n'est pas intégré. C'est pourquoi, nous avons comme projet de donner la parole à chaque personne entrant en jeu afin d'obtenir tous les points de vue et de les mettre en lien. Le but étant d'avoir une vision plus ou moins générale sur cette collaboration autour de l'inclusion dans une même école. En lien avec notre formation, nous souhaitons par le biais de cette recherche, comprendre le rôle des éducateur·trices dans cette démarche qu'est l'inclusion. En plus de leur rôle, comme exposé auparavant, nous tenterons de constater leur intégration dans les structures scolaires, ainsi que leurs besoins et demandes dans leur action inclusive.

1.5 Les enjeux éthiques

Notre travail de Bachelor touche plusieurs enjeux éthiques. D'une part, nous avons dû mettre de côté nos préconstruits concernant la thématique, pour ne pas influencer le travail de recherche. D'autre part, lors des entretiens ou d'éventuelles observations de terrain que nous avons effectué, nous devons être attentif·ves à l'anonymisation des intervenant·es. Nous avons été à l'écoute de l'autre, avons eu une posture de non-jugement concernant la perception de la personne et sa situation. Enfin, nous avons adopté une posture réflexive adéquate à la démarche scientifique.

2 *État des savoirs*

En partant du constat que l'école est un vecteur de reproduction ou de production des inégalités, des auteurs comme Ebersold (2005), Tremblay (2015) ou Thomazet (2006) aspirent à une compréhension du changement des pratiques qui renforcerait le système scolaire dans une dynamique d'égalité. En cherchant à atténuer les effets des systèmes en vigueur, l'objectif est de construire des dispositifs permettant des prises en charge adaptées à chacun·e qui offriraient les mêmes chances à tout le monde. C'est la réflexion pour une école inclusive qui ne cesse de prendre de l'ampleur dans notre société, une école qu'il convient de repenser. Si la définition d'une école inclusive demeure une nébuleuse en raison de sa caractéristique théorique, il existe toutefois au-delà de la philosophie quelques préceptes d'application qui marqueraient les limites de l'inclusion. En effet, le système scolaire inclusif peut se reconnaître par opposition à deux autres systèmes existants : le système ségrégatif et le système intégratif. Cependant, la mise en place d'un tel système éducatif peut se confronter aux influences des évolutions politiques et matérielles, c'est pourquoi la matérialisation et la compréhension de l'inclusion au sein même de la scolarité peut être différente selon le contexte géographique ou temporel.

2.1 *Historique*

Quels sont les fondements de l'école inclusive à Genève ?

A Genève, bien avant que la terminologie d'école inclusive voie le jour, de nombreuses dispositions étaient déjà mises en place dans le système scolaire. En effet, dès la fin des années 1870 le système scolaire a connu de grandes modifications qui ont laissé des empreintes visibles encore de nos jours. Ces changements sont intervenus dans la dynamique d'une évolution historique qui poursuivait son cours et, ce faisant, sont corrélés à une époque et ses mouvements. Par conséquent, il est indispensable de s'intéresser en premier lieu au passé afin d'entrevoir plus sereinement ce qui se joue dans notre présent. C'est pourquoi un retour sur les événements marquants et fondateurs de notre école moderne est nécessaire. Chantal Renevey Fry, historienne et archiviste, s'intéresse principalement à l'histoire de l'éducation et propose sur le site de l'État de Genève une présentation¹ sur le sujet qui apporte des éléments que voici.

Tout d'abord selon Chantal Renevey, en 1872 l'école devient obligatoire pour les élèves de 6 à 13ans, puis en 1886 l'obligation est étendue jusqu'à 15ans. Le nombre d'élèves en présence dans une classe était limité à 50, ce qui nous semblerait aujourd'hui inconcevable. La gestion d'une classe aussi remplie et diversifiée a provoqué des effets non-négligeables face auxquels il a fallu réagir, car la mise en place de l'obligation scolaire a agi sur l'institution en y exerçant une certaine pression. Pour cette raison, en 1898 sont mises en place les premières classes spéciales qui accueillent les élèves « indisciplinés et dérangeants » afin de rétablir une meilleure stabilité de l'institution. En 1900, les tensions sur le système sont encore présentes, alors la limite de capacité par classe est abaissée à 40 élèves maximum. Dès 1911, l'accès aux classes

¹ Voir film de Monnier de la présentation de Mme Renevey, sur le site edu.ge.ch – ARCHIPROD (2016)

spéciales est étendu aux élèves « anormaux » ou « retardés » et, hormis cas exceptionnel ou urgent, le choix est fait de favoriser un maintien et/ou un retour en classe ordinaire. Jusque dans les années 1925, il y a eu une poursuite des ouvertures de diverses classes spéciales adaptées aux besoins particuliers (pédagogie spécifique, réintégration, apprentissage de la lecture, fin de scolarité obligatoire et préparation à la formation...), c'est une multiplication des classes spéciales et leur extension à des problématiques nouvelles soulevées par la conjoncture de leur ère. La préoccupation s'est alors portée plus précisément sur les besoins individuels des élèves ce qui amène, en 1930, à la création du service d'observation des écoles. Ce service avait pour responsabilité le dépistage et a, pour ce faire, ouvert dès 1931 deux « classes d'observation » dans lesquelles pouvaient être accueillis des élèves chez qui on avait repéré des indices, des manifestations « dérangeantes ». L'inscription de la diversification des classes spéciales est concrétisée en 1936 dans le règlement cantonal, ce qui démontre une volonté politique et un besoin systémique.

Entre la fin des années 30 et la fin des années 40, la politique focalise son attention sur d'autres priorités et met un coup d'arrêt à la mutation du système scolaire. Puisqu'au passage de la seconde guerre mondiale la relation au monde s'est retrouvée bouleversée, il a fallu patienter jusqu'à la fin des hostilités et le rééquilibre de la société, qui a dû se réadapter, se réorganiser aux temps de paix. Ce n'est que depuis la fin des années 50 que le mouvement d'adaptation des scolarités a repris, avec le retour du postulat d'après-guerre; le manque de place ou la surpopulation des classes spéciales. C'est alors, dans la fin des années 1950, qu'il est décidé d'accentuer la dynamique de maintien des élèves en ordinaire le plus possible, notamment grâce au développement de dispositifs tels que : l'appui individuel ou le dépistage précoce. Désormais, l'accès à une classe spéciale doit être motivé et justifié de sorte que l'élève n'a pas/plus d'autre alternative et que la structure ordinaire ne peut pas/plus répondre à ses besoins spécifiques. C'est dans cette lancée qu'en 1957, se poursuit l'évolution du domaine scolaire et plus particulièrement du service d'observation des écoles qui devient le service médico-pédagogique (qui est depuis 2010 un office autonome, OMP [Office Médico-Pédagogique]), puis, en 1961, avec la réglementation sur les dispenses d'âge, en 1962 les premiers cours de français pour les élèves de langues étrangères, et en 1966, les premiers cours de langue et culture italienne.

L'intégration, une réponse aux inégalités.

A partir des années 1960 (Savioz, 2021), les travaux de Pierre Bourdieu (1966), entre autres, mettent en lumière la reproduction des inégalités à l'école et rendent visible une réalité qui induit un mouvement social de réaction. En effet, une volonté se dégage afin de faire valoir plus d'égalité dans les chances proposées à chacun des élèves en scolarité. En parallèle, le regard posé sur le handicap évolue et d'un état de maladie, il en devient des états divers et variés et cela métamorphose la façon d'observer la ou les incapacités et surtout la personne qui en est atteinte. Cela se concrétise en 1976 par la modification et l'adoption de la nouvelle Classification Internationale des Handicaps (CIH) créée par l'OMS. C'est alors que durant ce

mouvement de redéfinition du fonctionnement et de la place de l'école dans sa société et son époque, de fortes influences nationales et internationales orientent les réflexions et modifient le rapport entre l'institution et son·ses public·s. Appuyées par une nouvelle vision apportée par la sociologie notamment, les politiques publiques se transforment en s'éloignant d'un modèle médical pour se diriger vers un modèle plus social. C'est pourquoi une tendance pousse pour une extension de l'accès à la scolarité « *aux handicapés* » (appelée depuis personnes en situation de handicap) et se matérialise par la conception d'un processus dit d'intégration. En cherchant à rendre accessible la scolarité à des enfants limités jusque-là par leur·s handicap·s, l'intégration propose de nouvelles formes de structures qui se déploient entre la classe spéciale et la classe ordinaire. En même temps que s'institutionnalise l'intégration, l'enseignement et la scolarité s'externalisent et s'ouvrent au privé, démultipliant les structures, les dispositifs et les lieux. L'intégration se manifeste donc par de multiples processus permettant une souplesse et une adaptativité du système éducatif vis-à-vis d'un maximum d'élèves, quelles que soient leurs incapacités. Accueilli·es dans des classes à part, spéciales et spécifiques avec pour objectif, si possible, un passage futur dans un établissement ordinaire, la voie de l'intégration se décline et s'individualise. L'intégration vise à réduire les inégalités entre individus, sur la base de l'idéologie des droits de l'Homme et de l'égalité des droits, considérant dès lors l'individu comme un être qui n'est plus uniquement déterminé par sa condition médicale ou son statut social. Chacun·e des enfants doit avoir un accès à l'éducation, même si l'enseignement et l'apprentissage peuvent différer en raison de dépendances d'ordres, par exemple, physique·s, intellectuelle·s ou sociale·s.

Dans les années 1990 (Savioz 2021), le modèle d'intégration soulève des interrogations réelles quant à son efficacité. En effet, la remise en question de l'intégration intervient, car une production de conséquences néfastes est reconnue. Tout d'abord, l'intégration s'appuie en partie sur un modèle « ségrégatif », c'est-à-dire que la structure spécialisée se situe en dehors de l'école standard et marque ainsi une différenciation nette des espaces en fonctions des élèves qui les occupent. Dès lors, la catégorisation des élèves et des structures qui en découle, détermine une certaine limite à la norme et catalogue ce qui en dévie. De plus, pour un·e élève accueilli·e en structure spécialisée, malgré les adaptations proposées le cadre ne permet pas de répondre correctement à tous les besoins éducatifs puisqu'il ne répond pas entièrement au développement de toutes les potentialités. De ce fait, l'intégration réduit fortement les possibilités d'un passage ou d'un retour en école régulière, donc cette approche favorise plutôt une « exclusion » des élèves considérés comme trop déficients vis-à-vis d'une participation en école ordinaire, bien qu'une part des élèves en structures spécialisées jugées moins déficientes puisse tout de même avoir accès aux établissements standards, de manière ponctuelle, progressive voire définitive. Si l'intégration par ces dispositifs de soutien et d'adaptation poursuit l'objectif de ramener l'élève à l'école régulière en compensant les différences, en rendant possible une certaine autonomie et indépendance, malheureusement c'est l'inverse qui se produit. L'intégration se révèle un facteur de maintien ou de renforcement des différences, puisqu'il désigne une partie des élèves comme « déviant·es » en y accrochant le ou les stigmat·s associé·s.

De l'intégration à l'inclusion.

L'école se retrouve alors dans une impasse qui lui impose une réaction : « *La massification scolaire a été conduite au nom d'idéaux qui ne sont guère contestés, l'égalité des chances, le rôle libérateur de la culture et de l'éducation, et personne ne souhaite réellement revenir en arrière. En même temps, cette massification a confronté l'école à de nouveaux enjeux et à de nouvelles épreuves* » (Dubet, 2001, p.21). Dans le cadre d'un processus scolaire se voulant ouvert à tous, l'intégration se révèle insuffisante puisque productrice de souffrances, d'inégalités et de différences. C'est pourquoi une transformation du système fondée sur une nouvelle approche devient impérative afin de pouvoir s'adapter à de nouvelles contraintes qu'exigent l'air du temps. Pour reprendre Savioz (2021), c'est dans ce contexte que « *l'approche inclusive émerge sous l'impulsion d'un triple mouvement (Ebersold, 2005). Premièrement, pour s'adapter à la diversité grandissante des élèves (en termes de caractéristiques sociales). Deuxièmement, pour apporter une meilleure éducation aux élèves (en termes de besoins) (Thomazet, 2006) et troisièmement, pour résoudre l'incapacité de l'ambition intégrative à concrétiser ses ambitions et ses objectifs initiaux (Ebersold, 2005)* » (p.23). C'est de cette nécessité du changement qu'émerge l'idée d'une approche dite « inclusive » dans les politiques publiques, prenant ses sources majoritairement d'une influence internationale. La déclaration de Salamanque en 1994 qu'adopte la Suisse en est l'illustration, car, lors de cette conférence mondiale qui traite de l'éducation et des besoins éducatifs spéciaux, les acteur·trices gouvernementaux·ales, ou non, se sont engagé·es pour une réforme adéquate des systèmes scolaires. Cette déclaration (Déclaration de Salamanque, 1994) pose un cadre d'action dans lequel sont posées les conditions d'une école « *intégratrice* », d'une école pour toutes et tous, d'une école voulant améliorer l'accès et l'efficacité de la scolarité.

Les origines internationales de l'école inclusive.

Selon Savioz (2021) la déclaration « *se nourrit de trois idées, éducative, sociétale et économique : »*

La première, l'idée éducative, se caractérise par le fait « *d'éduquer tous les enfants ensembles et donc de trouver des modes d'enseignements adaptés aux différences de chacun.* » L'idée sociétale ensuite, s'incarne dans la volonté de changement des attitudes face aux différences et l'instauration « *d'une société juste et non discriminatoire* ». Enfin, l'idée économique s'explique par un aspect de gestion et de rentabilité du modèle scolaire, un modèle unique pouvant accueillir et éduquer tous les enfants ensemble est moins onéreux comparé « *au système complexe de différents types d'écoles spécialisées pour différents groupes d'enfants.* (Unesco, 2009, p.9) » (Savioz, 2021, p.24). Aussi, en se focalisant plus précisément sur la conférence et son titre « *conférence mondiale sur les besoins éducatifs spéciaux : accès et efficacité* », il est aisé de reconnaître les deux vecteurs auxquels une école doit accéder pour devenir « *intégratrice* ». L'accès, pour commencer, désigne une expansion et la revendication d'un droit indéniable à l'éducation pour n'importe quel·le enfant, qu'il·elle soit atteint·e d'un handicap ou non. Chacun·e doit pouvoir bénéficier d'un enseignement qualitatif peu importe

les traits distinctifs physiques, intellectuels, sociaux ou autres qui peuvent composer l'individualité des élèves. Puis, l'efficacité qui réside dans le fait qu'une école inclusive ou « intégratrice » réduit les inégalités et offre le meilleur dispositif à une majorité d'enfants, contrairement aux structures spécialisées chères et limitées à une minorité. C'est une rentabilité à la fois économique et morale qui est recherchée.

La déclaration de Salamanque marque un tournant dans l'approche des actions politiques concernant l'éducation et constitue une référence sur laquelle les signataires peuvent désormais faire reposer leurs actions. En plus de constituer un nouveau modèle éducatif d'application globale qui peut alors rassembler et guider les différents entrepreneurs de la cause, la déclaration introduit un nouveau rapport aux besoins spéciaux qui ne voit plus concerner seulement le handicap. La terminologie « Besoins Éducatifs Particuliers ou spéciaux » voit le jour et elle est spécifiée en ces termes dans l'introduction : « *Dans le contexte du présent Cadre d'Action, le terme « besoins éducatifs spéciaux » renvoie à tous les enfants et adolescents dont les besoins découlent de handicaps ou de difficultés d'apprentissage. Beaucoup d'enfants rencontrent des difficultés d'apprentissage et présentent par conséquent des besoins éducatifs spéciaux à un moment ou à un autre de leur vie scolaire.* » Il y est également précisé que « *le rôle de l'école est de trouver les moyens de réussir l'éducation de tous les enfants, y compris de ceux qui sont gravement défavorisés.* » (Unesco, 1994, introduction, 3). Le terme « besoins éducatifs particuliers ou spéciaux » a le mérite de pouvoir s'adapter à quiconque. Cependant, son amplitude est telle que cela peut sembler une notion vague et relative qui, de fait, individualise et multiplie les problématiques à considérer. Sur son site, l'État de Genève reconnaît en tout cas que « *les systèmes éducatifs doivent être conçus et les programmes appliqués de manière à tenir compte des caractéristiques propres à chaque enfant* » et que « *Les systèmes pédagogiques doivent être centrés sur les besoins de chaque élève.* » (République et Canton de Genève, s.d.)

Dans une moindre mesure, la Convention de l'ONU relative aux Droits des Personnes Handicapées de 2006 [CDPH] a également eu un impact sur la fabrication de l'école inclusive. Avec sa dimension d'outil de contrainte juridique, la CDPH apporte des limites clarifiées et des objectifs précis au sens que l'État peut se voir sanctionner pour non-respect des principes qu'il a ratifiés. Ces principes se concentrent dans la transposition de tous les droits fondamentaux, dans quelque domaine que ce soit, et des droits inhérents aux droits de l'Homme, aux personnes en situation de handicap. Pour le domaine de l'éducation et de la formation en particulier, « *il est stipulé que le système éducatif doit prévoir l'insertion scolaire des personnes en situation de handicap à tous les niveaux, c'est-à-dire que les États parties s'engagent à ne pas exclure ces personnes du système d'enseignement général. [...] Cela consiste pour les personnes en situation de handicap à recevoir une éducation sans discrimination et fondée sur l'égalité des chances.* » (Savioz, 2021, p.26-27). Cette convention définit alors certains contours de l'élaboration d'une école inclusive et sert de cadre législatif qui permet également de rendre obligatoire une certaine mise en place qui s'inscrit dans le processus plus général d'une éducation égalitaire et universelle. « *La Convention définit des standards minimaux que les États parties sont tenus de respecter dans le cadre de l'intégration des personnes handicapées. Ses dispositions sont principalement programmatoires et s'adressent prioritairement aux*

autorités, qui sont tenues de les mettre en œuvre à leurs niveaux. » (Département fédéral intérieur de la Confédération Suisse, s.d.)

Le cadre d'action du modèle éducatif d'inclusion à Genève.

Bien que la déclaration de Salamanque dessine les contours idéologiques du modèle éducatif de l'inclusion, puis que la CDPH lui trace certaines limites politico-juridiques, il reste une grande charge de travail à effectuer, qui incombe aux États. À l'aide des repères que constituent ces deux textes, les différents gouvernements doivent imaginer, élaborer et composer des dispositifs et des stratégies afin d'étoffer le cadre d'action et d'atteindre les divers objectifs éducatifs, sociaux et économiques localement. Il est donc évident que les processus d'inclusion peuvent se matérialiser différemment selon les réalités rencontrées dans la variation des localités, de leurs représentations et de leurs problématiques respectives. Le cadre d'application est général et la mise en application locale, ce qui confère une grande responsabilité aux politiques publiques et leurs effets.

Pour Genève, le site de l'Etat (consulté le 7.10.2021) rend compte de certaines étapes qui définissent plus précisément le cadre d'action et favorise le modèle éducatif de l'inclusion. Dans la même année que l'adoption de la CDPH (ONU, 2006), les premiers programmes « *sport-étude* » au post-obligatoire sont instaurés à Genève. Cette « première » répond à la nécessité de prendre en compte la situation d'élèves aux besoins spécifiques, à qui il a été jusque-là refusé une adéquation du modèle à leur situation. La mise en place, en 2006 encore, du REP a pour but de considérer l'environnement social et économique dans lequel se situe une école, en accordant une attention et des soins adaptés aux problématiques relatives au lieu et ses occupant·es. Une école REP rencontre souvent plus de précarités et de difficultés d'apprentissages en son sein, en raison de la population présente et des moyens à disposition. Cette démarche vise alors à diminuer les inégalités de traitements créées ou renforcées par des déterminismes qui pourraient être géo-économiques. En 2009, c'est avec des aménagements prévus en faveur des enfants souffrant de troubles « dys- » que le canton poursuit son processus de mise en application des préceptes inclusifs. Il donne les moyens aux élèves qui en ont besoin de bénéficier des outils nécessaires à combler les inégalités que représentent leurs difficultés face aux apprentissages. De même, en 2015, c'est en faveur des élèves souffrant de troubles du spectre autistique que des mesures sont prises afin de leur rendre une scolarité appropriée à leurs besoins respectifs accessible à tous.

C'est dans cette dynamique qu'en 2010 entre en vigueur la Loi sur l'Intégration des enfants et des Jeunes à Besoins Éducatifs Particuliers ou handicapés [LIJBEP]. La LIJBEP constitue en grande partie le cadre d'action et d'application du modèle éducatif de l'inclusion. C'est une étape importante qui fige par une loi la direction engagée par la déclaration de 1994 à Salamanque. Si cette loi s'oriente sur la voie du modèle éducatif de l'inclusion par le sens qui l'anime, il en demeure une utilisation des terminologies qui semble pour le moins hasardeuse. Cela peut potentiellement s'expliquer par le fait de son élaboration datant de 2008, car l'utilisation du terme « intégration » renvoie à un modèle séparatiste duquel s'éloigne le modèle

de l'inclusion et semble alors indiquer une incompréhension des législateurs concernant la distinction entre les deux modèles.

