

# Construction de l'identité professionnelle des travailleurs sociaux en milieu scolaire

## Le cas de la Suisse

**Pierre-François Coen, Alida Gulfi**

DANS **FORMATION EMPLOI** 2023/2 (N° 162), PAGES 7 À 26  
ÉDITIONS **CÉREQ**

ISSN 0759-6340

DOI 10.4000/formationemploi.11576

Article disponible en ligne à l'adresse

<https://www.cairn.info/revue-formation-emploi-2023-2-page-7.htm>



**CAIRN.INFO**  
MATIÈRES À RÉFLEXION

Découvrir le sommaire de ce numéro, suivre la revue par email, s'abonner...

Flashez ce QR Code pour accéder à la page de ce numéro sur Cairn.info.



**Distribution électronique Cairn.info pour Céreq.**

La reproduction ou représentation de cet article, notamment par photocopie, n'est autorisée que dans les limites des conditions générales d'utilisation du site ou, le cas échéant, des conditions générales de la licence souscrite par votre établissement. Toute autre reproduction ou représentation, en tout ou partie, sous quelque forme et de quelque manière que ce soit, est interdite sauf accord préalable et écrit de l'éditeur, en dehors des cas prévus par la législation en vigueur en France. Il est précisé que son stockage dans une base de données est également interdit.

---

## Construction de l'identité professionnelle des travailleurs sociaux en milieu scolaire

Le cas de la Suisse

*Construction of the professional identity of social workers in schools. The case of Switzerland*

*Aufbau der beruflichen Identität von Schulsozialarbeitern. Der Fall der Schweiz*

*La construcción de la identidad profesional de los trabajadores sociales en la escuela. El caso de Suiza*

Pierre-François Coen et Alida Gulfi

---



### Édition électronique

URL : <https://journals.openedition.org/formationemploi/11576>

DOI : 10.4000/formationemploi.11576

ISSN : 2107-0946

### Éditeur

La Documentation française

### Édition imprimée

Date de publication : 10 mai 2023

Pagination : 7-26

ISSN : 0759-6340

Distribution électronique Cairn



### Référence électronique

Pierre-François Coen et Alida Gulfi, « Construction de l'identité professionnelle des travailleurs sociaux en milieu scolaire », *Formation emploi* [En ligne], 162 | avril-juin, mis en ligne le 02 janvier 2025, consulté le 12 mai 2023. URL : <http://journals.openedition.org/formationemploi/11576> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/formationemploi.11576>

---

Tous droits réservés

# Construction de l'identité professionnelle des travailleurs sociaux en milieu scolaire

## Le cas de la Suisse<sup>1</sup>

PIERRE-FRANÇOIS COEN

*Professeur à l'Université de Fribourg (Suisse) et à la Haute école de musique Vaud – Valais – Fribourg*

ALIDA GULFI

*Professeure à la Haute école de travail social Fribourg (HES-SO)*

### Résumé

■ Construction de l'identité professionnelle des travailleurs sociaux en milieu scolaire. Le cas de la Suisse

L'augmentation des problèmes socio-éducatifs a conduit les autorités scolaires du canton de Fribourg (Suisse) à promouvoir une loi qui institue la présence de travailleurs sociaux dans les écoles obligatoires. Cet article décrit leur profil, examine leurs responsabilités, leurs activités et les rapports qu'ils entretiennent avec les acteurs présents dans et hors cadre scolaire. Les données sont analysées à l'aune du modèle de l'identité professionnelle de Donnay et Charlier (2008) et mettent en évidence la diversité des profils, des contextes et des situations dans lesquelles s'insèrent les professionnels. Elles soulignent la nécessité de voir les travailleurs sociaux comme des personnes capables de s'ajuster à la diversité des besoins des uns et des autres.

**Mots clés :** travailleur social, profession, identité professionnelle, sociologie des organisations, Suisse

### Abstract

■ Construction of the professional identity of social workers in schools. The case of Switzerland

The increase in socio-educational problems has led the school authorities in the canton of Fribourg (Switzerland) to promote a law that formally institutes the presence of social workers in compulsory schools. This article describes their profile, examines their responsibilities, their activities and the relationships they have with actors inside and outside

1. L'article proposé est issu d'une recherche exploratoire financée à l'interne par la Haute école pédagogique Fribourg et la Haute école de travail social Fribourg.

---

schools. The data collected are analysed in the light of Donnay and Charlier's (2008) model of professional identity and highlight the diversity of profiles, contexts and situations in which professionals are involved. They underline the need to see social workers as people who are able to adjust to the diversity of needs of each other.

**Keywords:** social worker, occupation, professional identity, organisational sociology, Switzerland

*Journal of Economic Literature:* I 21

Traduction : auteur/trice.

---

## Introduction

En Suisse, comme dans d'autres pays européens, les écoles obligatoires<sup>2</sup> ont enregistré une augmentation et une complexification des problèmes personnels, sociaux et éducatifs des jeunes (échec scolaire, décrochage, problèmes familiaux, violence à l'école, etc.) au cours des dernières décennies (Bohrer, 2009). Cette évolution a engendré des besoins accrus en matière d'accompagnement éducatif et social des élèves pour leur apporter un soutien face aux problématiques quotidiennes qui se posent dans et hors cadre scolaire. Pour répondre à ce défi et permettre à l'école de remplir ses missions de transmission des savoirs, de socialisation et d'intégration des enfants et des jeunes (Changkakoti & Akkari, 2008), les établissements scolaires ont introduit le travail social en milieu scolaire depuis les années 1990.

Cette innovation s'inscrit dans une tendance générale en matière d'organisation du travail éducatif qui se traduit par la forte croissance de personnel de l'éducation non enseignant (conseillers d'éducation, aides-éducateurs<sup>3</sup>, etc.) dans les écoles françaises, dès les années 1980 (Van Zanten, 2012), et plus récemment dans les écoles nord-américaines (Tardif & Levasseur, 2010). Au cours de la dernière décennie, le travail social en milieu scolaire s'est solidement implanté dans les écoles de la scolarité obligatoire suisse qui vivent des situations socialement difficiles, principalement dans les établissements du cycle d'orientation<sup>4</sup> et dans quelques écoles primaires.

Par le biais d'une recherche exploratoire conduite dans les écoles du cycle d'orientation du canton de Fribourg, cet article interroge le travail au quotidien des travailleurs sociaux en

---

2. En Suisse, l'école obligatoire dure onze ans et concerne les degrés primaire (4 à 12 ans) et secondaire 1 (*i.e.* le cycle d'orientation) (12 à 15 ans).

3. La forme masculine est utilisée dans le présent document pour faciliter la lecture. Cette disposition ne reflète en rien une discrimination basée sur le genre et les termes employés s'appliquent aussi bien aux personnes de sexe féminin que masculin.

4. Écoles fréquentées par des élèves de 12 à 15 ans.

milieu scolaire (ci-après TSMS) et les rapports qu'ils entretiennent avec les autres acteurs scolaires, selon le point de vue des professionnels concernés.

