

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

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

Le travail social en milieu scolaire

**Problématiques relationnelles dans les écoles du Valais central :
Regards Actuels et Perspectives**

Réalisé par : Corentin Sauthier & Melvin Meier

Promotion : BAC ES 22 PT

Sous la direction de : Solioz Emmanuel

Sierre, le 23 janvier 2025

Remerciements

Nous souhaitons exprimer notre gratitude à toutes les personnes qui ont contribué, de près ou de loin, à la réalisation de ce Travail de Bachelor.

Un merci tout particulier à Monsieur Emmanuel Solioz pour ses précieux conseils, sa disponibilité et son soutien constant, qui ont grandement facilité l'avancée de notre travail et nourri notre motivation tout au long de ce projet.

Nous adressons également nos remerciements aux directions des centres visités ainsi qu'aux six intervenants rencontrés. Leur accueil chaleureux et leur volonté de partager leurs expériences ont été une source précieuse d'inspiration et d'encouragement.

Un merci spécial à Monsieur Julien Félix, qui nous a généreusement accueillis pour un entretien exploratoire et s'est montré particulièrement intéressé par notre travail.

Nous tenons également à remercier nos camarades, dont le soutien et les encouragements ont été précieux face aux défis rencontrés.

Nous exprimons notre gratitude à Madame Claudine Volluz et Monsieur Nicolas Sauthier pour leur aide dans la relecture, la correction de l'orthographe et de la syntaxe de notre travail.

Enfin, nous exprimons nos remerciements envers nos familles pour leur soutien et les bons repas.

Corentin : *Je tiens à remercier sincèrement Madame Sindara Clerc pour m'avoir offert l'opportunité de collaborer avec Melvin Meier.*

Melvin : *Un merci tout particulier à Jason Cina pour son soutien.*

Avertissements

Les opinions émises dans ce travail n'engagent que leurs auteurs.

Nous certifions avoir personnellement écrit le Travail de Bachelor et ne pas avoir eu recours à d'autres sources que celles référencées. Tous les emprunts à d'autres auteurs, que ce soit par citation ou paraphrase, sont clairement indiqués.

Le présent travail n'a pas été utilisé dans une forme identique ou similaire dans le cadre de travaux à rendre durant les études. Nous assurons avoir respecté les principes éthiques tels que présentés dans le Code éthique de la recherche en Travail Social. Nous certifions également que le nombre de signes de ce document (corps de texte, espaces non comprises) est de 84'498.

Dans ce document, toutes dénominations de rôles et de fonctions incluent tous les genres.

Ce texte a été revu et corrigé au moyen de l'outil ChatGPT (2024).

Corentin Sauthier & Melvin Meier

The image shows two handwritten signatures in black ink. The signature on the left is 'Corentin Sauthier' and the one on the right is 'Melvin Meier'.

Résumé

Cette recherche traite de la gestion des conflits interpersonnels en milieu scolaire, en s'intéressant aux procédures mises en œuvre, ainsi qu'aux enjeux et répercussions pour les enseignants et les directions d'établissements. Elle explore également l'impact de l'absence de travailleurs sociaux dans les écoles de la région sur le travail des équipes pédagogiques.

L'impact de la gestion des conflits interpersonnels sur les membres de la direction et les enseignants dans les centres scolaires du Valais central est exploré afin de fournir des pistes de compréhension et d'action aux différents professionnels du milieu scolaire.

Des entretiens ont été menés avec six professionnels répartis dans quatre centres scolaires du Valais central. Ces échanges ont permis d'identifier les types de conflits rencontrés, les méthodes utilisées pour les gérer, ainsi que leur répartition entre intervenants. Les entretiens ont aussi exploré les conséquences de ces conflits sur le climat de travail et le temps consacré à leur résolution.

Les centres scolaires sans responsable en médiation scolaire, mais utilisant des enseignants ressources pour le vivre ensemble (ERVE), considèrent ce dispositif comme un début d'aide à la gestion des conflits, mais jugent qu'il reste insuffisant pour répondre aux besoins réels. En revanche, les centres, ayant un responsable en médiation scolaire formé en travail social se déclarent satisfaits des résultats, notamment du soulagement apporté à la charge de travail. Ce responsable a mené un questionnaire de satisfaction auprès des enseignants, qui souligne des retours positifs sur sa réactivité, sa disponibilité et les outils pratiques proposés. Cependant, il exprime le besoin d'un appui professionnel supplémentaire pour alléger sa charge de travail.

En conclusion, nous proposons trois pistes d'action pour renforcer la collaboration entre le travail social et le secteur pédagogique. La première vise à clarifier les échanges et standardiser les procédures au niveau des établissements et du canton pour une communication plus fluide. La deuxième explore les synergies possibles entre les acteurs sociaux et pédagogiques pour une collaboration plus efficace. Enfin, la troisième met en avant les contributions spécifiques que le travail social pourrait apporter pour aider à répondre aux problématiques sociales en milieu scolaire. Ces actions visent à améliorer le climat scolaire tout en offrant des réponses adaptées et coordonnées aux enjeux relationnels.

Mots Clés

Travail social en milieu scolaire, collaboration, conflit interpersonnel, élève, enseignant, parent, médiation, ERVE

Table des matières

TABLES DES ILLUSTRATIONS	6
LISTE DES ABRÉVIATIONS.....	7
1 PARTIE INTRODUCTIVE	8
1.1 INTRODUCTION	8
1.2 CHOIX DU THÈME	8
1.3 LES MOTIVATIONS	9
1.4 LE LIEN TS & THÉMATIQUE	10
1.5 PREMIERS QUESTIONNEMENTS & OBJECTIFS	10
2 CADRE THÉORIQUE.....	11
2.1 TS EN MILIEU SCOLAIRE.....	11
2.1.1 <i>Profil du TSMS</i>	12
2.1.2 <i>Mission / Public</i>	12
2.1.3 <i>La place du TSMS</i>	13
2.2 SITUATION EN SUISSE.....	14
2.2.1 <i>Canton de Vaud</i>	15
2.2.2 <i>Canton de Fribourg</i>	16
2.2.3 <i>Ville de Sion</i>	17
2.3 TRAVAIL SOCIAL EN MILIEU SCOLAIRE EN VALAIS.....	18
2.3.1 <i>Entretien exploratoire de Sion</i>	19
2.4 PROCÉDURES MISES EN PLACE	20
2.5 PROBLÉMATIQUES SOCIALES EN MILIEU SCOLAIRE.....	21
2.5.1 <i>Harcèlement scolaire</i>	22
2.5.2 <i>Troubles du comportement</i>	22
2.5.3 <i>Burn-out</i>	23
2.5.4 <i>Problématiques relationnelles</i>	24
3 PROBLÉMATIQUE.....	25
3.1 HYPOTHÈSES	26
4 MÉTHODOLOGIE	27
4.1 TERRAIN ET ÉCHANTILLON :	27
4.2 OUTIL DE RECUEIL DE DONNÉES.....	28
4.3 ASPECT ÉTHIQUE DES ENTRETIENS	29
4.4 DÉROULEMENT DES ENTRETIENS	29
5 ANALYSE	30
5.1 MÉTHODE D'ANALYSE	30
5.2 HYPOTHÈSE 1	30
5.2.1 <i>Types de problématiques et identification</i>	30
5.2.2 <i>Répartitions des rôles et valeurs de l'établissement</i>	32
5.2.3 <i>Synthèse hypothèse 1</i>	33
5.3 HYPOTHÈSE 2	34
5.3.1 <i>Temps alloués VS temps de gestion</i>	34
5.3.2 <i>Répercussion sur le climat de travail et les préoccupations</i>	35
5.3.3 <i>Insuffisances et améliorations</i>	36
5.3.4 <i>Synthèse hypothèse 2</i>	37

5.4	HYPOTHÈSE 3	37
5.4.1	<i>Procédures mises en places et ressources</i>	37
5.4.2	<i>Suivi et individualisation</i>	40
5.4.3	<i>Synthèse hypothèse 3</i>	41
6	PARTIE CONCLUSIVE	43
6.1	SYNTHÈSE GÉNÉRALE DE LA RECHERCHE	43
6.2	LES PLUS-VALUES D'UN TRAVAILLEUR SOCIAL EN MILIEU SCOLAIRE	44
6.2.1	<i>Perspectives et pistes d'actions</i>	44
6.3	LIMITES ET DIFFICULTÉS	46
6.4	NOTRE BILAN	46
6.4.1	<i>Objectifs théoriques</i>	46
6.4.2	<i>Objectifs de recherche</i>	46
6.4.3	<i>Objectifs personnels</i>	47
6.4.4	<i>Objectifs professionnels</i>	48
6.5	CONCLUSION	48
7	RÉFÉRENCES	50
7.1	SITOGRAFIE	50
7.2	BIBLIOGRAPHIE	53
8	ANNEXES	56
8.1	LA GRILLE D'ENTRETIEN	56
8.2	FORMULAIRE DE CONSENTEMENT	59
8.3	CAHIER DES CHARGES ENSEIGNANT	60
8.4	ÉCOLES : ECHELLE DES SANCTIONS CYCLE 3 (CO)	62
8.5	CAHIER DES CHARGES : ENSEIGNANT RESSOURCE DU VIVRE ENSEMBLE (ERVE)	65

Tables des illustrations

Figure 1 : Rôle des différents acteurs de l'école	14
Tableau 1 : Typologie des intervenants	28

Liste des abréviations

ACC	Approche Centrée sur les Compétences
ACS	Approche Centrée sur les recherches de Solutions
AS	Approche Systémique
ASLEC	Association Sierroise de Loisirs Et Culture
CDE	Convention des Droits de l'Enfant
CDPI	Conférence suisse des Directeurs cantonaux de l'Instruction Publique
CO	Cycle d'Orientation
DEF	Département de l'Enseignement et de la Formation
DFAC	Département de la Formation et des Affaires Culturelles
DFJC	Département Fédéral de la formation, de la Jeunesse et de la Culture
DGEO	Direction Générale de l'Enseignement Obligatoire du canton de Vaud
EPT	Equivalant Plein Temps
ERVE	Enseignant Ressource pour le Vivre Ensemble
ES	Educateur Spécialisé
ESS	Educateurs Sociaux Scolaires
H	Harmos
HEP	Haute Ecole Pédagogique
HES	Haute Ecole Spécialisée
HES-SO	Haute Ecole Spécialisée de Suisse Occidentale
HETS	Haute Ecole de Travail Social
LS	Loi cantonale sur la Scolarité obligatoire
MATAS	Module d'Activités Temporaires et Alternatives à la Scolarité
MPP	Méthode de Préoccupation Partagée
OPE	Office Protection de l'Enfance
PEC20	Plan d'Etude Cadre 2020
PEMS	Pôle Educatif en Milieu Scolaire
TS	Travailleur Social
TSA	Trouble du Spectre Autistique
TSMS	Travailleur Social en Milieu Scolaire
TSS	Travailleurs Sociaux Scolaires
RLC	Rencontre Loisirs et Cultures
RLS	Règlement cantonal d'application de la Loi Scolaire
RTS	Radio Télévision Suisse
SIPE	Centres de consultation Sion, Sexualité-Information-Prévention-Education
UNLAG	Union Nationale des Associations Laïques Gestionnaire

1 Partie introductive

1.1 Introduction

Le travail social intervient auprès de nombreuses populations et dans de multiples contextes sociaux. Il repose sur trois missions principales : la première concerne le double mandat d'aide et de contrôle imposé par la société et les mandants : la deuxième consiste à répondre aux attentes, explicites ou implicites, des bénéficiaires du travail social ; enfin, la troisième mission consiste à relier les savoirs professionnels et les disciplines voisines aux principes des droits humains et de la justice sociale. Cette dernière mission oblige les professionnels du travail social à gérer les éventuels conflits qui peuvent surgir entre la première et la deuxième mission (Avenir social, 2010).

Cependant, la collaboration entre le travail social et le secteur pédagogique rencontre plus de difficultés en Valais que dans d'autres cantons. Cette situation pourrait être attribuée à des particularités régionales, telles que des différences structurelles dans les approches professionnelles, ou encore à un manque d'harmonisation des pratiques entre les différents acteurs du terrain.

Ce travail de Bachelor portera sur la compréhension des gestions de conflits interpersonnels en milieu scolaire, en mettant l'accent sur leur identification, les procédures de gestion mises en œuvre, ainsi que leurs impacts sur les directions d'établissements et le corps enseignant.

1.2 Choix du thème

Pour la réalisation de notre travail de Bachelor, nous avons choisi de collaborer étroitement en raison de l'intérêt marqué de Corentin pour la place du travailleur social dans les établissements scolaires, tandis que Melvin se concentre particulièrement sur la dimension du travail social axée sur l'inclusion scolaire. Ainsi, le thème de notre projet s'est rapidement cristallisé autour de la présence d'un travailleur social dans le milieu scolaire.

Pour affiner nos recherches, notre focalisation se porte sur un public spécifique : les élèves de 3H à 11H ans fréquentant les écoles primaires et secondaires I. Nous nous intéressons à l'ensemble des élèves présents au quotidien dans cette tranche d'âge au sein des cours du secondaire I plutôt que sur un profil particulier. Pour orienter nos recherches, nous nous appuierons sur les besoins spécifiés dans divers établissements scolaires de la région du Valais, en prenant en compte la densité de jeunes par centre scolaire. Le travail social en milieu scolaire étant peu développé dans la région valaisanne, nous souhaitons nous intéresser aux besoins, aux enjeux et aux opportunités.

1.3 Les motivations

Corentin : Les raisons personnelles qui me poussent à m'engager dans ce projet découlent de mon parcours scolaire, que je qualifierais de tumultueux sur le plan social. J'ai été victime de harcèlement verbal et physique pendant une longue période de mon adolescence, jusqu'à en arriver à des pensées sombres. Face à ces difficultés, je me suis souvent demandé vers qui me tourner en dehors du corps professoral pour trouver un soutien et mettre fin à ces pratiques.

D'un point de vue professionnel, malgré des échecs répétés, mon aspiration persistante est de devenir enseignant primaire. En parallèle à ma formation, j'effectue régulièrement des remplacements. À chaque fois, je suis frappé par la détresse exprimée par les enseignants confrontés à des conflits avec leurs élèves et les parents. Mon ambition est de contribuer au développement du secteur de travailleur social en milieu scolaire dans ma région, afin d'apporter un soutien à l'ensemble des acteurs fréquentant les établissements.

Melvin : Sur le plan personnel, j'ai d'abord suivi diverses formations dans le domaine commercial, mais des divergences éthiques m'ont poussé à réorienter ma carrière. Lors de mon stage probatoire, j'ai eu l'opportunité de travailler avec des enfants présentant des troubles, une expérience qui a été déterminante dans mon choix de me tourner vers le domaine social. Ces premières expériences en milieu scolaire, ainsi que plusieurs remplacements dans différents contextes, ont renforcé mon désir de contribuer positivement à la vie des jeunes en difficulté.

D'un point de vue professionnel, mon objectif est de devenir travailleur social en milieu scolaire, avec une spécialisation en médiation scolaire. Je souhaite ainsi aider les jeunes confrontés à des troubles à mieux s'intégrer et participer à la vie scolaire, tout en soutenant les enseignants dans la gestion de leur charge de travail croissante. Conscient que la présence du travailleur social en milieu scolaire est encore limitée, je suis particulièrement intéressé par les opportunités qu'offre ce rôle pour contribuer à l'inclusion. À long terme, je vise à me spécialiser dans la pédagogie inclusive et à poursuivre un Master en Pédagogie Curative afin d'apporter un soutien pédagogique spécifique aux enfants et jeunes présentant des troubles.