La confusion règne, puisque dans l'article 6 il est précisé que « *les solutions intégratives sont préférées aux solutions séparatives, dans le respect du bien-être et des possibilités de développement de l'enfant ou du jeune, en tenant compte de l'environnement et de l'organisation scolaire.* » (Article 6, alinéa 1 de la loi sur l'intégration des enfants et jeunes à besoins éducatifs particuliers ou handicapés du 01.01.2016 (LIJBEP/GE;C1 12)). La volonté manifestée se rapproche du modèle éducatif inclusif, en atteste l'usage du terme « besoin éducatifs particuliers » qui renvoie à la déclaration de Salamanque. Pourtant, il reste difficile d'expliquer ce qui est entendu par les législateurs avec l'utilisation de leurs mots parce que dans l'article 9 de la loi, il y est fait mention d'une « école inclusive » ce qui contraste alors avec la notion intégrative employée dans ce texte. En tout cas, en 2017 découle de cette loi la mise en place d'une commission consultative de l'école inclusive qui selon l'article 9 de la LIJBEP, doit en premier lieu « *fournir des préavis au département de l'instruction publique, de la culture et du sport [...] dans le cadre du développement d'une école inclusive qui vise à maintenir ou à intégrer à l'école ordinaire les élèves à besoins spécifiques ou souffrant d'un handicap et à soutenir tous les élèves quelles que soient leurs difficultés ou leurs capacités.* » Puis, la commission sert également à « *étudier et proposer au département toute mesure de nature à favoriser l'intégration ou le maintien des élèves en école ordinaire et à les soutenir dans leurs difficultés ou leurs capacités* » et, enfin, à « *veiller à la coordination des efforts fournis en la matière.* » (art. 9, al. 1, LIJBEP/GE). Pour terminer, il est à préciser que cette loi est annotée comme abrogée depuis le 1^{er} janvier 2016 sans qu'une information éclairante puisse expliquer cela.

Quelle(s) définition(s) pour l'école inclusive ?

En somme, l'école inclusive reste très ardue à définir précisément. En effet, si un corpus théorique trace ses contours idéologiques, l'école inclusive est à la fois un modèle de scolarité à viser et un processus à compléter par la mise en place de dispositifs adaptés. En somme, l'inclusion scolaire doit alors se matérialiser dans un contexte lui préexistant, c'est-à-dire que la dynamique inclusive doit s'installer dans un environnement scolaire qui ne l'est pas encore. Comme cela a été développé dans les paragraphes précédents, ce mouvement inclusif est d'origine internationale, même si des dispositifs plus anciens s'y apparentant ont été mis en place dans un cadre local favorisant l'intégration. De ce fait, l'école inclusive est multidimensionnelle et donc complexe à appréhender, ce qui rend sa conceptualisation et sa compréhension difficile. En ce qui concerne Genève, le site de l'Etat définit alors l'école inclusive à la fois comme une continuation logique et historique, puis aussi comme un objectif à atteindre : « *L'école inclusive n'a pas débuté en 2014 : elle est la prolongation d'une longue histoire. Il s'agit d'une vision, d'une conception de l'école, d'un paradigme vers lequel l'école genevoise doit tendre.* » (République et Canton de Genève, s.d.). Cela veut alors dire que le modèle éducatif scolaire actuel doit être adapté et modifié afin de se rapprocher d'un modèle d'inclusion. Il faut alors composer avec les modèles de scolarité existants qui reposent sur la

ségrégation et l'intégration pour parvenir à construire un modèle intermédiaire susceptible de conduire à l'inclusion.

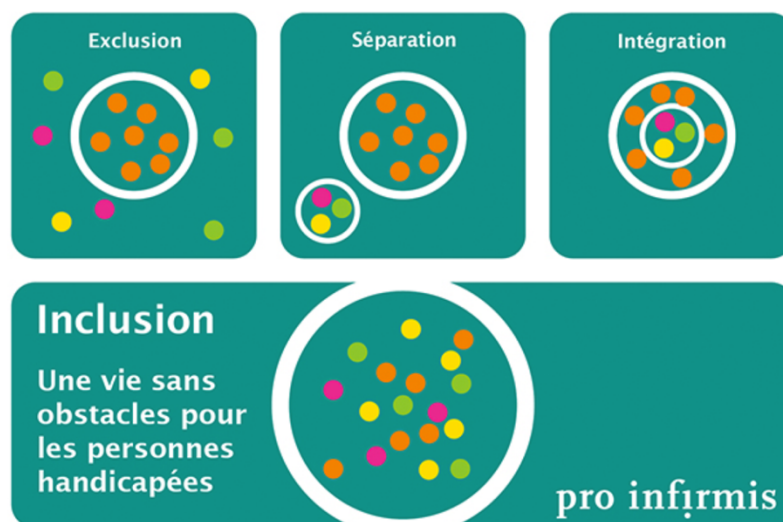


Schéma 1 : La nuance des termes

Tiré de : Lavanchy, N., Communication personnelle, 18 mars 2021

Ce schéma montre les quatre modèles pouvant exister et co-exister en matière d'éducation scolaire. À Genève, le droit à l'éducation et la scolarité concerne tous les individus de moins de 18 ans puisque c'est un droit ancré dans la loi. Cela veut dire que le modèle de l'exclusion n'est pas toléré. En revanche, les modèles de la ségrégation et de l'intégration sont bien présents et c'est avec eux qu'il convient de composer des dispositifs capables d'orienter les écoles genevoises sur le chemin de l'éducation inclusive. D'ailleurs, c'est en comparaison à ces deux modèles que l'école inclusive se définit le plus souvent, comme le fait l'État de Genève sur son site :

Le modèle d'école inclusive est à comprendre par contraste avec :

- Un modèle **séparatif** : des classes spéciales et des institutions distinctes de l'enseignement régulier sont créées pour accueillir des élèves en difficultés scolaires
- Un modèle **intégratif** : l'intégration totale ou partielle des élèves dans les structures ordinaires de formation a pour but de « permettre à un élève ou à un groupe d'élèves de rejoindre le cadre régulier de l'école ».

Le projet d'une école plus inclusive ne signifie pas la disparition des structures séparatives ou intégratives : il s'agit de proposer une école pour tous et adaptée à chacun. Ce projet doit tendre au développement d'une école fondée sur le principe d'une inclusion de tous les enfants et jeunes, sans distinction. (République du Canton de Genève, Consulté 7.10.2021)

Enfin, si le modèle inclusif semble désormais aisé à reconnaître par sa forme universelle, il faut toutefois le distinguer des processus d'inclusion qui visent à ce modèle. En effet, l'inclusion

scolaire est en quelque sorte une dynamique qui vient animer les modèles éducatifs ségrégatif intégratifs et ordinaire dans un but d'inclusion. Autrement dit, l'inclusion scolaire est le processus qui doit mener à « l'école inclusive » : « *L'inclusion scolaire est souvent définie comme une philosophie et un ensemble de pratiques pédagogiques permettant à tous les élèves d'apprendre et de pleinement participer à la vie de l'école. L'inclusion scolaire supposerait donc un changement paradigmatique, par le transfert à l'école ordinaire des besoins particuliers de l'élève.* » (Tremblay, 2015, p.51).

2.2 La collaboration interprofessionnelle

Dans cette partie, nous allons nous intéresser à la collaboration interprofessionnelle. Dans un premier temps au sens large, puis nous allons spécifier cette collaboration dans notre terrain de recherche.

Commençons par une définition de 1999 qui définit la collaboration comme « *un ensemble de relations et d'interactions qui permettent à des professionnels de mettre en commun, de partager leurs connaissances, leur expertise, leur expérience pour les mettre, de façon concomitante au service des clients et pour le plus grand bien de ceux-ci* » (D'Amour et al., 1999, p.69). Nous pensons que cette définition met bien en lumière la collaboration et fait sous-entendre que les professionnel·les travaillent pour un objectif commun.

D'après le cours du module Interprofessionnalité B² donné le 27 octobre 2022 par Michaud, S., travailler avec d'autres professions peut permettre aux professionnel·les d'augmenter leur savoir, d'avoir une satisfaction professionnelle et favorise une approche holistique des besoins de l'individu (Document non publié [Support de cours], 27 octobre 2022). La collaboration interprofessionnelle s'inscrit dans cet état d'esprit d'ouverture à l'autre pour s'enrichir soi-même. C'est une stratégie d'optimisation de son métier, c'est-à-dire que nous sommes continuellement dans un processus de formation continue. Celle-ci permet aux professionnel·les de travailler autour d'un but commun.

Concernant la collaboration des travailleur·euses sociaux·ales en milieu scolaire, nous avons trouvé des informations dans Avenir social, les lignes directrices du travail social en milieu scolaire. Il est écrit que le·la travailleur·euse social·e a plusieurs collaborations. Ils·elles collaborent avec la direction de l'établissement, le service d'entretien, les instances supérieures, les services spécialisés, la commune et le réseau spécialisé. Cependant, celle qui nous intéresse concerne la collaboration avec le corps enseignant dans les écoles primaires ordinaires genevoises.

Selon Ducrey, F., et al. (2016), cette nouvelle collaboration a entraîné des changements dans le rôle des professionnel·les. Plus particulièrement concernant les enseignant·es, car « *le cœur du*

² Cours dispensé à la Haute École de Travail Social de Genève. 3^{ème} année

métier reste un travail individuel » (Maroy, 2006, cité dans Brüderlin et al., 2017, p.56). Cependant, dès l'arrivée des TSMS ou des infirmier·ères dans les établissements scolaires, ils·elles ont dû orienter leur pratique vers un travail collectif, de réseau afin de répondre aux besoins des élèves. Pourtant, alors que les travailleur·euses sociaux·ales ont plus l'habitude de travailler en réseau, dans les écoles ordinaires, il·elle est le·la seul·e à travailler dans son domaine et se trouve donc en minorité. Il·elle doit alors effectuer un travail pour trouver sa place au sein de l'équipe et arriver à transmettre son rôle.

Selon Ducrey, F., et al. (2016) le travail d'équipe avec les enseignant·es peut avoir trois formes différentes tels que :

- *« Échanges : de matériel, de documents, d'opinion et d'informations, n'impliquant pas de réflexion approfondie, ni de définition de buts communs.*
- *Division / Répartition du travail : les diverses tâches sont réparties entre les enseignants et développées individuellement avant d'être rassemblées.*
- *Co-construction : les personnes travaillent ensemble sur la définition des objectifs visés, discutent et développent ensemble la démarche à utiliser pour les atteindre. » (p.15)*

D'après ces trois niveaux de mode d'interaction, celui qui pourrait retenir notre attention en lien avec le travail social est la co-construction. Cela implique plus de participation et de travail, car afin de créer un projet co-construit, les professionnel·les doivent collaborer simultanément ce qui peut être un frein.

3 Questions de recherche et hypothèses

En amont de la récolte de données de ce travail de recherche, nous avons questionné notre sujet à partir de nos connaissances préalables, nos expériences et de quelques témoignages que nous avons eu par des proches.

Nous nous sommes également basé·es sur une étude du Service de la Recherche en Éducation [SRED] réalisée en 2014 par Soussi, A. et al. Cette enquête a été réalisée auprès des directions, des enseignant·es et des éducateur·trices sociaux·ales en milieu scolaire en REP. Elle interroge le rôle des travailleur·euses sociaux·ales ainsi que la satisfaction qu'ils·elles tirent de leurs activités ; elle propose également des pistes de changement et d'évolution. Cette enquête montre que le rôle des éducateur·trices sociaux·ales n'est pas encore totalement connu de tous. Néanmoins, l'importance de la présence des TSMS est nettement reconnue. Cela se traduit par une satisfaction globale des trois profils interrogés quant à l'efficacité et la qualité du travail effectué par les TSMS. Concernant les changements possibles à amener dans les écoles, les enseignant·es sont peu demandeurs. A l'inverse, 73% des éducateurs·trices et 43% des directions questionné·es sont ouvert·es au changement contre 18% chez les enseignant·es. Les éducateur·trices demandent notamment plus de place dans les classes, ils et elles voudraient plus de présence en classe et une meilleure intégration des élèves. L'enquête a aussi montré à quel point les activités d'un·e éducateur·trice en milieu scolaire peuvent être variées. Cette enquête a été réalisée 8 ans avant notre recherche actuelle et nous trouvons intéressant de pouvoir attester d'une évolution d'une école primaire inclusive.

Voici les questions de recherches, qui nous ont guidé·es dès le début de ce travail :

- Suite à la mutation des institutions dans les années 1960 en Suisse, les travailleur·euses sociaux·ales intègrent en 1965 les établissements scolaires avec une mission d'inclusion (Dupuis & Oldacre, 2013). Comment les travailleur·euses sociaux·ales sont-ils·elles actuellement intégré·es dans les équipes professionnelles des établissements scolaires primaires 60 ans après l'arrivée des premiers TS en milieu scolaire ?
- Qu'est-ce que l'école inclusive sur le canton de Genève en 2021/2023 ? Quelles sont ses représentations auprès des acteur·trices de l'école inclusive ?
- Comment un·e éducateur·trice est-il perçu par les enseignant·es dans les écoles ?
- Comment le travail social est-il perçu dans les établissements ?
- Quelle·s réalité·s les travailleur·euses sociaux·ales rencontrent-ils·elles dans les écoles primaires ?

À partir de ces différents questionnements nous avons ensuite posé des hypothèses. Ces dernières seront ensuite discutées à la fin de notre recherche en prenant en compte les données que nous aurons récoltées et analysées.

Notre première hypothèse concerne la réalité du TSMS en milieu scolaire. Comme mentionné précédemment dans notre travail, les travailleurs et travailleuses sociaux·ales sont arrivé·es dans les écoles depuis peu, en 2015. Cela en fait une nouveauté dans les établissements et demande donc une adaptation dans les collaborations. Celle-ci peut prendre un certain temps. Nous avons eu la chance d'avoir les témoignages de plusieurs TSMS qui ont ou ont eu du mal

à s'intégrer dans les écoles primaires. Et plus précisément auprès des enseignant·es. Nous pensons alors que les travailleur·euses sociaux·ales sont peu intégré·es dans les établissements primaires du canton genevois.

Cette laborieuse intégration peut être selon nous, due à une crainte des enseignant·es de la présence de ces travailleur·euses sociaux·ales. Peut-être que cette crainte viendrait du fait que les instituteur·trices ne connaissent pas finalement le rôle du TSMS. Et comme beaucoup d'humains, les enseignant·es peuvent éprouver une peur de l'inconnu et alors s'en méfier.

Notre deuxième hypothèse découle de la première. Prenant en compte le fait que les TSMS ne sont pas intégré·es dans les équipes enseignantes des écoles primaires, nous pouvons penser que la collaboration qui devrait exister entre ces deux corps de métier ne se concrétise pas. Ainsi, s'il n'y a pas de collaboration, ou une mince collaboration qui s'effectue dans de mauvaises conditions, alors nous pouvons aussi questionner l'efficacité du travail de l'équipe pluridisciplinaire des établissements primaires. Par exemple, cela pourrait se voir par une mauvaise communication. Cette mauvaise communication pourrait entraîner des conséquences en classe, auprès des élèves. Alors, si cela est bien le cas, il est possible que la mauvaise intégration des TSMS dans les écoles impacte directement le processus de l'école inclusive et donc les enfants.

En troisième hypothèse nous ne voyons pas l'inclusion comme une finalité réaliste mais plutôt utopique. Pour nous, l'inclusion est d'abord un processus qui vise à inclure tout le monde et plus précisément dans le cadre de cette recherche, que tous les enfants puissent être admis·es en école primaire régulière. Cependant, nous pensons que cela ne devrait pas s'appliquer à tous·tes, car l'inclusion et le fait de l'imposer à tous et toutes, n'est pas forcément sain pour tous les enfants. Il est possible que certain·es enfants ne souhaitent pas se retrouver en milieu scolaire ordinaire ou alors que ce dernier ne soit pas adaptable à leurs besoins.

4 Méthodologie

4.1 Terrain

Notre sujet de travail concerne l'inclusion scolaire. Ce travail de recherche est localisé sur le Canton de Genève. En effet, la Loi sur la Formation Obligatoire jusqu'à 18 ans [FO18] (République et Canton de Genève, consulté le 13 mai 2022) de ce Canton met en place une scolarisation obligatoire pour tous les enfants du Canton et ce, jusqu'à 18 ans.

Au départ, nous avons pensé effectuer notre recherche sur l'ensemble des établissements scolaires obligatoires genevois. Cependant, nous avons dû affiner la taille de notre terrain de recherche afin de pouvoir le réaliser dans le temps qui nous est mis à disposition.

Alors, nous nous sommes intéressé·es aux établissements scolaires réguliers du niveau primaire genevois. L'école primaire est divisée en deux cycles. Le cycle élémentaire comprend les élèves qui ont entre 4 et 8 ans (1P - 3P) et dans le cycle moyen les élèves ont entre 8 et 12 ans (4P - 8P). Nous avons fait ce choix, car nous pensons que l'inclusion des élèves se travaille dès le plus jeune âge à l'école. À ces âges, les enfants ne sont pas encore dans l'âge de l'adolescence et donc certaines situations liées à cet âge ne s'expriment pas encore chez ces jeunes enfants. Cela admet plus de faisabilité pour discuter de la collaboration interprofessionnelle en milieu scolaire. De plus, il a été plus facile pour nous de côtoyer ce terrain, car nous avons des connaissances, que ce soit des enseignant·es ou des travailleur·euses sociaux·ales du terrain en question.

Ainsi, nous sommes entré·es en contact avec plusieurs acteur·trices de l'inclusion scolaire en établissement scolaire. Nous entendons par acteurs et actrices de ce domaine, les TSMS ainsi que les enseignant·es de l'enseignement régulier. Les TSMS sont des professionnel·les engagé·es comme éducateur·trices sociaux·ales, mais n'ont pas nécessairement la formation de la Haute École Spécialisée [HES] d'éducateur·trice social·e, car cette profession n'est pas protégée. Les enseignant·es, quant à eux sont titulaires d'un titre suisse d'enseignant·e primaire ou un diplôme d'enseignant·e d'un État membre de l'Union Européenne [UE] ou de l'Association Européenne de Libre-Échange [AELE] reconnu par la Conférence suisse des Directeurs cantonaux de l'Instruction Publique [CDIP].

4.2 Méthodes d'enquête

Afin de répondre à nos questions de recherches et d'en comprendre davantage à ce sujet, nous avons envisagé de travailler à partir de plusieurs méthodes.

Dans un premier temps, nous avons souhaité récolter des données empiriques à partir d'observations de terrain. Ces dernières auraient permis d'observer les environnements de travail plutôt que les pratiques professionnelles. Cela nous aurait éclairé sur les questions concernant l'espace qu'occupe le·la TSMS, comme l'emplacement de son bureau et la disposition de celui-ci. À travers ces observations, nous aurions pu considérer les conditions de travail ainsi que l'inclusion elle-même du travail social au sein d'établissements pédagogiques.

De plus, les différentes observations nous auraient permis de récolter des données sur le quotidien de ces professionnel·les, où ils·elles situent leurs activités et comment ils·elles utilisent l'espace et les moyens mis à leur disposition. Afin de mener à bien ces observations, nous avons prévu une prise de contact au préalable avec les personnes concernées, à savoir le·la professionnel·le observé·e et sa direction. Le tout visant à obtenir les autorisations nécessaires au bon déroulement de cette opération.

Nous tenions également à mener des entretiens de recherches (semi-directifs) avec des travailleur·euses sociaux·ales ainsi que des enseignant·es du cycle élémentaire et moyen. Pour cela, nous avons pris des contact par le biais de nos connaissances (ami·es, familles, ancien·nes collègues, personnes rencontrées grâce à la formation en travail social de la HETS avec les travailleur·euses sociaux·ales et les enseignant·es du régulier). Ces entretiens ont eu comme objectif de récolter les points de vue, les missions, les activités réelles des acteur·trices de l'inclusion scolaire. Mais également, leurs visions de l'inclusion, leurs lieux de travail et la manière dont ils·elles collaborent. Les entretiens ont été dirigés par nos observations qui nous ont amené des questionnements ainsi que par une grille d'entretien³ préalablement rédigées et commune aux entretiens. Les échanges propices à notre travail de recherche ont été retranscrits au moyen des enregistrements des entretiens, faits avec l'accord des personnes interrogées.

Pour finir, nous avons lié ces données empiriques aux informations que nous avons récoltées à travers différentes documentations (livres, textes de loi, cahiers des charges, définitions, articles scientifiques, recherches, documentaires vidéos, etc.). Cette mise en relation nous a permis la confrontation du réel et du prescrit, ainsi que de pouvoir transcrire une photographie actuelle du travail d'inclusion scolaire.

C'est au cours de la fin d'année scolaire 2021/2022, que nous avons commencé à prendre contact avec les professionnel·les avec lesquels nous souhaitons nous entretenir. Pour cela, nous avons rédigé un document de présentation de notre recherche⁴. Pour expliquer de manière synthétique notre démarche, nous avons répondu aux questions : Qui ? Quoi ? Comment ? Pourquoi ?

La période de fin d'année scolaire est une période intense et très chargée pour ces professionnel·les, c'est en quelque sorte une période charnière. De ce fait, nous nous sommes adapté·es aux agendas et aux disponibilités des professionnel·les afin de trouver un équilibre pour obtenir les données que nous espérions sans surcharger ces enseignant·es et ces travailleur·euses sociaux·ales.

Ces contraintes de la réalité du terrain, nous ont amené·es à effectuer des entretiens semi-directifs avec le duo de professionnel·les (enseignant·e et TS) présent en même temps. Cette nouvelle forme d'entretien permettait de gagner du temps que ce soit pour notre partie, les chercheurs, mais aussi pour l'autre partie du terrain interrogé. Nous avons mené trois entretiens dans trois écoles primaires différentes du canton genevois avec trois binômes de professionnel·les distincts. Ces entretiens qui s'intéressaient à la collaboration

³ Disponible dans les annexes (voir Annexe 1).

⁴ Disponible dans les annexes (voir annexe 2)

interprofessionnelle entre l'enseignement et le travail social, se sont organisés avec la présence de deux étudiant·es du groupe de travail et d'un·e professionnel·le qui venait accompagné·e d'un·e collègue qu'il·elle avait pris soin de contacter pour participer à la recherche. À ce moment de la recherche, nous sommes conscient·es que cette forme d'entretien oriente légèrement les données que nous obtiendrons par la suite, dans le sens où le binôme de professionnel·les est un binôme qui « fonctionne ». Par-là, nous entendons que la collaboration est bonne entre ces deux personnes puisque l'un·e a invité l'autre à venir s'entretenir avec lui·elle. En effet, nous pensons que ces entretiens croisés ont permis de créer une intelligence collective que nous n'avions pas projetée au départ. Ils ont également permis un espace de parole et de partage. Nous avons ressenti le besoin des professionnel·les de discuter autour de cette thématique. Pour faciliter le travail et la restitution au sein du groupe de travail mais aussi pour la rédaction, nous avons choisi d'enregistrer les entretiens avec l'accord des professionnel·les.