Depuis 2010, dans ce canton bilingue (français/allemand), le Département de la formation et des affaires culturelles (DFAC) a développé, en collaboration avec les communes, des postes de TSMS principalement dans la partie germanophone. Dans les écoles francophones, où leur présence est moins répandue, les TSMS se sont installés dans un champ jusqu'alors occupé par des médiateurs scolaires<sup>5</sup> (Von Aarburg, 2014). Les communes ont initialement joui d'une grande liberté pour définir les missions et les conditions-cadres des TSMS en fonction des contextes et de leurs besoins. Par la suite, l'inscription du travail social en milieu scolaire dans la nouvelle loi sur la scolarité obligatoire (LS, 2014) et dans son règlement d'application (RLS, 2016) a conduit à l'harmonisation de son organisation administrative : ce service fait désormais partie du dispositif de mesures de soutien dont les établissements scolaires peuvent bénéficier pour développer et maintenir un climat scolaire de qualité et prendre en charge des élèves présentant des difficultés de comportement.

Ces nouvelles bases légales ont également engendré, pour le canton, la nécessité de repenser et clarifier formellement le rôle, les missions et le cahier des charges des TSMS en collaboration avec les directions d'établissements, en fonction de leurs spécificités et de leurs besoins, tout en suivant les lignes directrices élaborées par AvenirSocial (2016), l'Association professionnelle suisse du travail social. Selon le cahier des charges officiel du canton, les TSMS sont ainsi appelés à remplir les missions suivantes :

- 1) soutenir les directions d'écoles dans leur responsabilité de développer et de maintenir un climat scolaire de qualité ;
- 2) prévenir les problèmes sociaux ou de comportement, les détecter de manière précoce et développer des solutions socio-éducatives de prise en charge et de traitement ;
- 3) exercer ce mandat au niveau de l'ensemble des acteurs de l'école (élèves, enseignants, direction, parents, etc.) ;
- 4) collaborer, si nécessaire, avec d'autres personnes, instances et services internes (médiation scolaire, services de logopédie, psychologie, etc.) ou externes (police, service de l'enfance et de la jeunesse, centre de pédopsychiatrie, etc.) à l'école.

5. La médiation scolaire est un dispositif existant uniquement dans les écoles francophones du canton de Fribourg, depuis le milieu des années 90. Les médiateurs scolaires sont des enseignants diplômés qui disposent en plus d'un CAS (*Certificate of Advanced Studies*) en médiation scolaire et qui cumulent, au sein de l'établissement, leur mandat avec celui de l'enseignement. Leurs missions principales sont de soutenir les acteurs scolaires dans le développement et le maintien d'un climat scolaire de qualité ainsi que d'accueillir, conseiller et orienter des élèves et des adultes en difficulté personnelle ou relationnelle et/ou en situation conflictuelle. Les directions d'école ont la possibilité de consacrer jusqu'à une unité de décharge pour 120 élèves à la médiation scolaire, dans la limite des équivalents plein-temps alloués à l'école.

## Encadré 1. Le cahier des charges du travailleur social en milieu scolaire (TSMS)

### Activités du TSMS selon le cahier des charges officiel du canton

*Climat scolaire* : contribuer à développer et à maintenir un climat scolaire sain, favorisant l'apprentissage, le développement des compétences et l'intégration sociale.

*Prévention et détection précoce* : assurer une présence régulière au sein de l'établissement et aller à la rencontre des élèves ; être attentif aux problèmes actuels rencontrés dans l'établissement et en informer, le cas échéant, la direction ; s'engager dans des actions de prévention répondant aux problématiques détectées, en collaboration avec les autres acteurs concernés, sur mandat de la direction d'établissement.

*Solutions socio-éducatives* : accompagner et soutenir des élèves, des groupes d'élèves, des enseignants, la direction de l'établissement et les parents ; orienter les élèves, les enseignants, la direction, les parents, vers les ressources disponibles ; soulager l'établissement dans la prise en charge de situations problématiques d'élèves ou de crise dans une classe ; stimuler et développer les compétences sociales et de résilience des élèves.

*Collaboration avec diverses instances* : collaborer, dans le cadre de sa fonction et sur demande de l'autorité scolaire, aux différents réseaux de l'établissement, notamment à son réseau de crise ; participer aux séances communes convoquées par l'organe cantonal de coordination ou par la hiérarchie.

*Formation continue* : mettre à jour régulièrement ses connaissances et compétences professionnelles.

*Tâches de nature administrative* : répondre aux enquêtes, statistiques et autres requêtes ; rédiger les rapports et documents demandés par le service ; assurer le classement et l'archivage des dossiers ; traiter le courrier.

Au niveau des conditions-cadres et selon le modèle intégré<sup>6</sup>, les TSMS sont engagés directement au sein des établissements scolaires et sont rattachés au DFAC. Ce sont des éducateurs spécialisés qui possèdent un Bachelor en Travail social, mais ne bénéficient pas d'une formation pédagogique et didactique (contrairement aux médiateurs scolaires). Conformément à l'article 67 de la loi scolaire, le financement des TSMS et des charges y relatives est soutenu à 50 % par le canton de Fribourg et à 50 % par les communes. La charge de travail social en milieu scolaire est basée sur le calcul d'un EPT<sup>7</sup> de TSMS pour 750 élèves par école, mais l'attribution des ressources tient également compte des

6. Conformément au fédéralisme helvétique, les concepts et la mise en œuvre du travail social en milieu scolaire sont multiples et peuvent différer d'un canton à l'autre (Bohrer, 2009). Le travailleur social peut être engagé au sein des établissements scolaires selon deux modèles : 1) le modèle intégré qui implique une inclusion du travail social au niveau de l'organisation de l'établissement scolaire et/ou une participation au développement et à la coordination d'objectifs et d'actions communs avec les autres acteurs scolaires et 2) le modèle additionné selon lequel le travail social est une organisation externe et indépendante de l'école et/ou ses objectifs et ses activités ne sont pas déterminés et coordonnés de manière commune avec l'école (Hafen, 2005 ; Kottelat, 2015).

7. Un TSMS travaille 40 à 41 semaines par année scolaire (38 semaines d'école présentielle et deux à trois semaines supplémentaires), ce qui correspond en principe à un taux maximum annualisé d'environ 90 %.

spécificités des écoles, comme le nombre de problématiques à prendre en charge. Le taux de travail social entre les établissements scolaires fluctue légèrement en raison de ces critères, notamment celui du nombre d'élèves concernés ; l'inspection veille à maintenir la possibilité de flexibiliser les taux attribués.

Bien que les nouvelles bases légales aient conduit à une reconnaissance officielle et à une légitimation du rôle et des missions des TSMS au sein des écoles (Abry Kalenga, Cusin Girod, Gendre & Sciboz, 2015), ce champ d'intervention est récent et encore peu défini (AvenirSocial, 2016). Au sein des milieux professionnels et de la formation, l'introduction du travail social dans les écoles soulève des questionnements et des enjeux relatifs à la professionnalisation du champ du travail social en milieu scolaire, à la construction de l'identité professionnelle des TSMS, aux spécificités, aux frontières et aux zones de tuilage entre les différents acteurs scolaires. Ces questionnements concernent aussi les rapports que les TSMS entretiennent avec leurs partenaires internes et externes à l'école.