Afin de simplifier, nous avons exprimé notre intérêt à collaborer en utilisant le « nous ». En tant que remplaçants dans le milieu scolaire, nous avons constaté une fragilisation croissante de l'école, observation confirmée lors de nos échanges avec le corps professoral, qui a partagé de nombreuses difficultés. Cette situation alimente notre curiosité concernant l'intégration des travailleurs sociaux dans les établissements scolaires, une initiative qui soulève des questionnements sur son évolution et ses résultats potentiels. Bien que nous n'ayons suivi que

quelques cours sur ce sujet à la HES, nous estimons qu'il est de notre responsabilité d'approfondir nos connaissances à travers des recherches. Nous avons tous deux des aspirations professionnelles spécifiques : Corentin se dirige vers la médiation scolaire, tandis que Melvin se concentre sur l'accompagnement dans l'inclusion scolaire. Ce projet représente pour nous une opportunité précieuse d'enrichir notre expertise et de mieux comprendre le rôle du travailleur social dans le milieu scolaire, un domaine encore largement méconnu.

1.4 Le lien TS & thématique

Le lien qui établit la présence du travailleur social dans le milieu scolaire réside dans sa capacité à apporter des solutions aux problèmes rencontrés par les jeunes, en répondant à leurs besoins explicitement et implicitement exprimés. Cela s'appuie sur les qualités, les compétences et les expertises spécifiques du travailleur social, lesquelles se révèlent cruciales pour aborder efficacement les défis au sein de l'environnement scolaire.

1.5 Premiers questionnements & objectifs

- Quels sont les besoins des jeunes en milieu scolaire ?
- Quelle plus-value peut amener un travailleur social dans un milieu scolaire ?
- Quels outils le travailleur social peut-il concevoir pour renforcer la coopération entre les parents des jeunes et l'école ?
- Comment le travailleur social peut-il encourager l'adoption de la norme du vivre ensemble au sein du milieu scolaire ?

Nous relevons deux limites à notre travail à travers ces questionnements. Premièrement, il nous faut réussir à ne pas perdre de vue le questionnement de l'intégration sociale et le bien-être et non sur la pédagogie. La seconde limite est qu'à l'aspect territorial, nous souhaitons nous centrer sur le canton du Valais puisque les pratiques en milieu scolaire sont encore restreintes.

Nous ciblons trois objectifs distincts :

- Identifier les besoins des différents acteurs scolaires en se centrant sur l'axe de l'intégration sociale.
- Comprendre comment le travailleur social peut légitimer sa présence en milieu scolaire.
- Comprendre comment le travailleur social peut être une plus-value dans l'inclusion, la participation et la tenue d'un cadre social propice à l'apprentissage et au vivre ensemble.

2 Cadre théorique

Dans cette recherche, nous explorons plusieurs concepts théoriques liés au travail social en milieu scolaire, afin de comprendre les bases de cette profession. Nous commençons par une définition détaillée du travailleur social en milieu scolaire, ses missions, son public cible et sa place au sein de l'institution. Ensuite, nous analysons l'évolution de la profession en Suisse, en abordant d'abord le cadre national, puis en étudiant les spécificités cantonales, notamment les projets en cours. Nous nous concentrons particulièrement sur le Valais, en examinant les situations locales des communes ayant mandaté un travailleur social dans les écoles. À travers un entretien avec un travailleur social en milieu scolaire (TSMS), nous avons approfondi les méthodes et le travail concret de ce professionnel. Enfin, nous avons développé des thématiques liées aux conflits interpersonnels dans les écoles, en mettant l'accent sur les collaborations, les besoins et les enjeux observés dans la pratique quotidienne du travailleur social.

2.1 TS en milieu scolaire

Étant donné les ressources limitées disponibles sur le cadre général du travailleur social en milieu scolaire, principalement en raison du caractère émergent de cette discipline, nous nous référons essentiellement aux lignes directrices du travail en milieu scolaire établies par Avenir Social (2016).

Avenir social (2016, p. 2) définit le travail social en milieu scolaire comme : « *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. En collaboration avec le corps enseignant, l'élève et la famille* ». Le cœur de l'intervention du TS est dans la notion socio-éducative. Il ne va pas s'occuper du côté pédagogique qui est déjà le rôle principal des enseignants. Le professionnel doit proposer un service éducatif et développer des pistes d'accompagnement social afin de favoriser un climat propice à l'apprentissage au cœur de l'établissement scolaire.

Dans une donnée plus contextualisée de l'action du TS, la Conférence des Directrices et Directeurs Cantonaux de l'Instruction Publique (2023, p. 1) [CDIP] ajoute :

Qu'en cas de difficultés au sein d'une classe, le corps enseignant peut s'adresser à l'inspection des écoles ou à l'autorité scolaire locale, faire appel au service psychopédagogique ou encore aux travailleuses sociales et travailleurs sociaux / médiateurs scolaires du service social scolaire.

La profession de travailleur social en milieu scolaire opère dans le cadre éducatif pour offrir un appui tant aux élèves qu'au corps enseignant, intervenant spécifiquement face à des situations pouvant perturber la vie sociale ou l'apprentissage. Les enseignants peuvent faire appel au travailleur social en cas de situations complexes susceptibles de les déstabiliser, soulignant ainsi le rôle essentiel du travailleur social au service de l'ensemble des acteurs de la vie scolaire.

2.1.1 Profil du TSMS

Les travailleurs sociaux en milieu scolaire sont des éducateurs spécialisés (ES) qui détiennent un Bachelor en Travail Social. De plus, ils ont les compétences spécifiques du TS référencées dans le PEC 20 (HES-SO, 2019, p. 7) nécessaires pour jouer le rôle de trait d'union entre les acteurs de l'école et les partenaires externes. Il est important de garder à l'esprit que les ES ne reçoivent pas de formation spécifique en pédagogie et en didactique, contrairement aux médiateurs scolaires (Coen & Gulfi, 2024).

2.1.2 Mission / Public

La Suisse a ratifié en février 1997 la Convention des Droits de l'Enfant (CDE). Elle assure aux enfants l'exercice de leurs droits fondamentaux en tant qu'êtres humains. En les reconnaissant comme des individus à part entière, la convention prend en considération leurs besoins spécifiques en matière de protection, contribuant ainsi à renforcer la protection tant sur le plan juridique que dans les faits des membres les plus vulnérables de la société (Nations Unies, 1989).

D'après la Convention des Droits de l'Enfant du 20 novembre 1989 affirme le rôle important qui incombe aux États participants. Ces derniers s'engagent à fournir une assistance adéquate aux parents et aux représentants légaux de l'enfant.

Pour garantir et promouvoir les droits énoncés dans la présente Convention, les États partis accordent l'aide appropriée aux parents et aux représentants légaux de l'enfant dans l'exercice de la responsabilité qui leur incombe d'élever l'enfant et assurent la mise en place d'institutions, d'établissements et de services chargés de veiller au bien-être des enfants (art. 18 al. 2 CDE).

De plus, « les États partis reconnaissent le droit de l'enfant à l'éducation, et en particulier, en vue d'assurer l'exercice de ce droit progressivement et sur la base de l'égalité des chances : ils prennent des mesures pour encourager la régularité de la fréquentation scolaire et la réduction des taux d'abandon scolaire » (art. 28 al. 1e CDE). Cela démontre que l'Etat s'efforce

de créer un environnement éducatif qui favorise l'égalité des chances, encourage la participation continue des enfants à l'école et minimise les situations où les enfants abandonnent prématurément leur parcours éducatif.

Avenir social (2016) met en lumière 5 objectifs principaux du TS en milieu scolaire :

- Soutenir et accompagner les enfants et les jeunes dans leur intégration scolaire et sociale,
- Favoriser la qualité du climat scolaire,
- Mobiliser les compétences parentales et familiales,
- Soutenir l'école dans son mandat d'éducation et de formation,
- Collaborer avec les intervenants du réseau

Les missions énoncées guident le travailleur social dans son effort pour établir un environnement propice au bien-être et à l'épanouissement des élèves, en collaboration étroite avec tous les acteurs impliqués. Son engagement englobe le bien-être des jeunes, des enseignants et des familles, au sein des enjeux liés à l'éducation. Ces objectifs démontrent que ces publics incluent les parents, les élèves, la direction, les enseignants, ainsi que d'autres intervenants, tous considérés comme des collaborateurs au sein de son système d'accompagnement, nourrissant ainsi une approche interprofessionnelle. Un principe fondamental de son rôle demeure l'assurance d'une impartialité constante dans son action.

2.1.3 La place du TSMS

Gulfi et Coen (2021) mettent en avant les résultats ressortis et soulignent également les particularités des rôles de travailleur social scolaire, d'enseignant et de médiateur scolaire, ainsi que les chevauchements entre eux, en ce qui concerne les fonctions, les responsabilités, les activités et les compétences. Les responsabilités et activités de chacun s'organisent autour des objectifs éducatifs de l'école, qui englobent le développement du rapport à soi, aux autres et au monde, ainsi que l'acquisition des connaissances et des compétences, ainsi que leur régulation et évaluation.

La figure 1, ci-dessous, nous montre que les enseignants se concentrent principalement sur l'instruction pédagogique et la qualification des élèves, tandis que les travailleurs sociaux scolaires se concentrent davantage sur les objectifs éducatifs et de socialisation attribuée à l'école. Les enseignants gèrent les élèves en classe et travaillent de manière autonome, tandis que les travailleurs sociaux prennent en charge de manière plus individualisée les jeunes en difficulté, tout en collaborant avec d'autres membres du personnel scolaire, les familles et les professionnels du réseau. Cette répartition des rôles, avec les enseignants axés sur la classe

et les élèves, et les travailleurs sociaux sur les élèves en difficulté, structure efficacement le travail de chacun. Les médiateurs scolaires, quant à eux, occupent une position intermédiaire.

2.2 Situation en Suisse

En Suisse, le travail social en milieu scolaire consiste en une forme d'assistance fournie directement au sein des établissements éducatifs pour soutenir les enfants et les jeunes.

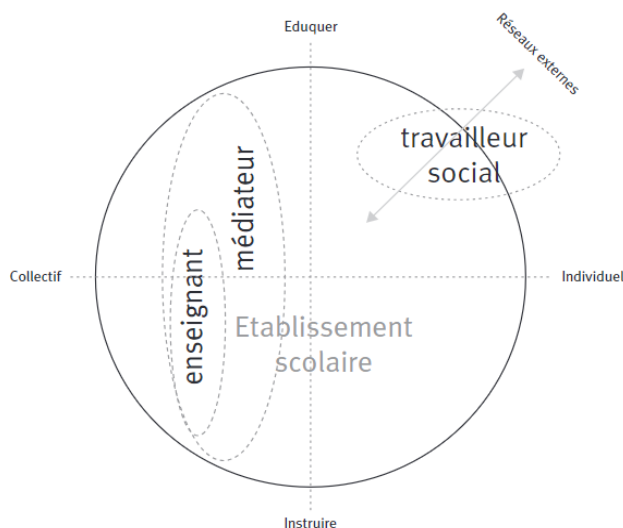


Figure 1 : Rôle des différents acteurs de l'école (Gulfi et Coen, 2021, p. 67)

Fondé sur les principes de justice sociale, ce service est assuré par des professionnels du secteur social qui offrent des interventions éducatives et de soutien, telles que des conseils individuels, des projets ou des activités de groupe. Ces professionnels s'efforcent d'aider les jeunes en abordant leurs expériences et en traitant les problèmes psychosociaux auxquels ils peuvent être confrontés. De plus, ils participent activement aux initiatives de développement scolaire, telles que la mise en place de mesures visant à améliorer la culture du dialogue au sein des établissements (Ahmed & Fischer, 2020).

Entre les années 1960 et 1990, le Valais avait choisi de privilégier le rôle de médiateur scolaire plutôt que celui des TSMS. C'est pourquoi il existe peu de documentation à ce sujet dans le Valais et qu'il n'y a pas de ligne directrice sur laquelle se référer (Ahmed & Fischer, 2020).

Sur le plan juridique, le travail social en milieu scolaire (TSMS) est principalement réglementé par la législation sociale ou éducative des cantons, bien que des régulations au niveau communal puissent également exister. Cependant, il peut arriver que le cadre légal soit inexistant. Du point de vue administratif, la gestion du travail social en milieu scolaire relève de l'administration scolaire ou sociale, avec des pouvoirs décisionnels et financiers partagés entre les communes et les cantons (Ahmed & Fischer, 2020).

Avenir social (2018) informe que lors de la création de ces postes, chaque commune a défini sa propre compréhension du TSMS et les domaines dans lesquels le personnel spécialisé pourrait être engagé. Cette approche a conduit à d'importantes disparités entre les missions des travailleurs sociaux en milieu scolaire. Bien que cette diversité offre des possibilités riches et des conditions optimales pour les autorités scolaires, elle présente également le risque que le champ du TSMS ne parvienne pas à développer une identité propre. À long terme, cette diversité rend difficile le maintien de la qualité, car l'absence d'un standard universellement reconnu complique l'évaluation du travail selon des critères uniformes. Pour illustrer notre propos, nous présentons deux cantons romands voisins du Valais, pionniers en la matière, où le TSMS est déjà bien implanté. En effet, dans les cantons de Vaud et de Fribourg, la profession de TSMS y est établie. Cela nous permettra également de mieux comprendre le cadre légal fixé par ces cantons.

2.2.1 Canton de Vaud

La Direction Générale de l'Enseignement Obligatoire (DGEO, 2020, p. 4) constate que le système scolaire vaudois ne répond pas toujours aux besoins de certains élèves, confrontés à des difficultés perturbant la vie de classe et augmentant leur risque d'échec scolaire. Les Modules d'Activités Temporaires et Alternatives à la Scolarité (MATAS), utilisés jusqu'alors, ont montré leurs limites. Des projets pilotes dans six écoles ont mis en évidence l'intérêt d'intégrer un travailleur social (TS) au sein des établissements pour accompagner élèves, parents et enseignants, en favorisant l'intégration et le bien-être scolaire. En 2020, le Département de la Formation, de la Jeunesse et de la Culture (DFJC, 2019, p. 1) et d'autres acteurs cantonaux ont lancé le « concept 360° », visant un accompagnement global des élèves grâce à la prévention, aux interventions précoces et à une collaboration interprofessionnelle renforcée.

Dans ce concept démontré par la DFJC (2019, pp. 3-4), plusieurs niveaux d'intervention se succèdent.

1. Le socle universel : Cela cible l'ensemble des élèves, mettant l'accent sur une approche collective renforcée par des mesures de différenciation pédagogiques au sein du groupe classe. Une attention particulière est accordée au climat scolaire pour créer un environnement propice à l'épanouissement.
2. Les actions plus ciblées : Cela peut être envisagé pour faire face à des difficultés généralement temporaires chez les élèves.

3. Les prestations : Cela implique des interventions spécifiques, décidées après une évaluation précise visant à traiter des difficultés durables.
4. Les interventions intensives : Cela vise à répondre à des troubles entraînant des limitations durables dans la vie de l'élève.

À la suite de la mise en place du Concept 360°, le DFJC annonce le lancement des premières équipes d'éducateurs sociaux scolaires (ESS). Ces équipes travaillent en collaboration avec le dispositif socio-éducatif en milieu scolaire. Les Pôles de compétences éducatifs en milieu scolaire (PEMS) sont chargés de déployer ces équipes dans toutes les écoles du canton de Vaud. Cette approche vise à améliorer la réactivité et l'adaptabilité des ESS en mutualisant les ressources entre les établissements.

Les premiers retours indiquent que les écoles considèrent le PEMS comme un partenaire précieux et fiable. De plus, le projet suscite un enthousiasme palpable au sein des écoles, qui voient le PEMS comme un véritable soutien et renforcement (DGEO et al., 2020).