Concernant les observations que nous voulions réaliser, nous avons modifié notre volonté par rapport à notre projet initial de récolte de données. Effectivement, toujours en prenant en compte ces contraintes de terrain ainsi qu'en questionnant la pertinence de cette méthode pour notre recherche, nous avons décidé de ne pas réaliser d'observations en tant que telles. Nous pensions tout de même que cette notion de bureau, sa place et son utilisation, était intéressante et nous avons donc gardé ce sujet que nous avons introduit dans les entretiens.

Enfin et toujours pour une question de faisabilité, nous avons écarté un terrain d'enquête avec lequel nous avons pris contact pour un éventuel entretien avec un enseignant et un·e travailleur·euse social·e. Notre demande d'entretien est remontée à la direction. De ce fait, il nous a été demandé de remplir un formulaire pour expliquer notre recherche, qui ensuite devait être acceptée et signée par trois entités. Nous avons choisi de ne pas continuer les démarches avec ces professionnel·les, car nous avons estimé les démarches trop longues pour que l'entretien soit réalisé à temps en comptant également le travail de transcription et d'analyse des données de cet entretien.

4.3 Méthode d'analyse

Comme mentionné dans la première partie sur la méthodologie de récolte de données pour ce travail de recherche, nous avons effectué trois entretiens semi-directifs de trois binômes de professionnel·les. Ces entretiens ont été enregistrés avec l'accord des sujets interrogés.

Pour analyser ces entretiens et également pouvoir partager leurs contenus aux restes de l'équipe du Travail de Bachelor, nous avons transcrit ces enregistrements. Nous avons partagé le travail et les heures d'enregistrement à transcrire. À partir de ces documents de plusieurs dizaines de pages, nous avons commencé l'analyse de ces derniers.

Nous avons opté pour un logiciel disponible sur nos ordinateurs qui permet de compléter en simultané des MindMap par l'intermédiaire de plusieurs supports différents. Dans le cadre de

ce travail nous avons sélectionné des cadres de couleurs différentes et avons réalisé 3 MindMap différents en référence aux 3 entretiens menés.

De ce travail d'analyse sont ressortis divers thèmes, sous-thèmes et citations que nous avons pris le soin de classer et d'organiser pour une lecture claire et aussi pour que chaque membre du groupe puisse retrouver les informations nécessaires rapidement. Par la suite, nous avons réalisé une quatrième et dernier MindMap, regroupant les trois premiers, en organisant à nouveaux les thèmes que nous relevions de chaque entretien. Nous avons alors à ce stade de l'analyse, une vue globale des données récoltées ainsi que les grands thèmes discutés dont nous pouvions nous inspirer pour la suite du travail d'analyse.

4.4 Présentation des lieux de récolte des données

Le premier entretien s'est déroulé au sein de l'école primaire des deux professionnelles interviewées. Cette école se situe au sein d'un quartier central de la Ville de Genève. Elle est l'une des deux écoles de l'établissement dont elle fait partie et est répertoriée comme école REP. Nous nommons cette structure, **l'école A**. L'école A accueille 330 élèves et deux travailleur·euses sociaux·ales engagé·es comme éducateur·trice. Ces deux professionnel·les se partagent les deux écoles de ce même établissement en fonction de leur taux horaire. En tout il et elle, accompagnent un peu moins de 550 enfants inscrits dans ces deux écoles. Les deux professionnelles de l'école avec qui nous avons discuté travaillent ensemble depuis 5 ans, période à laquelle, la travailleuse sociale a pris son poste dans l'établissement.

Le second entretien s'est mené dans une école primaire d'un quartier cosmopolite, situé dans une cité d'une commune voisine à celle de Genève. Cette école fait également partie d'un établissement de deux écoles primaires et compte environ 280 élèves. A nouveau, deux travailleur·euses sociaux·ales travaillent dans cet établissement, mais cette fois-ci, chaque professionnel·le ne travaille que dans une seule école. De plus, cette école a aussi intégré le réseau d'enseignement prioritaire, ce qui en fait une école REP. Cette école sera appelée dans ce travail, **l'école B**. L'éducatrice sociale de cette école exerce au sein de cette dernière depuis 12 ans; l'enseignant, lui est arrivé dans l'école il y a 7 ans. Cela fait donc 7 ans que les deux professionnel·les que nous avons interrogé·es collaborent ensemble.

Enfin, le troisième et dernier entretien a été réalisé dans une école primaire d'une commune qui jouxte également la commune de Genève. Cette école appartient aussi à un établissement primaire comptant deux écoles primaires. Ce sont 350 élèves qui sont inscrits dans cette école, où un travailleur social occupe le poste d'éducateur. De même que les deux écoles précédentes, la troisième école est intégrée dans le REP. Nous désignerons cette école comme **l'école C** dans la suite de cet écrit. Le travailleur social interrogé travaille en tant qu'éducateur social dans cet établissement depuis deux ans. Ces deux années correspondent également aux années de collaboration avec l'enseignante interrogée, même si tous deux exercent depuis beaucoup plus longtemps.

5 Analyse des données et interprétations des résultats

Dans cette partie nous vous proposons d'analyser les entretiens que nous avons effectués. Tout d'abord nous nous pencherons sur les représentations des familles, des élèves et des enseignant·es concernant le travail social qui nous ont été rapportées par les professionnel·les interrogé·es.

Par la suite, nous mettrons en évidence qu'elle est la ou sont les réalité·s des travailleur·euses sociaux·ales en milieu scolaire. Cela permettra de comparer représentations et réalité·s du terrain. En effet, nous partons de ces représentations pour ensuite montrer qu'elle est la réalité du·de la travailleur·euse social·e en milieu scolaire.

Dans la troisième sous-partie, nous examinerons comment la collaboration entre les TSMS et les enseignant·es prend vie dans ces trois écoles à visées inclusives. Nous avons listé les facilitateurs et les freins de cette collaboration mentionnés par les professionnel·les. Puis, dans le dernier sous-chapitre, nous avons relevé les pistes d'améliorations que les TSMS et les enseignant·es des trois écoles ont revendiquées.

5.1 Les représentations des personnes du travail social interviewées en écoles primaires

Pour débiter notre travail d'analyse nous trouvons intéressant de pouvoir exposer les différentes représentations du travail social en milieu scolaire. Ce sont des représentations subjectives que nous avons récoltées lors des entretiens sur une profession récente.

Nous avons catégorisé les témoignages des interviewé·es par profil, représentant les acteurs principaux qui gravitent autour de ces nouveaux·lles professionnel·les des écoles, les travailleur·euses sociaux·ales. Il est nécessaire de mentionner que ces représentations sont celles des enseignant·es interrogé·es et des TSMS eux-mêmes ainsi que les représentations des élèves et de leurs familles **à travers le regard** de ces deux corps de métiers mentionnés précédemment.

5.1.1 La vision des élèves selon les professionnel·les consulté·es

Les élèves des établissements du primaires font partie des acteurs principaux dans le travail de collaboration entre enseignant·es et TS. Ils·elles sont à la fois partenaires mais aussi bénéficiaires du travail des TSMS. Ainsi leurs ressentis, leurs connaissances et leurs représentations concernant le travail social sont un outil nécessaire dans ce travail de recherche.

Lors de ces entretiens, nous avons réalisé que la connaissance de la fonction du TSMS n'est pas encore ancrée chez tous les enfants. Le·la TS est reconnue et assimilé·e à son rôle et sa fonction dans la majorité des écoles couvertes par notre recherche. Par exemple, au sein de l'école A, la travailleuse sociale dit : « *Oui, oui, oui. Généralement, si je vais les chercher c'est qu'ils ont une idée. [...] Mais généralement ils savent, ouais, ouais. Mais non généralement, de manière générale ils me connaissent tous. 'Fin ils savent tous mon prénom, ils savent tous mon métier à part peut-être dans les plus petits où on est dans un truc un peu plus flou, chez les*

petits. ». On peut alors penser que le·la TS est identifié·e dans les établissements scolaires par les enfants comme les adultes qui règlent les problèmes/difficultés qu’elles que soient les origines et les causes de ces problèmes.

Pour certains élèves, le·la travailleur·euse social·e est à l’inverse une personne ressource dans l’école. Un adulte neutre, qui n’est pas leur enseignant·e et qui est disponible et présent·e pour les écouter et les accompagner s’ils·elles en ressentent l’envie ou le besoin. Les deux professionnel·es de l’école B le mentionnent dans cet extrait :

Enseignant, école B : « Les élèves eux-mêmes, comme ce que je viens de dire avant, n’ont peut-être pas forcément envie de tout déballer à l’enseignant et puis ils savent que, ici ils peuvent trouver ... »

Travailleuse sociale, école B : Une autre oreille on peut dire. »

Comme le mentionne l’enseignant de l’école B, les élèves du primaire peuvent construire une relation très différente de celle qu’ils·elles entretiennent avec leur enseignant·e.

Alors que d’autres enfants vont voir ces travailleur·euses sociaux·ales comme des personnes « méchantes », qui sont là uniquement dans le but de donner une sanction. C’est la vision que rapporte le travailleur social de l’école C dans ce passage de l’entretien : « *Est-ce que l’éducateur c’est où je vais quand il y’a un méchant, pour me faire gronder ? La sanction.* ». Un rôle péjoratif de la fonction de travailleur·euse social·e, qui réduit sa fonction mais qui peut faire partie de la réalité, une réalité réduite, de la fonction du TS en milieu scolaire primaire. Dans ce passage de l’entretien, le travailleur social explique que cette représentation réductrice du travail social est aussi véhiculée par les enseignant·es. Comme on le verra dans la suite de cette analyse (voire partie sur la collaboration – freins et obstacles); le rôle des TS est encore aujourd’hui méconnu, ou pas de manière complète, du corps enseignant, ce qui véhicule parfois chez les enfants une mauvaise image du travail social.

Dans la même direction, les élèves peuvent se sentir différent·es, en décalage avec leurs camarades. S’ils sont amené·es à rencontrer le TS, c’est parce qu’ils·elles sont forcément « nul·les » ou « mauvais·es » :

Travailleur social, école C : « [...] pour qu’ils [les enfants] puissent aussi comprendre que tu vas t’occuper d’eux pas parce qu’ils ont fait une bêtise mais parce que tu vas les aider à s’organiser et à faire tout ça. Ce n’est pas parce qu’ils sont mauvais. Parce que c’est dans cette image-là [...] »

Enfin, nos interviewé·es observent chez certains enfants, une confusion des rôles, notamment entre celui du·de la travailleur·euse social·e et celui du·de la directeur·trice. Ce sont deux adultes présent·es dans les écoles avec un poste individuel. Les élèves de primaire rencontrent peu fréquemment le·la directeur·rice de leur établissement à l’instar des travailleur·euse sociaux·ales. Cette confusion découle également de la présence d’un autre poste individuel, celui de concierge. C’est ce phénomène qu’explique l’éducateur social de

l'école C : *« En fait, moi j'étais directeur avec le concierge. Le directeur il n'existe pas, dans beaucoup de représentations si tu regardes chez les petits ils ne savent pas qui est le directeur. Ils pensent que le directeur c'est le concierge et moi. »*

Les élèves des écoles primaires ont donc des représentations du·e la travailleur·euse social·e, qui divergent selon les établissements, les enseignant·es mais aussi selon leurs âges. En effet, les petits qui arrivent en première année (1P), sont, pour la plupart, confrontés à un·e travailleur·euse social·e pour la première fois et découvrent ce nouvel adulte sans trop savoir qui il·elle est et à quoi il·elle sert. Au fil de leurs développements, ils·elles côtoient de plus en plus le·la TS et se familiarisent avec cette profession. On notera l'impact des propos des enseignant·es concernant le travail social tenu auprès des élèves, qui génère des représentations différentes. Le·la travailleur·euse social·e peut donc avoir un rôle de confident·e, de « gentil·le » et/ou de surveillant·e, de « méchant·e » qui sanctionne. Pour terminer, le·la travailleur·euse social·e impacte également la représentation des élèves sur le travail social en fonction de comment il·elle travaille, comment il·elle revendique son statut et sa fonction ainsi que sa présence dans l'établissement auprès des élèves.

5.1.2 La vision des familles selon les professionnel·les consulté·es

La vision des familles, plus particulièrement des parents d'élèves est une vision à laquelle nous n'avions pas pensé au début de nos recherches. Cet intérêt nous est venu à la suite des entretiens avec les professionnel·les, qui nous ont rendu attentif à la place importante que prennent les parents.

A travers les entretiens, il ressort du discours des professionnel·les qu'il y a deux types de parents, ceux qui ont accepté de poser un diagnostic concernant leur enfant et ceux qui refusent de faire un bilan ou un diagnostic pour ne pas mettre une étiquette à leur enfant, car ils n'acceptent pas la différence. Il y a également chez les parents, une méconnaissance du métier de travailleur·euse social·e au sein d'un établissement scolaire. La travailleuse sociale B, nous a dit : qu' *« Il faut aussi redéfinir avec les parents qu'on est là, qu'on n'est pas des psychologues, qu'on ne les informe pas forcément quand on voit l'enfant, on est là pour tout ce qui est projet prévention et pas uniquement pour les suivis individuels, on fait beaucoup de projets avec l'infirmière, les enseignants, la commune, avec les partenaires qu'il y a autour de l'enfant. »*. Pour elle, il est important qu'elle intervienne lors des réunions de parents de début d'année, ou bien lors d'entretiens individuels afin qu'elle répète son rôle.

Lors des entretiens, nous avons réalisé que les familles jouent un rôle important dans le travail des TSMS, car sans leur accord, le·la travailleur·euse social·e est souvent bloqué·e dans l'accompagnement d'élèves. En effet, si l'élève est diagnostiqué·e, l'éducatrice de l'école B nous dit : *« On parle déjà qu'il est diagnostiqué, qu'il a des besoins particuliers, on essaye toujours d'avoir une aide éducative en classe, un appui, un accompagnement différent enfin. »*. Il y a également des élèves ayant des troubles, des difficultés, qui retiennent l'attention des enseignant·es et des TSMS, mais lorsqu'ils·elles en parlent avec les parents, ceux-ci ne

collaborent pas. L'éducatrice A nous dit : *« les parents n'acceptent pas la différence pour pouvoir l'inclure dans l'école comme il faut finalement, parce que c'est de l'aide aussi à s'intégrer. Du moment où on accepte qu'il soit différent de l'autre, on met tous les moyens en place pour l'adaptation, l'intégration se fait comme il faut. Les parents sont beaucoup dans le déni aussi. »*.

Enfin, la TSMS de l'école B relève un point important concernant le sens de l'école inclusive. Elle dit : *« je pense que les professionnels, que ça soit les enseignants, l'éducateur et tout ça, je pense qu'ils ont compris. Quel est le message de la conseillère d'Etat genevoise en charge du Département de l'instruction publique, de la formation et de la jeunesse dans ce domaine-là, que l'école inclusive, ce message-là, on a compris. Maintenant, je pense qu'il faut travailler un peu plus avec les parents, je pense qu'on a loupé une coche un peu avec les parents. »*. Ce qui montre qu'il y a un réel défi de collaboration à effectuer avec les parents, elle raconte également que ces dernières années, ce travail avec les parents devient très difficile.

5.1.3 La vision des enseignant·es des TSMS

Concernant la vision que les enseignant·es ont du travailleur·euse social·e, elle est assez similaire dans les trois établissements scolaires, il peut y avoir quelques différences en fonction de leurs années d'expériences.

Après plusieurs années de présence dans les établissements primaires, les travailleur·euses sociaux·ales ont pu, au fil des années, s'implanter et créer différentes collaborations avec leurs partenaires professionnels directs, les enseignant·es. Ensemble, les TS et les enseignant·es collaborent à différentes échelles avec comme objectif commun, le bien-être de l'élève et l'inclusion scolaire.

Les enseignant·es que nous avons interrogées pendant les entretiens tiennent un discours commun quant à la présence des TS dans leurs écoles. L'arrivée du travail éducatif et social auprès de leurs élèves apparaît comme une aide précieuse et dont ils·elles profitent pleinement, dans le bon sens du terme. Pour l'enseignante de l'école A, la travailleuse sociale avec qui elle collabore est vue comme un "soutien", une sauveuse :

Enseignante, école A : *« Ah bah, c'était un soutien ! Moi, j'ai vécu le avant et le après. Rien à voir hein. Ce qui est franchement enfin là dans une école avec une population compliquée quand on est seul dans sa classe et qu'on a aucune aide extérieure, hormis nos collègues qui peuvent nous écouter mais sans prendre en charge des enfants ou nous donner justement un autre regard plus éducatif, que nous on n'a pas forcément. Voilà, c'était nous, c'étaient nos sauveurs [...] »*

Dans l'étude réalisée en 2014 par le SRED, la satisfaction du travail des TSMS éprouvée par les enseignant·es était déjà effective 8 ans auparavant. Par l'intermédiaire d'un questionnaire,

les chercheurs ont évalué la satisfaction globale sur la présence des TSMS à travers un barème de 0 et 9. On peut alors visionner les réponses sur le graphique suivant :

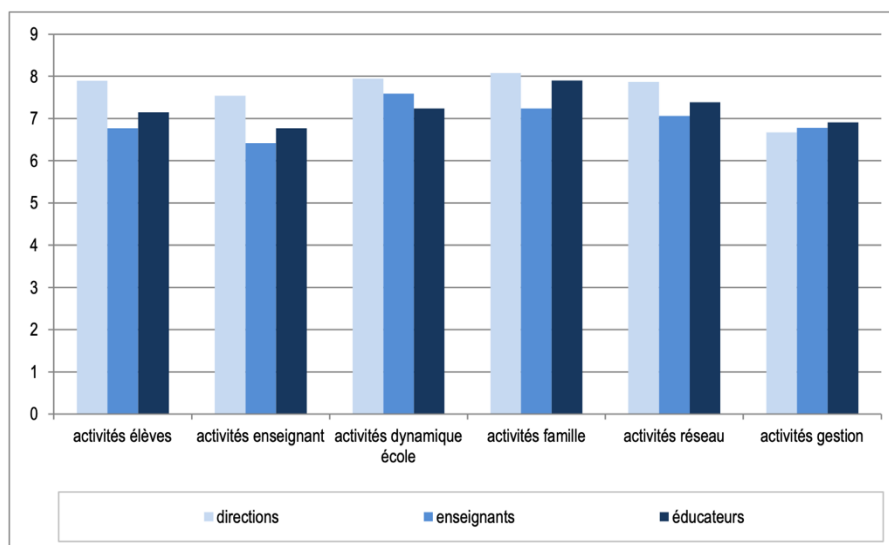


Schéma 2 : Degré de satisfaction par rapport aux activités regroupées par domaine selon les trois catégories de répondants

Tiré de : Soussi, A. et al. SRED. *Le rôle des éducateurs des établissements du REP : le point de vue des directeurs d'établissement, des enseignants et des éducateurs*. 2014

A travers ce graphique, on apprend que les enseignant·es du REP interrogé·es dans cette enquête, sont globalement satisfait·es de l'intervention des travailleur·euses sociaux·ales dans leurs écoles.

Il existe aussi d'autres points de vue qui diffèrent du précédent énoncé. En effet, d'autres enseignant·es ne se réjouissent pas autant de l'arrivée de cette nouvelle profession dans leurs écoles. Certain·es enseignant·es restent plus timides face à cette collaboration, entre autres par méconnaissance de leur cahier des charges :

Enseignante, école A : « Alors déjà, j'ai aucune idée de son cahier des charges. Honnêtement je ... voilà. C'est aussi eux qui nous ont fait beaucoup de propositions de mais ça de manière implicite aussi. En discutant "ah mais je pourrais faire ça" et pis du coup ça se fait, pis du coup ça se transmet d'année en année... on sait et voilà. Mais y'a pas vraiment un truc défini. C'est un peu ... aussi chaque enseignant à des besoins différents. »

D'autres enseignant·es, eux, sont aussi moins proches des TS, et leur reprochent un manque de présence concrète, physique, sur le terrain. Lorsque le·la TS n'est pas visible, c'est qu'il·elle ne travaille pas. C'est ce qu'a vécu notamment le travailleur social de l'école C :

Travailleur social, école C : « Alors, après, c'est sûr, c'est dur de dire parce qu'au fait chaque éducateur en plus sera différent et moi-même, chaque fois je n'ai pas fonctionné la même chose en fonction d'où je suis et avec qui je suis. Par exemple, un temps, j'en

parlais à elle [enseignante], j'étais comme ici dans une école et à l'opposé dans l'autre parce qu'à un moment j'ai tellement été critiqué...à quoi il sert ? Parce que quand je suis chez [prénom enseignante 1], [enseignante 2] ou les autres enseignants, ils ne savent pas où je suis. Ce n'est pas marqué sur ma tête « je suis chez [prénom enseignante] », il n'y a pas une puce électronique pour regarder, donc ils se disent : on ne le voit pas il est où ?

Enseignante, école C : Il ne fait rien. [rire] »

Dans l'école B, l'enseignant explique que de son côté, il a appris à travailler avec la travailleuse sociale présente dans son école. C'est un apprentissage, car il ne connaissait pas cette profession qui n'était mentionnée que très peu dans sa formation. Il a découvert l'étendue des fonctions d'un·e travailleur·euse social·e en milieu scolaire :

Enseignant, école B : « Pour moi ce qui était intéressant c'est de me dire qu'au début, mes premières années c'était un peu nouveau parce que nous on nous en parle peu de la formation, du travail des éducateurs, éducatrices et donc c'est vrai qu'on associait, enfin.. surtout en discutant avec les collègues, on associait ça plutôt à quelqu'un qui est là, dès qu'il y a des soucis, des problèmes, mais au final c'est assez réductif, on se dit "voilà si y'a un gros problème, on l'envoie chez [prénom TS], s'il y a une bagarre on l'envoie chez [prénom TS]", mais y'a tout le côté projet à côté et tout ce qu'elle peut faire avant comme une intervention en classe. Même pour le positif, c'était souvent associé sur le négatif. "Si ça ne va pas, on va chez [prénom TS]" ». »

Pour terminer, on voit des différences sur les représentations du travail social en milieu scolaire, plus marquées chez les enseignant·es que chez les parents et les élèves. L'arrivée du travail social dans les écoles est un bouleversement pour les enseignant·es, qui encore aujourd'hui ne sont pas formé·es à collaborer avec des travailleur·euses sociaux·ales. Si certain·es les voient comme un réel atout, des « sauveurs », d'autres sont encore peu informés et réticents à cette nouvelle collaboration. Ainsi, émergent des questionnements sur la pratique des TS et leurs utilités, peut-être par peur d'être surveillé·es, voire remplacé·es.