Des observations sur le terrain montrent qu'au niveau prescriptif, l'attribution des responsabilités et activités des TSMS et les logiques de division du travail avec les autres acteurs scolaires (enseignants, médiateurs scolaires, directeurs, psychologues, etc.) varient en fonction des établissements scolaires, de leurs spécificités et de leurs besoins (AvenirSocial, *op. cit.* ; Gulfi & Coen, 2021 ; Kottelat, 2015), ce qui soulève le risque que les TSMS ne réussissent pas à construire une identité professionnelle qui leur soit propre. Quelques travaux sur le travail social en milieu scolaire ont mis en évidence la nécessité, pour les travailleurs sociaux eux-mêmes, de redéfinir leur position hiérarchique et de clarifier leurs rôles, leurs missions et leurs activités dans les écoles (Wattendorff & Landry, 2012) afin de renforcer la spécificité de leur profession en termes de connaissances, de compétences et d'expertise, par rapport aux autres acteurs scolaires (Buhler, 2015), mais aussi pour obtenir davantage de reconnaissance et de visibilité au sein des écoles (Kottelat, *op. cit.*).

Les études empiriques qui abordent le travail social en milieu scolaire étant rares, il nous a paru pertinent d'investiguer, au travers d'une recherche exploratoire menée dans les cycles d'orientation du canton de Fribourg, l'intégration des TSMS ainsi que les enjeux qu'elle soulève (Gulfi & Coen, *op. cit.*).

Après avoir présenté quelques repères théoriques, nos questions de recherche et les choix méthodologiques qui en découlent, nous présenterons nos résultats avant d'aborder, dans la discussion, quelques éléments-clés autour de l'identité professionnelle des TSMS. Ainsi, nous montrerons que cette identité s'articule autour de dimensions personnelles, organisationnelles et professionnelles inscrites dans la dynamique institutionnelle des établissements scolaires.

## 11 Une identité professionnelle située

Pour étudier cette question, notre recherche prend appui sur l'approche théorique de l'identité professionnelle de Donnay et Charlier (2008). Dans cette perspective, l'identité professionnelle du TSMS est envisagée comme étant située, c'est-à-dire au croisement de trois champs qui la déterminent (voir **figure 1**) : celui de la personne (identité personnelle), celui de la profession (identité professionnelle) et celui du contexte dans lequel le professionnel travaille (identité organisationnelle).

L'identité personnelle concerne la singularité de la personne avec son histoire, ses compétences, son projet de vie, son intégration dans la société, ses valeurs personnelles et professionnelles, sa contemporanéité ainsi que sa relation à l'autre.

L'identité professionnelle recouvre les aspects liés à la profession comme les projets de société dont est porteur le lieu de travail (valeurs, missions, mandats), l'image de la profession de TSMS et du champ d'intervention perçue par la société ou par les différents acteurs avec qui la personne travaille (parents, élèves, directions, autres professionnels). L'identité professionnelle renvoie aussi à l'ensemble des compétences requises pour exercer la profession, aux dispositifs et programmes de formation initiale et continue, aux perspectives de carrière ainsi qu'aux aspects éthiques du métier qui garantissent la qualité et les valeurs des services.

L'identité du TSMS est également déterminée par le contexte professionnel (identité organisationnelle) : l'historicité, la structure et le mode de fonctionnement de l'établissement scolaire, les règles explicites ou implicites qui régissent les rapports entre les personnes et avec l'organisation, les valeurs et approches de référence.

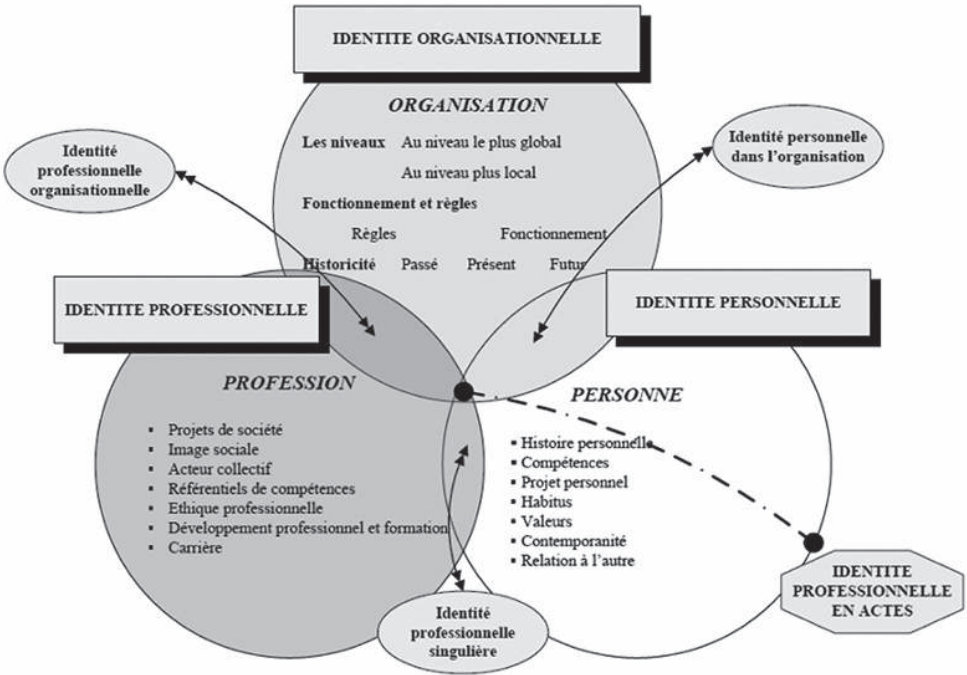
À l'interaction des champs personnel, professionnel et organisationnel se construisent les différentes facettes de l'identité professionnelle. L'identité professionnelle singulière, située à l'interaction des champs personnel et professionnel, est entendue comme l'ensemble des images de soi en tant que personne et professionnel. Elle peut être repérée à partir de différents éléments : les qualités que se reconnaît le professionnel et la valeur qu'il leur accorde, les motivations de son choix professionnel, son degré d'implication dans l'exercice de la profession, sa représentation du bon professionnel, l'orientation future que le professionnel envisage, l'articulation du futur projet professionnel avec le projet de vie, l'influence du regard de l'Autre sur l'identité singulière du professionnel. Située au croisement des champs personnel et organisationnel, l'identité personnelle dans l'organisation concerne le professionnel dans l'exercice de sa profession dans l'organisation. Cette facette de l'identité professionnelle concerne les aspects suivants : la perception du professionnel par les pairs, sa place explicite et implicite dans l'organisation (statut, fonction, rôle), les relations avec les collègues, les bénéficiaires, le réseau environnant et l'organisation, l'influence de l'organisation sur l'habitus du professionnel ainsi que l'arti-



culution et la cohérence entre les valeurs personnelles du professionnel et celles énoncées par l'organisation. L'identité professionnelle organisationnelle se situe à l'interaction des champs personnel et organisationnel et comprend la définition de la profession par la culture organisationnelle, les représentations que les bénéficiaires, les collègues et la hiérarchie ont du professionnel ainsi que la marge d'autonomie et de créativité effectivement laissée au professionnel.

Finalement, l'identité professionnelle en actes se situe au croisement des trois facettes de l'identité professionnelle – l'identité professionnelle singulière, l'identité personnelle dans l'organisation et l'identité professionnelle organisationnelle – et les intègre. Pour Donnay et Charlier (2008), c'est dans la pratique quotidienne à travers la parole et les actes posés que l'identité professionnelle en actes se manifeste.