2.2.2 Canton de Fribourg

Le Département de la Formation et des Affaires Culturelles (DFAC), en partenariat avec les communes, a mis en place des postes de TSMS, principalement dans la région germanophone. Cependant, avec l'intégration du travail social en milieu scolaire dans la nouvelle loi sur la scolarité obligatoire (LS, 2014) et son règlement d'application (RLS, 2016), une harmonisation de l'organisation administrative a été entreprise. Désormais, ce service est partie intégrante des mesures de soutien disponibles pour les établissements scolaires, visant à favoriser un climat scolaire de qualité et à prendre en charge les élèves en difficulté comportementale (Coen & Gulfi, 2021).

Conformément à l'article 67 de la loi scolaire, le financement des TSMS et de leurs charges connexes est partagé à parts égales, soit 50 % par le canton de Fribourg et 50 % par les communes. La charge de travail social en milieu scolaire est évaluée sur la base d'un équivalent plein temps¹ (EPT) de TSMS pour 750 élèves par école. Cependant, l'attribution des ressources tient également compte des caractéristiques spécifiques de chaque école, telles que le nombre de problématiques à traiter. Les taux de travail social entre les établissements scolaires peuvent varier légèrement en fonction de ces critères, en particulier

¹ 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 %.

du nombre d'élèves concernés ; l'inspectorat veille à maintenir une certaine flexibilité dans l'attribution de ces taux (Coen & Gulfi, 2021).

Les changements législatifs récents ont incité le canton à revoir de manière approfondie et à clarifier officiellement le rôle, les missions et les exigences des TSMS, en partenariat avec les directions d'établissement. Cette révision tient compte des particularités et des besoins propres à chaque établissement, tout en se conformant aux lignes directrices établies par Avenir Social (2016).

2.2.3 Ville de Sion

Dans le canton du Valais, la présence de travailleurs sociaux en milieu scolaire (TSMS) est limitée, mais on observe la présence de médiateurs de milieu scolaire formés en travail social. Ces médiateurs agissent en tant que membres externes du système scolaire, remplissant ainsi le rôle de médiateurs.

Le rapport de gestion de la Ville de Sion 2022 (2023, p. 23), explique « *que le médiateur scolaire accompagne les personnes ou les parties en litige* ». Le rôle du médiateur est de faciliter la résolution des conflits en favorisant la communication entre les parties concernées, afin qu'elles trouvent elles-mêmes des solutions satisfaisantes. Principalement sollicité par les enseignants et les élèves, le médiateur offre un soutien en écoutant, conseillant et encourageant des comportements positifs. Il agit également comme personne-ressource pour les enseignants et les parents, tout en maintenant des liens avec les organismes spécialisés dans le soutien aux jeunes et aux familles en difficulté, ainsi qu'avec les professionnels de la santé.

Pour l'année 2021-2022, voici quelques exemples des principales problématiques relevées (Rapport de gestion de la ville de Sion 2022, 2023, pp. 24-25) :

Élèves :

- Difficulté scolaire ;
- Comportements perturbateurs ;
- Élèves confrontés à des difficultés spécifiques (divers troubles) ;
- Désintérêt pour les études ;
- Relations avec un enseignant ;
- Conflits entre camarades ;
- Défis d'intégration ;
- Problèmes de santé.

Parents :

- Tensions entre parents et enseignants ;
- Non-conformité aux règles établies par l'institution ;
- Remise en question de l'enseignant ou de ses méthodes pédagogiques ;
- Problèmes familiaux ;
- Contestation ou rejet des propositions faites par les enseignants.

Enseignants :

- Conflits interpersonnels entre enseignants ;
- Tensions dans les relations avec les parents ;
- Défis liés à la gestion de la classe, notamment des comportements inappropriés des élèves ;
- Relations difficiles avec un élève.

Au cours de l'année scolaire 2022-2023, le médiateur scolaire et ses collaborateurs ont pris en charge 420 situations, pour un bassin d'environ 2600 élèves et un total de 183 jours de cours. Ce volume de cas justifie pleinement la nécessité d'un TSMS et d'une équipe formée pour gérer ces situations complexes (Rapport de gestion de la ville de Sion 2022, 2023, pp. 22-24).

Un médiateur joue un rôle central dans l'établissement de liens en prenant le temps d'approcher les personnes concernées et en mettant en lumière leurs besoins. Cette approche peut être renforcée par une collaboration interdisciplinaire, impliquant la création de réseaux et la mise en place de projets pédagogiques au sein même du centre scolaire. En s'impliquant dans ces initiatives, le médiateur contribue à favoriser les relations positives et à répondre de manière proactive aux besoins identifiés.

2.3 Travail social en milieu scolaire en Valais

Face à la rareté des travailleurs sociaux en Valais et dans le cadre d'une volonté d'exploration approfondie, nous avons pris l'initiative d'organiser un entretien exploratoire. L'objectif était de mieux comprendre le travail concret des travailleurs sociaux, les défis auxquels ils font face et les difficultés qu'ils doivent surmonter. Notre rencontre a eu lieu avec le seul travailleur social en milieu scolaire présent dans le canton du Valais, M. Julien Félix, dont le poste est défini comme médiateur scolaire pour la ville de Sion. Cet entretien s'est déroulé le 17 avril 2024

dans son bureau, situé au centre scolaire de Saint-Guérin. Voici une synthèse des échanges que nous avons eus lors de cette rencontre.

2.3.1 Entretien exploratoire de Sion

Depuis novembre 2020, M. Félix est médiateur scolaire à temps plein pour la commune de Sion. Bien qu'il considère ce titre réducteur, ses fonctions sont vastes et complexes. Il gère les conflits entre élèves, parents et enseignants au sein des établissements scolaires de la ville, qui regroupent 2 700 élèves. Traitant plus de 360 cas par an, il participe également à la direction des écoles de Sion.

M. Félix intervient directement sur le terrain : il visite les écoles, rencontre les élèves et leurs familles, et anime des médiations. Il travaille également en collaboration avec les médiatrices cantonales (chacune à 20 %), le coordinateur pédagogique et les enseignants ressources, participant à des réunions hebdomadaires. Il combine une approche proactive héritée de sa formation d'éducateur de rue, en misant sur la création de liens de confiance avec les élèves.

Principaux défis

- Évolution des profils d'élèves : M. Félix observe une augmentation des élèves allophones et ceux avec des traits autistiques.
- Impact des écrans et des réseaux sociaux : Ces usages amplifient les tensions, notamment le cyberharcèlement.
- Changements dans le rapport école-parents : Les parents sont plus revendicatifs et parfois en opposition avec les enseignants.
- Collaboration complexe avec les professionnels extérieurs : La disponibilité limitée des pédiatres, psychologues et autres partenaires du réseau entrave la prise en charge rapide des situations.

M. Félix s'appuie sur des cadres théoriques tels que l'analyse transactionnelle et le triangle dramatique de Karpman (1968). Ses méthodes incluent la reformulation, les questions ouvertes et la fixation d'objectifs. En parallèle, il développe des projets éducatifs (boîte aux lettres, médiation par les pairs, éducation numérique) avec le coordinateur pédagogique.

M. Félix plaide pour le recrutement d'un autre travailleur social, mais le financement reste un obstacle. Il craint également que les enseignants ressources, bien que compétents dans le soutien scolaire, n'empiètent sur les domaines sociaux où des compétences spécifiques sont nécessaires. En outre, il révèle que certaines communes valaisannes envisagent

sérieusement la possibilité d'engager des travailleurs sociaux en milieu scolaire. Cependant, ils pourraient se retrouver en compétition avec les enseignants-ressources. Selon lui, ces derniers pourraient être un ajout à son travail, mais ils manqueraient des compétences sociales nécessaires pour le remplacer efficacement.

L'enseignante-ressource intervient auprès d'élèves présentant des besoins scolaires, leur offrant un encadrement personnalisé qui facilite leur engagement dans le processus d'apprentissage et favorise leur réussite. Son rôle consiste à fournir un soutien supplémentaire en offrant un service d'appui adapté aux besoins individuels de chaque élève (Commission scolaire des Phares, 2018, p. 6).

2.4 Procédures mises en place

Avec des objectifs vastes comme ceux présentés plus haut, la tâche du TSMS n'en est pas moins complexe. Avenir social (2016, p. 7), fixe quelques méthodes théoriques et pistes d'actions qui peuvent s'avérer utiles dans l'exercice de ses fonctions. Nous pouvons retenir les suivantes :

Approche systémique (AS)

L'approche systémique cherche à harmoniser différents systèmes pour expliquer les comportements individuels, en mettant l'accent sur les interactions contextuelles et les dynamiques interrelationnelles dans le présent (Côté, 1999). Elle permet au travailleur social d'analyser une situation, d'identifier les enjeux en jeu et de cibler un élément problématique pour un travail collaboratif avec le bénéficiaire.

Approche centrée sur les compétences (ACC)

L'ACC « *cherche à explorer minutieusement toutes les actions et pensées concomitantes d'une exception au problème* » (Dellucci, 2014, p. 355). Dans un cadre scolaire, elle aide à comprendre comment un élève surmonte des obstacles, révélant des stratégies ou facteurs de motivation pouvant bénéficier à d'autres élèves. Elle permet aussi d'analyser l'impact du contexte scolaire, notamment les relations enseignants-élèves ou les politiques éducatives, pour améliorer les dynamiques d'apprentissage.

Approche centrée sur les recherches de solutions (ACS)

L'ACS se distingue par sa focalisation sur le futur souhaité, privilégiant les objectifs et aspirations des élèves plutôt que leurs problèmes. Selon Shankland et al. (2018, p. 26), elle met en avant les forces et ressources des élèves pour les aider à atteindre leurs buts, en travaillant de manière collaborative à valoriser leurs compétences.

Gestion de conflit et médiation

La médiation, définie comme un espace privilégié, vise à rétablir la communication et à élaborer des solutions communes pour améliorer les relations (Bureau de soutien et de gestion des conflits, s.d.). Elle repose sur un système ternaire impliquant deux parties et un tiers médiateur, sans pouvoir institutionnel (Guillaume-Hofnung, 2012). Ce dernier doit être indépendant, neutre et impartial, garantissant l'éthique et l'authenticité du processus tout en ayant le droit de définir le cadre, d'accepter ou refuser une médiation, et d'y mettre fin.

2.5 Problématiques sociales en milieu scolaire

L'évolution du modèle éducatif dans le milieu scolaire, du modèle ordinaire à celui de l'intégration et finalement de l'inclusion, constitue un chapitre important pour notre système éducatif. Autrefois, le système éducatif était souvent caractérisé par la séparation des élèves en fonction de leurs capacités ou de leurs besoins spécifiques. Cependant, au fil du temps, une nécessité de fournir une éducation inclusive à tous les enfants, quelles que soient leurs différences, s'est manifestée.

L'intégration des enfants ayant des besoins particuliers dans l'enseignement ordinaire est une préoccupation constante et de plus en plus précise pour les écoles. En 1994, la Suisse a ratifié la Déclaration de Salamanque, réaffirmant l'engagement des 92 États signataires en faveur d'une approche inclusive de l'éducation, visant une école accessible à tous. Au niveau national, l'entrée en vigueur de la Loi sur l'égalité pour les Handicapés (LHand, 2004) a renforcé cette position en exigeant des cantons qu'ils favorisent l'intégration scolaire dans la mesure de leurs moyens. Les enseignants se retrouvent ainsi pris entre les attentes sociales et les évolutions des programmes, et ressentent une certaine inquiétude face à ce qu'ils perçoivent comme une augmentation de leur charge de travail (Gremon & Paratte, 2009, p. 2).

D'après Petit (2001), « *l'intégration suppose qu'un élève ait déjà été exclu, l'inclusion affirme sa volonté, dès le départ, de ne laisser personne à l'extérieur de l'enseignement ordinaire* » (pp. 35-39). L'inclusion n'est qu'une variante de l'intégration. De plus, il mentionne que ce modèle repose sur l'idée que tous les enfants doivent être intégrés dans la vie sociale et éducative de leur école, plutôt que simplement placés dans un cadre scolaire traditionnel.

L'inclusion, bien qu'elle soit un objectif louable, comporte certains risques qui doivent être pris en compte afin d'éviter que cela se transforme en problématique.

Nous présentons trois thématiques : le harcèlement scolaire, les troubles du comportement, et le burn-out. Selon nos expériences personnelles et l'actualité, ces sujets sont omniprésents et souvent mal utilisés. Les trois premières thématiques concernent les élèves, tandis que le burn-out est une conséquence de ces problèmes pour le corps professoral. Il nous semblait important de clarifier et de développer chacun de ces aspects.

2.5.1 Harcèlement scolaire

Le harcèlement scolaire est une problématique préoccupante, touchant entre 10 et 20 % des élèves, soit 2 à 4 enfants par classe, selon l'étude PISA (Boillat, 2024). La tendance est à la hausse, avec une augmentation de 2 % des cas depuis 2015 (Romy, 2024). Ce phénomène, présent dans tous les établissements, se définit par une répétition de violences exercées par un groupe en situation de domination, rendant la victime incapable de se défendre (Dayer, 2020, pp. 10-14).

Le harcèlement peut prendre plusieurs formes : violences verbales (insultes, dénigrements), agressions physiques (coups, crachats), exclusion sociale, ou cyberharcèlement. Ces actes s'appuient souvent sur la stigmatisation de différences telles que l'apparence physique, le genre, l'orientation sexuelle, le handicap, les troubles de la communication, ou encore l'appartenance culturelle (Ministère de l'Éducation Nationale, 2024).

Les conséquences pour les victimes sont graves : anxiété, troubles du sommeil, baisse des performances scolaires, peur de l'école pouvant conduire à l'absentéisme, perte d'estime de soi, dépression et, dans les cas les plus graves, des pensées suicidaires (Catheline, 2018 ; École Galilée, 2023). Le harcèlement impacte la santé mentale, le bien-être et la socialisation, avec des séquelles physiques et psychologiques durables.

2.5.2 Troubles du comportement

Les élèves présentant des troubles du comportement éprouvent des difficultés majeures à s'intégrer et à respecter le cadre institutionnel, en raison de souffrances mentales profondes qui perturbent leur socialisation et leurs apprentissages. Ces troubles impactent leurs relations avec parents, enseignants, camarades et parfois les instances légales, tandis que l'entourage réagit souvent de manière inadaptée, aggravant la situation.

Selon l'Union Nationale des Associations Laïques Gestionnaires (UNLAG, 2009, p. 3), deux profils se dégagent :

- « Les élèves qui se font oublier » : inhibés, passifs, parfois muets, peu investis dans les apprentissages.

- « Les élèves qu'on voit trop » : agressifs, impulsifs, souvent en infraction avec les règles et peu motivés par des apprentissages jugés inutiles.

Dans le contexte familial, les réactions parentales varient. Certains minimisent les difficultés par peur de stigmatisation, tandis que d'autres, accablés de culpabilité ou de honte, peinent à coopérer. Ces sentiments, combinés à l'isolement et à l'impuissance, freinent l'accès aux aides disponibles (UNLAG, 2009, p. 8).

2.5.3 Burn-out

Dans cette section, nous abordons le thème du burn-out qui concerne les enseignants : un syndrome de surcharge, qui peut éventuellement évoluer en une maladie à long terme.

En 2017, il est devenu évident qu'il y avait une fatigue généralisée parmi les enseignants dans le domaine scolaire quand « *le syndicat des enseignants romands a présenté les résultats d'une étude empirique menée auprès de 5500 professeurs. Si une grande majorité reste passionnée par leur métier, 40% seraient en situation de burn-out* » (Peuker, 2017).

Selon Martin-Du-Pan (2008) : « *Le burn-out peut-être défini comme un syndrome psychologique caractérisé par un épuisement émotionnel, une perte d'efficacité et d'initiative au travail et une auto-dévalorisation* ».