On notera tout de même, des collaborations qui fonctionnent bien, où les enseignant·es n'hésitent pas à faire appel aux TS pour créer des projets ou autres. De plus, les travailleur·euse sociaux·ales présent·es depuis plusieurs années dans les écoles primaires, font valoir leur place et expliquent leur fonction chaque année. Ce qui conduit à une bonne intégration des TS dans plusieurs écoles primaires comme par exemple, l'école A :

Enseignante, école A : « Non, pas ton intégration dans l'école, 'fin, je n'ai pas l'impression que vous n'êtes pas intégrés.

Travailleuse sociale, école A : Alors bien ouais ouais. Bien, bien, mais tout de suite dans le sens dès que je suis arrivée, c'était un bon accueil de manière de manière générale ».

L'étude du SRED menée par Soussi, A. et al. conclut aussi qu'en 2014, les TSMS sont en majorité bien intégrés dans les établissements REP : « Les éducateurs du REP semblent bien avoir trouvé leur place si l'on en croit le degré de satisfaction globalement déclaré par les directions et les enseignants. » (p. 29).

Les travailleur·euses sociaux·ales sont aussi l'opportunité, pour les enseignant·es, d'avoir un regard neuf sur les situations, les classes et les élèves.

5.2 Les réalités du·de la travailleur·euse social·e en milieu scolaire

Lors de nos entretiens, nous avons eu l'opportunité de récolter les témoignages de trois éducateur·trices différent·es quant à leurs pratiques quotidiennes respectives au sein de l'établissement scolaire dans lequel ils ou elles travaillent. Ces entretiens ont démontré la complexité de la définition de cette pratique qu'est le travail social en milieu scolaire. Les professionnel·les interrogé·es énoncent que cette dernière varie selon plusieurs critères. En effet, ils·elles nous ont fait part de l'importance du contexte institutionnel dans leur pratique.

Travailleur social, école C : « Ah on a des libertés, parce que le poste est large, mais en même temps, on doit correspondre à un cadre. »

Selon eux la pratique d'un TSMS change selon l'établissement dans lequel il ou elle travaille et les règlements internes de cette dernière. De ce fait, la pratique varie selon plusieurs critères : le lieu de profession, l'interprétation du cadre institutionnel et aussi la relation que le ou la TSMS a avec la direction de l'établissement. Cela dit des similitudes ressortent invariablement de ces entretiens. L'enfant est au centre de cette pratique.

Travailleur social, école C : « [...] dans l'inclusion, pour moi c'est là où j'y reviens, c'est qu'un élève il faut comprendre ce qu'est son problème, c'est quoi son besoin ? »

Le but est de trouver le bon accompagnement, le tout, pour participer à l'amélioration du bien-être scolaire des enfants et par la même occasion, prévenir et réduire au maximum les décrochages scolaires. Ces rôles restent les buts primaires des TSMS de manière générale. Cette pratique laisse une large possibilité de champs d'action : suivis dans les classes, en individuel, dans un bureau, dans les couloirs ou encore la cour de récréation sans compter les possibilités de sortie. De ce côté-là, deux injonctions se croisent. D'un côté, les choix personnels de confort de travail du·de la TSMS. Par exemple, certain·es nous ont affirmé préférer travailler dans leur bureau, d'autres, au contraire, n'y sont que rarement.

Travailleuse sociale, école A : « Voilà être en présence élève avec les enfants en classe. Je suis rarement quand même dans mon bureau [...] »

Puis de l'autre, la direction. Certaines directions sont plus strictes que d'autres quant aux sorties, aux classes ouvertes et aux libertés laissées aux professionnel·les. Et cela peut créer des tensions.

Travailleur social, école C : « Entre un directeur qui travaillait beaucoup sur la souplesse, le lâcher prise, les classes ouvertes et de l'autre côté, hyper fermé, carré, etc. Le directeur amène beaucoup de couleur dans un établissement, et avec les EDP [Évaluation De Pratique] ça leur permet aussi d'avoir un regard sur ce qui est fait et d'avoir une sorte de contrôle. »

Dans ce cas, il est préférable de travailler avec un·e directeur·trice qui nous permet de travailler dans des conditions qui nous correspondent dans la mesure du possible. D'ailleurs cette collaboration avec le·la directeur·trice est, elle aussi, un point important de ce métier selon nos trois professionnel·les. En effet, les TSMS en milieu scolaire primaire régulier ne dépendent pas du·de la directeur·trice de l'institution, mais de l'OMP, cela peut donner le sentiment que le directeur ou la directrice n'est qu'un·e simple collègue du·de la TS.

Travailleuse sociale, école B : « On est seule et ce n'est pas évident d'être seule, du coup oui la direction ça reste notre collaborateur, mais bon c'est quand même la hiérarchie des enseignants.

Travailleur social, école C : Nous aussi [les éducateurs] on amène beaucoup. Oui car parfois on arrive, on soulève des tapis et on remarque que ça ne joue pas. Et de voir comment on amène ça, parce qu'on n'est pas directeur. Comment on transmet au directeur... des fois on est vu comme le bras droit des directeurs et que l'on est contre les enseignants. »

Cette collaboration TSMS/Directeur·trices peut parfois être mal vue et critiquée par les autres professionnel·les de l'école. Mais, le·la TSMS doit gagner la confiance des enseignant·es pour faciliter sa pratique.

5.2.1 Travail en classe

Qui dit école, dit salle de classe et ce n'est pas un lieu réservé qu'aux enseignant·es. En effet, les professionnel·les du social que nous avons questionné·es, nous ont fait part de leur habitude de travailler dans les salles de classe. Cette pratique peut prendre place de diverses façons. Par exemple, des projets en collaboration avec les enseignant·es.

Enseignante, école A : « Voilà avec des enfants qui posent des problèmes, donc eux [les TSMS], ils nous proposent des projets, ça c'est déjà une première chose et ensuite nous, bah on demande aussi par rapport à nos besoins[...] »

Ou encore des initiatives afin de créer des moments informels.

Travailleuse sociale école A : « Ne serait-ce qu'avoir juste deux périodes et pis juste tourner dans les classes, chaque mardi matin dans une classe différente et venir dire bonjour, 'fin voilà. »

On constate que le ou la TSMS a un rôle notamment dans la dynamique de classe en plus du suivi individuel.

Travailleur social, école C : « Ce que j'ai découvert avec ma pratique, c'est que quand on voit les enfants en individuel on les découvre d'une autre manière que quand ils sont dans le groupe classe. Après un enfant qui dysfonctionne dans le groupe classe, va dysfonctionner avec moi. Mais, le but n'est pas qu'il fonctionne avec moi, mais avec la classe. »

En effet, ici, le TSMS met en évidence un élément important de cette pratique. Le travail en individuel existe et est pertinent, mais le travail en classe est également essentiel pour travailler le groupal, la dynamique de groupe. D'autant plus si l'enfant dysfonctionne au sein du groupe classe. Dans ce cas, selon lui, c'est au sein de la classe que le problème doit se régler en majorité.

Travailleur social, école C : « On a réglé une situation dans une classe, on a fait un jeu de mots dans le préau. Elle a arrêté son cours pour faire ça. »

Cela fait écho avec le rapport entre le contexte institutionnel et la pratique. Effectivement, pas tous les directeur·trices d'école permettent un changement radical de ce genre. Arrêter un cours pour faire un « jeu » dans le préau n'est pas forcément une liberté donnée sur tous les lieux. Le travail dans les classes est donc une pratique en lien avec la collaboration et l'entente avec les professionnel·les du corps enseignant tout en adaptation avec les besoins des enfants concernés.

L'intervention en classe des TSMS était un point de vigilance relevé dans la recherche de Soussi, A. et Al. (2014) pour le SRED. Les auteur·trices ont mentionné la nécessité d'une adaptation des interventions des TS au sein des classes. On peut alors, à travers ces témoignages, penser que plusieurs adaptations ont été faites puisque les interventions en classe semblent plus fréquentes et mieux accueillies par les enseignant·es qu'en 2014 : « Si elle [la présence des TSMS] contribue indéniablement à améliorer la dynamique et le fonctionnement de l'école et globalement le climat, une adaptation devrait, nous semble-t-il, être réalisée au niveau des interventions en classe. » (p. 31). Lorsque la recherche du SRED a été menée, les chercheur·euses ont démontré que : « les éducateurs souhaitent y intervenir davantage alors que les enseignants semblent plus réservés par rapport à une intervention en classe. ». (p. 31)

5.2.2 Travail en individuel avec les enfants

En tant que TSMS, comme nous l'avons énoncé plus tôt, nous sommes souvent le ou la seul·e travailleur·euse social·e au sein d'un établissement scolaire. C'est une particularité peu commune dans le domaine du social. Être seul·e dans une école rend cette pratique solitaire. Cela dit, que le travail soit d'équipe ou solitaire, le cœur de celui-ci reste l'enfant. L'importance est de participer à l'amélioration du bien-être scolaire de l'enfant en lui apportant le soutien dont il·elle a besoin pour, comme vu auparavant prévenir et réduire au maximum les risques de

décrochage scolaire. Ce soutien varie selon l'enfant et sa problématique. Lorsqu'un travail en individuel est choisi par le·la TSMS, c'est notamment lors d'entretiens que son action prend place. Ces entretiens peuvent n'avoir lieu qu'une fois ou devenir des suivis réguliers. Par exemple, l'un d'entre nous a fait une journée d'essai pour sa prochaine formation pratique au sein d'un établissement REP auprès d'un TSMS. Lors de cette journée il a assisté et participé à un suivi individuel qu'avait le TSMS de manière hebdomadaire. Ce suivi avait pour but de développer les capacités d'attention d'un enfant avec des legos techniques.

Enseignante, école A : « Ils peuvent aussi sortir des enfants de la classe pour faire des suivis individuels. »

Dans les rôles des TSMS il y a aussi la gestion des comportements défits. Mais, nous avons remarqué que selon comment cette gestion prenait place cela pouvait être vu comme une punition, par exemple, les situations où un·e enseignant·e envoie un·e élève dissipé·e et perturbateur·trice dans le bureau du·de la TSMS. Cela peut être perçu de la même façon que lorsqu'un·e élève est envoyé·e chez le·la directeur·trice. D'ailleurs, des situations comme celle-ci peuvent participer au renforcement de l'image qu'ont les enfants du·de la TSMS comme directeur·trice de l'établissement.

Travailleur social, école C : « C'est très drôle, parce que dans beaucoup d'écoles les enfants, pour eux il y avait deux responsables d'école; le concierge et moi. [rire] »

Selon lui, le côté polyvalent du·de la TSMS porte à confusion chez les enfants. Cette personne est dans un bureau à part, mais se balade dans l'école et dans les classes. Certain·es enfants y voient une posture de responsable. Il est donc d'autant plus important pour nous de soigner cette image en évitant les passages punitifs, qui donnent selon nous une image péjorative du·de la TSMS, rendant sa pratique d'autant plus délicate.

5.2.3 Travail avec les familles

Travailler avec les enfants signifie aussi s'intéresser à leur système, pour parler un peu de systémique. Dans le cas d'enfants mineurs en école primaire, la famille se retrouve forcément au centre de ce dernier. Le lien avec les familles est important, notamment dans des établissements REP, avec des familles qui peuvent avoir des problématiques liées au logement ou encore financières. Ainsi, dans certains cas, les difficultés scolaires de l'enfant peuvent donc passer au second plan. Parfois, cela peut être l'inverse. C'est l'école qui devient source de problèmes à la maison.

Travailleur social, école C : « Parfois on a des exigences envers les familles là où nous même nous sommes en échec. Par exemple, ça peut bien se passer à la maison mais pas à l'école (l'enfant est en échec) et du coup on avertit la famille et ça vient créer des tensions avec la famille. »

C'est pourquoi être en lien avec les familles est un outil d'une grande importance pour le·la TSMS.

Travailleuse sociale, école B : « Je pense que dans cette politique d'école inclusive, il faut quand même beaucoup travailler avec les parents. Il faut peut-être avoir un autre discours, approche avec les parents. C'est ce qui manque à l'heure actuelle en tout cas. »

En effet, en tant que professionnel·le du social, les TSMS ont des informations à transmettre ou à demander aux familles. De plus, quand un diagnostic ou une détection est faite au sujet d'un enfant, la façon de l'annoncer peut favoriser ou non une collaboration. C'est important car, dans ces situations, la famille a tout de même un rôle important dans l'accompagnement de l'enfant et les démarches auprès des professionnel·les qualifié·es.

Travailleuse sociale, école B : « Et puis les parents là-dedans quand ils sont dans le déni, bah ils ne nous aident pas »

La collaboration avec les parents nécessite une certaine implication de ces derniers. Cela dit, ce n'est pas toujours simple d'accepter un diagnostic.

Enseignante, école A : « je vois ses difficultés, que ça va être très compliqué l'année prochaine, mais en même temps on l'envoie quand même en 5P en disant bah, on la maintient, les parents sont pas du tout prêts à ce qu'elle aille en spécialisé. Entre nous, on sait très bien que l'année prochaine elle va être orientée dans le spécialisé. Mais cette année de transition, comment elle va la vivre ? Parce qu'elle aura des notes, elle va avoir des mauvaises notes peut-être, 'fin voilà, comment elle va vivre tout ça ? »

5.2.4 Travail sur la dynamique globale de l'école

On a parlé auparavant du groupal au sein des classes. Cela dit, le travail de groupe au sein de l'école dans son entièreté est également à prendre en compte. Il est vrai que la dynamique globale de l'école est aussi un facteur de bien-être des élèves. Un des champs d'action est, par exemple, les récréations. Cependant, cela peut aussi être l'organisation d'une journée ou semaine à thème, comme une journée sportive ou encore une semaine sur le thème de l'écologie. L'enjeu de la prévention est également un enjeu qui s'étend à l'ensemble de l'école.

Le travail sur l'école du ou de la TSMS, comme vu auparavant, dépend de la liberté donnée par les directeur·trices des établissements. En effet, bien que les travailleur·euses sociaux·ales ne dépendent pas des ordres de la direction, certaines règles peuvent les restreindre dans leur pratique. Notamment dans les pratiques avec les enseignant·es. Cela dit, la direction n'étant qu'un simple collègue du·de la TSMS, ce dernier peut, en cas de désaccord, entrer en conflit avec pour mobiliser des changements jugés nécessaires à ses yeux.

Travailleur social, école C : « Maintenant ça change car il délègue de plus en plus au directeur qui peut dire moi j'aimerais plus ou moins ça. Et c'est plus difficile pour les éducateurs car selon moi, parfois, il faut s'opposer à la direction. Et là je ne suis pas d'accord. »

Les TSMS peuvent plus facilement s’opposer à la direction comme ils·elles ne dépendent pas de cette dernière mais de l’OMP, à la différence des enseignant·es.

5.2.5 Les outils des TSMS

A travers ces différentes réalités du·de la TSMS, nous relevons les principaux outils que les TSMS utilisent comme leur bureau, la collaboration interprofessionnelle que nous développons dans le chapitre suivant 5.3 (pp. 38-48), les outils médiation/médium (sport, dessin, entretien, etc.), les projets de prévention en utilisant des animations afin de faire passer plus facilement le message aux élèves.

Le bureau est utilisé de manière différente selon le·la professionnel·le. Il peut être un espace d’accueil, d’entretien ou bien l’une des éducatrices nous a raconté qu’elle utilise son bureau uniquement comme « dépôt ». Par exemple, la TSMS de l’école A n’utilise le bureau que pour faire du travail administratif et des entretiens :

Travailleuse sociale, école A : « Mais de manière générale, je ne suis jamais dans le bureau, je ne suis jamais. Je veux dire à part, à part entretien si tout d’un coup je dois faire des médiations ou ce genre de choses, je prends les enfants avec moi et pis on va dans mon bureau mais sinon je suis en classe. Voilà, que ce soit pour, pour du soutien, pour du SPES, pour des conseils de classe, pour des projets, enfin pour différentes choses. C’est très rare que j’y sois ».

A l’inverse, la travailleuse sociale de l’école B utilise beaucoup plus son bureau dans son quotidien :

Travailleuse sociale, école B : « Je l’utilise tout le temps. Pour les entretiens, pour certains entretiens de parents aussi. Pour accueillir des élèves pour des activités ou des choses comme ça. [...] je l’investis beaucoup, c’est un petit local qui est bien fréquenté.

On voit l’évolution de l’utilisation qu’elle fait de son bureau à travers ses années de pratique. Selon elle, si elle est trop voyante, elle semble alors accessible et était souvent trop demandée, que ce soit par les élèves ou par les enseignant·es :

Travailleuse sociale, école B : « Parce qu’un moment donné, j’allais à toutes les récréations et que j’avais l’impression que les enseignants prenaient leur temps, se déchargeaient énormément. Puis [travailleuse sociale B] elle est là et moi j’étais tout le temps en train de régler des soucis. Et puis j’avais l’impression que lorsque les enfants me voyaient, ils créaient des soucis. Ah parce qu’elle est là, alors on va arriver avec une demande et tout. Bon alors j’étais là, bon bah voilà. Maintenant les enseignants, ils savent que je suis là, surtout dans la salle des maîtres pendant la récréation.»

On voit aussi dans ces paroles que la localisation du bureau du de la TS dans l'école a des conséquences. Il doit être accessible et les élèves, familles et enseignant·es doivent savoir où il se trouve :

Travailleuse sociale, école B : « Non, ce n'est pas comme dans l'autre école, j'avais mon bureau qui était au deuxième et franchement pour monter là-bas... quand j'étais au bureau, j'étais au bureau. Les élèves venaient me voir quand j'étais dans les couloirs ou pendant la récréation. Mais ils ne montaient pas facilement dans mon bureau, parce que c'était plus loin et au dernier étage. Enfin c'était autre chose quoi. Ici c'est vrai que tout le monde dit les parents "ah mais y'a l'éducatrice", ils rentrent plus facilement. »

Le travailleur social de l'école C explique, lui que c'est au professionnel ou à la professionnelle de trouver un équilibre, en fonction des acteur·trices du système de l'école et des demandes, entre sa présence hors bureau et son temps de travail dans le bureau. Chaque professionnel·le du social adapte son utilisation du bureau à sa pratique : « *C'est comme moi je vais à toutes les récrés, alors il y a d'autres éducateurs qui ne vont jamais aller en récréation, je ne vais jamais surveiller par contre mais je me dis que ces moments-là c'est là où on peut voir les enfants et même les enseignants ils voient s'ils sont ouverts c'est que quand toi tu es ici [dans le bureau] tu ne vois personne. Du coup tu ne vois pas les autres enfants. Alors moi ce qui m'intéresserait c'est d'être partout donc tu vois tout le monde.* »

Concernant les types de projets de prévention qui peuvent être mis en place en collaboration, par exemple avec l'infirmier·ère, l'enseignante A nous raconte : « *Enfin vraiment, tout ce qui est prévention de la violence, de tout ce qui est internet, voilà des sujets vraiment qui touchent les enfants de manière générale.* » L'enseignant de l'école B, nous indique que les projets sont pour l'ensemble de : « *la classe, elle (éducatrice) a fait par exemple sur les écrans, du coup travailler justement sur les conséquences, ce qui peut être négatif, positif par rapport aux écrans. Ça tu étais venue dans la classe. Sinon là en ce moment, il y a ethnopoly, travailler sur les différences culturelles et puis ça elle l'a fait dans toute l'école.* »

Un autre projet que l'éducatrice B fait avec les élèves de 8P est celui de leur introduire le passage de l'école primaire au cycle : « *J'essaye de toujours inclure le projet de la visite du cycle pour les élèves. Une explication du métier de conseiller social et les rassurer un petit peu, parce que c'est vrai que nous ici on essaye de les entourer, et une fois arrivé au cycle, il y a plus de 600 élèves, c'est autre chose et pour eux ce n'est pas facile d'aller vers les professionnels facilement on va dire. Même si là, là-bas, il y a les psys, les conseillers, il y a beaucoup plus de personnes ressources tandis qu'ici il y a l'infirmière et moi.* » Ces diverses citations nous permettent de découvrir, d'avoir quelques exemples de projets d'interventions que les TSMS peuvent mettre en place dans les écoles selon les besoins de celles-ci.

Pour conclure, la réalité de la pratique des TSMS est en mouvement perpétuel. Elle demande une grande capacité d'adaptation, à la fois dans la pratique avec les enfants, que dans les relations interprofessionnelles au sein de l'établissement. Le ou la travailleur·euse social·e doit se battre au quotidien pour se faire sa place, premièrement dans l'équipe pluridisciplinaire, puis

il·elle doit se battre pour justifier sa pratique auprès des directions et parfois même pousser auprès des politiques.

Cette profession laisse une certaine liberté de pratique avec un but commun : l'enfant. Le·la TSMS peut donc orienter sa pratique selon ses capacités, ses préférences, les besoins de l'établissement, les besoins des enfants et les possibilités laissées par le cadre. En résumé, le ou la professionnel·le est constamment en train de chercher un point d'équilibre dans sa pratique.