Figure 1. Modèle descripteur de l'identité professionnelle



Source : adapté de Donnay et Charlier, 2008, par l'autrice et l'auteur.

---

Dans le cadre de cet article, l'identité professionnelle du TSMS est envisagée comme le produit d'interactions entre la personne, sa profession et le contexte de travail. En ce sens, les activités quotidiennes, les rapports avec les élèves, les autres acteurs de l'école et les partenaires externes, le développement professionnel ou encore le contexte de travail participent de manière dynamique et spécifique à la construction de l'identité professionnelle en actes du TSMS.

Prenant appui sur les éléments théoriques présentés ci-dessus, cet article met en évidence et discute les questions suivantes en lien avec l'introduction de la nouvelle loi scolaire fribourgeoise sur les TSMS. Quelles sont les responsabilités et activités des TSMS dans leur travail au quotidien ? Quelles sont les compétences spécifiques que les TSMS mobilisent pour les réaliser ? Quels sont les rapports développés par ces professionnels avec les autres acteurs internes (directions, enseignants, autres professionnels du soutien) et externes (familles, réseau professionnel) à l'école et de quelle manière ces différents positionnements sont des indices révélateurs de la construction d'une identité professionnelle en actes ?

## 2 | Une recherche exploratoire auprès de sept écoles francophones du canton de Fribourg

Nous présentons ici le déroulement de la recherche exploratoire ainsi que les caractéristiques des participants.

### 2.1 Déroulement

Cet article s'appuie sur les résultats d'une recherche exploratoire qui s'est déroulée en 2016 dans sept écoles francophones du canton de Fribourg en Suisse. Des entretiens individuels semi-directifs ont été menés avec six TSMS<sup>8</sup> et trois directions d'établissement pour amener un éclairage sur les missions, responsabilités, activités et compétences prescrites et réelles des TSMS et sur les relations qu'ils entretiennent avec leurs partenaires. Les participants ont été recrutés sur une base volontaire. Le présent article porte uniquement sur les données qualitatives récoltées auprès des TSMS, données qui nous permettront d'analyser les actes professionnels des TSMS comme des indicateurs de leur identité professionnelle et de ses transformations.

Le guide d'entretien semi-directif couvrait quatre thèmes : 1) le contexte de l'établissement scolaire ; 2) les responsabilités, activités et compétences des TSMS et des autres acteurs de l'école ; 3) l'attribution des dossiers et les aspects du cadre prescriptif ; 4) la collaboration des TSMS avec les autres acteurs de l'école (directions, enseignants,

---

8. Un entretien avec les TSMS a été mené en binôme.

médiateurs). Les entretiens ont duré, en moyenne, 1h15. Ils ont tous été enregistrés avec l'accord des participants. Cette collecte de données s'inscrit dans notre problématique puisqu'elle vise à saisir les discours des participants sur ce qu'ils font en mobilisant les trois types d'identités (organisationnelle, personnelle et professionnelle).

Les données recueillies ont été soumises à une analyse de contenu thématique classique (Bardin, 2016 ; Miles & Huberman, 2003) : retranscriptions intégrales, préanalyse, codage, analyse et interprétation des données. Un codage mixte déductif et inductif a été effectué. Des synthèses par entretien ont d'abord été réalisées, suivies par des analyses transversales, comparant les réponses et relevant les similitudes et différences entre les TSMS interviewés.

## 2.2 Des participants qui occupent pour la première fois un poste de TSMS

Quatre femmes et deux hommes ont pris part à l'entretien (voir **tableau 1**). Au niveau de la formation initiale, quatre participants possèdent un Bachelor en "Travail social", un a obtenu un Bachelor en "pédagogie curative clinique et éducation spécialisée"<sup>9</sup> et le dernier a réalisé une formation en théologie et psychologie. Aucune des personnes interviewées n'a suivi de formations continues dans le champ du travail social en milieu scolaire, mais toutes ont réalisé des formations continues dans les domaines de la relation d'aide (approche systémique, accompagnement des familles, programmation neurolinguistique, psychologie de la personnalité et théologie).

**Tableau 1. Caractéristiques des sujets de l'étude**

Participants	Genre	Titre ou diplôme
Sujet 1	femme	Bachelor en travail social
Sujet 2	homme	CFC Mécanicien-électronicien, formation en psychologie, enseignant de religion et d'éthique
Sujet 3	femme	Bachelor en pédagogie curative clinique
Sujet 4	femme	Bachelor en travail social
Sujet 5	femme	Bachelor en travail social
Sujet 6	homme	CFC Commerce, Bachelor en travail social

CFC : Certificat fédéral de capacité.

Au niveau professionnel, tous les participants occupent le poste de TSMS pour la première fois de leur carrière. Si l'on regarde le parcours professionnel préalable, seuls trois participants ont déjà eu une expérience professionnelle au sein des écoles (enseignant, formateur d'adultes, directeur d'établissement), alors que tous possèdent une expérience dans le domaine social (accompagnement de personnes en situation de handicap, de personnes toxicodépendantes, d'adolescents en rupture ou en grande difficulté sociale, de

9. Cette formation renvoie à une formation d'éducateur spécialisé travaillant avec des personnes en situation de handicap.

très jeunes enfants nécessitant des soins particuliers à domicile, de personnes en grande précarité ou de personnes souffrant de troubles psychiques). Enfin, deux autres ont connu des expériences dans le privé (propriétaire d'un magasin ou d'une structure d'accueil). Les motivations évoquées par les participants pour travailler en tant que TSMS sont principalement l'intérêt pour la population des jeunes en difficulté, pour le travail avec les familles et le réseau et pour l'intervention précoce ainsi que la diversité du travail.

## 31 Diversité des activités et rapport au travail multiple des TSMS

Les résultats proposent une vue d'ensemble du travail au quotidien exercé par les TSMS (responsabilités, activités, compétences) ainsi que de leur rapport au travail (intégration, reconnaissance).

### 3.1. Les responsabilités et activités des TSMS au quotidien

Les activités des TSMS relèvent du soutien aux élèves en difficulté, de la relation avec les familles, de la création d'un réseau d'accompagnement des élèves. Autant d'activités qui leur demandent de mobiliser des compétences spécifiques.

#### 3.1.1 Soutenir les élèves en difficulté

Comme prévu dans le cahier des charges (voir **encadré 1**), le soutien aux élèves en difficulté est au cœur du travail des TSMS interrogés. Cette responsabilité se traduit principalement par un « *accompagnement individuel des élèves qui me sont signalés soit par la direction, soit par les enseignants, soit par le réseau* » [sujet 3]. Parfois, leur intervention est demandée directement par les élèves eux-mêmes ou par leurs familles. L'accompagnement individuel implique de voir régulièrement les élèves en difficulté, « *presque toutes les 45 minutes, j'ai un élève* » [sujet 1], de réaliser des entretiens avec eux, de leur offrir un espace d'écoute, de les aider à gérer leurs émotions, de chercher des solutions et d'assurer leur suivi.