Les symptômes observés sont extrêmement diversifiés. Parmi les plus couramment signalés, on retrouve :

- Des difficultés d'attention et de concentration, accompagnées d'oublis fréquents.
- Une baisse de l'efficacité dans l'exécution des tâches.
- Une fatigue intense, un manque d'énergie et une irritabilité pouvant conduire à l'isolement.
- Une tendance à minimiser la charge de travail excessive et l'incapacité à accomplir certaines tâches.
- Des problèmes digestifs, des maux de tête et des tensions musculaires (Salamin, 2023).

En conclusion, le burn-out représente un préjudice à la fois pour l'enseignant et pour ses élèves, pouvant entraîner une déshumanisation de la relation éducative. Il ne peut être considéré uniquement comme un problème individuel, mais doit également être examiné dans le contexte institutionnel. L'école a un rôle préventif crucial à jouer en offrant des programmes

de prévention et en fournissant un soutien social dans les situations difficiles (Martin-Du-Pan, 2008).

2.5.4 Problématiques relationnelles

Lors de notre entretien exploratoire, le concept de « problématique relationnelle », mentionné par M. Félix, a été identifié comme englobant des problématiques scolaires telles que le harcèlement, les troubles du comportement et le burn-out. Bien qu'il soit difficile à définir précisément, il partage des similitudes avec le « conflit interpersonnel ».

Selon Ndiaye et Abraham (2016), ce dernier se divise en trois types : le conflit de tâche, le conflit de processus et le conflit relationnel. Nous nous concentrons ici sur le conflit relationnel, décrit comme étant basé sur les émotions et les incompatibilités interpersonnelles. Il se caractérise par « *une colère, un ressentiment à l'égard d'une personne, rendant les individus irritables, suspicieux et malveillants* », et, sous une forme chronique, il peut perturber le fonctionnement d'un groupe (pp. 3-4).

Ce concept inclut les tensions et désaccords entre parents, enfants et membres de l'équipe pédagogique, souvent déclenchés par des troubles du comportement, des inégalités sociales ou d'autres tensions. Le harcèlement scolaire est une forme typique de conflit interpersonnel, avec des répercussions telles que l'absentéisme scolaire ou le burn-out des enseignants.

Malgré l'absence de définition théorique claire, nous avons choisi de conserver le terme « problématique relationnelle », car il englobe les conflits interpersonnels et reste compréhensible pour les intervenants et les lecteurs, conformément aux recommandations de notre directeur de travail de Bachelor.

3 Problématique

En rédigeant le cadre théorique de ce travail de Bachelor et en menant l'entretien exploratoire avec M. Félix, nous avons identifié et exploré divers enjeux tels que les troubles du comportement, le burn-out et le harcèlement... Monsieur Félix (TSMS Sion) a regroupé ces termes dans la notion de « problématiques relationnelles ». À l'heure actuelle, Monsieur Félix est le seul TSMS dans la région du Valais central. Ainsi, dans les autres établissements scolaires, la gestion de ces problématiques incombe à l'équipe pédagogique, composée de la direction, des enseignants et des médiateurs. Étant donné que la gestion des situations relationnelles est une thématique abordée dans le cursus social, nous nous demandons dans quelle mesure cette thématique est également présente dans le cursus pédagogique. Cette zone grise nous interroge sur les avantages qu'un professionnel du travail social pourrait offrir avec ses compétences référencées dans le PEC 20 et ses approches distinctes. Nous citons comme exemple la compétence 4 qui consiste à « *établir des diagnostics de situation, construire, mener et évaluer des projets d'intervention et des actions en se basant sur des connaissances scientifiques, méthodologiques et des savoirs d'action* » (HES-SO, 2019, p. 7). En raison de cette limitation, il n'est pas possible de mener une enquête de terrain dans cette région sur le TSMS en milieu scolaire. Cependant, afin de comprendre et de nous intéresser à cette réalité, nous nous sommes penchés sur plusieurs questions concernant le présent dans les centres scolaires : qui prend en charge ces situations actuellement, quel réseau est en place, comment ces interventions sont-elles réalisées, quels sont les impacts sur les mandats des enseignants et directions, le temps nécessaire à ces interventions, les méthodes utilisées, et si ces approches sont généralisées.

Ces questionnements ont abouti à la problématique suivante :

Dans les centres scolaires du Valais central, comment la gestion des conflits interpersonnels impacte-t-elle la charge de travail des membres de la direction et des enseignants ?

3.1 Hypothèses

Hypothèse 1 : Selon une hiérarchisation des problématiques relationnelles, ce sont les membres de la direction qui en prennent la charge au sein des établissements scolaires du Valais central.

Nous proposons cette hypothèse, car à notre sens les membres de la direction ont la responsabilité globale de l'établissement, ce qui inclut la gestion des conflits interpersonnels entre les trois acteurs (corps professoral, parents, élèves). Ces groupes peuvent être en conflit entre eux et à l'intérieur même de chaque groupe. Ensuite, face à des conflits interpersonnels urgents ou récurrents, la direction peut intervenir rapidement pour maintenir un environnement scolaire sûr et propice à l'apprentissage, sans attendre l'intervention d'un intervenant externe. L'impartialité peut être mise en danger.

Hypothèse 2 : Le temps consacré à la gestion des problématiques relationnelles peut engendrer de la fatigue chez les enseignants et les limiter dans leur mandat principal.

En effet, les enseignants ont déjà des charges de travail importantes liées à la préparation des cours, à l'enseignement en classe, à l'évaluation des élèves... Devoir gérer en plus les problématiques relationnelles entre les élèves peut ajouter une charge supplémentaire. Deuxièmement, les enseignants ne sont pas nécessairement formés pour gérer efficacement les conflits interpersonnels entre élèves. Sans une formation adéquate, ils peuvent se retrouver démunis face à ces situations complexes. Finalement, cela les éloigne de leur fonction et cela peut générer du stress et de l'épuisement chez les enseignants, ce qui peut avoir un impact négatif sur leur bien-être personnel et leur satisfaction au travail.

Hypothèse 3 : Les procédures de prise en charge des problématiques relationnelles ne sont pas individualisées, et le suivi des élèves concernés demeure limité.

Tout d'abord, les établissements scolaires mettent en place des procédures généralisées pour la gestion des problématiques relationnelles afin de garantir une certaine cohérence et équité dans le traitement des cas. Cependant, nous pensons que cette approche peut parfois manquer de souplesse pour s'adapter aux besoins individuels des élèves. De plus, l'équipe pédagogique peut déjà être occupée par ses responsabilités principales et avoir des ressources limitées pour fournir un suivi approfondi des élèves en difficulté. Finalement, le taux période qui est dédiée à la médiation peut s'avérer insuffisant pour la prise en charge des situations complexes.

4 Méthodologie

L'objectif de cette étude est de répertorier les ressources méthodologiques et professionnelles mobilisées, et de les comparer avec une approche plus orientée vers le travail social.

4.1 Terrain et Échantillon :

Dans le cadre de notre recherche, nous avons sollicité cinq centres scolaires du Valais central avec lesquels nous avons des contacts personnels, afin de refléter une diversité organisationnelle tant au niveau des collaborateurs que des élèves. Cette pluralité nous a permis de constituer un échantillon large et représentatif.

Nous avons échangé avec des professionnels du milieu scolaire exerçant des rôles variés en plus de leur fonction d'enseignant, tels que responsables de centre, directeurs, adjoints de direction et médiateurs/enseignant pour le vivre ensemble (ERVE) (cf. annexe 8.5). Afin d'affiner notre analyse, nous avons également interrogé le TSMS de Sion, médiateur scolaire et membre de la direction, pour comparer les ressources méthodologiques mobilisées.

Deux particularités ont émergé lors des entretiens. D'une part, un intervenant ayant suivi les cursus de la HETS et de la HEP a enrichi les discussions grâce au contraste entre ces deux formations. D'autre part, un établissement nous a reçus avec deux intervenants, un ERVE et un adjoint, ce qui a offert une perspective croisée particulièrement enrichissante, traitée comme deux entretiens distincts.

Voici un tableau avec typologie des intervenants interviewés :

Entretien	Données Intervenant				Données centre scolaire	
N°	Nom ²	Poste	Âge	Années d'expérience	Nombre d'élèves	Nombre d'enseignants
1	Marie	Enseignante primaire	46 ans	20 ans	172	20
		Responsable de centre		7 ans		
2	Romain	Enseignant CO	37 ans	11 ans	603	54
		Directeur		3 ans		
3	Daniel	Enseignant CO	42 ans	22 ans	800	100
		Adjoint de direction				
4	Sophie	Enseignante CO	43 ans	20 ans	202	25
		Médiatrice/ERVE		5 ans / 1 an		
5	Damien	Enseignant primaire	37 ans	3 ans	700	40
6	Samuel	Responsable médiation	36 ans	4 ans	2700	300
		Membre de la direction des écoles				

Tableau 1 : Typologie des intervenants

4.2 Outil de recueil de données

Nous avons souhaité nous rendre sur le terrain pour rencontrer les intervenants mentionnés précédemment dans leurs établissements, afin de nous immerger au mieux dans leur environnement et leur quotidien. L'outil que nous avons utilisé est l'entretien semi-directif (Cadière, 2013). Nous l'avons jugé pertinent, car il permet aux professionnels de développer leurs réponses et de nous décrire ce qui leur paraît le plus important. Pour cela, nous avons élaboré une grille (cf. annexe 8.1) avec différentes questions pour chacune de nos hypothèses, incluant trois à quatre questions ouvertes par hypothèse ainsi que des questions de relance, afin de récolter le maximum d'informations.

² Nom d'emprunt

4.3 Aspect éthique des entretiens

Nous les avons rassurés en précisant que nous intervenons en tant qu'étudiants et observateurs. Ensuite, nous leur avons présenté les points suivants :

- Le respect de l'anonymat
- Le respect de la confidentialité
- Le non-jugement de notre part aux réponses données
- Respect du consentement libre et éclairé
- Respect des données sensibles

En signe d'accord, les participants ont apposé leur signature sur le formulaire de consentement (cf. annexe 8.2).

4.4 Déroulement des entretiens

Nous avons testé et ajusté notre grille d'entretien, puis, avec le consentement de la personne, intégré ce test comme le premier entretien. Les six entretiens, menés entre le 30 juillet et le 16 octobre 2024, ont duré entre 40 et 65 minutes. Ils suivaient un déroulement structuré : introduction sur l'anonymat et le cadre de la rencontre, questions ouvertes sur le profil des participants et leur contexte professionnel, présentation de la problématique, puis des questions réparties en trois parties correspondant aux hypothèses de recherche. Chaque entretien s'est conclu par une récapitulation et des remerciements.

5 Analyse

5.1 Méthode d'analyse

L'analyse des données s'est déroulée en plusieurs étapes : retranscription intégrale des entretiens pour garantir la fidélité des propos, élaboration d'une grille d'analyse structurée selon les hypothèses de recherche, et classification rigoureuse des réponses avec un système de codage couleur et de numérotation des lignes. Les résultats ont ensuite été rédigés en s'appuyant sur les hypothèses, illustrés par des citations significatives des participants.

5.2 Hypothèse 1

La première hypothèse évoquée dans ce travail est la suivante : « *Selon une hiérarchisation des problématiques relationnelles, ce sont les membres de la direction qui en prennent la charge au sein des établissements scolaires du Valais central* ».

5.2.1 Types de problématiques et identification

Les intervenants mentionnent plusieurs types de problématiques relationnelles, comme la violence verbale et physique entre élèves, illustrée par des exemples de moqueries, de discrimination, d'insultes ou encore de vol. Ils évoquent également des conflits entre professeurs et élèves, ainsi qu'entre parents et enseignants. Marie souligne que « *lors de ses premières années d'enseignement, en cas de problème avec les enfants, les parents étaient d'accord avec nous* », mais elle remarque que « *plus on avance, plus c'est un peu de notre faute, on ne sait pas gérer* ». Samuel partage cette analyse, affirmant que « *les désaccords entre parents et enseignants sont aussi de plus en plus nombreux* ». Pour nuancer, Sophie souligne qu'il y a toujours eu des parents très impliqués, qui appellent fréquemment, font des remarques ou envoient des courriels. Daniel ajoute qu'il existe également des parents revendicateurs qui passent par la direction sans connaître toute la situation, mais précise que cela reste une minorité. Dufresne & Lavergne (2018), explique que les relations entre enseignants, élèves et parents sont influencées par des attentes familiales en constante augmentation, ce qui peut engendrer des tensions. Souvent, les conflits entre ces acteurs résultent de malentendus ou de différences dans la perception des rôles et responsabilités éducatives.

Le thème du harcèlement scolaire a été fréquemment abordé lors des entretiens notamment. Les intervenants nous ont confié être confrontés chaque année à des cas de harcèlement scolaire. Daniel explique qu'il y a toujours un ou deux élèves qui se retrouvent boucs émissaires, et que l'effet de groupe vient aggraver la situation. Romain identifie deux causes principales : au cycle d'orientation, le harcèlement est souvent lié aux réseaux sociaux, tandis qu'à l'école primaire, il découle souvent de situations extérieures qui influencent

l'environnement scolaire. Vézina & Hébert (2017), appuient ces propos en rappelant que le harcèlement scolaire est un phénomène complexe qui va au-delà des simples actes de violence physique ou verbale ; il est aussi influencé par la manière dont les victimes et les témoins perçoivent les événements. Les dynamiques de groupe, ainsi que l'impact des réseaux sociaux, contribuent de manière significative à l'aggravation de ces situations. Samuel, cependant, nuance l'usage du terme « harcèlement », expliquant que *« on en parle beaucoup, mais concrètement, ce n'est pas toujours du harcèlement »*. Il illustre son propos en précisant : *« Un élève se fait taper deux fois, et pour les parents, c'est du harcèlement, mais pas forcément pour moi. Cela dépend aussi beaucoup de la perception de l'élève »*.

Les différents intervenants ont souligné que les conflits relationnels sont souvent remontés aux enseignants et à la direction. En premier lieu, tous expliquent que ce sont généralement les élèves eux-mêmes qui informent leur enseignant lorsqu'une situation devient problématique. Marie, Romain, Damien et Samuel mentionnent qu'un moyen de signaler une problématique est le système de « boîte aux lettres » qui permet de transmettre le message au médiateur. Samuel précise que, dès la 5H, les élèves peuvent contacter le médiateur via cette boîte de médiation. Sophie, cependant, note les limites de ce système au Cycle d'orientation en disant : *« J'avais testé ce système, mais ça ne fonctionne absolument pas »*. Samuel évoque aussi le conseil d'école, où les élèves *« peuvent déposer un petit papier dans une urne, puis ils tentent de résoudre les conflits entre eux »*. Brunet & Dubois (2020), affirment que les dispositifs de communication, comme les boîtes aux lettres ou les conseils d'école, fournissent aux élèves un moyen d'exprimer leurs difficultés, bien qu'ils ne soient pas toujours pleinement efficaces pour résoudre tous les conflits.

Le deuxième cas de figure relevé par les intervenants concerne l'identification directe des conflits relationnels par les enseignants. Damien explique que *« si un collègue observe quelque chose, surtout pendant les récréations, les déplacements ou avant les cours »*, il peut intervenir ou l'avertir. Daniel ajoute que *« c'est le professeur de branche qui est responsable de son groupe »* dans ces situations. Le cahier des charges des titulaires des classes du cycle d'orientation (cf. annexe 8.3) l'appuie en disant que le titulaire se doit de *« créer une atmosphère de travail agréable et chaleureuse, ... et signaler à la direction les problèmes importants et les cas difficiles, ... »* (Service de l'Enseignement, 7 avril 2011).