5.3 La collaboration entre les enseignant·es et les travailleur·euses sociaux·ales

Pour l'intérêt de notre recherche, la collaboration entre les professionnel·les du social et de l'enseignement a constitué un des axes d'étude privilégiés puisque dans le cadre du travail de Bachelor, c'est précisément l'articulation entre ces deux différentes professions qui a généré notre curiosité. En effet, c'est un des outils qui favorisent les processus d'inclusion et donc, cette collaboration peut être considérée comme un dispositif à part entière du modèle éducatif de l'inclusion en milieu scolaire. De plus, l'organisation établie entre le monde du social et celui de l'enseignement renseigne sur la nature de la collaboration et ses enjeux, ce qui permet également d'esquisser les rôles et fonctions que chacun·e s'attribue, mais surtout de tracer les contours de ce qui compose la co-construction du travail en collaboration. Enfin, la collaboration est notablement caractérisée en fonction des acteur·trices qui l'animent ainsi que de l'environnement dans lequel elle se déploie, raison pour laquelle l'analyse doit tenir compte des spécificités de chaque collaboration afin d'en déceler les différences mais surtout les éléments communs.

École A :

Au sein de l'établissement A, la collaboration semblait être équilibrée et revendiquée par l'enseignante qui explique « *On est complémentaires. Vraiment on est hyper complémentaires* ». D'après l'enseignante, la travailleuse sociale apporte par son travail et sa présence une plus-value non-négligeable qui peut soulager son travail : « *C'était nous, c'étaient nos sauveurs hein. Ah ouais. Non franchement. C'est clair. Y'a vraiment en école REP, on en a vraiment besoin. Sans vous ah.... Je pense qu'on serait tous partis* ». Ce passage traduit même la nécessité de cette collaboration, puisque la présence de la travailleuse sociale aurait permis le maintien d'une certaine stabilité pour les enseignant·es en place et aurait pu servir de relais inespéré face aux situations difficiles en classe.

Cette collaboration se matérialise par divers aspects que les professionnel·les ont dû développer en commun. Pour ce faire, c'est le partage et l'échange qui rendent possible la mise sur pied d'un processus conjoint entre les deux parties, « *on collabore aussi avec eux [TSMS] quand on a des enfants particulièrement compliqués au niveau comportement, où on peut mettre des choses en place. Eux, ils mettent des choses en place et pis on collabore, ils nous conseillent, on partage quoi* ». C'est dans une certaine mesure à travers la reconnaissance des savoirs et fonctions de chacun·e qu'il est possible de comprendre la valeur que peut apporter l'autre. Dans

cet objectif, le·la TSMS doit, semble-t-il, tout de suite justifier son statut et *« déjà en début d'année, ils [TSMS] nous font des propositions de projet aussi, en fait, des projets avec des enfants qui étaient allophones y'a aussi des projets avec des enfants compliqués où ils ont fait des ... des ... toute une activité autour de la vidéo avec des enfants[...] »*. Ensuite, la collaboration s'étoffe au fil du temps, par les échanges et les interactions entre professionnel·les qui apprennent à travailler ensemble et à s'entendre, *« [...] avec des enfants qui posent des problèmes, donc eux [TSMS], ils nous proposent des projets, ça c'est déjà une première chose et ensuite nous, bah on demande aussi par rapport à nos besoins [...] Et puis après, en fonction des besoins des enfants. Toute façon ils les repèrent assez vite les enfants compliqués donc on ... c'est un peu dans les deux sens, on vient vite à en parler »*. C'est une collaboration qui se doit d'être active en permanence pour pouvoir être efficace et les professionnel·les doivent trouver une manière de fonctionner qui leur convient. La dynamique de la collaboration se construit en fonction des interlocuteur·trices rencontrés et relève alors de volontés individuelles avec lesquels il faut composer. C'est une co-construction à déterminer en dehors d'un cadre bien défini : *« Y'a pas vraiment de protocole établi, enfin, on fait un peu comme ça. Y'a pas mal de communications informelles »*. Dans ce cas, la co-construction s'est matérialisée jusque dans la classe, car des co-animations d'activités sont organisées régulièrement.

Si la collaboration décrite au sein de l'école A semble refléter une très bonne entente et une organisation équilibrée pour les deux parties, il demeure certains aspects susceptibles d'entraver la bonne poursuite des objectifs communs. En effet pour commencer, les différentes cultures professionnelles qui imprègnent les collaborateur·trices peuvent entraîner méconnaissances et incompréhensions de l'autre, sa place et son rôle. C'est ce que l'enseignante explicite lorsqu'elle dit : *« c'est que du coup ben on parlait de notre collaboration. Et du coup ils sont tellement disponibles [TSMS] que je pense qu'on les envahit beaucoup »*. Cela indique peut-être que le cadre collaboratif n'est pas assez compris ou complet, que les limites en matière d'action, d'espace et de temps ne sont pas claires. De plus, si les objectifs poursuivis par les enseignant·es et les TSMS se retrouvent souvent comme dénominateurs communs, il arrive aussi que les enjeux qui traversent les situations puissent entrer en « confrontation » et rendre plus complexe la collaboration. Ce passage de l'entretien le démontre et met en lumière ce qui pourrait s'apparenter à un conflit de visions opposées, l'une visant la réussite scolaire tandis que l'autre regarde les besoins éducatifs et sociaux :

Benjamin : « Vous vous battez plus ou moins pour les mêmes enjeux. Au final, si je comprends bien, enfin, vous n'avez pas trop de, comment dire, de confrontation entre différents intérêts qui peuvent faire vibrer les différentes professions, c'est-à-dire qu'il y a les notes d'un côté pour les enseignants, qui sont un peu plus prioritaires que le social de l'autre. Y'a pas vraiment cette distinction-là dans cet établissement ?

Travailleuse Sociale, école A : Si, il peut y avoir. Mais plus chez les grands, je veux dire, ça pose beaucoup plus de souci en division moyenne qu'en division élémentaire. Par exemple, cette année, on a mené un projet avec ... avec l'éducateur; alors pas ici, dans l'autre école. C'est vrai qu'on prenait, on prenait des grands donc on les ... pis on les sortait de la classe de période pendant huit à neuf fois. C'est vrai que c'est beaucoup et du coup pour les enseignant·es ça demande de s'adapter en termes de programme

etcetera. C'est vrai que ça les faisait manquer beaucoup de leçons. Y'a quand même ces enjeux qui sont présents dépendant des projets qu'on propose quoi. Ça c'est sûr. »

École B :

Dans l'école B, l'enseignant nous apprend qu'en arrivant en poste, il n'avait pas vraiment reçu les connaissances concernant la collaboration qu'il serait amené à construire avec les TSMS, « *oui, mais dans les études on n'a pas beaucoup entendu parler de ça. En arrivant, il y avait l'éducatrice, mais on ne m'a pas dit exactement voilà son rôle c'est ça. Euh, on comprend un peu en parlant avec les collègues que voilà si y'a des soucis elle est là si jamais, tu peux lui demander* ». Il précise également quelle connotation était associée au rôle de l'éducatrice à l'école, une vision réduite, simpliste et relative aux mauvais comportements de l'élève : « *[...] c'était un peu nouveau parce que nous on nous en parle peu de la formation, du travail des éducateurs, éducatrices et donc c'est vrai qu'on associait, enfin, surtout en discutant avec les collègues on associait ça plutôt à quelqu'un qui est là dès qu'il y a des soucis, des problèmes, mais au final c'est assez réductif [...]* ». La travailleuse sociale explique alors quelle est l'importance pour elle de réaffirmer ce qu'elle fait et comment : « *[...] l'objectif, il est le même pour tous les éducateurs hein. On a un cahier des charges et après on travaille aussi avec nos valeurs, mais ça vaut la peine chaque année, de répéter aux enseignants notre rôle, même pour ceux qui étaient déjà là, de redéfinir qu'est-ce qu'on fait, comment on le fait et à quel moment on intervient, à quel moment on n'intervient pas* ». De plus, la collaboration doit se construire en commun, c'est-à-dire que deux individus provenant de domaines professionnels différents doivent se mettre d'accord sur un mode de fonctionnement et un croisement de leurs visions respectives indispensable à l'élaboration d'une coopération constructive et efficace. Dès lors, la travailleuse sociale dit devoir composer avec les enseignant·es qu'elle rencontre, « *Chaque enseignant fonctionne avec son caractère, ses valeurs, comme les éducateurs d'ailleurs, mais euh. Oui il y en a certains qui nous ouvrent plus la porte que d'autres, et c'est là où ça vaut la peine de se mettre en avant* ».

S'agissant de la collaboration entre l'enseignant et la travailleuse sociale de l'établissement B, la complémentarité semble prendre une grande place dans la reconnaissance de leurs fonctions respective. L'enseignant souligne, par exemple : « *il y a une légitimité que nous ont pas pour certaines choses, je trouve de plus personnel, de vie privé, je trouve que nous on est moins censé rentrer dans ça et puis elle avec le rôle d'éducatrice [rire] , mais oui tu as des choses qui sont quand même mieux prises* ». Si le propos met en exergue une dimension qui le différencie de sa collègue éducatrice, il admet la richesse que cela apporte à leur coopération, cela résonne d'ailleurs avec ce passage de l'entretien :

Enseignant, école B : « Oui et c'est une autre relation qui est créée aussi, il y a aussi une relation avec l'enseignant. Les élèves eux-mêmes, comme ce que je viens de dire avant, n'ont peut-être pas forcément envie de tout déballer à l'enseignant et puis ils savent qu'ici ils peuvent trouver... »

Travailleuse sociale, école B : Une autre oreille on peut dire.

Enseignant, école B : C'est ça et avoir l'écoute dont ils ont besoin sans forcément qu'il y ait un changement dans la relation en lien avec l'enseignant. »

De même, l'enseignant admet ne pas vraiment être en mesure de répondre aux besoins de tous les élèves en matière d'inclusion, notamment en ce qui concerne le handicap et les mesures d'apprentissages spécifiques correspondantes. « *Ouais, puis les enseignants ne sont pas formés à ça non plus. Donc c'est un peu aléatoire, on peut recevoir une élève malvoyante par exemple, puis on n'a jamais fait ça [...]* ». Dans ce cas aussi, l'enseignant attribue en quelque sorte le statut d'expertise à sa collègue, spécialiste du social.

Au-delà de tout ce qui les différencie, ce qui rassemble l'enseignant et la travailleuse sociale, c'est un objectif en commun, puisque l'objet de cette collaboration n'est autre qu'une bonne scolarité pour chacun des élèves. La réussite et l'accompagnement du parcours d'un enfant à l'école, c'est ce qu'il et elle recherchent malgré les attentes différentes qu'il et elle peuvent avoir, comme en témoigne cet extrait : « *Parce que j'ai l'impression que parfois, on crée des obstacles sans en avoir besoin. Au final, l'objectif est le bien-être de l'enfant et on a vraiment le même, vraiment le même. Sauf que l'enseignant a un autre chemin pour y arriver et moi j'ai un autre chemin, mais après si au niveau politique, ils nous soulagent un peu avec des choses un peu plus réfléchies, plus qui nous donne des clés on arriverait plus facilement à ouvrir des portes ensemble.* » (Éducatrice B). Malgré les divergences et les méconnaissances dues aux différents moyens d'évaluations ou aux différents outils utilisés, la collaboration repose sur une volonté conjointe de construire les conditions favorables au bien-être de tous les élèves dans l'école (Michaud, document non publié [Support de cours], 27 octobre 2022).

Il ressort de cet entretien des éléments forts et portant la qualité de fondation d'une bonne collaboration, car primordiaux selon les réponses. Il s'agit de quelques conditions qui doivent caractériser la relation à entretenir lors de cette coopération interprofessionnelle afin que celle-ci soit constructive, constructrice et durable. En somme, il est question de communication entre les parties. Bien que la travailleuse sociale soit soumise à un droit de réserve en lien avec la confidentialité des informations personnelles qu'elle recueille, la transmission de certaines de ces informations à l'enseignant peut se révéler essentielle à la compréhension d'une situation et aussi à l'équilibre de la relation entretenue dans le cadre de la collaboration : « *je pense que dans mon travail d'éducatrice le plus dur, la chose la plus difficile à faire c'est ça, de trier un peu qu'est-ce qu'on va dire à l'enseignant et qu'est-ce qu'on ne va pas dire. Et moi j'essaye, j'estime en tout cas que l'enseignant a l'enfant toute la journée dans sa classe et que le lien se crée entre l'enseignant et l'enfant surtout et qu'on doit être transparent. Moi je garde très peu de choses pour moi, voir rien vraiment et je les informe et à chaque fois j'essaye, tout en rappelant qu'il y a un cadre professionnel, un cadre de confidentialité[...]* ».

Parce qu'une partie de la réalité de la vie d'un enfant n'offre qu'un aperçu réducteur et ne permet pas la compréhension de toute sa réalité, certains aspects ont une ampleur qu'il convient de partager avec l'enseignant afin qu'il puisse savoir et comprendre. L'enseignant lui-même y reconnaît un besoin : « *Pour moi, je pense que c'est une aide et cela permet d'éviter d'avoir un jugement trop vite et négatif sur un comportement de l'élève en classe* ». Afin d'être en mesure d'instaurer ce rapport de réciprocité dans la communication et la transparence, il est nécessaire de construire un rapport de confiance mutuelle au sein de la collaboration. Aussi, l'enseignant

rappelle que la crainte du jugement est une barrière à dépasser et il qualifie même sa collègue éducatrice de « ressource ». Mais il convient que le rapport est un peu asymétrique dans le sens qu'« elle a 20 collègues différents, pour nous il y a qu'elle, c'est à sens unique » et les enseignant·es doivent être capable de faire confiance « en lâchant prise, et en disant là j'ai besoin d'aide ». Pour y parvenir, il faut se préserver de la crainte des jugements hâtifs et ouvrir sa porte aux travailleur·euses sociaux·ales et leur vision. Se détourner de la culpabilité qu'apporte les réflexions de type : « Un élève a un mauvais résultat alors l'enseignant est mauvais. Et c'est un peu la même chose pour le comportement, un élève se comporte mal, ah c'est l'enseignant qui n'arrive pas à le gérer ».

École C :

Concernant l'école C, il ressort une nouvelle fois une valeur de complémentarité dans la collaboration interprofessionnelle et il est mis en exergue une certaine répartition des responsabilités en fonction des rôles attribués. Comme le souligne l'enseignante de l'établissement C à propos des nouveaux enseignant·es : « C'est plus facile de donner un cadre et puis d'avoir des choses qui sont mesurables, comme connaître les lettres, connaître les chiffres...Plutôt que tout ce qui est de la socialisation, l'adaptation etc. ». Cela démontre une différenciation des objectifs selon la culture professionnelle, où les aspects sociaux sont réduits aux TSMS, tandis que les aspects scolaires relèvent des enseignant·es : « Avant c'était beaucoup plus : on doit apprendre il faut qu'ils sachent un certain nombre de lettres etc. ». L'enseignante précise tout de même que la dynamique est en évolution et qu'un retour à d'anciennes pratiques s'effectue peu à peu afin de retrouver un système dans lequel les premières années permettent de rentrer dans la scolarité sans se confronter trop rapidement aux exigences scolaires face auxquelles trop de nouveaux·lles élèves peuvent se retrouver en échec : « Alors maintenant on nous a un petit peu relâchés et puis on revient sur ce que j'ai vécu au début de ma carrière, où vraiment les deux premières années, c'est de la transition pour rentrer à l'école primaire et de la préparation à l'apprentissage ».

Cette complémentarité que propose la collaboration entre deux cultures professionnelles différentes est entretenue par des différenciations de la formation jusqu'à l'organisation hiérarchique. En effet, bien que TSMS et enseignant·es doivent collaborer dans leurs pratiques au sein d'un même bâtiment, les gouvernances qui animent les actions sont également différentes comme l'explique le travailleur social de l'école C : « On est une prestation externe de l'OMP [Office médico-pédagogique] à la DGEO [Direction Générale de l'Enseignement Obligatoire]. Et, pour que, en fait, on ne soit pas sous la direction de l'établissement, on est une prestation. On doit collaborer avec les actions, mais en fait la direction de l'école n'est pas notre directeur. On dépend de l'OMP, ce qui n'était pas le cas en France et ça évitait qu'on devienne des matons ».

De fait, si les TSMS doivent travailler avec la direction de l'école, il·elles ne dépendent pas directement de celle-ci, mais de l'OMP qui fournit la prestation. Cette réalité prend origine dans la volonté pour les TSMS de maintenir une certaine indépendance et de ne pas devenir des simples exécutant·es au profit de la direction d'école. En se basant sur l'expérience vécue par

les conseiller·ères sociaux·ales, les TSMS ont refusé d'être affilié·es à une direction commune aux enseignant·es afin de préserver une collaboration efficiente : « *Et on a dit nous on ne veut pas ça et on a été entendus. Pour être dans cette complémentarité* ». Malgré tout, les pouvoirs donnés aux directions d'établissement deviennent toujours plus étendus et dès lors, il incombe aux TSMS de se positionner face à eux pour garder une part de liberté dans le travail à mener : « *Maintenant ça change car il délègue de plus en plus au directeur qui peut dire moi j'aimerais plus ou moins ça. Et c'est plus difficile pour les éducateurs car selon moi parfois il faut s'opposer à la direction. Et là je ne suis pas d'accord [...] On a une direction, qui est l'OMP, puis y'a le directeur qui peut demander, tiens-moi j'aimerais pour ça. Et c'est là qu'on doit se positionner, alors après c'est par rapport aux enseignants. Mais au moins on a cette co-construction* ». Ce statut presque indéfini du·de la TSMS lui procure, certes, une part de liberté dans sa pratique, toutefois, il le·la place également parfois seul·e à naviguer entre la direction et les enseignant·es. La construction des collaborations peut alors prendre une tournure complexe face à laquelle les TSMS doivent avancer en équilibristes afin de composer avec les multiples enjeux qui peuvent composer une situation. C'est ce qui ressort des paroles de l'éducateur dans ce passage de l'entretien :

Travailleur social, école C : « [...] on essaie d'être neutres et de réfléchir pour les enfants. Et ça s'est super compliqué car il y a des attentes et on n'a pas de baguette magique. Donc c'est une co-construction. Parfois ça marche et des fois faut accepter que ça ne marche pas et puis c'est la vie. »

Cette position peut se révéler inconfortable pour le·la TSMS et dès le début des tensions ont pu être ressenties par les concernés, car l'arrivée d'une nouvelle culture avec sa vision et ses outils propres est venu déranger l'organisation initiale de l'école. Il a fallu construire une place et établir des relations de travail saines avec les divers partis, le tout en devant se faire connaître et se rendre légitime. Le TSMS a été largué entre deux positions bien définies (la direction et les enseignant·es) et il a dû composer avec les acteur·trices présent·es afin d'être en mesure d'instaurer de la collaboration, en témoigne cet extrait de l'entretien :

Travailleur social, école C : « Et c'est là l'enjeu avec le directeur. Alors oui tout n'est pas toujours tout beau tout rose. Et si jamais ce n'est vraiment pas compatible avec nos valeurs, c'est à nous de partir. Par rapport aux éducateurs aussi, il y a une culture qui est différente. Au début, personne ne savait ce qu'était un éducateur.

Enseignante, école C : Ouais on ne savait même pas à quoi il servait.

Travailleur social, école C : Maintenant c'est différent, suivant les stagiaires et les nouveaux enseignants, ils ont déjà vécu avec des directeurs, avec des éducateurs. Donc il y a déjà une culture de l'établissement et des éducateurs.

Enseignante, école C : on a dû tout construire.

Travailleur social, école C : c'est plus facile pour eux que nous quand on a débarqué. On était presque des personnes à abattre.

Benjamin : Il y a presque une confrontation.

Travailleur social, école C : Pour certains enseignants, les directeurs ont dû se battre parce qu'on était les personnes à abattre.

Benjamin : Parce que vous remettez en question le système, la façon de faire ?
Travailleur social, école C : Donc on était à éliminer. »

Cette réalité illustre la difficulté à faire coïncider chaque enjeu de chaque acteur dans une situation donnée. En effet, en raison des rôles et fonctions qui diffèrent, les responsabilités varient et donc les priorités aussi. La collaboration doit alors être co-construite, comme déjà expliqué précédemment, puisqu'elle doit rassembler dans une même dynamique des acteurs et des actrices qui doivent mener en partenariat des projets communs.

Cependant, il est à noter que pour chaque acteur·trice il convient de personnaliser la collaboration, parce que devant travailler non seulement avec des représentant·es d'une profession, mais surtout avec des individus, la relation à développer et le lien à entretenir doivent être adaptés et adéquats à chacun·e des participant·es de la collaboration. C'est ce que met en évidence Gangloff-Ziegler en opérant une distinction entre le travail coopératif et le travail collaboratif : « *le travail collaboratif est une forme d'organisation du travail où chacun est responsable pour le tout, sans que la part individuelle puisse être systématiquement isolée, la coordination se faisant par ajustement mutuel* » (2009, p.96).

C'est également ce que précise l'éducateur de l'établissement C par ces propos, « [...] *parce qu'au fait chaque éducateur en plus sera différent et moi-même, chaque fois je n'ai pas fonctionné la même chose en fonction d'où je suis et avec qui je suis[...]* ». Cela met bien en évidence la complexité que représente la co-construction de collaborations diverses entre plusieurs acteur·trices et plusieurs statuts dans un même milieu. Il s'agit de composer avec les individus et leurs personnalités, leurs valeurs et leurs visions respectives en prenant en considération un cadre d'action et des enjeux présents : « *ah, on a des libertés, parce que le poste est large, mais en même temps, on doit correspondre à un cadre. Et ce qui est compliqué pour nous, c'est de correspondre à chaque enseignant. Parce que chaque enseignant·e a sa vision du travail et de l'éducateur.* ». La réussite de la collaboration n'est pas assurée et cette entreprise contient des paramètres d'incertitudes qu'il faut surmonter par l'abnégation et la volonté des travailleur·euses eux-mêmes. C'est un partage et un échange à organiser entre individus qui doivent trouver des compromis et des terrains d'entente pour installer un processus conjoint qui permette la poursuite d'objectifs, pour laquelle chacun va œuvrer en parallèle avec ses forces spécifiques.