Les TSMS sont généralement sollicités pour des problématiques scolaires telles que des « *problèmes de comportement en classe* », d'« *absentéisme* » ou encore des « *difficultés d'apprentissage* ». Mais ces problèmes scolaires, qui constituent souvent le motif principal de signalement des élèves, peuvent cacher d'autres enjeux liés à des problématiques personnelles (« *faible estime de soi* », sentiment d'« *échec* », isolement, détresse psychologique, violence, « *consommation de stupéfiants* », etc.), relationnelles (« *conflits* » avec les pairs, les enseignants et les parents, etc.), familiales (« *maladie* » d'un parent, « *divorce problématique des parents* », etc.) et sociales (« *problèmes d'intégration* », précarité financière ou liée à leur statut juridique, « *harcèlement scolaire* », etc.).

Souvent, les TSMS sont appelés à gérer des « *situations complexes* » qui touchent plusieurs sphères de la vie des élèves, ce qui nécessite une collaboration étroite avec leurs parents et avec le réseau professionnel interne et externe à l'école, comme l'illustre cet extrait : « *Quand ils sentent que ça va être nécessaire de travailler avec les familles, ils vont plutôt orienter vers le travail social.* » [sujet 1]. Cet accompagnement demande un travail « *dans la durée* » qui peut s'étendre sur toute l'année scolaire, voire sur l'ensemble du cycle scolaire.

Les TSMS sont souvent confrontés à des situations de crises à traiter dans l'urgence : « *[On s'occupe des cas] qui n'ont pas pu être gérés avant. C'est vrai qu'on est souvent au bout de la chaîne. Ils n'y arrivent plus et puis comme par hasard, on se souvient de nous là. Et puis là, il faut qu'on intervienne avec la baguette magique.* » [sujet 4].

Au-delà du suivi individuel des élèves, certains TSMS interviennent également dans les classes où « *la situation est tendue* ».

Toutefois, l'augmentation des sollicitations oblige les TSMS à fixer certaines priorités, car le manque de temps et la surcharge de travail ne leur permettent pas de répondre à toutes les demandes. Lorsque leur taux d'engagement est réduit (maximum 30 %), il leur est en effet difficile d'aller à la rencontre des élèves et de développer des projets de prévention et de détection précoce au sein de l'établissement scolaire : « *[...] développer des projets en lien avec la création du lien, de la bienveillance, des valeurs qui sont importantes, dans ce qui fait qu'on est bien dans la vie et de pouvoir accompagner les ados là-dedans, reste difficile. On devrait le faire, mais on manque de temps ...* » [sujet 5].

### 3.1.2 Faire le lien avec les familles

Afin de privilégier une meilleure compréhension des situations des élèves et une prise en charge globale, les TSMS ont des contacts réguliers avec les familles des élèves en difficulté : « *Chaque fois que je vois un élève que je vois une fois, deux fois, trois fois, même si je le vois qu'une fois, en général, j'ai un contact avec les parents.* » [sujet 2]. Il s'agit d'accompagner et de soutenir les parents dans les enjeux familiaux (gérer les conflits, favoriser les relations parents-enfants, etc.), éducatifs (soutenir les parents dans l'éducation de leurs enfants) et sociaux (soutenir les démarches administratives, etc.) ou de les orienter vers les ressources disponibles dans le canton (service social, centres de loisirs, etc.). Un participant souligne que « *notre travail, c'est de faire un état des lieux de la situation, de voir ce qui se passe, mettre en lien l'école et les parents, leur redonner ce pouvoir dans leur rôle de parents, dans leur rôle éducatif, de travailler avec eux, de pouvoir avancer, de retrouver une place à chacun.* » [sujet 5].

Les TSMS font aussi un travail de visibilité sur le terrain auprès des familles lors des « *réunions de parents* », afin de créer des liens de confiance, de clarifier leurs rôles et tâches dans l'école et de favoriser ainsi les relations école-famille.

### 3.1.3 Coordonner un réseau d'accompagnement de l'élève

La présence des TSMS dans les établissements scolaires permet de « *créer des liens* » entre les différents acteurs de l'école, principalement les enseignants, la direction et les autres professionnels du soutien (médiateurs scolaires, psychologues, logopédistes, etc.).

D'une part, l'accompagnement des élèves en difficulté implique une collaboration étroite entre TSMS et enseignants afin de partager les informations, expériences et compétences et de construire ainsi une intervention répondant aux besoins des élèves : « *Ce travail consiste à soigner le lien, à savoir communiquer sur une situation d'élève, à pouvoir donner des informations tout en étant respectueux* » [sujet 1]. De plus, le travail des TSMS consiste à faciliter ou soutenir le rôle des enseignants dans la gestion de la classe et des dynamiques entre les élèves : « *C'est un petit peu faire tout le travail en coulisses qui va être utile pour que quand l'enseignant va donner son cours, il puisse le faire dans les meilleures conditions possibles pour l'ensemble des élèves.* » [sujet 1]. Ces interventions dans les classes se font souvent en coordination avec les médiateurs scolaires.

Les TSMS sont également appelés à créer des liens étroits avec la direction des établissements scolaires afin d'échanger sur l'observation, l'analyse et l'évolution de situations problématiques d'élèves ou de crise dans une classe : « *Tous les vendredis, nous faisons le bilan des situations compliquées d'élèves pendant la semaine écoulée. Je ressors de là avec une liste d'élèves qu'il faut voir parce qu'ils ont été sur-punis.* » [sujet 2]. Ces contacts réguliers permettent également de mettre sur pied des interventions socio-éducatives, en collaboration avec les autres professionnels du soutien, pour accompagner et soutenir ces élèves.

Souvent, les TSMS sont amenés à constituer un réseau professionnel autour d'une situation et à coordonner les divers intervenants. Nos participants insistent sur l'importance des relations avec les services de soutien (psychologue, médiateur scolaire, logopédiste, etc.) qui entourent l'élève en difficulté au sein de l'école ainsi qu'avec le réseau externe qui touche de près ou de loin à la jeunesse, notamment la police, la brigade des mineurs, le service de l'enfance et de la jeunesse, le tribunal des mineurs ou les diverses institutions socio-éducatives : « *Pour moi, c'est vraiment un travail de réseau qu'il faut faire, avec les médecins, les services sociaux, des fois avec la justice* » [sujet 3].

### 3.1.4 Mobiliser des compétences spécifiques dans le travail

Selon les participants, l'exercice de ces activités mobilise des compétences spécifiques. La relation et le soutien des élèves en difficulté étant au cœur de leur intervention, les TSMS doivent être capables d'en prendre soin et travailler avec eux, en mobilisant des compétences relationnelles telles que l'ouverture, « *des valeurs d'écoute, d'empathie, de non-jugement* » [sujet 4] ou la clarté. Face aux situations complexes et de crise, ils doivent être en mesure de les analyser et les gérer souvent dans l'urgence : « *Je suis un petit peu pompier, un petit peu infirmier* » [sujet 2] et en ce sens être capables de « *rester tranquille, ne pas paniquer* » [sujet 2]. L'anticipation et l'adaptation sont des compétences auxquelles

les participants font également référence, compétences qui se traduisent par la créativité, la réactivité, la capacité à suivre une multitude de situations différentes, la polyvalence, la disponibilité ou encore la flexibilité.