Enfin, le dernier moyen d'identifier les conflits relationnels passe par les parents. Damien explique que *« c'est moins agréable, mais cela arrive quand les parents nous contactent directement pour signaler qu'un enfant a un conflit avec un autre »*. Les intervenants mentionnent divers canaux de communication utilisés par les parents, comme l'e-mail, le téléphone, WhatsApp, Teams ou des rencontres personnelles. Cependant, Samuel, Daniel et

Romain remarquent que certains parents préfèrent s'adresser directement à la hiérarchie. Daniel illustre ce point en disant : « *Le directeur reçoit parfois des e-mails directs sans avoir été informé de la situation au préalable* ». Sophie ajoute que « *certains ont même été au Service de l'Enseignement* ». Leroux & Roy (2019), explique que la communication entre l'école et les parents est essentielle pour gérer les conflits, mais elle est souvent compliquée par des choix de communication inappropriés, notamment lorsque certains parents contactent directement la direction sans passer par les enseignants. Cela peut rendre la résolution des problèmes plus difficile et engendrer des tensions supplémentaires.

5.2.2 Répartitions des rôles et valeurs de l'établissement

Après avoir discuté de la répartition des interventions selon la gravité des situations, les cinq personnes interrogées ont parlé de leur rôle et des valeurs essentielles pour ces interventions. La répartition des interventions repose sur un modèle globalement commun. Chevallier (2003), souligne l'importance de la clarification des rôles et des responsabilités dans les organisations pour assurer une gestion efficace et réduire les sources potentielles de conflits. Selon lui, une structure organisationnelle bien définie et une communication claire des responsabilités permettent d'éviter les ambiguïtés qui peuvent conduire à des tensions. Cette approche facilite également la compréhension mutuelle et la coopération dans la recherche de solutions aux conflits. Marie ajoute cependant que « *ça se fait un peu au feeling et selon les centres...* ». Néanmoins, les cinq personnes interrogées s'accordent sur le fait que c'est d'abord au professeur de la classe concernée, en fonction de la gravité du conflit, de s'impliquer et de gérer la situation. Romain soutient cette approche en déclarant que « *c'est d'abord l'enseignant qui s'occupe du problème* », et Daniel confirme que « *c'est le prof de branches qui a la responsabilité de son groupe* ».

Le professeur bénéficie du soutien de différents acteurs, internes ou externes, dont le rôle dans la gestion des conflits varie selon les centres. Romain souligne l'importance du soutien apporté par « *soit le médiateur scolaire, mon adjoint ou le ERVE enseignant ressources du vivre ensemble* ». Damien confirme qu'en cas de difficulté, « *on met en place avec le médiateur un système qui lui vient rencontrer chacun des protagonistes de l'histoire* ». Dans tous les centres, si le conflit interpersonnel est particulièrement grave, la direction de l'établissement prend le relais et assume les décisions nécessaires. En parallèle, Marie précise qu'elle sollicite moins souvent ces acteurs de soutien, mais elle apprécie la grande flexibilité de leur directeur :

On a la chance d'avoir un directeur qui est hyper à l'écoute. Ça veut dire que si on reçoit une agression d'un parent ou un truc comme ça, on peut tout de suite l'appeler. Et puis lui, il prend tout de suite les choses en main.

La gestion des conflits interpersonnels dépend fortement des valeurs personnelles du professionnel et de celles prônées par l'établissement. Les avertissements et les sanctions sont appliqués à la discrétion de chaque enseignant. Damien explique que certains enseignants appliqueront des sanctions de manière stricte, tandis que d'autres n'en utiliseront presque pas. Cela dépend vraiment des valeurs personnelles de chacun. Il illustre ce point en précisant :

On va avoir des enseignants qui vont punir terriblement si un devoir n'est pas fait ou s'il n'a pas utilisé le bon crayon pour faire le bon travail. Pour moi, l'important, c'est que le devoir soit fait, compris, et de comprendre pourquoi il n'a pas pu le faire. Je préfère creuser encore un petit peu.

Rokeach (2008), est en adéquation et pense aussi que les valeurs personnelles représentent des principes fondamentaux qui guident les attitudes, les choix et les comportements individuels, y compris dans un contexte de travail. Les valeurs de respect, de justice, de collaboration, ou d'accomplissement peuvent avoir un impact direct sur la manière dont les professionnels perçoivent leurs responsabilités et interagissent dans un cadre conflictuel.

Le positionnement et les valeurs des établissements sont clairement définis. Pour Romain, il est essentiel que la sécurité des enfants soit au cœur des priorités du centre scolaire. Il souligne l'importance de disposer d'outils et de ressources internes et externes pour aider les enseignants à résoudre les conflits, qui affectent inévitablement leur charge de travail et leur niveau de fatigue. Marie, Daniel et Sophie partagent cette vision d'un centre qui valorise le soutien entre collègues. Marie précise en ajoutant : « *On a un centre hyper soudé. Ça veut dire que si un truc ne va pas, on sait qu'on peut compter les uns sur les autres, donc ça c'est cool.* »

5.2.3 Synthèse hypothèse 1

En réponse de cette première partie, il apparaît que les conflits relationnels en milieu scolaire se manifestent sous diverses formes, notamment par des violences verbales et physiques entre élèves, des tensions entre enseignants, élèves et parents, ainsi que par le harcèlement scolaire, souvent amplifié par les réseaux sociaux au cycle d'orientation. Les dispositifs de signalement comme les boîtes aux lettres ou les conseils d'école permettent aux élèves de rapporter ces conflits, mais leur efficacité reste limitée.

La gestion des conflits repose sur une hiérarchie d'interventions : l'enseignant est généralement le premier à intervenir, avec le soutien d'autres acteurs selon les besoins. En cas de conflit grave, la direction de l'établissement prend le relais. Les valeurs personnelles

des enseignants influencent également leur gestion des conflits, notamment en ce qui concerne l'application de sanctions, ce qui engendre une diversité d'approches.

5.3 Hypothèse 2

La deuxième hypothèse mentionnée dans ce travail est la suivante : « *Le temps consacré à la gestion des problématiques relationnelles peut engendrer de la fatigue chez les enseignants et les limiter dans leur mandat principal* ».

5.3.1 Temps alloués VS temps de gestion

Dans cette partie nous avons confronté les intervenants entre le temps qui leur est alloué par les établissements et l'Etat pour la gestion de conflit et le temps réel qu'ils utilisent. Les six personnes interrogées s'accordent sur la difficulté d'estimer le temps consacré à cette tâche chaque semaine. Romain, en tant que directeur, précise que « *c'est compliqué à évaluer parce que c'est très fluctuant* », ajoutant que son adjoint en primaire gère et résout de nombreuses problématiques. Marie, responsable de centre, mentionne que cela dépend des années. Damien ajoute que « *cela peut prendre cinq minutes, comme deux jours, car les parents peuvent rentrer dans l'équation* » et illustre son propos en expliquant que l'année précédente, il a envoyé environ 500 mails, chacun nécessitant « *au moins 5 à 10 minutes de travail pour une situation* ».

Les différents intervenants abordent le temps qui leur est alloué pour gérer les conflits. Daniel, en tant qu'adjoint de direction, explique qu'il dispose officiellement de 6 périodes par semaine pour l'aspect organisationnel de l'établissement, incluant la gestion de la discipline. À l'inverse, Marie, responsable de centre, mentionne qu'elle n'a pas de temps spécifiquement alloué pour cela. Damien précise que, depuis l'automne 2024, les enseignants primaires ont un taux horaire réduit de 32 périodes à 30 par semaine, tandis que Daniel ajoute qu'au Cycle, le taux de 100% est passé de 26 périodes à 25. Damien dit que « *sur ce temps-là, nous sommes censés pouvoir faire des corrections, pouvoir gérer, écrire des mails, etc...* ». Il juge ce temps insuffisant pour la gestion de conflit. Samuel, en tant que médiateur scolaire, est engagé à 100% par sa commune, soit 42 heures par semaine. Sophie, employée par le canton, explique : « *Alors moi, par rapport à la médiation, j'ai 1 période parce que c'est 1 période qui est attribuée jusqu'à 250 élèves* ».

Enfin, Daniel mentionne que son centre scolaire a entrepris des démarches pour obtenir des heures de ERVE, et ils ont obtenu 4 périodes pour 250 élèves. Dejours (1993), explique ces différences par le fait que :

Le travail réel échappe presque toujours aux définitions strictes et rigides des tâches prescrites, car il inclut une part d'ajustements et de régulations qui ne peuvent être prévus dans les prescriptions, particulièrement en contexte de tensions et de conflits.

5.3.2 Répercussion sur le climat de travail et les préoccupations

Les intervenants nous ont partagé leurs perceptions des impacts des conflits relationnels sur leur climat de travail et les préoccupations qui en découlent. Marie souligne que durant ces dernières années, la salle des maîtres devient parfois un lieu de décharge pour les enseignants. Cela peut, selon elle, permettre de gérer rapidement un conflit en présence de tous les intervenants dans la même pièce. Cependant, elle ressent également, et affirme que « ...l'ambiance et l'énergie étaient sourdes ». Romain, Daniel, et Sophie partagent cet avis. Ils considèrent la salle des maîtres comme un espace à double tranchant : elle peut soit nuire à l'ambiance, soit offrir un lieu de collaboration.

Daniel, adjoint de direction, et Sophie, médiatrice, ajoutent que leurs collègues viennent malgré tout se confier à eux sur leurs difficultés, cherchant des solutions car ils se sentent épuisés. Damien précise que les conflits peuvent créer des tensions entre enseignants, citant comme exemple : « On trouve que quelqu'un a été trop laxiste ou trop dur ». Selon lui, les enseignants ne partagent pas toujours la même approche en matière de gestion des conflits, une différence souvent liée aux valeurs de chacun. Il observe que ces conflits restent souvent latents, impactant la qualité du travail, car personne n'arrive à rester concentré sur ses tâches.

La fatigue au travail, souvent associée au burnout, peut entraîner des conséquences graves sur la santé mentale et physique des employés. À long terme, cela peut entraîner des absences répétées, une baisse de productivité, et des conflits interpersonnels. Samuel, responsable médiation, remarque que les enseignants expriment souvent leur frustration et qu'une ambiance lourde découle des tensions entre acteurs impliqués dans le conflit. Il confirme que « cela affecte leur bien-être au travail, c'est évident ».

Romain souligne les préoccupations de ses collègues, qui se concentrent généralement sur la charge de travail trop élevée. Il observe que cette surcharge découle souvent des difficultés comportementales ou d'apprentissage de certains élèves. Il affirme que « dès qu'il y a des cas un petit peu particuliers, c'est là où ça devient très compliqué à gérer ». Daniel, adjoint de direction, a organisé pour la rentrée d'automne 2024 une introduction à la formation continue, animée par une personne externe à l'établissement. Cette initiative répond aux besoins et préoccupations exprimés par les collègues au sujet de leur bien-être et de la gestion de groupe, afin de leur fournir des pistes d'action. L'adjoint et la direction de l'établissement soulignent l'importance du bien-être au travail, et formulent que : « On est conscient de la pénibilité quand même du travail ». Damien exprime sa préoccupation quant à la gestion des

conflits par certains collègues et « *pense que c'est comme partout* » sur le fait qu'avec les collègues avec qui l'on s'entend le mieux, il est plus facile de s'exprimer avec franchise. Avec les autres, la relation reste plus professionnelle, et au lieu d'exprimer son agacement, on privilégiera des formulations comme « *Il serait peut-être préférable de trouver une solution* ».

5.3.3 Insuffisances et améliorations

Dans cette dernière partie d'hypothèse, nous avons demandé aux intervenants quelles insuffisances avaient le système actuel et quelles améliorations ils envisageraient. Monseau & Bourgeois (2015), expliquent que : « *La formation des enseignants en gestion de conflit est essentielle pour améliorer le climat scolaire et favoriser des relations constructives entre élèves. La prévention des conflits et la médiation devraient être intégrées aux compétences pédagogiques de base* ». A ce sujet, tous les intervenants constatent un manque de formation des enseignants en gestion de conflit. Romain indique : « *J'ai créé des ateliers d'analyse pratique parce qu'on s'est rendu compte que les ERVE étaient appelés dans plusieurs classes pour les mêmes problématiques* ». Marie souligne l'importance du vivre ensemble et propose d'y consacrer une période dans les petits degrés pour le travailler. Sophie mentionne la possibilité de poursuivre des formations proposées par la HEP.

Concernant la collaboration entre les différents intervenants, tous s'accordent sur la nécessité d'avoir davantage d'enseignants ressources et d'heures dédiées aux médiations. Pour Demailly (2013), affirme que :

La coordination entre enseignants, intervenants spécialisés et familles est indispensable pour créer un environnement d'apprentissage inclusif. La définition claire des rôles et responsabilités de chaque acteur permet d'assurer une réponse adaptée aux besoins spécifiques des élèves, tout en favorisant un climat scolaire apaisé.

Romain évoque un projet de redéfinition du cahier des charges pour chaque professionnel (enseignants titulaires, enseignants spécialisés, enseignants ressources, médiateurs) dans le but de clarifier leurs rôles respectifs. Marie explique que depuis quelques années, elle convoque les parents pour établir une ligne directrice commune, aborder divers sujets et prévenir les conflits. Samuel, bien qu'il reconnaisse le caractère un peu utopiste de son souhait, aimerait voir plus d'enseignants et moins d'élèves par classe. Il argumente en expliquant : « *Actuellement, 24 élèves, dont un TSA, trois élèves avec des troubles de la vision, quatre allophones et d'autres avec des troubles dys-, c'est très compliqué* ».

Selon Debarbieux (2012), « *les interventions de sensibilisation sur le respect et le vivre ensemble sont des outils clés pour prévenir le harcèlement en milieu scolaire* ». Damien, à ce sujet, évoque sa collaboration avec des organismes comme le RLC pour organiser des

témoignages de personnes ayant été harcelées à l'école, ainsi que des interventions sur le respect, le vivre-ensemble, et la sensibilisation aux conséquences des actes. Il souhaite également proposer des visites du cycle secondaire aux élèves du primaire, pour leur donner un aperçu de la suite de leur parcours scolaire. Romain et Daniel expliquent que leurs centres respectifs travaillent autour de thèmes annuels, comme le vivre-ensemble et l'école en santé, en organisant des ateliers adaptés à ces thématiques.

5.3.4 Synthèse hypothèse 2

Notre recherche confirme que le temps dédié à la gestion des conflits en milieu scolaire est perçu comme insuffisant et varie selon l'établissement, le rôle des intervenants, et la nature des conflits. Certains bénéficient de périodes dédiées, tandis que d'autres gèrent ces situations en plus de leur charge de travail, ce qui crée une gestion inégale.

Les conflits relationnels affectent aussi le climat de travail, notamment en salle des maîtres, où tensions et divergences pédagogiques peuvent aggraver le stress et la surcharge de travail. Bien que des initiatives comme la formation continue et le travail interprofessionnel soient proposées, leur adoption reste limitée.

Les intervenants soulignent plusieurs lacunes et suggèrent d'augmenter les formations en gestion de conflits, de renforcer le travail interprofessionnel, et de sensibiliser davantage à la prévention des conflits et du harcèlement. Malgré les soutiens existants, les ressources temporelles demeurent insuffisantes pour une gestion optimale.

5.4 Hypothèse 3

La troisième hypothèse proposée dans ce travail est la suivante : « *Les procédures de prise en charge des problématiques relationnelles ne sont pas individualisées, et le suivi des élèves concernés demeure limité* ».

5.4.1 Procédures mises en places et ressources

Les intervenants nous ont parlé des processus pour traiter ces conflits interpersonnels et des ressources matérielles, humaines et théoriques mises à leur disposition.

Decree & Leclercq (2015), indiquent que :

Les règles de discipline doivent être flexibles et adaptées aux contextes individuels tout en maintenant un cadre général qui permette à chaque acteur de la communauté scolaire de savoir ce qui est attendu, afin de garantir l'équité et le respect des droits de chacun (p.112).