Enfin, pour conclure, si la collaboration se fait principalement par l'initiative du·de la TSMS qui doit développer ses réseaux et chercher des collaborateur·trices volontaires parmi les professionnel·les de l'enseignement, la collaboration demeure une fabrication collective qu'il faut faire vivre avec des individus et leurs particularités. La collaboration interprofessionnelle au sein du milieu scolaire prend alors de multiples formes parce qu'il n'existe pas de modèle unique. Au contraire, la collaboration se décline en collaborations distinguées en fonction des acteur·trices qui la construisent.

5.3.1 Les freins et les obstacles à la collaboration

Au travers des recherches menées, certains éléments susceptibles d'interférer dans la réalisation d'une bonne collaboration ont pu être repérés. Lors des trois entretiens, les professionnel·les ont exprimé des points de vue que nous avons interprétés comme des entraves au bon fonctionnement de la collaboration entre TSMS et enseignant·es dans les écoles.

Pour commencer, le premier obstacle peut être lié à une **méconnaissance** du travail, du rôle, des fonctions et de la culture de l'autre professionnel·le. « *Alors déjà, j'ai aucune idée de son cahier des charges* » dit l'enseignante de l'école A tandis que sa collègue éducatrice affirme « *moi personnellement, enfin éducatrice, moi je n'enseigne pas le programme scolaire, je ne sais pas de quelle manière il se défile non plus* ». Cette méconnaissance de l'autre peut favoriser l'incompréhension entre les parties et influencer négativement sur la dynamique collaborative. De plus, dans ce cas l'éducatrice multiplie les casquettes, car elle s'intègre à la fois au dispositif des TSMS, puis aussi en même temps au dispositif des SPES (Soutien Pédagogique en Enseignement Spécialisé), ce qui rend son rôle difficilement définissable pour le corps enseignant qu'elle rencontre, « *Pis ces 2 casquettes, c'est pas toujours évident parce que des fois "ah mais on a besoin d'elle, oui mais en fait là elle est plus éduc, elle est chez moi"* ». Cela provient également d'un défaut dans la formation des enseignant·es comme le mentionne l'enseignante de l'école A : « *Enfin, nous on a vraiment une lacune au niveau de la formation. Enfin moi, j'ai donc un élève autiste, une trisomique, et là j'ai une élève qui a un retard cognitif mais j'ai aucune formation sur ça, enfin moi quand j'avais mon élève trisomique, j'ai fait au mieux, mais du coup c'est vrai que peut être ... vous vous êtes plus formés, mais en tout cas nous les enseignants, c'est une catastrophe* ». Ces lignes mettent en lumière la différenciation des savoirs selon la culture professionnelle propre à chacun des acteur·trices, et si ce phénomène renforce l'aspect de complémentarité qui agite la collaboration interprofessionnelle, il rend difficile l'accès à la compréhension du rôle de l'autre ainsi que l'établissement d'une vision commune qui engloberait les enjeux divers. Cette tendance est confirmée par l'enseignant de l'école B qui explique n'avoir reçu aucune information durant son cursus concernant le travail avec les TSMS. Finalement, ses dires sont aussi consolidés par l'éducateur de l'école C lorsqu'il explique son embarras à faire reconnaître son travail quand il n'est pas visible par ses collègues du corps enseignant : « *Parce que comme je ne suis pas avec eux je ne suis pas dans leurs besoins, je ne réponds pas à leur demande, je suis ... bah oui, donc je ne suis pas là. Donc au bout d'un moment je n'ai eu que des critiques[...]* ». Le fait pour l'éducateur d'avoir un cadre d'action large qui ne le situe pas tout le temps dans son bureau ou dans un planning figé rend insondable une partie de son travail. De cette incompréhension peut naître du ressentiment à son égard, parce que l'impression qui s'en dégage peut-être perçue négativement par les autres acteur·trices qui peuvent penser que le·la TSMS ne fait rien ou n'est pas disponible.

Un deuxième obstacle à la bonne collaboration interprofessionnelle peut être une certaine **crainte du jugement** ou un manque de transversalité de la transmission des informations. L'éducatrice de l'école A explique en ce sens : « *[...] dans la discussion avec eux, jusqu'où on leur explique le trouble de l'enfant ... Enfin voilà parce qu'après on rentre aussi dans la vie privée de la personne concernée pis du coup ça peut être un peu plus délicat. Les parents des*

fois ils n'ont pas envie, que ce soit expliqué ou dit clairement [...] ». De la méfiance des parents peut découler une problématique dans l'échange des informations qui peuvent se révéler fondamentales à la compréhension d'une situation et à la recherche de solutions. De plus, l'éducatrice précise : « [...] quand tu disais que les parents c'est compliqué, enfin je veux dire on voit les enfants, enfin je veux dire les parents sont contre le spécialisé, sont contre les classes intégrées et pis du coup on maintient l'enfant en ordinaire ».

C'est-à-dire que les parents peuvent devenir un frein au processus de collaboration en place en empêchant une partie des informations de circuler d'une part, puis d'autre part, en résistant à certaines interventions proposées, ce qui empêche une certaine prise en charge. L'enseignante de l'école A nous dit : « Et du coup, nous on doit des fois se battre pour dire : "mais on aimerait bien qu'il y ait un diagnostic qui soit posé" ». Ceci exprime la difficulté que peut amener la méfiance de la part des parents vis-à-vis du regard institutionnel qui est posé sur leur enfant, dans un même temps c'est la collaboration qui en pâtit en raison d'une certaine asymétrie dans la considération des dimensions socio-éducative et scolaire. Dans ce cas, la vision socio-éducative est amoindrie par la volonté des parents tandis que la vision se portant sur la réussite scolaire est renforcée.

Au sein de l'établissement B, à la suite de l'entretien, il ressort cette même thématique de la crainte du jugement, seulement, cette fois cela concerne plus précisément une angoisse de la part du corps enseignant. En effet, l'éducatrice de l'école B en fait état sous cette forme : « Je généralise, pas tous, mais j'en ai rencontré dans mon parcours qui ont peur d'être jugé. Et ils pensent que le fait d'avoir quelqu'un dans leur classe, il vient aussi juger son travail [...] ». Cette inquiétude que peut manifester le·la professionnel·le de l'enseignement contribue à complexifier l'amorce d'une collaboration interprofessionnelle, puisque la crainte personnelle peut surpasser la volonté collective. Néanmoins, lors du cours d'introduction à la collaboration interprofessionnelle présenté Michaud, il nous a été dit que pour mener à bien une collaboration, il faut que chaque personne du groupe ait une volonté individuelle ainsi que collective afin de la mettre au profit du but commun. Dans ce cas, il revient aux enseignant·es de faire abstraction de leurs craintes afin d'apercevoir les effets bénéfiques que la collaboration peut produire, comme le dit l'enseignant de l'établissement B : « [...] ça peut aussi être pris comme un aveu de faiblesse de demander de l'aide [...] ». Pourtant, dans le même entretien, il admet aussi qu'il faut « lâcher prise » car l'appui de l'éducatrice est une « ressource » pour lui. C'est pourquoi, il est important de clarifier les zones communes ainsi que celles spécifiques à chaque métier afin de collaborer de la meilleure façon. Ce propos, nous permet de mettre en lien cette « clarification des zones » avec la peur du jugement qui, à notre sens, permettrait d'éviter cette réticence que peuvent avoir certain·es enseignant·es (Document non publié [Support de cours], 27 octobre 2022).

Pour terminer, un dernier frein à la collaboration a pu être identifié à l'aide de ces trois entretiens et c'est un **problème organisationnel**. En effet, l'accumulation des dispositifs mis en place dans le cadre de l'école inclusive est complexe et brouille la bonne collaboration interprofessionnelle. Par exemple, pour l'école A qui est répartie entre deux bâtiments, les taux horaires de présence des TSMS sont divisés notamment en fonction de leur différentes fonctions

et rôles. C'est un problème pour l'enseignante de l'école A qui peut avoir de la peine lorsqu'il s'agit de mobiliser un soutien de la part de sa collègue éducatrice :

Travailleuse sociale, école A : « Moi je suis à 60 [%] sur les deux écoles plus j'ai les 20 % de mandat de SPES [Soutien Pédagogique en Enseignement Spécialisé] qui sont ici aussi, donc du coup en termes d'agenda ce n'est pas facile [rires] Parce que du coup faut regarder avec les enseignants, quelles périodes sont les plus propices pour venir en classe. »

En outre, la présence des TSMS peut être perçue comme trop faible en raison du manque de ressources humaines et de l'amoncellement des rôles et fonctions conférés à un même professionnel·le du travail social. C'est un manque de personnel qui provoque ainsi un manque de temps à disposition vue l'immense tâche à accomplir avec si peu de forces. Cette situation impose aux TSMS une sélection des cas à traiter ou des projets à investir : « *Par exemple, enfin moi, cette année j'ai enlevé du temps dans l'autre école, j'ai enlevé 2 périodes de l'autre école comparée aux autres années parce qu'il y avait, voilà, plus de besoin ici et du coup j'ai fait ce choix-là [...]* » (éducatrice A).

Dans l'établissement B aussi, la TSMS fait référence à un manque de moyens humains en ces termes : « *On vise une école inclusive, mais l'école inclusive va avec 10%-20% d'éducateur sur une école ça ne veut presque rien dire. Ce sont des petits pourcentages comme ça, qui pour moi non pas beaucoup de sens on va dire.* » (éducatrice B). Ces dispositions peuvent entraîner un surinvestissement et une surcharge des TSMS en raison des nombreuses demandes qui s'opposent au manque de temps, pouvant alors rendre la tenue de certaines collaborations ou de certains suivis impossibles.

5.3.2 Les facilitateurs de la collaboration

Enfin, quelques facilitateurs de la collaboration ont pu être mis en lumière à la relecture des entretiens menés. En effet, au sein des trois établissements, les professionnel·les nous ont transmis des aspects pratiques ou comportementaux de la collaboration qui la rende plus solide et durable. Ainsi, des principes d'application peuvent favoriser l'établissement d'une collaboration, puis également renforcer sa nature authentique et active.

Pour débiter, un des facteurs pouvant faciliter la collaboration interprofessionnelle est celui **des portes de classes laissées ouvertes**. Bien que cela puisse paraître un simple détail, une porte ouverte constitue une ouverture à la collaboration et à l'échange spontané comme l'explique l'éducatrice de l'école A :

Travailleuse sociale, école A : « Et une fois que vous étiez tous en formation (les enseignants) sauf nous (TSMS), avec mon collègue on se baladait dans l'école et toutes les portes étaient fermées. Et puis ça m'a fait peur, qu'est-ce que c'est que ce truc ? C'est pas du tout quelque chose qui se fait. Et puis c'est pour ça que je suis aussi à l'aise à me balader et puis toquer genre « coucou je viens chez toi un petit moment » genre « tu es

okay » ? Ouais, on est accueilli différemment, pis moi jamais ça m'est arrivé de toquer dans une classe et dire « ah j'ai 30 minutes, j'ai fini plus tôt mon entretien, ça te dit on fait un petit moment avec les élèves »...jamais on m'a refusé quoi ».

Ces propos font échos à ceux de l'éducateur de l'établissement C qui précise l'impact que peut avoir une porte ouverte sur une journée de travail : « *Ici c'est une école où les classes sont ouvertes, je ne me remplis pas avec des suivis, des suivis, des suivis. Je peux rentrer, je passe un moment-là.* ». Ces témoignages tendent à démontrer une présence totalement différente pour les TSMS en fonction de la dynamique qui anime l'école, là où quand les portes sont fermées ils·elles en sont réduit·es à mener des suivis individuels dans leur bureau et à ne pas faire vraiment lien avec les classes.

De plus, en développant de la sorte des collaborations avec les diverses classes de l'établissement, des liens multiples peuvent se créer et **élargir le réseau d'intervention** en y rassemblant plusieurs acteur·trices. C'est ce que nous apprenons à la suite de l'entretien au sein de l'école A, où il est question de l'accueil d'un enfant dans une classe de niveau inférieur :

Travailleuse sociale, école A : « Moi ça me fait penser au grand, là cette année. On a un grand en 8P qui normalement aurait dû avoir un soutien...

Enseignante, école A : Il est venu chez moi d'ailleurs...Voilà c'est ça, on le place. Je l'ai eu en classe d'accueil moi.

Juliette : Dans un plus petit niveau ?

Enseignante, école A : Il est en 8P.

Juliette : Et pourquoi on le place chez toi ?

Enseignante, école A : Parce que justement, ça ne fonctionne plus dans la classe. On n'a pas d'autre moyen que de...

Travailleuse sociale, école A : On ne sait plus comment faire.

Enseignante, école A : Mais moi, ça a été à part ça. Il a été nickel. »

Cette entraide manifeste entre deux enseignantes pour le cas compliqué d'un élève rend compte d'un système de relais mis sur pied. En plus des TSMS, le fait de s'organiser un réseau collaboratif avec les autres professionnel·les de l'enseignement permet de disposer d'autres ressources tierces capables de soulager chacun des acteur·trices du dispositif, alors même que la situation est difficile. Ces liens et relations utiles forment alors un réseau secondaire qui s'appuie sur la collaboration d'une part, puis qui la consolide et la pérennise d'autre part.

Ensuite, il est aussi question de la dimension de **complémentarité** qui caractérise la collaboration interprofessionnelle et qui prend en considération la valeur intrinsèque de chacun des savoirs respectifs que comportent les différentes formations. Ainsi, l'enseignant de l'école B mentionne le regard de l'éducatrice comme « *une aide* » puisque pouvant apporter des informations et un savoir spécifique qui affine le jugement porté sur un élève ou une situation. De même, l'éducateur de l'école C abonde dans ce sens, il aborde le sujet de la transversalité qui peut rassembler les acteurs de la collaboration : « *Si on voit la transversalité dans les objectifs et ben on va pouvoir commencer à adapter et à sortir un peu du cadre. Parce que si*

on ne sort pas du cadre, on ne s'en sort pas ». C'est-à-dire qu'en poursuivant des objectifs communs, la collaboration prend une autre ampleur en raison de la multiplication des savoirs et des efforts focalisés sur les mêmes buts, dans une dynamique qui voit les acteur·trices agir en parallèle et non en opposant leurs manières de procéder. Pour établir une relation symétrique dans la collaboration, il faut selon l'entretien de l'établissement B, instaurer un lien de confiance indispensable à l'équilibre et la durabilité de la collaboration. En ce qui concerne l'école C, la confiance revêt aussi une importance particulière dans l'établissement d'une relation de collaboration. L'éducateur l'évoque en ces termes : « [...] ici je pense qu'on peut avoir une bonne inclusion car il y a une bonne collaboration et une bonne solidarité. Et du coup on peut bien travailler avec des enfants et sur du spontané ». En outre, il affirme également que la disponibilité peut conforter la relation et la collaboration, car cela peut apaiser les inquiétudes et montrer une accessibilité pour les acteur·trices qui comprennent qu'un soutien est toujours présent, même si les enseignant·es n'en font pas usage systématiquement : « C'est qu'en fait ta présence disponible rassure ».

Pour terminer, un facteur des plus déterminant à la réussite d'une collaboration est celui de **la direction de l'établissement scolaire**. Dans le cadre des entretiens des écoles A et C, il est explicitement défini que le rôle des directeur·trices peut influencer considérablement les dispositifs mis en place et la dynamique en matière d'inclusion. Dans l'établissement A, cet extrait démontre comment un ou une directrice peut insuffler, par son positionnement, des dynamiques plus ou moins positives pour la collaboration :

Enseignante, école A : « Bah notre directeur est un ancien enseignant spécialisé, peut-être que ça a aussi donné la couleur...

Travailleuse sociale, école A : Oui et c'est vraiment un directeur qui y croit.

Enseignante, école A : Il est hyper ouvert, même lui il va au front. Quand il y a des crises, il y va.

Benjamin : D'accord, donc c'est un directeur que vous diriez proche de vous au final ?

Enseignante, école A : Malheureusement il s'en va, mais oui ! Il comprend vraiment nos problématiques.

Travailleuse sociale, école A : Nan, nan, il prend et il est présent quoi.

Enseignante, école A : Et puis il nous soutien nous en tant qu'enseignants, moi j'ai eu des parents des fois, bah il les voit, on les voit ensemble et il est ultra soutenant. »

Dans ce même esprit, l'éducateur de l'établissement C nous dit : « *Entre un directeur qui travaillait beaucoup sur la souplesse, le lâcher prise, les classes ouvertes et de l'autre côté, hyper fermé carré etc. Le directeur amène beaucoup de couleur dans un établissement, et avec les EDP (Entretien de Développement Professionnel) ça leur permet aussi d'avoir un regard sur ce qui est fait et d'avoir une sorte de contrôle* ». Ce passage démontre combien la direction de l'école peut se révéler comme un stimulateur favorable dans l'organisation des procédures de collaborations et leur soutien.

En conclusion, la posture de la direction d'une école donne « une couleur » qui détermine grandement la façon dont les pratiques et les actions doivent être menées par les acteurs du

dispositif. Autrement dit, une bonne collaboration interprofessionnelle dépend aussi de l'intérêt que lui porte la gouvernance de l'établissement, car la direction est garante des politiques scolaires et de ses mises en application.

5.4 Les pistes d'amélioration identifiées

Dans les entretiens, les professionnel·les nous ont évoqué des pistes, des souhaits, qui manqueraient dans leur formation, dans leur accompagnement et dans l'établissement afin de répondre au mieux aux besoins des élèves. Ils·elles ont également partagé avec nous ce qui fonctionnait bien lors de leur collaboration.

Pour commencer, les six professionnel·les interrogé·es des trois écoles, ont tous mis en avant un **manque de moyen**. L'école inclusive est une idéologie vers laquelle le Canton de Genève se dirige et souhaite se développer. Mais une école inclusive demande des moyens pour se mettre en place et être réellement inclusive. Que ce soit une **architecture d'école** à travailler de manière inclusive, une **augmentation des places disponibles en école spécialisée** ou encore une **valorisation de l'interdisciplinarité** au sein des écoles; les professionnel·les interrogé·es mentionnent tous qu'une **augmentation des moyens** donnés aux écoles ne serait que bénéfique à l'école inclusive et la collaboration interdisciplinaire.

Prenons l'exemple de l'école A, au sein de laquelle il n'y a pas d'accès pour personnes à mobilité réduite. Cela est une barrière concrète à l'école inclusive, qui empêche l'accès à une partie du public cible. Les professionnelles interrogées nous ont décrit l'exemple d'un élève qui s'est retrouvé en chaise roulante temporairement à la suite d'un accident, dont les parents devaient chaque jour, porter leur enfant pour qu'il puisse accéder à l'école, suivre sa formation et rentrer chez lui. Nous pourrions imaginer aussi un parent d'élève qui ne peut pas se rendre dans l'école pour un quelconque rendez-vous ou encore un·e enseignant·e en situation de handicap qui ne saurait se rendre seul·e, en autonomie, sur son lieu de travail.

Voici le témoignage de la travailleuse sociale interrogée de l'école A « *Et puis si j'avais une baguette magique je pense que je referais le bâtiment, je referais tout. Je penserais différemment la place, l'espace, tout ça quoi je veux dire. Je pense qu'il y a des choses à faire, moi ça me choque toujours qu'à l'école on n'ait pas une rampe quoi.* ».

L'école inclusive à ses limites, et les professionnel·les interrogé·es nous l'indiquent dans les entretiens. Lorsque l'intégration d'un·e élève n'est pas saine pour l'élève lui·elle-même, son enseignant·e et/ou ses camarades de classe, une formation en institution spécialisée est bénéfique pour l'enfant. Un problème majeur dans ce processus est le manque de place et les délais très long pour accéder à une place dans une école spécialisée et adaptée à l'enfant. L'élève en question peut alors se retrouver à devoir rester dans le régulier et cela porte atteinte à tout le monde (l'enfant, ses camarades, l'enseignant·e, ...). Dans l'attente de places disponibles en structures spécialisées, les élèves sont donc assigné·es à assister aux cours dispensés dans l'école dite régulière. Ainsi, les enseignant·es peuvent se retrouver dans des situations délicates. La travailleuse sociale de l'école A explique que, d'après des statistiques, il y aurait près de 500 enfants qui auraient besoin d'un accompagnement en classe ordinaire. La problématique qui se présente alors, et qu'elle mentionne est qu'il n'y a pas assez de professionnel·les formé·es

disponibles (enseignant·es spécialisé·es ou éducateur·trice social·e) : *« c'est 500 enfants avec des besoins en fait qui auraient besoin d'un accompagnement en classe ordinaire dans l'enseignement spécialisé ou d'un éducateur. Mais il n'y a personne ».*

L'enseignante de l'école questionne aussi la mise en place des équipes pluridisciplinaires en lien avec le réseau d'enseignement prioritaire. Plus particulièrement, l'enseignante explique qu'elle ne trouve pas forcément pertinent de placer un·e travailleur·euse social·e dans chaque établissement scolaire primaire. Elle prend l'exemple des écoles dans les quartiers privilégiés où il lui semble qu'un·e TS serait superflu ou en tout cas pas en temps complet.

Enseignante, école A : « Après, moi ce que je trouve aussi...après je suis biaisée parce que nous on travaille dans une école REP, mais je me dis dans les quartiers privilégiés qu'ils aient des éducateurs je trouve ça très bien, mais en même temps, est-ce que ce n'est pas un luxe et on devrait mettre les forces que dans les écoles où il y en a besoin, et puis les écoles où ils peuvent s'en sortir bah ils s'en sortent quoi ?! Nous prenons nos ressources un peu, et puis de les mettre partout bah c'est très bien d'en mettre partout, mais est-ce qu'il y en a le besoin ? »

On peut réfléchir effectivement à ce questionnement, puisqu'enlever un pourcentage de présence éducative dans un établissement permettrait de pouvoir ajouter ce même pourcentage dans un autre établissement qui en a possiblement plus besoin. Mais on ne peut pas forcément faire le lien entre les positions sociales d'un quartier et les besoins en présence éducative dans les écoles. Nous avons vu précédemment (voir partie 5.4 les réalités du·de la TS) que le·la professionnel·le du travail social n'intervient pas uniquement sur des situations de précarité. Le·la TS intervient de manière générale pour des élèves à BEP. Ainsi les besoins éducatifs particuliers ne sont pas liés uniquement au statut social et économique d'un quartier. Prenons l'exemple d'un·e élève qui serait malentendant·e et donc en situation de handicap dans une classe ordinaire. Cette situation handicapante n'a pas de rapport avec le statut social et économique de son quartier, il a une origine exclusivement physiologique.