Les TSMS doivent aussi maîtriser des compétences spécifiques pour soutenir les familles des élèves en difficulté, notamment en mobilisant des compétences de « *communication* » et de « *collaboration* » pour comprendre la situation, les rôles, les limites et les représentations de chaque acteur, les écouter et les soutenir dans leur rôle parental, travailler ensemble pour garantir une certaine cohérence au niveau de l'intervention et pour « *soigner le lien entre école et famille* ».

Finalement, l'exercice de la pratique des TSMS requiert des aptitudes de travail en réseau, comme la capacité à mettre en relation et à collaborer de manière systémique avec les élèves, les parents, les divers acteurs de l'école – directions, enseignants, médiateurs scolaires, etc. – ainsi qu'avec le réseau professionnel externe, afin de « *travailler sur la même ligne* » [sujet 2].

### 3.2 Des rapports au travail entre intégration, connaissance et reconnaissance

Les rapports au travail des TSMS s'inscrivent dans une logique intégrative dans les écoles qui passe par la nécessité de se faire connaître et reconnaître par les divers acteurs scolaires.

#### 3.2.1 Une bonne intégration à l'école

Les participants à la recherche se disent bien intégrés dans les écoles. En dépit d'un emploi du temps souvent réduit (moins de 30 %), ils collaborent étroitement avec les directions d'écoles, en particulier lorsqu'il y a des décisions à prendre par rapport à certains élèves ou à des situations complexes : « *Je participe à la séance de direction le lundi matin où on évoque les situations difficiles, délicates [...] et puis là on me demande : "qu'est-ce qu'on peut faire ? Comment on travaille ensemble ?"* » [sujet 3]. Ces contacts réguliers permettent de « *faire le point* » sur la situation des élèves difficiles, de « *mettre en place des mesures* » appropriées et de suivre l'évolution des situations de manière fluide. En ce sens, les TSMS sont souvent l'« élément médian » par qui les informations et les actions transitent et sont coordonnées. Cette collaboration est perçue comme étant globalement positive par les participants, même si parfois les TSMS et les directions sont amenés « *à devoir confronter des points de vue* » [sujet 1].

Par ailleurs, les TSMS ont des contacts réguliers avec les enseignants et articulent leurs interventions avec les autres professionnels du soutien, notamment les médiateurs scolaires. Cette délimitation des rôles, missions et activités avec les médiateurs n'est pas toujours facile à gérer et est liée à l'histoire des établissements, certains d'entre eux fonctionnant depuis longtemps avec des médiateurs, la présence des TSMS étant plus



récente. Plusieurs composantes semblent nécessaires et indispensables à mobiliser pour que cette intégration soit réussie : « *Il faut qu'il y ait [...] du respect et de la confiance entre nous, chacun doit se sentir à l'aise avec le mandat qu'il a, là où il est.* » [sujet 1].

### 3.2.2 Se faire connaître et reconnaître

S'intégrer dans un établissement ne va pas de soi. Les TSMS interrogés travaillent à se faire connaître et reconnaître par les divers acteurs scolaires. Cela passe par une présence physique, avec un bureau, des horaires de présence, etc. Être sur un lieu de passage et pouvoir « *laisser sa porte ouverte à tous* » [sujet 6], est évidemment un avantage que tous les participants de notre recherche n'ont pas. L'un d'eux précise : « *Voilà, j'étais dans mon cagibi au fond du couloir, enfin, c'était très inconfortable comme ça, comme position.* » [sujet 3].

Par ailleurs, nos répondants sont conscients qu'il ne suffit pas d'attendre dans son bureau pour créer les liens et gagner la confiance, mais que pour être visible, il convient de faire la « *publication de soi-même* » [sujet 6] autant auprès des élèves que des enseignants. L'un d'entre eux relate que lorsqu'il est « *arrivé à la salle des maîtres le premier jour, personne ne m'a dit bonjour, c'était horrible. J'ai dû faire tout un travail pour aller me présenter auprès de chacun.* » [sujet 3]. Les récréations, les classes, les salles de maîtres, les couloirs restent des endroits privilégiés qui permettent aux TSMS et aux enseignants d'échanger des informations et discuter de manière informelle : « *Je vais à la cafétéria et à la salle des maîtres [...] je suis un pèlerin un peu dans cette école. Je bouge. Je travaille beaucoup dans les couloirs et dans les lieux où sont les gens [...] la récré, c'est pas du tout ma récré, c'est là où je travaille, soit avec des élèves, soit en salle des maîtres.* » [sujet 2].

Plusieurs de nos répondants notent que les enseignants ne sont pas tous au clair sur le rôle et la mission du TSMS dans l'établissement. L'un d'eux estime que « *ce serait déjà bien s'ils [les enseignants] savaient ce que c'est [le travail social en milieu scolaire], ce que l'on fait.* » [sujet 3]). D'autres enseignants travaillent avec les TSMS uniquement pour se débarrasser des situations difficiles : « *Ils ne savent plus trop quoi faire [avec des élèves difficiles], alors ils viennent chez moi pour me demander [conseil].* » [sujet 6]. D'autres encore ne font pas appel à leurs services par peur de voir leurs compétences remises en question : « *Ils se sentent, ils nous le disent, attaqués, jugés, alors qu'on n'est pas dans ce regard-là.* » [sujet 1].

Cela dit, selon nos participants, le plus souvent la collaboration avec les enseignants se passe bien : « *Ils se rendent compte de l'avantage de venir avant, de se dire [...] : "Ah, elles sont là, elles peuvent prendre le temps. Elles ont les compétences pour pouvoir gérer des situations complexes."* » [sujet 5]. Le TSMS apparaît ainsi comme un interlocuteur différent des collègues ou de la direction, qui peut les soutenir et répondre à certains problèmes : « *J'ai pu amener des situations concrètes où on pouvait faire un bout de chemin ensemble et parler vraiment de partenariat, il y a eu un départ, une reconnaissance qui a pu se faire.* » [sujet 3]. La confiance que les TSMS doivent construire avec les enseignants est pri-



mordiale pour éviter que ces derniers ne se sentent jugés ou puissent avoir l'impression d'être signalés à la direction de l'établissement comme incapables de gérer des situations difficiles. Cette reconnaissance passe aussi par l'explicitation des responsabilités, activités et compétences spécifiques des TSMS par les directions d'écoles.

## Discussion

Nos résultats apportent un éclairage sur les territoires d'intervention des TSMS par la mise en lumière d'une bonne concordance entre le travail prescrit (missions, cahiers des charges) et le travail réel (responsabilités, activités et compétences sur le terrain) des TSMS, notamment pour le soutien individualisé des élèves en difficulté, le lien avec les familles et la collaboration avec les autres acteurs internes (enseignants, directeurs, autres professionnels du soutien) et externes (police, service de l'enfance et de la jeunesse, etc.) de l'école.

En revanche, nous constatons un écart entre le réel et le prescrit au niveau des responsabilités et activités liées à la prévention, à l'intervention précoce, au développement du vivre ensemble et de la qualité du climat scolaire, qui sont réalisées uniquement dans les établissements scolaires qui bénéficient de ressources plus importantes en termes financiers et de disponibilité des TSMS sur le terrain. Nos résultats mettent ainsi en évidence une certaine variété des responsabilités et activités des TSMS en fonction des écoles et de leur taux d'engagement (Abry Kalenga *et al.*, *op. cit.* ; Iseli & Grossenbacher-Wymann, 2013).