A ce propos, Marie observe qu'« *il n'y a pas de système défini* » pour la gestion de la discipline dans son centre, et que « *chacun réagissait selon sa sensibilité* ». Romain renchérit : « *Chez nous, c'est comme ça, y a rien de noir sur blanc et c'est individualisé en fonction du ressenti de la personne qui prend en charge ; il n'y a pas de procédure vraiment décrite* ». Daniel, en revanche, décrit un système formalisé (cf. annexe 8.4), qui offre aux enseignants une certaine liberté pour gérer les comportements perturbateurs et les oublis de devoirs, avec pour consigne d'assurer l'équité entre les élèves d'un même groupe. Dès le début de l'année, un nouveau système disciplinaire est instauré : les remarques disciplinaires sont notées dans le carnet de l'élève, et après 10 remarques, l'élève doit effectuer une retenue de 1h15 le vendredi soir, sous la supervision de son titulaire. Après 5 remarques supplémentaires, un entretien avec le directeur est prévu le mercredi après-midi, avec la présence des parents si nécessaire. Ce cycle se poursuit par séquences de 5 remarques, alternant entre retenues et entretiens, afin de prévenir une accumulation de sanctions sans effet et de favoriser la participation des parents pour encourager des changements de comportement. Sophie précise que « *l'ERVE peut être impliqué à n'importe quel degré d'intervention* ».

Samuel présente un projet de document structurant la gestion de la discipline en trois étapes. La première consiste en une réprimande orale. La deuxième inclut des sanctions progressives, telles que des fiches de réflexion (appliquées après trois infractions similaires), la suppression de récréations ou de privilèges, un contrôle accru des devoirs et des retenues. La troisième étape engage un échange avec les parents, par téléphone, par courriel ou en personne, et selon les besoins, l'enseignant peut solliciter un enseignant spécialisé ou envisager une médiation. En cas d'urgence, la direction est contactée via un formulaire. Pour les conflits avec des adultes, la communication se fait avec le responsable de la médiation ou le responsable pédagogique, selon la nature du problème.

Dans la gestion des conflits entre élèves, Damien décrit quant à lui une approche personnelle, où « *l'idéal est que le conflit se résolve rapidement, avec une prise de conscience des parties impliquées* ». En cas de récurrence, il utilise des fiches de réflexion pour encourager la réflexion, et si le conflit persiste, il peut solliciter un médiateur pour une intervention ponctuelle ou un suivi plus long, incluant des ajustements d'horaires pour éviter certaines interactions entre élèves. Si le problème persiste, la direction peut convoquer les parents pour envisager un avertissement ou une exclusion temporaire.

Les intervenants expliquent que chaque centre met à disposition des enseignants diverses ressources professionnelles, comme un médiateur, une infirmière scolaire, des enseignants ressources pour le vivre ensemble, et des enseignants spécialisés, selon les heures attribuées par le département. Ils précisent qu'en cas de besoin, ils peuvent également se tourner vers

leur hiérarchie, en sollicitant leur responsable de centre, un adjoint si présent, ou le directeur. Lemoine (2017), confirme cela en disant que :

La collaboration entre les enseignants et les différents professionnels (médiateurs, infirmiers, enseignants spécialisés) renforce la capacité d'adaptation face aux besoins des élèves et permet une gestion plus sereine des conflits, ce qui contribue à une atmosphère scolaire plus positive et inclusive (p. 89).

Samuel, médiateur scolaire, nuance en disant que « *le but est de responsabiliser les enseignants. C'est eux les premiers qui doivent gérer les conflits à l'école, c'est leur travail aussi. Après nous, c'est complémentaire* ».

Daniel, enseignant au cycle, explique qu'il intervient principalement au niveau primaire et qu' :

À l'inverse, au Cycle d'Orientation (CO), ce sont souvent des enseignants du primaire qui viennent également, car cela favorise des relations différentes avec les élèves. Si un enseignant du CO intervient directement auprès d'un élève de 6H ou 7H, cela peut susciter une certaine appréhension chez l'enfant, donnant l'impression que la situation est vraiment sérieuse.

Certains intervenants ont également mentionné des ressources spécifiques auxquelles ils font appel. Par exemple, Marie évoque le recours aux délégués à la jeunesse et sa collaboration avec l'ASLEC. Damien, de son côté, mobilise le RLC, le SIPE et la police. Quant à Samuel et Romain, ils soulignent qu'ils travaillent fréquemment avec l'OPE.

Les méthodes utilisées par les professionnels varient d'un centre à l'autre, mais certaines se retrouvent régulièrement. Par exemple, Romain et Daniel s'accordent sur l'application de la méthode de préoccupation partagée (MPP). Selon Hébert (2012), « *cette méthode repose sur l'idée que la gestion des problèmes éducatifs et sociaux nécessite une implication collective de l'ensemble des acteurs de l'école, y compris les enseignants, les parents, et les partenaires extérieurs* ». De son côté, Romain explique : « *On a mis en place le « projet Peace Maker » en primaire il y a 3 ans, c'est de la médiation par les pairs, ce sont des élèves qui sont formés* ». Quant à Damien, il a introduit deux autres méthodes dans sa classe. Il applique les quatre accords toltèques de Don Miguel Ruiz. Selon les quatre accords toltèques, il convient : « *1) Que votre parole soit impeccable. 2) Ne prenez rien personnellement. 3) Ne faites pas de suppositions. 4) Faites toujours de votre mieux* » (Ruiz, 1997, p. 33). En complément, Damien a suivi une formation continue sur la discipline positive, qu'il applique aussi.

5.4.2 Suivi et individualisation

Les intervenants ont expliqué comment se met en place le suivi, ainsi que la marge de manœuvre dont ils disposent pour adapter leurs actions de manière individualisée. En premier lieu, il convient de distinguer le suivi selon deux axes principaux. D'une part, le suivi obligatoire, qui est initié à la demande du centre et se concrétise par une coordination en réseau. D'après le cours de E. Solioz, le travail en réseau désignerait l'instauration de systèmes équitables de coopération entre des professionnels (et parfois non-professionnels) de différents champs et de différentes entités, créant dès lors des relations interinstitutionnelles et interindividuelles pour permettre la mise en place d'une action commune autour d'un projet ou d'une situation (communication personnelle, 20 mars 2023). Marie exprime être « *en tant qu'enseignant de classe, toujours dans les réseaux par rapport à mes élèves* ». Daniel ajoute que les réseaux n'interviennent pas systématiquement : une procédure est suivie, et seulement si la situation ne s'améliore pas après un certain temps, un réseau est ouvert pour inclure davantage d'acteurs, tels qu'une médiatrice ou les parents.

Ensuite, le suivi optionnel est mis en avant, illustrant davantage l'individualisation du soutien. Un suivi individualisé est une approche pédagogique ou d'accompagnement qui s'adapte aux besoins spécifiques d'une personne, souvent dans les contextes éducatifs, thérapeutique ou social. Il vise à personnaliser le soutien afin de répondre aux objectifs et aux défis particuliers de l'individu, en tenant compte de son rythme, de ses compétences, et de ses difficultés (Gollier, 2017 ; Perrenoud, 2004). Romain soutient cette approche en expliquant que, dans son établissement, la gestion des conflits repose principalement sur le ressenti de la personne qui en a la charge, sans procédures formelles clairement établies. Bien que cela varie selon les centres, le ressenti du professionnel joue un rôle clé. Plusieurs points communs sont ressortis lors des entretiens. Romain exige que les enseignants documentent tous les entretiens avec les enfants ou les parents, incluant le déroulement, les questions abordées ou les sanctions appliquées, afin de garder des traces écrites des actions entreprises. Daniel et Sophie partagent l'importance des traces écrites, car elles prouvent que des démarches ont déjà été engagées, soulignant parfois la gravité de la situation. Ils précisent : « *On contacte les parents et puis ils sont surpris de penser qu'il y a eu autant de choses* ». Sophie ajoute qu'en médiation, cela permet également de comparer avec d'autres entretiens pour confirmer la véracité des déclarations. Damien consigne également par écrit comme preuve des actions effectuées.

Moi, j'ai un carnet où je note quand j'ai des réunions, par exemple, à chaque fois avec les parents et qu'est-ce qui a été décidé. Ensuite, toutes les feuilles de réflexion que je

leur donne, je les conserve. Je les mets dans leur dossier. Comme ça, je sais... Tu m'as déjà dit exactement la même chose. Il n'y a rien qui a changé.

Cela aide également à confronter les élèves sur leurs propos et actions passés, favorisant une prise de conscience et un changement de comportement.

Samuel, responsable en médiation, bénéficie d'une totale liberté dans ses interventions, qu'il ajuste en fonction de la situation. Comme il l'exprime : « *Je travaille comme je le sens* ». Il intervient individuellement, en petits groupes ou avec la classe entière, en utilisant selon les besoins des discussions, du matériel pour travailler les émotions ou des jeux de rôle, tout en prenant en compte la situation et les souhaits de l'élève.

Damien, de son côté, a présenté sa méthode du conseil de classe, où il mobilise parfois un élève pair pour aider à résoudre des conflits. Après l'élection d'un président de classe, il lui confie un mandat en lui demandant de faciliter la résolution de conflits entre deux élèves. Cette approche valorise le président de classe et propose un interlocuteur différent aux élèves, car ils « *ne s'expriment pas de la même manière avec elle qu'avec lui* ». Parfois, il place simplement les deux élèves ensemble et leur donne un délai de 20 minutes pour revenir avec une solution.

Pour conclure, Damien souligne l'importance de l'individualisation en affirmant que : « *Tu ne réussis pas à transmettre le bon message à tout le monde de la même façon* ». Ce point rejoint les observations des différents centres, qui insistent sur la nécessité de s'adapter à chaque enfant ou parent, élément essentiel dans la gestion des conflits. Cette idée fait écho à l'activité prudentielle, telle que définie par Champy (2011), qui évoque des pratiques professionnelles nécessitant une vigilance constante face à l'incertitude et à des situations complexes. Elle se caractérise par la prudence et le jugement dans des contextes où il n'existe pas de réponses strictement normées ou prédéfinies, mais où il est nécessaire de s'adapter en temps réel aux spécificités des cas individuels (Champy, 2011, pp. 149-153).

5.4.3 Synthèse hypothèse 3

Les professionnels interrogés adoptent des approches variées et flexibles pour gérer les conflits scolaires, combinant systèmes disciplinaires formalisés et stratégies personnalisées selon les contextes. Les ressources incluent des médiateurs, infirmiers scolaires, enseignants spécialisés, ainsi que des outils matériels comme des plateformes de communication.

Le suivi des conflits s'articule en deux axes : un suivi obligatoire coordonné en réseau et un suivi optionnel, plus individualisé, souvent influencé par la persistance du problème et le

ressenti des intervenants. Plusieurs méthodes comme la médiation par les pairs et la discipline positive sont utilisées, mais restent isolées.

Bien que des procédures et ressources soient définies, les interventions individualisées dépendent largement des professionnels et de la situation, confirmant l'hypothèse de manière partielle.

6 Partie conclusive

6.1 Synthèse générale de la recherche

Arrivés au terme de notre analyse, nous sommes maintenant en mesure de répondre à la question de départ qui était la suivante :

Dans les centres scolaires du Valais central, comment la gestion des conflits interpersonnels impacte-t-elle la charge de travail des membres de la direction et des enseignants ?

Notre recherche a mis en lumière la complexité de la gestion des conflits en milieu scolaire, influencée par des facteurs professionnels (procédures, interprofessionnalité), personnels (valeurs, engagement) et contextuels. Malgré cette diversité, des similitudes émergent dans les établissements du Valais central, encadrés par le service de l'Enseignement.

Les enseignants, souvent en première ligne face aux conflits, doivent non seulement résoudre ces situations, mais aussi gérer leur suivi administratif, ce qui alourdit leur charge de travail et peut affecter leur bien-être. Ces tensions, notamment dans les interactions avec les parents, peuvent empiéter sur leur vie personnelle et, dans certains cas, mener à un burn-out. La direction, consciente de ces enjeux, s'efforce de soutenir les enseignants et de préserver un climat scolaire sain en intervenant de manière ciblée.

Un constat partagé par tous les intervenants est le manque de ressources pour la gestion des conflits. Bien que des formations continues soient disponibles, leur caractère facultatif et leur organisation en dehors des horaires de travail suscitent des réserves, ajoutant à la surcharge des enseignants.

Les ERVE jouent un rôle clé en apportant un regard extérieur sur les conflits, en gérant les comportements difficiles et en favorisant le « vivre ensemble ». Cependant, leur positionnement en dehors du champ strictement pédagogique interroge sur la répartition des responsabilités entre enseignants et éducateurs en milieu scolaire.

Ce travail présente une limite principale : les centres scolaires choisis pour la collecte des données empiriques ne sont pas systématiquement représentatifs du reste du Valais. De plus, les ressources des établissements, influencées par les politiques communales et cantonales, peuvent varier. Malgré ces défis, les relations entre parents, enseignants et élèves restent globalement positives, les conflits étant relativement rares mais potentiellement lourds de conséquences. Les intervenants expriment une ouverture aux solutions interprofessionnelles, tout en soulignant l'urgence de mettre en place des soutiens adaptés pour mieux gérer la charge de travail et les tensions interpersonnelles.

6.2 *Les plus-values d'un travailleur social en milieu scolaire*

L'intégration d'un TSMS dans le milieu scolaire présente de nombreux avantages pour les élèves, les parents et les enseignants, contribuant à un environnement éducatif harmonieux et inclusif.

Pour les élèves, le TSMS offre un soutien individuel qui favorise le « vivre ensemble ». Il aide les élèves à surmonter des difficultés personnelles, telles que des problèmes familiaux, sociaux ou émotionnels, tout en jouant un rôle clé dans la prévention de situations à risque comme le harcèlement ou le décrochage scolaire. Grâce à des initiatives de sensibilisation et à un espace d'écoute sécurisé, il contribue à améliorer leur bien-être et intervient rapidement pour répondre aux besoins urgents.

Pour les parents, le TSMS agit comme médiateur entre la famille et l'école. Il aide à apaiser les conflits et oriente les familles vers des ressources externes si nécessaire. En étant à l'écoute des préoccupations des parents, il favorise une meilleure compréhension des enjeux scolaires et sociaux, renforçant ainsi une collaboration constructive avec les enseignants et le personnel éducatif.

Pour les enseignants, le TSMS représente une ressource précieuse dans la gestion des conflits, tant avec les élèves qu'avec les familles. En tant que médiateur, il soulage les enseignants des problématiques non pédagogiques et leur apporte des conseils pratiques pour gérer des situations complexes. Sa maîtrise de l'interprofessionnalité permet une meilleure coordination avec les acteurs externes (OPE, police, médecins), facilitant ainsi des interventions rapides et efficaces sans lourdeur bureaucratique.

6.2.1 Perspectives et pistes d'actions

Pour donner suite à notre analyse, nous avons identifié trois pistes d'action pour remédier à certains déséquilibres : des initiatives internes aux écoles, un renforcement de l'interprofessionnalité entre les secteurs pédagogique et social, et des actions portées par les éducateurs. Ces propositions, élaborées en concertation avec les intervenants, reflètent leur soutien à une collaboration renforcée entre le travail social et le milieu pédagogique.

- Uniformiser les canaux d'identification

Actuellement, chaque établissement et individu a ses propres procédures d'identification pour la gestion des conflits interpersonnels. L'idée serait d'uniformiser ce système en créant un guide pratique décrivant la marche à suivre pour traiter des conflits interpersonnels. Ce guide

inclurait un tableau récapitulatif des canaux de communication disponibles, avec les interlocuteurs à contacter (par courriel ou téléphone professionnel), ainsi que leurs horaires de disponibilité. Le tableau hiérarchiserait les conflits interpersonnels en indiquant les personnes les plus aptes à répondre à chaque situation. Ce guide pourrait être élaboré par le service de l'Enseignement valaisan lors d'une table ronde réunissant des directions et des médiateurs d'établissements du Valais central. Cette ressource serait communiquée aux parents et aux enseignants, puis incluse dans l'agenda de chaque élève. Elle permettrait une communication plus efficace, le respect de la hiérarchie, une répartition plus claire des rôles et la protection de la vie privée des enseignants. De plus, cette ressource offrirait aux élèves un repère et un soutien en cas de conflit.