A travers ces exemples, on ressent une demande directe des professionnel·les de l'école inclusive pour que les moyens en professionnel·les mis à disposition des écoles soient congruents avec le processus d'une école inclusive.

Un autre point qui revient dans tous les entretiens est celui des **formations**. C'est un questionnement qui nous est venu assez naturellement puisque trois d'entre nous avons pu participer à un module « d'Interprofessionnalité A » sur le thème de la collaboration interprofessionnelle du travail social en milieu scolaire, dispensé dans le semestre de printemps de notre deuxième année à l'HETS. On se demandait alors si ce type de cours existait aussi de l'autre côté de cette collaboration.

Nous avons échangé de manière informelle avec une connaissance de Nicolas Valentin qui était étudiante en science de l'éducation de l'Université de Genève pour devenir institutrice en école primaire. Elle nous a confirmé qu'encore actuellement (2022), les futurs enseignant·es en

enseignement primaire ne sont pas formé·es sur la collaboration interprofessionnelle enseignement/social.

Ce manque d'information, d'apprentissage et de mise en lumière de cette collaboration se fait ressentir sur le terrain. Nous avons questionné les professionnel·les par rapport à cela. Tous sont d'accord pour dire que les études pour être enseignant·e sont insuffisantes concernant ce sujet. Il soulève la nécessité et l'avantage que les futur·es professionnel·les soient formé·es à exercer cette collaboration interprofessionnelle. L'enseignante de l'école C, mentionne même la différence entre une meilleure « formation » et une « information » ainsi qu'une « sensibilisation » qui serait plus intéressante et utile selon elle :

Enseignante, école C : « Oui mais, formation ... je dirai plus information, de sensibilisation ! Une information de qu'est-ce qu'il pourrait faire et dans quelles situations, ça peut être par l'analyse de situation...oui. ».

De manière générale, les professionnel·les mentionnent l'intérêt d'une formation plus poussée des futur·es professionnel·les, que ce soit sur la collaboration interprofessionnelle ou sur l'inclusion scolaire pour les deux formations (enseignement et travail social) :

Travailleuse sociale, école B : « [...] puis quand on met les moyens, quand on parle de moyens, il faut aussi revoir la formation. Je pense que c'est très important, que ce soit par rapport aux enseignants ou les éduc·s. Il faut les préparer de la meilleure manière possible. En tout cas, les éducateurs qui sont dans le milieu scolaire quoi. Donc les travailleurs sociaux en milieu scolaire. [...] A revoir la formation des enseignants et des éducateurs.

Juliette : du coup à revoir les formations des enseignants et des éducateurs pour préparer du coup l'inclusion et aussi la présence des travailleurs sociaux. Et pour les travailleurs sociaux pareil.

Travailleuse sociale, école B : les spécificités du métier, du milieu scolaire. Du métier d'éducateur, enfin de travailleur social au milieu scolaire parce que ce n'est pas la même chose que dans un foyer. Bon la population est peut-être la même, mais ouai ça change énormément. Parce que nous on a quand même à faire à beaucoup et au monde des enseignants.

Juliette : À la haute école de travail social, il y a eu des discussions sur l'utilité de mettre une quatrième option généraliste qui pourrait être pour plusieurs domaines comme le milieu scolaire, mais aussi TSHM où, en fait, il y a de l'animation, de l'éducation et du service social.

Travailleuse sociale, école B : oui c'est une bonne chose, après tout ce qui se réfléchit et qui se réfléchit comme il faut est bien. »

Dans le même entretien, l'enseignant explique que lors de leur formation, ils·elles ne sont pas assez préparé·es ou même pas du tout, à travailler avec des enfants à besoins spécifiques. Les enseignant·es se retrouvent parfois démunis face à enfant qui demande une grande adaptation car il doit mettre en place des stratégies pour pallier cette problématique en même temps que s'occuper du reste de sa classe. Voici les quelques mots de l'enseignant de l'école B concernant

cela : « ouais, puis les enseignants ne sont pas formés à ça non plus. Donc c'est un peu aléatoire, on peut recevoir une élève malvoyante par exemple, puis on n'a jamais fait [...] ».

L'enseignant de l'école B considère que sa formation ne permet pas d'être suffisamment préparé à l'accueil d'élève en situation d'handicap ou dont les besoins sont trop particuliers. Il évoque notamment le cas d'une élève partiellement aveugle, une situation inconnue face à laquelle il s'est retrouvé dépourvu.

Cet approfondissement du handicap dans la formation des enseignant·es, c'est le premier changement que l'enseignante de l'école A revendique : « *Bah déjà une formation, en tout cas pour les handicaps. Et puis plus de moyens clairement, plus de ressources humaines. [...] Je ne suis pas enseignante spécialisée donc, moi quand j'ai été engagée c'était pour être enseignante et là je me retrouve avec des enfants qui bah avec qui il va falloir faire autrement, pis ce n'est pas toujours évident* ».

Les professionnel·les de l'école C apportent un nouvel axe concernant les formations des futur·es enseignant·es notamment. Selon eux, les enseignant·es en étude n'ont pas assez d'expérience de terrain. De plus, comparé à la pratique sur le terrain, les futur·es travailleur·euse sociaux·ales sortent de formation avec deux fois six mois de stage ; alors que les enseignant·es sortent avec beaucoup moins. Effectivement, leur stage le plus long atteint tout juste les 4 semaines de terrain :

Travailleur social, école C : « [...] comparé aux éducateurs, on est à deux fois six mois de stage, eux ils ont des espèces de petits bouts de rien du tout.

Enseignante, école C : Le plus long stage c'est quatre semaines. Il y a un problème, bah oui. Après, quand on dit qu'il n'y a pas assez de terrain et bah il y a énormément de terrain parce qu'ils comptent quand ils font les didactiques, tu sais présentation de la super leçon machin, truc, ça compte comme des heures de terrain. Pour moi ce n'est pas du terrain, ce n'est pas de l'expérience. »

Nous retenons donc à travers ces extraits d'entretiens que la formation des futur·es professionnel·les de l'inclusion scolaire sont à re-travailler. Ils et elles, expriment le manque d'apports théoriques concernant l'inclusion, le handicap et la collaboration interprofessionnelle; ainsi que l'insuffisance d'expérience pratique (sur le terrain) en cours de formation.

De plus, les travailleur·euses sociaux·ales en milieu scolaire ne seraient pas contre une présence **effective supplémentaire sur le terrain**, c'est-à-dire deux TSMS pour un établissement ainsi que davantage de taux d'horaires. Nous pouvons le remarquer grâce au verbatim de l'éducatrice de l'école A, qui nous dit que : « ce n'est pas quelque chose qui me dérange personnellement le fait d'avoir deux écoles, mais c'est plutôt juste le fait d'être seule en fait, face à toutes les demandes quoi. D'être la seule à pouvoir répondre aux mails, aux demandes, aux besoins, à faire des médiations, ou ce genre de choses. C'est intense ! ». Ce manque de personnel est en lien avec une autre remarque concernant le taux de pourcentage d'un·e éducateur·trice sur le terrain, l'éducatrice de l'école B, nous dit : « *On vise une école inclusive, mais l'école inclusive va avec 10-20% d'éducateur sur une école ça ne veut presque rien dire. Ce sont des petits*

pourcentages comme ça, qui pour moi n'ont pas beaucoup de sens on va dire ». Nous relevons que les TSMS ont une énorme charge de travail à eux·elles seul·es et que selon leur pourcentage, ils·elles n'arrivent pas forcément à intervenir de la meilleure des manières, comme eux·elles le souhaitent. Nous avons également constaté la même situation venant des enseignant·es, l'une nous a dit qu'elle désirerait « [...], *plus de ressources humaines (enseignante A)* ». Cela se traduirait par plus de personnes au sein des établissements et en particulier dans les classes lorsqu'il y a des élèves à besoins spécifiques. Cela aiderait d'une part l'enseignant·e et d'autre part les élèves. Ce qui est illustré dans les propos de l'enseignante de l'école C « *moi je mettrais plus de forces pour qu'on puisse prendre le temps et être, par exemple, en IP-2P à deux dans une classe toute la semaine* ». Elle relève également un autre point qui est la temporalité, le fait de prendre le temps avec les élèves et non d'effectuer un travail à la chaîne qui ne cesse d'augmenter dans les métiers de la relation.

La collaboration est le sujet principal de notre recherche et celui-ci revient également dans ce chapitre. L'enseignant de l'école B, met en avant que la **co-construction** est importante et se ressent à travers les élèves. Il dit : « *les élèves, ils le sentent aussi, si vraiment on est partie prenante ou si on donne moins d'importance à l'activité, ils le ressentent aussi. Pour après, une fois que l'intervention a été faite, bah ensuite y'a ce qu'on en fait pour la suite et si on fait référence régulièrement ou pas, ils vont aussi le sentir. Si c'est vraiment une intervention ponctuelle et si on en parle plus, ils vont se dire qu'il n'y a pas d'importance* ». Il met l'accent sur le poids de l'investissement et la continuité que l'enseignant·e a lors des projets que l'éducateur·trice peut proposer. L'éducatrice B est en accord avec ce qu'il dit et ajoute que : « *c'est pour ça que c'est important d'inclure l'enseignant, vu que c'est lui qui les guide après, il peut toujours revenir sur le sujet à travers des discussions et faire un petit rappel au fur et à mesure* ». Néanmoins, pour que les interventions que fait l'éducateur·trice aient un réel impact, cela dépend de la qualité de l'engagement des enseignant·es dans ce processus.

L'enseignante de l'école qui a énormément d'expérience dans son domaine, nous a évoqué un souhait qu'elle a concernant les nouveaux·elles enseignant·es qui arriveront sur le terrain. Elle nous dit : « *Tu vois par exemple, moi les nouveaux enseignants, je ferais la 1^{ère} année tu es dans une classe avec une enseignante chevronnée, on est en duo, les deux dans la classe et tu apprends ton métier* ». Elle pense que les nouveaux·elles enseignant·es ne sont pas assez formé·es face à des situations d'élèves ayant des besoins spécifiques.

Pour terminer, nous avons relevé d'autres recommandations qui ont été mentionnées par les professionnel·les interrogé·es mais que nous n'avons pas approfondies lors des entretiens avec ces derniers. Nous avons tout de même décidé de les présenter brièvement ci-après. Les deux professionnelles évoquent le fait que les classes sont trop chargées. On peut supposer que trop d'élèves présents en classe ne favorisent pas l'inclusion et la concentration des enfants. Cette surpopulation est due selon la travailleuse sociale, au fait que les populations augmentent dans les quartiers et que les écoles, anciennes pour la plupart, n'ont pas été construites pour une population grandissante :

Travailleuse sociale, école A : « Moi je pense que pour les écoles qui se construisent il y'a des choses à penser en termes de place aussi, puis il faut prendre en considération que les populations augmentent, on se retrouve avec des classes où ils sont des fois avec 23-24 élèves dans des tous petits espaces. Enfin, ce n'est pas possible. »

L'enseignante de la même école explique que la complémentarité favorise cette collaboration. Elle nous dit qu'elle et la travailleuse sociale sont très complémentaires, chacune apporte à l'autre en fonction de ses compétences « *On est complémentaires. Vraiment on est hyper complémentaires* » .

La travailleuse sociale de l'école B nous a fait part d'un souci de responsabilité et de rôle concernant les acteur-trices de cette inclusion. Selon elle, il faudrait également **impliquer davantage les parents dans cette collaboration**. Elle mentionne également qu'il faudrait, au niveau politique, re-responsabiliser les parents dans l'éducation scolaire de leurs enfants :

Travailleuse sociale, école B : « Après pas tous les parents ne sont comme ça, mais la politique, au niveau politique. Je dis qu'au niveau politique y'a quand même ce manque de rappel. Rappel à la responsabilité, oui en tant que parents vous avez aussi cette responsabilité-là qui vous appartient. Donc en tant que parents vous avez cette responsabilité de collaborer avec l'école et quand votre enfant, il est différent, bah vous êtes aussi là pour collaborer, pour identifier le souci et pour mettre les moyens en place, ensemble avec l'école. Ça c'est la politique de l'école inclusive. Et moi j'ai l'impression que voilà, les parents, bah voilà d'ailleurs pour les tests, pour tout c'est eux qui doivent signer, ils doivent être d'accord. Donc euh, dans le cas extrême, ça va prendre une énergie folle avec des faits graves, alors peut-être que nous l'école on avance sans les parents quoi. Qu'on ait ce droit d'avancer sans les parents par rapport à une institution spécialisée tout ça. Donc pourquoi pas faire depuis le départ, en accord avec eux, en disant " je sais que c'est difficile pour les parents de l'accepter que l'enfant soit différent, ça c'est, je n'enlève pas ça mais, je pense qu'on s'éloigne un petit peu de ces moyens-là. »

Et en dernière recommandations, le travailleur social de l'école C, revendique une meilleure reconnaissance interprofessionnelle que ce soit au niveau des directions qu'au niveau du terrain (entre collègues) :

Travailleur social, école C : « Je pense que c'est bien de développer ces moyens-là et puis qu'il y ait plus de, je dirais de reconnaissance interprofessionnelle mais aussi bien de la hiérarchie que sur le terrain. Parce que tant qu'il n'y a pas de reconnaissance interprofessionnelle et qu'aussi en haut il n'y a pas une ligne commune. »

6 *Apprentissages et limites*

En commençant ce travail, nous avons eu du mal à définir notre problématique, car nous avions des envies et de la curiosité à revendre. Nous avons dû alors circonscrire nos idées afin de pouvoir réaliser notre étude dans le temps donné. Nous avons tout de même ressenti de la frustration en devant nous limiter dans les recherches diverses qui attiraient notre attention. En effet, la thématique à aborder semblait complexe en raison de ses facettes multiples et diverses, ainsi le groupe a dû focaliser son approche de manière plus précise afin d'être en mesure de réaliser son travail. De cette manière, certains aspects de la thématique ont donc dû être abandonnés puisque dans le cadre du TB il était impossible de rendre compte d'une analyse complète et générale, le temps à disposition manquant et le format de la restitution ne le permettant pas. C'est pourquoi, cette restriction a constitué pour nous dans un premier temps un sentiment de déception, car chacun des membres du groupe souhaitait pouvoir traiter le sujet de façon complète en considérant un maximum de ses dimensions et leurs impacts. Le groupe a alors dû effectuer le choix d'une problématique en réduisant la recherche de manière plus spécifique, un choix qui s'est appuyé sur les intérêts propres de chacun. Finalement, une fois les recherches entreprises avec la concrétisation du TB et sa rédaction, il nous est apparu évident que nos ambitions préalables étaient trop grandes et éloignées des exigences demandées. La frustration a alors laissé place à la satisfaction, le groupe ayant pris conscience des difficultés évitées tout en pouvant se satisfaire de la qualité du travail mené.

Nous avons réalisé ce travail en groupe de quatre, il y a eu des avantages comme des inconvénients à travailler en « grand groupe ». Cependant, nous avons eu une bonne entente. Travailler en équipe a plusieurs avantages, comme le fait de séparer le travail, de répartir les entretiens selon nos disponibilités et de pouvoir croiser nos regards. Cependant, nous avons rencontré des difficultés dans la rédaction, car rédiger à huit mains n'est pas chose aisée. Nous avons des façons d'écrire différentes et nous avons donc dû veiller à uniformiser notre style d'écriture tant bien que mal. En outre, s'accorder et s'organiser à quatre peut parfois se révéler compliqué, parce qu'il s'agit de pouvoir s'adapter à chacun tout en gardant tous un même objectif en vue. En revanche, le fait d'être en groupe de quatre permet d'utiliser les compétences des autres et d'instaurer un certain rapport de complémentarité en fonction des forces et faiblesses en présence. Aussi, la multiplication des échanges, des expériences ou des interrogations entre nous a aiguisé notre savoir de manière plus fine et a rendu notre attention plus efficace.

En ce qui concerne la méthodologie de travail, quelques réflexions sont nées *a posteriori*. En premier lieu, il s'agit d'un aspect pratique que nous ferions différemment afin de restreindre la tâche et agir de manière plus efficiente. Pour l'analyse des données, nous avons mené le recoupement des entretiens à l'aide de schémas référençant les sujets en fonction des transcriptions et de l'interprétation des propos. Si la méthode et les résultats obtenus nous semblent corrects, il nous est apparu évident que la stratégie utilisée nous a fait perdre du temps. Parce qu'un « simple détails » comme celui de devoir rechercher les citations, leur page et leur auteur représente une tâche non négligeable, alors même qu'il aurait été possible de les intégrer aux schémas. Alors, si c'était à refaire, nous anticiperions le référencement afin de rendre la

méthode d'analyse moins laborieuse, par exemple en intégrant les citations directement dans le schéma.

Deuxièmement, une réflexion à propos du choix des acteur·trices interrogé·es s'est imposée à nous, car la méthode d'approche des collaborateurs marque les résultats obtenus. En effet, à la suite du premier entretien, il est apparu clairement que l'éducatrice et l'enseignante entretenaient de très bonnes relations de travail et ne pouvaient pas représenter une généralité. C'est alors qu'au lieu de contacter directement un ou une TSMS et qu'il ou elle « choisisse » l'enseignant·e avec lequel/laquelle l'entretien serait mené; nous aurions pu contacter le Département de l'Instruction Publique [DIP] et les directions d'établissement pour obtenir des entretiens parmi des collaborateurs, dans le but de mener des entretiens individuels et ainsi peut-être plus représentatif des terrains. Nous avons dû malgré tout conserver cette approche en raison de la complexité que représentaient les autorisations à obtenir de la part du DIP. C'est pourquoi chaque entretien s'est effectué en présence de deux collaborateurs entre qui la collaboration se déroule bien. Or, si cela n'est pas représentatif de toutes les collaborations, cette approche a le mérite de mettre en exergue ce qui compose une collaboration qui fonctionne. Enfin, au travers de ces entretiens croisés, ce sont des espaces de penser-ensemble qui ont émergé et laissé place à des échanges riches et respectueux.

Pour conclure, nous sommes conscient·es que notre travail ne s'est attardé que sur une infime partie des collaborateurs en présence dans les écoles primaires genevoises. Nous avons eu l'occasion de rencontrer six professionnel·les, pour lesquels l'entente dans le binôme fonctionnait. Cependant, si nous avions eu l'opportunité de nous entretenir avec davantage de professionnel·les, les résultats obtenus auraient pu être différents. Nous avons interrogé six professionnel·les de trois écoles différentes, ce qui représente une petite partie seulement du territoire genevois. Nos données sont donc très peu représentatives d'un canton entier. Pour terminer sur ce point, nous mentionnerons aussi la subjectivité de nos données qui ne représentent que des écoles en REP. Ce sont donc des écoles qui sont habituées depuis plusieurs années à travailler avec des travailleur·euses sociaux·ales. Ainsi les TS ont eu plus de temps pour s'intégrer et « travailler » leurs collaborations avec les enseignant·es. Nous pouvons faire l'hypothèse que, si nous avions fait des entretiens en école hors REP, peut-être que les représentations et les réalités de la collaboration interprofessionnelle auraient été différentes et possiblement moins cordiales.

7 *Apports pour le travail social*

Nous avons l'ambition de penser que notre recherche peut servir au monde du travail social et de l'enseignement. Par-là nous exprimons le fait que les données que nous avons récoltées sont un outil précieux dans le développement de la collaboration interprofessionnelle entre les TSMS et les enseignant·es ainsi que le développement de l'École Inclusive genevoise.

Pour commencer, notre recherche met en lumière l'amplitude des activités d'un·e travailleur·euse social·e en milieu scolaire. Le·la TSMS travaille en collaboration avec beaucoup d'acteur·trices comme les élèves, les enseignant·es, les directions, les équipes pluridisciplinaires, les familles, les instances sociales extérieures à son établissement (police, SPMI par exemple). De plus, le·la professionnel·le du social porte une casquette pas seulement d'éducateur·trice mais également d'animateur·trice et d'assistant·e social·e. Cela à travers les suivis de familles précarisées, les animations pour les semaines à thème dans les écoles ou encore lors d'une médiation lors d'un conflit. Cette représentation de la réalité du travail social en milieu scolaire peut être une manière de présenter cette branche du travail social aux futurs TS ou même aux TS qui souhaiteraient se reconverter. Ce travail permet finalement d'avoir une première idée de ce qu'est le travail social en milieu scolaire et d'observer sa diversité.

Dans un second temps, après l'analyse de données récoltées, nous avons pu construire un inventaire des outils, des facilitateurs et des obstacles à la collaboration interprofessionnelle TSMS/enseignant·e ainsi que les bonnes pratiques de cette collaboration. Nous pensons que ce répertoire peut être un réel outil pour continuer à développer et d'améliorer la collaboration interprofessionnelle en milieu scolaire afin de valoriser le processus d'inclusion dans les écoles. Aussi, nous prenons le parti de penser que la co-construction des idées est d'utilité dans le développement de la collaboration. C'est en mettant en commun ce qui fonctionne et ce qui ne fonctionne pas, ainsi qu'en relevant ce qui nécessite un changement, qu'une telle collaboration peut évoluer. Cette co-construction peut alors n'être que bénéfique pour les élèves, les familles, les établissements ainsi que pour les conditions de travail des TSMS et des enseignant·es individuellement et aussi entre eux·elles.