La recherche met également en lumière les rapports au travail des TSMS, notamment les relations qu'ils entretiennent avec leurs différents partenaires scolaires. Si l'introduction du travail social en milieu scolaire a généré des incertitudes et des craintes – toujours existantes – auprès des enseignants et médiateurs scolaires, nos résultats révèlent que le travail des TSMS est désormais perçu comme un plus pour le bien-être des élèves, le climat de l'école et l'enseignement (Wattendorff & Landry, *op. cit.*).

Cette bonne collaboration entre les différents acteurs scolaires n'exclut pas des difficultés qui peuvent être générées par la perception des situations concrètes des élèves en difficulté (jugées comme préoccupantes, urgentes, importantes) nécessitant un accompagnement spécifique (Giuliani, 2017) ainsi que par le cadre organisationnel et le contexte de travail au sein des établissements (dotation des TSMS, nombre et besoins des élèves en difficulté, charge de travail, management du personnel de soutien, attribution formelle des rôles, responsabilités et activités entre les différents acteurs scolaires) (Wattendorff & Landry, *op. cit.*).

Basée sur le modèle de l'identité professionnelle de Donnay & Charlier (2008), l'analyse de l'intégration des TSMS dans les écoles rend compte de la manière dont le travail réel, le rapport au travail et le contexte professionnel contribuent à la construction de l'identité professionnelle en actes. En d'autres termes, il s'agit ici de voir de quelle manière les constats que nous avons pu mettre en évidence dans nos résultats s'articulent entre eux et

---

contribuent à l'élaboration progressive de l'identité professionnelle en actes des TSMS. Ce faisant, nous nous attarderons également sur les enjeux que ces différentes facettes identitaires soulèvent.

Au niveau de l'identité personnelle, nos participants témoignent de parcours de formation et professionnel très différents. En ce sens, cette identité personnelle est à la fois le reflet de l'absence d'une formation spécifique dans le champ du travail social en milieu scolaire et de la nécessité de se construire dans ce métier à partir de bagages diversifiés. Cette identité personnelle est néanmoins perçue comme riche et utile et revêt une valeur très forte lors de l'engagement des TSMS. En effet, elle leur confère une vraie légitimité lorsqu'il s'agit de prendre en charge des élèves en grandes difficultés, de collaborer avec les familles ou de construire des réseaux professionnels autour des élèves.

Sur le plan de l'identité organisationnelle, les TSMS semblent avoir leur place dans les écoles, malgré une diversité au niveau du fonctionnement, principalement liée à l'historicité des services de soutien dans les établissements. Cette bonne intégration est le fruit d'un équilibre subtil, construit depuis plusieurs années, qui rend leur action complémentaire à celles des enseignants, des médiateurs scolaires et des directions en leur donnant un fort pouvoir d'action.

Toutefois, si les tâches semblent bien réparties et les aires d'action bien délimitées au niveau prescriptif, il n'en reste pas moins que, sur le terrain, les TSMS partagent des espaces d'intervention communs avec les enseignants et les médiateurs scolaires. Selon les cahiers des charges respectifs, les enseignants ont en premier lieu la mission d'instruire et de qualifier les élèves dans les classes, les TSMS s'attachent prioritairement aux missions éducatives et de socialisation attribuées à l'école et les médiateurs scolaires se trouvent dans une position intermédiaire en abordant des problématiques éducatives dans le contexte collectif de la classe. La réalité révèle cependant une certaine complexité car sur le terrain les dimensions instructive et éducative de l'école s'entremêlent et mobilisent tous les acteurs impliqués dans la prise en charge des élèves en difficulté (Gulfi & Coen, *op. cit.*).

Cela soulève parfois des tensions au niveau de la prise en main des situations. D'une part, les TSMS mentionnent la réticence de certains enseignants à collaborer avec eux parce qu'ils méconnaissent les spécificités de leurs rôles, missions et activités. D'autre part, les frontières professionnelles entre TSMS et médiateurs scolaires apparaissent parfois très ténues car, dans la plupart des établissements, les TSMS ont été embauchés dans un champ d'intervention qui était jusqu'alors occupé par les médiateurs scolaires (Von Aarburg, *op. cit.*). Cette redistribution des responsabilités et activités entre TSMS et médiateurs scolaires peut susciter un brouillage identitaire qui remet en cause les formes de légitimité attendues dans l'espace scolaire. En effet, la délimitation des territoires d'intervention constitue un enjeu pour les professionnels parce qu'elle leur permet d'obtenir un monopole sur certaines responsabilités et activités (Kuehni & Bovey, 2017).

L'identité professionnelle est, à nos yeux, celle qui suscite le plus de questionnements. Elle est au cœur de plusieurs enjeux principaux. Le premier enjeu renvoie à la diversité des profils, des contextes de travail, des situations prises en charge par les TSMS, qui ne permet pas toujours d'avoir une vision claire de la profession elle-même. Certes, le cadre légal définit certains principes, mais la grande marge de manœuvre des directions d'écoles conduit à certains agencements d'où il est difficile de faire ressortir une identité professionnelle commune aux TSMS.

Le deuxième enjeu concerne le besoin des TSMS de gagner en reconnaissance et visibilité auprès des enseignants (Kottelat, *op. cit.*). Si nos résultats font bien apparaître une complémentarité et une répartition des tâches assez claires, ils démontrent aussi que les enseignants ont encore besoin de temps pour voir dans les TSMS de vrais partenaires. Pour le moment, les enseignants semblent déléguer la résolution des problèmes individuels des élèves aux TSMS, comme s'ils souhaitaient ne plus s'en occuper. Cependant, cette délégation pourrait être encore développée et devrait davantage reposer sur un rapport de confiance susceptible d'effacer, chez les enseignants, toute crainte d'être jugés ou d'être perçus comme incapables de gérer leurs élèves. Les liens étroits que les TSMS entretiennent avec les directions contribuent peut-être à maintenir ces craintes.

Le troisième enjeu a trait au fait que les tensions entre les valeurs des TSMS sont axées principalement sur des dimensions éducatives, quand celles des enseignants seraient plutôt orientées vers des dimensions pédagogiques liées à l'apprentissage et à la réussite des élèves (Gulfi & Coen, *op. cit.*). Dès lors, se fait jour ici la nécessité de trouver un équilibre entre les acteurs de/dans l'école qui travaillent autour de la personne en formation et ceux qui oeuvrent à la formation de cette même personne. Cela s'avère particulièrement important lorsque des élèves vivent des situations personnelles complexes qui ont une influence sur leur réussite scolaire, leur comportement et leur intégration dans l'école.

Un quatrième enjeu apparaît enfin en creux et est lié à l'articulation entre la formation et le terrain d'exercice de la profession. La formation initiale dispensée aux travailleurs sociaux est généraliste, ce qui leur permet d'intervenir auprès de différentes populations dans de nombreux milieux professionnels. En ce sens, ils sont amenés à construire et développer leur identité professionnelle au cœur des contextes organisationnels dans lesquels ils travaillent. Cette articulation entre formation et emploi pourrait/devrait à nos yeux être développée et questionnée dans des formations continues malheureusement encore très rares dans le champ spécifique du travail social en milieu scolaire.