- Adapter et enrichir le rôle de l'ERVE face au nouveau besoin

À ce jour, une nouvelle ressource a été mise en place : des enseignants ressources du vivre ensemble (ERVE) sont mobilisés au prorata des centres. Les enseignants peuvent se former à cette fonction en suivant des cours organisés en deux sessions de deux jours. Dans le cahier des charges (cf. annexe 8.5), rien ne précise la formation initiale requise pour les candidats. Ce même cahier des charges met en avant de nombreux aspects sociaux et peu de pédagogie, comme « la notion de vivre ensemble », « répondre au comportement inadapté », « analyser des problématiques avec un regard extérieur », « travailler de manière pluridisciplinaire », « apporter un regard d'expert et de soutien aux enseignants » mais peu de pédagogie.

L'idée serait d'ouvrir cette formation aux travailleurs sociaux afin de favoriser une approche interprofessionnelle. Comme mentionné précédemment, les tâches à remplir relèvent principalement de compétences sociales, d'où l'intérêt d'associer le social au pédagogique. En effet, si les professionnels pédagogiques avaient des lacunes en matière de compétences sociales, l'inverse serait également possible. Cela offrirait aux enseignants un soutien supplémentaire, indépendant du pédagogique, proposerait une alternative à la pénurie d'enseignants, et répondrait au manque de temps des enseignants pour suivre des formations continues sur leur temps libre. Cette formation pourrait être développée par le service de l'enseignement en collaboration avec la HES-SO Valais/Wallis en travail social, constituant ainsi une première porte d'entrée pour le travail social en milieu scolaire.

- Mettre en place des ateliers thématiques pour les élèves animés par un travailleur social

À l'heure actuelle, les enseignants ont vu leur temps de travail réduit, passant de 32 heures à 30 heures par semaine. Ces 2 heures ont été réaffectées au temps administratif, sans pour autant entraîner une diminution du temps de travail des élèves. L'idée serait de créer des

ateliers sur des thématiques telles que le vivre ensemble, le harcèlement scolaire, l'inclusion sociale pour les petits degrés, ainsi que la discrimination, la transition de l'école primaire au cycle, et la médiation sociale pour les niveaux supérieurs. Ces ateliers seraient animés par des travailleurs sociaux. Les bénéfices seraient nombreux, surtout pour les élèves, car ces ateliers offriraient une approche préventive, évitant de réagir uniquement en cas de conflit interpersonnel. En outre, cela apporterait un soutien indirect aux enseignants, en permettant de traiter certains problèmes durant ces périodes. La présence du travailleur social offrirait un soutien personnalisé aux élèves, permettant d'expliquer et de prévenir les problèmes comportementaux. Ce projet serait mis en place en collaboration avec les enseignants et les travailleurs sociaux, en fonction des besoins spécifiques de chaque école, tout en étant validé par la direction des établissements.

6.3 *Limites et difficultés*

Lors de la rédaction de ce travail, nous avons rencontré des limites et des difficultés.

Le cadre théorique a été initialement conçu dans l'optique d'interviewer des travailleurs sociaux en milieu scolaire. Cependant, en raison du faible nombre de TSMS en Valais, nous avons ajusté la question de recherche pour explorer la pertinence d'une collaboration et les plus-values qu'elle pourrait apporter.

De plus, lors de la rédaction des synthèses, il nous a été difficile de hiérarchiser les données en fonction de leur importance.

6.4 *Notre bilan*

Il est essentiel d'évaluer les objectifs établis au début de ce travail afin de dresser un bilan de notre recherche.

6.4.1 *Objectifs théoriques*

Ce travail vise tout d'abord à approfondir nos connaissances théoriques en lien avec le champ du travail social. Il nous a permis de nous approprier des concepts clés, d'explorer des cadres de référence variés et d'enrichir notre compréhension des enjeux sociaux, politiques et institutionnels. Cette dimension théorique encourage également le développement d'une perspective critique, essentielle pour analyser les problématiques rencontrées dans le domaine. En nous appuyant sur des lectures scientifiques, des publications et des documents institutionnels, nous avons construit une base solide pour contextualiser et interpréter les réalités étudiées, tout en renforçant nos acquis tout au long de la formation.

6.4.2 *Objectifs de recherche*

Revenons sur les trois objectifs de recherches que nous avons fixé en début de processus.

- Identifier les besoins des différents acteurs scolaires en se centrant sur l'axe de l'intégration sociale.

Nous avons abordé cet objectif dans notre travail au chapitre 5.3, où nous avons interrogé les intervenants sur les répercussions pour les enseignants, ainsi que sur les insuffisances et les améliorations envisagées. En ce qui concerne les élèves et les parents, ces aspects ont été mis de côté au fur et à mesure de l'évolution de notre travail.

- Comprendre comment le travailleur social peut légitimer sa présence en milieu scolaire.

À la fin de notre enquête terrain, au chapitre 5, nous avons identifié plusieurs axes par lesquels le travailleur social peut légitimer sa présence et alléger la charge des acteurs scolaires. Par la suite, dans le chapitre 6.2, nous avons proposé des interventions liées au TSMS, telles qu'une intégration progressive à travers la profession d'ERVE et la mise en place d'ateliers pour les élèves sur les thématiques du « vivre ensemble ».

- Comprendre comment le travailleur social peut être une plus-value dans l'inclusion, la participation et la tenue d'un cadre social propice à l'apprentissage et au vivre ensemble

Dans le chapitre 6.4 de notre conclusion, nous avons mis en lumière les avantages qu'un TSMS pourrait offrir aux établissements scolaires et à leurs différents acteurs.

6.4.3 Objectifs personnels

Melvin : Au cours de la réalisation de ce travail, j'ai pu développer mes compétences en préparation et conduite d'entretiens. J'ai rencontré des professionnels attentifs et impliqués dans une problématique qui prend de plus en plus d'importance. L'immersion directe m'a été encore plus enrichissante, bien que j'aie particulièrement apprécié la perspective méta, qui permet de prendre du recul sur la situation. Ce processus, bien qu'exigeant, m'a aidé à structurer mon travail et à progresser étape par étape. La collaboration avec mon partenaire s'est déroulée de manière fluide, grâce à une bonne communication et à une vision partagée des objectifs.

En ce qui concerne l'organisation, les différentes étapes de mon planning ont été respectées et accomplies dans les délais prévus. J'ai cependant rencontré quelques difficultés à structurer mes idées, en raison de la richesse des informations recueillies lors des entretiens.

Corentin : Réaliser ce travail m'a permis d'apprendre à structurer mes entretiens et à rester concentré sur la thématique principale. J'ai trouvé très intéressant la partie regroupement des

donnés à la suite des entretiens et construction de l'analyse. La collaboration avec mon camarade s'est déroulée de manière exemplaire, et je serais prêt à renouveler l'expérience sans hésitation. Nous nous sommes complétés de façon remarquable, nos compétences s'imbriquant parfaitement. J'ai pris beaucoup de plaisir à mener ce projet, et suis fier du résultat obtenu. Je constate également une nette évolution de mes connaissances depuis le début de cette expérience.

En termes d'organisation, toutes les échéances ont été respectées, et la continuité du travail, même durant la période estivale, m'a paru particulièrement bénéfique.

6.4.4 Objectifs professionnels

Melvin : La réalisation de ce travail m'a permis de traiter et d'analyser une thématique qui m'interrogeait. En rédigeant le cadre théorique et en menant les entretiens, j'ai constaté les différences entre les cantons, voire entre les villages, concernant les ressources mises à disposition pour traiter cette problématique, ainsi que celles déjà en place. J'ai pris conscience de l'impact et du temps que cela peut engendrer.

Comprendre et analyser les enjeux tout en proposant des pistes d'action résonnent avec le modèle d'apprentissage expérientiel de Kolb (cité dans TELUQ, 2022) et l'activité prudentielle de Champy (2011). Ce modèle et cette méthode illustrent le cœur du métier d'éducateur spécialisé et me poussent à réfléchir sur la place et la valeur de cette profession dans le milieu scolaire.

Corentin : Ce travail m'a permis de mieux comprendre les différentes approches des conflits relationnels. Ce qui m'a marqué, c'est la volonté d'améliorer les problématiques tout en prenant conscience des inégalités en termes de ressources. J'ai particulièrement retenu l'importance de travailler en réseau, en valorisant l'expertise de chacun, ainsi que la nécessité d'équilibrer l'uniformisation des méthodes avec une certaine flexibilité pour prendre en compte la singularité de chaque situation.

Dans ma pratique, j'intégrerai ces apprentissages en privilégiant une analyse approfondie des situations avec une vision large et extérieure, tout en l'adaptant au cadre pédagogique.

6.5 Conclusion

En conclusion, les résultats obtenus à l'issue de l'analyse soulignent la diversité des conflits interpersonnels, la complexité des approches des enseignants et la variété des procédures d'appréhension et de suivi. Nous retenons principalement la volonté d'améliorer les pratiques ainsi que les différentes initiatives mises en place par les enseignants et les directions des établissements.

De plus, nous constatons l'omniprésence des outils de travail social dans la gestion des conflits interpersonnels et la gestion de classe au sein des centres scolaires.

Enfin, il est à noter que tous les intervenants ont pris plaisir à partager leur ressenti et ont montré une grande ouverture à discuter de cette thématique, qui reste d'actualité. Ceci, tout en tenant compte de l'impact que cela peut avoir sur la charge de travail et la santé mentale de l'ensemble des professionnels du milieu scolaire, tant à court qu'à long terme.

L'achèvement de ce travail soulève plusieurs nouvelles questions :

- Pourquoi le cahier des charges des ERVE se concentre-t-il principalement sur des objectifs sociaux, alors que la formation est exclusivement ouverte aux professionnels pédagogiques ?
- Pourquoi envisager l'ouverture de davantage de postes d'ERVE alors que la profession commence à faire face à une pénurie de main-d'œuvre ?
- Quelles sont les spécificités des interventions d'un TSMS en fonction du degré scolaire ?

Pour conclure, ce travail nous fournira de nombreuses clés de compréhension pour notre future pratique professionnelle, notamment en matière d'analyse et de gestion des conflits interpersonnels.

7 Références

7.1 Sitographie

- Ahmed, S. & Fischer, M. (2020). *Travail social en milieu scolaire*. Éditions Seismo, Zürich et Berne. <https://www.seismoverlag.ch/fr/daten-woerterbuch/schulsozialarbeit/>
- Avenir Social. (2010). *Code de déontologie du travail social en Suisse*.
<https://avenirsocial.ch/fr/publications/code-de-deontologie-du-travail-social-en-suisse/>
- Avenir Social. (2016). *Lignes directrices du travail social en milieu scolaire*.
https://avenirsocial.ch/wp-content/uploads/2018/12/Leitbild_SSA_FR.pdf
- Avenir Social. (2018). *Lignes directrices : qualité dans le travail social en milieu scolaire*.
https://avenirsocial.ch/wp-content/uploads/2018/12/LignesDirectrices_TSMS_F.pdf
- Boillat, F. (2024). Quand l'école fait mal : libérer la parole pour mettre fin aux harcèlements. RTS. <https://www.rts.ch/info/suisse/14598798-quand-lecole-fait-mal-liberer-la-parole-pour-mettre-fin-aux-harcelements.html>
- Bureau de soutien et de gestion des conflits (s. d.). *La médiation*. Consulté 3 mars 2024, à l'adresse <https://www.vs.ch/web/bsgc/brochures-et-flyers>
- Conférence suisse des directrices et directeurs cantonaux de l'instruction publique. (2023). *Travail social en milieu scolaire / soutien social*. Consulté 27 février 2024, à l'adresse <https://www.edk.ch/fr/systeme-educatif/organisation/enquete-aupres-des-cantons/travail-social-en-milieu-scolaire-soutien-social>
- Commission scolaire des Phares. (2018). *Rôle de l'enseignante-ressource ou de l'enseignant-ressource*. https://serm.ca/wp-content/uploads/sites/48/2021/05/2018-11-09_ENSEIGNANT-RESSOURCE_FINAL.pdf
- Dayer, C. (2020). *Quand les violences se donnent un genre : enjeux et pratiques de management*. Sciences sociales
https://www.vd.ch/fileadmin/user_upload/organisation/dfj/spj/PSPS/CarolineDayer_3D_2020.pdf
- Département de la Formation, de la Jeunesse et de la Culture. (2019). *Concept 360°*.
https://www.vd.ch/fileadmin/user_upload/organisation/dfj/dgeo/fichiers_pdf/concept360/Concept_360.pdf

- Département de la Formation, de la Jeunesse et de la Culture. (2020). *Dispositif cantonal socio-éducatif en milieu scolaire*. [Projet de Lignes Directrices - Dispositif socio-éducatif en milieu scola... 01.pdf \(vd.ch\)](#)
- Département de L'enseignement et de la Formation Professionnelle. (2020). *Le projet pilote du dispositif socio-éducatif 360° dans les Alpes vaudoises*. Consulté 20 mars 2024, à l'adresse <https://info.vd.ch/def/2020/novembre/2/le-projet-pilote-du-dispositif-socio-educatif-360-dans-les-alpes-vaudoises>
- Ecole Galilée. (2023). *Les conséquences du harcèlement sur la santé mentale et la qualité de vie*. Consulté 2 avril 2024, à l'adresse <https://www.ecolegalilee.fr/consequences-harcelement>
- Haute Ecole Spécialisée de Suisse occidentale. (2019). *Plan d'études cadre 2020 : Bachelor of Arts HES-SO en Travail social*. https://www.hetsl.ch/fileadmin/my-eesp/etudiant-ts/modules/FP/Divers/PEC2020_BA_Travail_social_FR_1_.pdf
- Peuker, M. (2017, 9 août). La santé des enseignants se détériore, 40 % d'entre eux seraient en burn-out. RTS. <https://www.rts.ch/info/suisse/8831617-la-sante-des-enseignants-se-deteriore-40-dentre-eux-seraient-en-burnout.html>
- Ministère de L'Education Nationale. (s. d.). *Qu'est-ce que le harcèlement ?* Consulté 3 avril 2024, à l'adresse <https://www.education.gouv.fr/non-au-harcelement/qu-est-ce-que-le-harcelement-325361#:~:text=Il%20est%20d%C3%A9fini%20comme%20%22un,peut%20facilement%20se%20d%C3%A9fendre%20seule%22>.
- Nation Unies. (1989). *Convention relative au droit des enfants*. Assemblée générale des nations unies. Consulté 10 avril 2024, à l'adresse https://www.unicef.ch/sites/default/files/2018-08/un-kinderrechtskonvention_fr.pdf
- Ville de Sion. (2023). *Rapport de gestion de la Ville de Sion 2022*. https://www.sion.ch/docn/4628365/Rapport_de_gestion_2022.pdf
- Romy, K. (2024). L'école déclare la guerre au harcèlement. SWI swissinfo.ch. https://www.swissinfo.ch/fre/economie/l-%C3%A9cole_d%C3%A9clare-la-guerre-au-harc%C3%A8lement/46651438#:~:text=En%20Suisse%2C%20environ%20un%20enfant,est%20harcel%C3%A9%20durant%20sa%20scolarit%C3%A9
- Salamin, J. (2023, 27 janvier). *Burnout : quand les batteries sont vides*. Le Blog de L'Hôpital du Valais. <https://blog.hopitalvs.ch/burnout-prevention-conseils/>

TÉLUQ. (2022). *Apprentissage expérientiel*. Wiki-TEDia. Consulté 22 novembre 2024, à l'adresse https://wiki.telug.ca/wikitedia/index.php/Apprentissage_exp%C3%A9rientiel.