Pour terminer, nous avons été témoins d'un phénomène auquel nous ne nous attendions pas. Cela concerne les entretiens avec les professionnel·les. Nous avons ressenti que les professionnel·les étaient content·es de pouvoir s'exprimer, d'avoir cet espace de réflexion et d'écoute. Il·elles ont pu revendiquer ce qu'ils·elles souhaitaient. Nous pensons alors que pour le travail social, et plus précisément celui en milieu scolaire, les entretiens que nous avons menés ont permis d'ouvrir la parole et ont créé un espace de parole, d'écoute et de réflexion commune.

8 *Conclusion générale*

A travers ce que nous avons récolté, analysé nous obtenons des résultats qui ont confirmé ou nuancé nos hypothèses de départ.

Au départ, nous pensions que les travailleur·ses sociaux·ales étaient confronté·es à une grande difficulté d'intégration au sein des établissements primaires ordinaires. Cette hypothèse était en lien avec le fait que le·la TSMS est seul·e face à une vingtaine d'enseignant·es et qu'il·elle aurait de la peine à trouver sa place et à être accepté·e. De plus, le travail social n'est pas connu de tous·tes. Cependant, les deux travailleuses sociales et le travailleur social ont affirmé qu'il est vrai qu'au départ ils·elles ont dû trouver leur place, mais que celle-ci s'est faite rapidement, car dans l'établissement il y avait déjà des TS. Selon nous, cela pourrait être dû au fait que nos entretiens se sont déroulés dans des écoles en REP. Ces écoles ont donc des TS dans leurs équipes depuis plus longtemps que les autres écoles hors REP. Néanmoins, ils·elles doivent tout de même répéter l'explication de leur rôle afin de mettre en confiance les instituteur·trices, car ce qui est ressorti des entretiens est que certain·es enseignant·es craignent d'être jugé·e par le·la TSMS. Nous pouvons dire que notre première hypothèse n'est ni fausse ni juste, elle est nuancée selon les professionnel·les.

Nous avons supposé que la collaboration entre les TSMS et les enseignant·es n'était pas satisfaisante. Or, lors des entretiens, nous avons pu remarquer que les binômes de professionnel·les interviewé·es avaient une bonne collaboration. Cette bonne entente peut être en lien avec le fait qu'ils·elles ont choisi le binôme avec qui répondre à nos questions. Cependant, un enseignant a témoigné qu'il a mis du temps avant de comprendre réellement le sens de l'intervention du TSMS. D'après nos entretiens, cette hypothèse serait donc fausse. Cependant, nous pensons qu'il y a encore du travail à faire au niveau de cette collaboration et qu'elle peut toujours être améliorée.

Nous avons également postulé que l'inclusion est un idéal. Ce qui s'est révélé réel lors des entretiens effectués, car tous les professionnel·les seraient pour. Cependant, avec les moyens mis à disposition cela n'est actuellement pas possible. Cette hypothèse peut varier selon les établissements, car certains peuvent avoir plus de moyens à disposition que d'autres. Néanmoins, nos données nous confirment que l'inclusion peut être une solution, une bonne idée, si tous les outils sont réunis afin d'améliorer au mieux l'apprentissage des élèves. On pourrait alors imaginer que la solution utopique à l'inclusion ne serait pas de vouloir adapter l'élève afin de répondre à ses besoins spécifiques à tout prix. Cela serait plutôt de réfléchir à un nouveau système éducatif qui serait inclusif et ne mettrait pas en avant les BEP de chaque élève comme un frein pour son développement. D'autant plus que, comme le mentionnent les professionnel·les interrogé·es, une nette augmentation du nombre d'élèves à BEP est observée dans les écoles.

D'un point de vue plus large, si ce travail permet l'acquisition d'une nouvelle compréhension de la thématique, il met également en exergue certains constats concernant « l'école inclusive ». Tout d'abord, il est à rappeler que « l'école inclusive » découle d'un corpus théorique et idéologique provenant en grande partie d'un mouvement international qui doit pourtant être mis

en application localement par le biais des gouvernances. Avec cette réalité, les modèles théoriques sont souvent mal compris et confus pour les professionnel·les du terrain ou les politiciens, ce qui peut être démontré par les interprétations diverses et la méconnaissance des terminologies. Ce constat résonne avec le travail de Savioz qui a décelé auprès de politiciens et d'entrepreneurs de cause des appropriations diverses de la thématique. Ainsi, Savioz écrit : *« Ces définitions permettent d'avoir un aperçu des définitions récoltées : tantôt courtes, tantôt plus développées, tantôt associées à la thématique du handicap ou à des élèves avec un Spectre Autistique (TSA), tantôt associées à la prise en compte des "besoins" ou "besoins particuliers" des élèves ou tantôt comparées à l'intégration. Ces premiers résultats nous indiquent que le plus souvent, la définition de l'école inclusive est floue »* (2021, p.69.). Ensuite, l'objectif est universel, tandis que la manière peut varier. Ainsi l'inclusion se matérialise par une accumulation de dispositifs pas toujours coordonnés entre-eux. La planification et l'anticipation peuvent se révéler lacunaires provoquant de ce fait des incohérences susceptibles de desservir le fonctionnement et d'en complexifier sa compréhension, pouvant même aller jusqu'à engendrer un gâchis des moyens à disposition. Cela peut provenir des divergences de visions comme le mentionne Savioz : *« les acteurs politiques - à l'exception des entrepreneurs de cause - se détachent alors des idées de la Déclaration de Salamanque puisque pour la majorité d'entre eux, les écoles spécialisées peuvent être combinées à l'école inclusive »* (2021, p.116.). Justement, les moyens à disposition sont un paramètre déterminant et une condition préalable à la réalisation de l'inclusion scolaire, ils sont déterminés par les politiques et ne correspondent pas toujours aux besoins avérés. Par conséquent, les dirigeant·es ont à la fois la responsabilité de la mise en place des politiques d'inclusion, mais aussi le devoir de réfléchir les dispositifs de mise en application, ainsi que le pouvoir de rendre accessibles les moyens indispensables à la poursuite de l'objectif. Enfin, il devient de plus en plus évident que le processus de l'inclusion entraîne le milieu scolaire existant dans une réforme qui pourrait conduire nos écoles genevoises vers l'« école inclusive » si les conditions sont rassemblées. Cependant, c'est un mouvement qui s'inscrit dans un temps long, qui dépend des contextes qui l'animent et dont les répercussions peuvent encore être à découvrir.

Pour terminer, nous avons pensé à deux éventuelles ouvertures qui pourraient être développées dans d'autres travaux.

La première concerne l'amélioration des formations des deux professions concernant la collaboration interprofessionnelle. Comme mentionné dans les pistes d'amélioration, il faudrait faire évoluer les programmes de formation des enseignant·es et des TS. Concernant le cursus des TS, il manque peut-être une voie générale qui consisterait à acquérir une vue d'ensemble des trois domaines, l'animation, le service social et l'éducation, car une fois sur le terrain les TSMS nous ont affirmé qu'ils·elles touchent un peu à tout. En revanche pour les enseignant·es, ce qui est ressorti est d'acquérir plus de connaissances concernant le handicap et d'effectuer davantage de stages lors de leur formation. Ainsi que d'être initiés au travail d'équipe, l'enseignement étant un métier dit « solitaire ». Cependant, s'il faut travailler l'inclusion, ils·elles doivent apprendre à collaborer avec des tiers et particulièrement avec le·la TSMS de l'école. Alors, il est important qu'ils·elles connaissent la fonction et le rôle des TSMS. Il serait

intéressant de recenser concrètement cela pour retravailler les formations, afin que les futur·es professionnel·les soient mieux armé·es, préparé·es à la réalité de l'école inclusive.

Une autre ouverture est en lien avec le travail avec les familles des élèves afin de les intégrer dans le processus d'inclusion. Selon les professionnel·les, il y a un manque à ce niveau-là, car la famille est souvent dans le déni, elle craint la stigmatisation, ce qui devient un frein à l'inclusion de leur enfant. Alors il faudrait sensibiliser les familles à ce sujet afin de les rassurer et permettre une collaboration efficace.

9 Liste de références

D'Amour, D., et al., (1999). L'action collective au sein d'équipes interprofessionnelle dans les services de santé. *Sciences sociales et santé*, 17(1), 67-94.

Archiprod. (janvier 2016). *Sur le chemin de l'école inclusive III : Chantal Renevey-Fry*. Edu.ge.ch. <https://edu.ge.ch/site/archiprod/sur-le-chemin-de-lecole-inclusive-iii-chantal-renevey-fry/>

AvenirSocial. (s.d.). *Lignes directrices du travail social en milieu scolaire*. Consulté le 22 avril 2022, à l'adresse <https://schulsozialarbeit.ch/wp-content/uploads/2019/07/Lignes-directrices-du-travail-social-en-milieu-scolaire-2016.pdf>

Brüderlin, M. et al. (2017). *Des équipes pluridisciplinaires à l'école primaire : défis et apports de la collaboration interprofessionnelle* (p. 56). Educo.ch. <https://edudoc.ch/record/129092?ln=fr>

Dupuis, G., & Oldacre, N. (2013). *Être travailleur social à l'école - La construction du rôle de conseiller social et ses enjeux dans un cycle d'orientation*. [Bachelor, Haute École de Travail Social de Genève]. https://doc.rero.ch/record/208706/files/Bachelor_Dupuis_Oldacre.pdf

Fédération d'Associations Handicap Rare et Épilepsie Sévère [FAHRES], (s.d). *Comportements problèmes / comportements défis*. Consulté le 9 janvier 2023, à l'adresse <https://www.fahres.fr/wp-content/uploads/sites/16/2017/12/BIBLIO-COMPORTEMENTS-PB.pdf>

Gangloff-Ziegler, C. (2009). Les freins au travail collaboratif. *Marché et organisations*, 10, 95-112. <https://doi.org/10.3917/maorg.010.0095>

Organisation des Nations Unies pour l'Éducation, la science et la culture [UNESCO]. (2009). *Le Cadre de l'UNESCO pour les statistiques culturelles (CSC) 2009*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000190909>

Convention relative aux droits des personnes handicapées. (s. d.). OHCHR. Consulté 30 novembre 2022, à l'adresse <https://www.ohchr.org/fr/instruments-mechanisms/instruments/convention-rights-persons-disabilities>

Département fédéral de l'intérieur. (s. d.). *Convention de l'ONU relative aux droits des personnes handicapées*. Consulté 30 novembre 2022, à l'adresse <https://www.edi.admin.ch/edi/fr/home/fachstellen/aktuell/recht1/international0/uebereinkommen-der-uno-ueber-die-rechte-von-menschen-mit-behinde.html>

Dubet, F. (2001). « Plus d'école » et après ? *Enfances & Psy.* no16, 21-26. <https://doi.org/10.3917/ep.016.0021>

Ducrey, F., et al. (2016). *La collaboration dans le cadre scolaire et l'attitude des enseignants face à l'inclusion scolaire : résultats d'une enquête auprès des enseignants genevois*. Service de la recherche en éducation (SRED). Educo.ch. <https://edudoc.ch/record/121883?ln=fr>

Ébersold, S. (2005). *L'inclusion : du modèle médical au modèle managérial ?* Reliance, 16, 43-50. <https://doi.org/10.3917/reli.016.0043>

Espagne, ministère de l'Éducation et des sciences. (s. d.). *Déclaration de Salamanque et cadre d'action pour les besoins éducatifs spéciaux*. UNESCO. Bibliothèque Numérique. Consulté 30 novembre 2022, à l'adresse https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427_fre

État de Fribourg (2021, 10 mars). *Élèves à besoins éducatifs particuliers*. <https://www.fr.ch/formation-et-ecoles/scolarité-obligatoire/eleves-a-besoins-educatifs-particuliers>

Maulini, O. (2010). *Travail, travail prescrit, travail réel*. Formation en direction d'institutions de formation, Glossaire, 23. <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:38469>

Loi Cantonale genevoise du 14 novembre 2008 sur l'intégration des enfant et des jeunes à besoins éducatifs particuliers ou handicapés (= LIJBEP/RS/GE; RS/GE C 1 12; état le 19 décembre 2015)

République et Canton de Genève. (2022, 28 janvier). *Réseau d'enseignement prioritaire à l'école primaire*. ge.ch. <https://www.ge.ch/reseau-enseignement-prioritaire-ecole-primaire>

République et Canton de Genève. (s.d.). *L'école inclusive, c'est quoi ?*. Consulté le 20 avril 2022, à l'adresse <https://www.ge.ch/dossier/ecole-plus-inclusive-geneve/presentation-ecole-inclusive/ecole-inclusive-c-est-quoi>

République et Canton de Genève. (s.d.). *La formation obligatoire jusqu'à 18 ans*. Consulté le 13 mai 2022, à l'adresse <https://www.ge.ch/dossier/formation-obligatoire-18-ans>

République et Canton de Genève. (s. d.). *Les Fondements de l'école inclusive*. Consulté le 07.10.21 à l'adresse <https://www.ge.ch/dossier/ecole-plus-inclusive-geneve/presentation-ecole-inclusive/fondements-ecole-inclusive>

Savioz, M. (2021). *L'école inclusive à Genève : quelle école pour toutes et tous ?*. [Travail de Master, Université de Genève]. Archives ouvertes UNIGE. <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:155078>

Soussi, A., et al. (2014). *Le rôle des éducateurs des établissements du REP : le point de vue des directeurs d'établissement, des enseignants et des éducateurs*. Service de la recherche en

éducation. <https://www.ge.ch/document/role-educateurs-etablissements-du-rep-point-vue-directeurs-etablissement-enseignants-educateurs>

Thomazet, S. (2006). De l'intégration à l'inclusion. Une nouvelle étape dans l'ouverture de l'école aux différences. *Le français aujourd'hui*, 152, 19-27. <https://doi.org/10.3917/lfa.152.0019>

Tremblay, P. (2015). Inclusion scolaire et transformation des dispositifs de scolarisation des élèves à besoins spécifiques. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 70-71, 51-65. <https://doi.org/10.3917/nras.070.0051>

10 Bibliographie

Allenbach, M. (2015). *Diversité des pratiques et construction des rôles des intervenants à l'école*. Dans J.-C. Kalubi et L. Gremion (Eds.), *Intégration / Inclusion scolaire et nouveaux défis dans la formation des enseignants* (pp. 103-126). Éditions Nouvelles AMS.

Bonjour, P. (2006). *Comprendre les enjeux de l'inclusion, le détour par l'histoire*. Reliance, n°22, 86-90. <https://doi.org/10.3917/reli.022.0086>

Campart, C. & Fossati, A. (2021). *Les déterminants qui construisent l'identité professionnelle du-de la travailleur-euse-social-e en milieu scolaire primaire à Genève*. [Travail de bachelor non publié]. Haute École de Travail Social de Genève.

Changkakoti, N., Gremion, M., Hutter, V. & Perregaux, C. (2008). *L'accueil scolaire d'élèves nouvellement arrivés en suisse : Tensions entre séparation et inclusion*. Glottopol: Revue De Sociolinguistique. En Ligne, (11), 95-109.
<https://archive-ouverte.unige.ch/unige:15838>

De Almeida, E. (2018). *Identité professionnelle à l'heure de l'école inclusive : Quelles conceptions de l'inclusion en lien avec les contextes d'intervention ?*. [Master, Université de Genève]. <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:103571>

Dupanloup, A. (1998). *Un psychologue dans l'école : La construction d'un rôle professionnel et ses enjeux*. Cahiers de la section des sciences de l'éducation, N°88, Genève.
<https://archive-ouverte.unige.ch/unige:93365>

Dupuis, G., & Oldacre, N. (2013). *Être travailleur social à l'école - La construction du rôle de conseiller social et ses enjeux dans un cycle d'orientation*. [Travail de Bachelor, Haute École de Travail Social de Genève].
https://doc.rero.ch/record/208706/files/Bachelor_Dupuis_Oldacre.pdf

Gangloff-Ziegler, C. (2009). Les freins au travail collaboratif. *Marché et organisations*, 10, 95-112. <https://doi.org/10.3917/maorg.010.0095>

Giuliani, F. (2017). *Les Sciences de l'éducation*. Pour l'Ère nouvelle, 50, 89-109.
<https://doi.org/10.3917/lsdle.504.0089>

Jossi, N. (2020). *De l'intégration des élèves en situation de handicap et/ou à BEP à l'inclusion de tous dans le système éducatif ordinaire : Où en est la suisse ?*. [Master, Université de Genève]. <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:156914>

Payet, J.-P. et al. (2008). *La voix des acteurs faibles – de l'indignité à la reconnaissance*. Presses Universitaires de Rennes.
https://www.unige.ch/fapse/satie/application/files/7414/2771/3141/83_Le-chuchotement-de-la-relation-d-accompagnement.pdf

11 Annexes

11.1 Annexe 1 - Grille d'entretien

	ce que nous voulons savoir	questions à poser
L'inclusion	Connaître la représentation (TSMS) concernant l'école inclusive	Quand on vous dit "inclusion scolaire", à quoi pensez-vous ? Votre définition
	Comment il travaille l'inclusion (instruction au sosie)	Comment se matérialise dans votre établissement l'inclusion scolaire ?
	Connaître son rôle dans l'établissement, orienté vers l'inclusion des élèves. Quel est la place et le rôle du TSMS dans l'école?	Selon votre point de vue, comment décrivez-vous votre rôle dans le processus d'inclusion ? Comment s'articulent les différents rôles et fonctions?
	Connaître son lieu de travail et où se situe son activité sur l'inclusion	En quoi votre rôle participe-t-il dans le processus d'inclusion scolaire?
	Y-a-t-il des limites au fonctionnement de l'école inclusive?	Selon votre expérience, quel est votre sentiment concernant le processus de l'inclusion scolaire actuellement en place?
	Quelles sont leurs connaissances en matière de classification inclusive?	Avez-vous déjà entendu le terme de besoin éducatif particulier ? Quel est pour vous la définition d'un élève à besoins éducatifs particuliers ?
	Prescrit VS réel	→ Quelle est votre compréhension concernant la volonté des pouvoirs publics quant à l'inclusion scolaire ? → Sur quel(s) principe(s) se base(nt) les pouvoirs publics pour promouvoir l'école inclusive?
La collaboration	Savoir comment un·e TSMS se sent perçu·e et intégré·e dans les écoles.	→ Comment pensez-vous que votre rôle et votre présence sont intégrés au sein de votre école? Y-a-t-il une évolution depuis vos débuts ?
	Collaboration interprofessionnelle	Comment se passe la collaboration avec les professionnel-le-s de l'établissement ? Est-elle différente selon le métier de la personne ?
	Intégration des TSMS dans l'établissement	→ Vous sentez-vous investis par la direction ou les divers collaborateurs ?

	<p>Connaître son rôle dans l'établissement, orienté vers l'inclusion des élèves. Quel est la place et le rôle du TSMS dans l'école?</p>	<p>Selon vous, comment décrivez-vous votre rôle dans le processus d'inclusion ? Comment s'articulent les différents rôles et fonctions?</p>
Autre	<p>S'intéresser à l'utilisation du·de la TSMS de l'environnement, l'espace à disposition</p>	<p>→ Comment utilisez-vous l'établissement scolaire pour travailler tant avec les autres acteurs de l'école qu'avec les élèves ? → Avez-vous des lieux précis dans lesquels vous préférez travailler (en fonction de la mission, de l'entretien, de l'intervention, etc.) ? → Y'a-t-il des lieux que vous privilégiez pour rentrer en contact avec les personnes ?</p>
	<p>Comment pensent-ils pouvoir améliorer le système d'école inclusive</p>	<p>Si vous aviez une baguette magique et pouviez changer quelque chose au processus, quels seraient les changements que vous effectueriez ?</p>
		<p>Utilité d'une formation des enseignants sur le TS ?</p>

11.2 Annexe 2 – Document de présentation du Travail de Bachelor

Bonjour,

Voici une présentation de notre travail ainsi que notre intérêt à vous contacter.

Qui ?

AUER Benjamin, PUGLISI Silena, SCREMIN Juliette, VALENTIN Nicolas, quatre étudiant·es de deuxième année de la Haute école de travail social.

Dans le cadre de notre travail de Bachelor, nous étudions le travail social en milieu scolaire.

Pour cela, nous sommes à la recherche de professionnel·le·s en lien avec l'inclusion scolaire qui seraient disponible pour répondre à nos questions.

Quoi ?

Cette recherche vise à mieux comprendre la place d'un·e travailleur·euse social·e au sein d'établissements primaires genevois dit réguliers. Nous cherchons à comprendre le rôle et l'intervention des travailleur·euses sociaux·ales dans le processus de l'école inclusive.

Voici la problématique de notre travail de Bachelor :

Travailleur·euses sociaux·ales en milieu scolaire primaire genevois, quelle·s collaboration·s avec les enseignant·es dans un contexte d'école inclusive, quels en sont les défis ?

Comment ?

Nous vous proposons un modèle, mais nous nous adapterons à vos disponibilités.

Dans un premier temps, nous souhaiterions visiter l'établissement et plus précisément le·s lieux de travail du travailleur·euse social·e. L'occasion pour nous de faire un travail d'observation pour comprendre votre lieu d'activité et l'utilisation que vous en faites.

Dans un deuxième temps, nous aimerions pouvoir dialoguer, échanger autour de questions. Ce qui nous permettra de recenser les points de vue des professionnel·les concernés par notre question de recherche. Nous tiendrons compte de vos souhaits de confidentialité.

Pourquoi ?

Ces entretiens nous permettront de développer, d'approfondir notre travail de Bachelor.

Les données que nous récolterons seront pour nous l'opportunité de comprendre les enjeux de l'inclusion en milieu scolaire. De plus, la récolte de regards croisés sur le terrain nous rendra visible une réalité du travail de l'inclusion et ainsi de pouvoir en rendre compte dans ce travail de recherche.

Contacts:

SCREMIN Juliette, étudiante à la Haute école de travail social Genève.

+33 6 66 24 51 12

juliette.scremin@etu.hesge.ch

VALENTIN Nicolas, étudiant à la Haute école de travail social Genève.

+41 78 698

nicolas.valentin@etu.hesge.ch