## Conclusion

À ce stade, pour répondre aux questions de cette recherche exploratoire et afin d'éclairer les enjeux de l'intégration des travailleurs sociaux en milieu scolaire (TSMS) et de leur articulation avec les autres acteurs scolaires, on peut dire que l'identité professionnelle en actes des TSMS s'articule autour 1) d'une identité personnelle assumée et construite

---

autour d'expériences personnelles et professionnelles diversifiées, mais reconnues ; 2) d'une identité organisationnelle structurée autour d'un cahier des charges explicite et mis en œuvre par les acteurs, mais nécessitant encore des ajustements sur certains points ; 3) d'une identité professionnelle aux contours encore un peu flous car elle est délimitée davantage par des terrains professionnels singuliers que par une formation spécifique qui pourrait définir la profession.

Ces constats nous semblent s'expliquer par les dynamiques institutionnelles qui caractérisent les cantons suisses. On le voit bien dans le canton de Fribourg, la loi et la réglementation ont été construites à partir d'expériences conduites dans différentes écoles de manières spécifiques. Le cadre légal est venu après coup apporter une certaine clarté, sans pour autant gommer des fonctionnements vieux de plusieurs années. C'est là sans doute le prix à payer si l'on souhaite mettre de la cohérence entre le travail prescrit et le travail réel, donner une grande autonomie aux établissements et instaurer une équité dans l'accès aux prestations pour les élèves.

Par ailleurs, il serait sans doute opportun de travailler en amont, au niveau des institutions de formation, de manière à sensibiliser à la fois les enseignants et les TSMS aux cultures et pratiques professionnelles respectives et à les aider à penser leurs professions spécifiques en complémentarité. Cette perspective permettrait d'éviter les « distorsions de représentations », les obstacles d'une communication défailante ou un éventuel désengagement de ces acteurs. Ce serait sans doute une bonne manière de faire pour préparer les professionnels aux nouveaux défis que les établissements scolaires d'aujourd'hui doivent relever (décrochage scolaire lié à la pandémie, migration due à des conflits, etc.). Ils pourraient ainsi profiter de la pluralité et de la vivacité des contextes dans lesquels ils agissent pour continuer à se construire et se développer (Conq, 2010) en essayant de conjuguer les préoccupations pédagogiques des enseignants avec celles des travailleurs sociaux relatives à la (re)création de liens entre élèves et au sens à donner à l'école, à la vie.

Cette recherche a bien sûr ses limites, notamment son ancienneté, son caractère exploratoire et le nombre relativement restreint d'acteurs qui ont participé à l'étude. Par ailleurs, seuls les points de vue des TSMS ont été analysés, ce qui réduit sa représentativité et la généralisation des résultats. Elle met cependant en évidence certaines pistes à explorer qui demeurent encore d'actualité. En outre, entre 2021 et 2024, plus d'une cinquantaine de postes de TSMS doivent être mis au concours dans le canton de Fribourg (en particulier pour élargir leur intervention au niveau de l'école primaire) et ces nouveaux venus dans le champ scolaire devront avoir une place et trouver leur place. Profiter de l'hétérogénéité des contextes scolaires et des TSMS tout en donnant un cadre clair et commun reste ainsi une gageure. Le canton de Fribourg semble vouloir relever ce défi en déployant des moyens importants pour le terrain et en initiant un questionnement au niveau des voies de formation des TSMS et des enseignants.

## ■ Bibliographie

- Abry Kalenga J., Cusin Girod C., Gendre F. & Sciboz L. (2015), *Travail social en milieu scolaire en Fribourg Ville*, Fribourg, Rapport d'activité 2014-2015.
- AvenirSocial (2016), *Lignes directrices du travail social en milieu scolaire*, Berne, AvenirSocial.
- Bardin L. (2016), *L'analyse de contenu*, Paris, Presses Universitaires de France.
- Bohrer I. (2009), « Le travail social en milieu scolaire. Un vrai boom ... et un défi pour AvenirSocial », *Actualité Sociale*, n° 21, pp. 19-20.
- Buhler C. (2015), « Un binôme devenu nécessaire », *Actualité Sociale*, n° 55, p. 3.
- Changkakoti N. & Akkari A. (2008), « Familles et écoles dans un monde de diversité : au-delà des malentendus », *Revue des sciences de l'éducation*, n° 34(2), pp. 419-441.
- Conq N. (2010), « Introduction », in Conq N., Kervella J.-P. & Vilbrod A. (Dir.), *Le métier d'éducateur spécialisé à la croisée des chemins*, Paris, L'Harmattan, pp. 11-19.
- Conseil d'État du Canton de Fribourg (2016), *Règlement de la loi sur la scolarité obligatoire*, Fribourg, Chancellerie cantonale.
- Donnay J. & Charlier E. (2008), *Apprendre par l'analyse des pratiques. Initiation au compagnonnage réflexif*, Namur, Presses universitaires de Namur.
- Giuliani F. (2017), « La construction située de collaborations interprofessionnelles en milieu scolaire. Le cas des éducateurs sociaux au sein des écoles primaires genevoises », *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, n° 50, pp. 89-109.
- Gulfi A. & Coen P.-F. (2021), « La collaboration entre travailleurs sociaux en milieu scolaire, enseignants et directions dans les cycles d'orientation fribourgeois : éclairages et enjeux », *Revue suisse de travail social*, n° 27, pp. 53-72.
- Grand Conseil du Canton de Fribourg (2014), *Loi sur la scolarité obligatoire*, Fribourg, Chancellerie cantonale.
- Hafen M. (2005), *Soziale Arbeit in der Schule zwischen Wunsch und Wirklichkeit. Ein theoriegeleiteter Blick auf ein professionelles Praxisfeld*, Luzern, interact.
- Haute école spécialisée de Suisse occidentale (2020), *Plan d'études cadre 2020, Bachelor of Arts HES-SO en Travail social*, Delémont, HES-SO.
- Iseli D. & Grossenbacher-Wymann S. (2013), *Travail social en milieu scolaire. Lignes directrices* (3ème éd.), Berne, Direction de l'instruction publique.
- Kottelat J. (2015), « Les travailleurs sociaux sont de plus en plus nombreux en milieu scolaire », *Actualité Sociale*, n° 55, pp. 7-8.

- 
- Kuehni M. & Bovey L. (2017), « Personnel éducatif et déficience intellectuelle : vers une redéfinition des territoires et des valeurs professionnelles », *Pensée plurielle*, n° 46, pp. 149-162.
- Miles B. M. & Huberman A. M. (2003), *Analyse des données qualitatives*, Bruxelles, De Boeck.
- Tardif M. & Le Vasseur L. (2010), *La division du travail éducatif : Une perspective nord-américaine*, Paris, Presses Universitaires de France.
- Van Zanten A. (2012), « La coordination et l'encadrement des professionnels de l'éducation », in Van Zanten A., *L'école de la périphérie : Scolarité et ségrégation en banlieue*, Paris, Presses Universitaires de France, pp. 175-205.
- Von Aarburg H.-P. (2014), « Médiation scolaire et travail social en milieu scolaire. Le cas d'un positionnement professionnel », *Cultures et Sociétés*, n° 30, pp. 48-54.
- Wattendorff M. & Landry C. (2012), *Enquête sur le travail social en milieu scolaire en ville de Fribourg*, SSA FR, Rapport final.