Union Nationale des Associations Laïques Gestionnaires. (2009). *Les troubles du comportements*. <https://ienrbx-tg-ash.etab.ac-lille.fr/files/2015/05/Les-Troubles-du-Comportement-TC.pdf>

7.2 Bibliographie

- Brunet, M., & Dubois, C. (2020). *Médiation scolaire et gestion des conflits : Pratiques et enjeux pédagogiques*. Éditions ESF.
- Cadière, J. (2013). *L'apprentissage de la recherche en travail social*. Presses de l'EHESP.
- Catheline, N. (2018). Les conséquences. Dans *Le harcèlement scolaire* (pp. 81-88). Presses Universitaires de France. <https://shs.cairn.info/le-harcelement-scolaire--9782130813712-page-81?lang=fr>
- Champy, F. (2011). *Nouvelle théorie sociologique des professions*. Presses Universitaires de France.
- Chevallier, J. (2003). *Science administrative*. Presses Universitaires de France.
- Coen, P.-F., & Gulfi, A. (2021). *Construction de l'identité professionnelle des travailleurs sociaux en milieu scolaire*. Formation emploi. (162). <https://doi.org/10.4000/formationemploi.11576>
- Côté, C. (1999). *La systémique et l'intervention : historique de la systémique 1920-1998, l'approche systémique en santé mentale*. Presses de l'Université de Montréal ; Fidès.
- Debarbieux, E. (2012). *La violence en milieu scolaire : L'état des savoirs*. Armand Colin.
- Decree, G., & Leclercq, M. (2015). *La gestion des comportements en milieu scolaire : principes, stratégies et pratiques*. Éditions du CEDIEP.
- Dejours, C. (1993). *Travail, usure mentale : Essai de psychopathologie du travail*. Bayard.
- Dellucci, H. (2021). Approche centrée compétences et alliance thérapeutique. Dans M. Brennstuhl & F. Marteau-Chasserieu (Dir.), *Aide-mémoire : L'alliance thérapeutique en 66 notions* (pp. 355-361). Dunod. <https://doi.org/10.3917/dunod.brenn.2021.01.0355>
- Demilly, L. (2013). *Sociologie de la collaboration en milieu scolaire : Acteurs, enjeux et défis*. Presses Universitaires de Rennes.
- Dufresne, J., & Lavergne, P. (2018). *Relations école-famille et gestion des conflits scolaires*. Presses de l'Université de Montréal.
- Gollier, C. (2017). *Éducation inclusive et pédagogie différenciée*. Presses Universitaires de France.

- Gremion, L., Paratte, M. (2009). Intégration scolaire : De quoi parle-t-on au juste ? Une étude de cas dans un collège secondaire. *Formation et pratiques d'enseignement en question*, 9, 160. https://revuedeshep.ch/pdf/09/9_gremion.pdf
- Guillaume-Hofnung, M. (2012 (5e ed., 1995, 1e ed.)). *La médiation*. PUF.
- Gulfi, A., & Coen, P.-F. (2020). *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. <https://szsa.ch/ojs/index.php/szsa-rsts/article/view/236>
- Hébert, R. (2012). *La préoccupation partagée : Une méthode de gestion des conflits en milieu scolaire*. Presses Universitaires de France.
- Karpman, S. (1968). Fairy tales and script drama analysis. *Transactional Analysis Bulletin*, 7(26), 39–43.
- Lemoine, F. (2017). *La gestion des conflits scolaires : Stratégies et pratiques en milieu éducatif*. Éditions du Savoir.
- Leroux, L., & Roy, A. (2019). *La communication école-famille : Défis et perspectives*. Éditions L'Harmattan.
- Martin-Du-Pan, R.-C. (2008, 17 décembre). *Burnout ou syndrome d'épuisement professionnel*. Revue Médicale Suisse. <https://www.revmed.ch/revue-medicale-suisse/2008/revue-medicale-suisse-184/burnout-ou-syndrome-d-epuisement-professionnel>
- Monseau, C. & Bourgeois, E. (2015). *Gestion des conflits à l'école : Approches pratiques et théoriques pour les enseignants*. Presses Universitaires de France.
- Ndiaye, A., & Abraham, J. (2016). Les leviers de régulation des conflits interpersonnels dans trois organisations sociales et médico-sociales. *RIMHE : Revue Interdisciplinaire Management, Homme & Entreprise*, 22(3), 29-43. <https://doi.org/10.3917/rimhe.022.0029>
- Perrenoud, P. (2004). *Pédagogie différenciée : des intentions à l'action*. ESF Éditeur.
- Petit, C. (2001). De l'intégration scolaire. *VST - Vie sociale et traitements*, 69(1), 35-39. <https://doi.org/10.3917/vst.069.0035>
- Piquet, E. (2017). *Le harcèlement scolaire en 100 questions*. Tallandier.

- Rokeach, M. (1973/2008). *Les valeurs personnelles et la société*. Éditions de la Maison des Sciences de l'Homme.
- Ruiz, D. M. (1997). *Les Quatre Accords Tolèques : Un guide pratique de la liberté personnelle*. Éditions J'ai Lu.
- Shankland, R., Durand, J., Paucsik, M., Kotsou, I., & André, C. (2018). L'approche centrée solution : Pour une intervention de psychologie positive optimale. Dans *Mettre en œuvre un programme de psychologie positive : Programme CARE (Cohérence-Attention-Relation-Engagement)* (pp. 26-41). Dunod.
<https://doi.org/10.3917/dunod.shank.2018.01.0026>
- Vézina, J., & Hébert, M. (2017). *Le harcèlement scolaire : Comprendre pour agir*. Presses de l'Université du Québec.

8 Annexes

8.1 *La grille d'entretien*

Entretien TB

Date et lieu :

Entretien numéro :

Nom Prénom :

Poste / fonction :

Nom du centre / Commune :

Nombre d'élèves :

Nombre d'enseignants :

Thème TB : **Le travail social en milieu scolaire : Problématiques relationnelles dans les écoles du Valais central : Regards Actuels et Perspectives**

Problématique : **Dans les centres scolaires du Valais central, comment la gestion des conflits interpersonnels impacte-t-elle la charge de travail des membres de la direction et des enseignants ?**

Hypothèses	Objectif	Questions	Relances	Indicateurs
1. <i>Selon une hiérarchisation des problématiques relationnelles, ce sont les membres de la direction qui en prennent la charge au sein des établissements scolaires du valais central.</i>	<ul style="list-style-type: none"> La compréhension des méthodes en place pour détecter et reconnaître les conflits entre individus dans un cadre organisationnel Évaluer et améliorer l'efficacité des politiques de gestion des conflits interpersonnels Clarifier et optimiser la répartition des responsabilités en matière de gestion des conflits 	<ul style="list-style-type: none"> Comment sont généralement identifiés les conflits interpersonnels au sein de votre établissement ? Comment les responsabilités de gestion des conflits sont-elles réparties entre les membres de la direction et les enseignants ? Quelle est la politique de votre établissement en matière de gestion des conflits interpersonnels ? 	<ul style="list-style-type: none"> Avez-vous observé des changements dans la charge de travail liée à la gestion des conflits au cours des dernières années ? Comment les conflits sont-ils généralement signalés et traités au sein de l'école ? Quels types de conflits interpersonnels sont les plus fréquents dans votre établissement ? 	<ul style="list-style-type: none"> Signalements Formels Observations Directes Demandes d'Intervention Enquêtes et Sondages Comportements des Élèves Existence de règles Écrites Formation et Sensibilisation Protocoles de Signalement Rôles et Responsabilités Soutien
2. <i>Le temps consacré à la gestion des problématiques relationnelles peut engendrer de la fatigue chez les enseignants et les limiter dans leur mandat principal.</i>	<ul style="list-style-type: none"> Évaluer l'impact des tâches de gestion des conflits sur le temps de la direction Identifier et atténuer l'impact des conflits sur l'enseignement Comprendre l'implication des enseignants dans la gestion des conflits et son impact sur leur charge de travail Identifier et mettre en œuvre des améliorations pour 	<ul style="list-style-type: none"> Quelle proportion de votre temps, en tant que membre de la direction, est consacrée à la gestion des conflits interpersonnels ? Les enseignants sont-ils également impliqués dans la gestion des conflits interpersonnels ? Si oui, à quel degré et comment cela impacte-t-il leur charge de travail ? 	<ul style="list-style-type: none"> Pouvez-vous estimer en heures ou en pourcentage par semaine ? Comment la gestion des conflits interpersonnels affecte-t-elle le climat général de travail au sein de l'établissement ? Quels types de préoccupations sont les plus courants ? Y a-t-il des initiatives en cours ou prévues pour mieux gérer les conflits et ainsi réduire la charge sur les enseignants ? 	<ul style="list-style-type: none"> Heures Allouées Pourcentage du temps de travail Nombre d'incidents gérés Demandes de Support Supplémentaire Commentaires et Feedback Évaluations de Charge de Travail Degré d'Implication des Enseignants

	réduire la charge de travail des enseignants liée à la gestion des conflits	<ul style="list-style-type: none"> Les enseignants expriment-ils des préoccupations concernant la gestion des conflits et son impact sur leur capacité à se concentrer sur leur mandat principal ? Quelles améliorations pourraient être apportées pour réduire la charge de travail liée à la gestion des conflits et aider les enseignants à se concentrer davantage sur leur mandat principal ? 		<ul style="list-style-type: none"> Impact sur la Charge de Travail Perception de l'Impact Réduction du Temps Consacré Efficacité des Nouvelles Mesures Formation et Support
3. Les procédures de prise en charge des problématiques relationnelles ne sont pas individualisées, et le suivi des élèves concernés demeure limité.	<ul style="list-style-type: none"> Clarifier les procédures et rôles des enseignants dans la gestion des conflits interpersonnels Évaluer la disponibilité et l'efficacité des ressources supplémentaires pour la gestion des conflits Évaluer l'existence et l'efficacité des systèmes de suivi à long terme pour les élèves impliqués dans des conflits 	<ul style="list-style-type: none"> Existe-t-il des procédures ou des rôles spécifiques attribués aux enseignants pour la gestion des conflits interpersonnels ? Si oui, lesquelles ? Y a-t-il des ressources supplémentaires (comme des conseillers ou des médiateurs) disponibles pour aider à la gestion des conflits ? Y a-t-il un système de suivi à long terme pour les élèves qui ont été impliqués dans des conflits, et si oui, comment fonctionne-t-il ? Comment individualisez-vous vos suivis ? 	<ul style="list-style-type: none"> Quelles sont les procédures mises en place pour la gestion des conflits interpersonnels ? Quelles mesures sont prises pour individualiser la gestion des conflits lorsqu'un élève présente des besoins spécifiques ? Quelles formations ou soutiens sont offerts aux enseignants pour les aider à gérer les conflits interpersonnels ? Les enseignants utilisent-ils fréquemment ces ressources ? Y'a-t-il des traces écrites ? Jusqu'à où allez-vous dans vos démarches ? 	<ul style="list-style-type: none"> Documentation des procédures Définition des rôles Formation et préparation Existence des Ressources Utilisation des Ressources Impact sur la Gestion des Conflits Feedback des Parties Impliquées Existence du Système de Suivi Délai et Fréquence des Suivis Responsabilités et Rôles Méthodes et Outils de Suivi

8.2 Formulaire de consentement

Formulaire de consentement

[Titre du TB]

Module Travail de Bachelor

[Nom & Prénom étudiant-e 1]

[Nom & Prénom étudiant-e 2]

Sous la Direction de [Nom & Prénom enseignant-e]

Haute École et École Supérieure de Travail Social

Rue de la Plaine 2

3960 Sierre

Contact : [e-mail]

Par ma signature, j'accepte de participer à un entretien dans le cadre de la réalisation du Travail de Bachelor (TB) susmentionné, notamment :

<ul style="list-style-type: none"> Je suis informé-e que ce travail est réalisé selon les prescriptions de la nouvelle loi fédérale sur la protection des données (nLPD) et s'appuie sur le code d'éthique de la recherche en travail social. 	
<ul style="list-style-type: none"> J'accepte que l'entretien soit enregistré et retranscrit, que cet enregistrement et cette retranscription soient conservés le temps de la réalisation du TB en un lieu sécurisé et détruits ensuite. 	
<ul style="list-style-type: none"> Je donne mon accord pour que ces données soient traitées de manière anonymisée pour la réalisation du TB. 	
<ul style="list-style-type: none"> Je comprends que je peux demander la suppression des données et de ma participation à tout moment. 	
<ul style="list-style-type: none"> Je confirme savoir à qui je peux m'adresser en cas de questions ou renseignements complémentaires. 	
<ul style="list-style-type: none"> Je confirme que ma participation est volontaire. 	

Lieu, date & Signature : _____

Par ma signature, je confirme avoir informé la personne interviewée sur l'exploitation des données de l'entretien conformément à nouvelle loi fédérale sur la protection des données (nLPD) et le code d'éthique de la recherche en travail social.

Lieu, date & Signature : _____

8.3 Cahier des charges enseignant

**CAHIER DES CHARGES
DES TITULAIRES DES CLASSES DU CYCLE D'ORIENTATION**

1. Bases légales

Loi sur le Cycle d'Orientation du 10 septembre 2009 : articles 16, 35, 39, 40, 53 à 55.

2. Tâches générales et communes

En plus des obligations professionnelles du personnel enseignant énumérées dans le cahier des charges des enseignants du secondaire I, les titulaires de classe du cycle d'orientation assument la responsabilité première de l'éducation, de la discipline et de l'orientation des élèves de leur classe.

Par leurs contacts personnels avec leurs élèves et les parents, ils favorisent la réussite de leurs études et collaborent étroitement à leur orientation scolaire et professionnelle.

Les titulaires de première année du CO visiteront au moins une fois par an une ou des classes de 6^e primaire de leur bassin versant, ce en collaboration avec la direction, respectivement la commission scolaire, et les enseignants des écoles primaires concernées dans le but de renforcer la collaboration verticale au sein de la scolarité obligatoire.

Le titulaire est le référent pour l'orientation de ses élèves. En principe, il enseigne également le cours d'éducation aux choix professionnels, ci-après EDC, dans la classe dont il a la responsabilité.

3. Tâches spéciales du titulaire de classe du cycle d'orientation

Dans le cadre de la gestion de sa classe, le titulaire :

- voue un soin particulier à l'accueil et à l'intégration des élèves du cycle d'orientation, en s'efforçant de créer une atmosphère de travail agréable et chaleureuse ;
- veille à la coordination et à la répartition raisonnable des tâches à domicile et des examens entre tous les enseignants de la classe ;
- observe et conseille les élèves éprouvant des difficultés scolaires ou personnelles et propose, le cas échéant, les mesures d'appui ou de soutien à leur apporter ;
- convoque et participe aux séances du conseil de classe ;
- organise, en accord avec la direction, les réunions des parents d'élèves, individuelles ou collectives, chaque fois que les circonstances l'exigent, mais au moins deux fois dans l'année scolaire ;
- signale à la direction les problèmes importants et les cas difficiles et propose les moyens d'y remédier ;

- accomplit les tâches administratives ou pédagogiques liées à sa fonction, en particulier celles relatives à l'évaluation.

4. Tâches spécifiques liées à l'orientation scolaire et professionnelle

Dans le cadre de sa mission d'orientation, le titulaire de classe :

- conseille et accompagne l'élève dans la constitution de son portfolio d'orientation, cas échéant en lien avec le professeur d'EDC ;
- vérifie, en collaboration avec le conseiller en orientation scolaire et professionnelle, ci-après COSP, l'avancement des projets d'orientation de l'élève tout au long de l'année scolaire ;
- assure la préparation et l'inscription des élèves aux manifestations collectives d'information organisées par l'office d'orientation scolaire et professionnelle et les associations professionnelles ;
- s'assure de la bonne gestion administrative des stages ;
- soutient l'élève et fait le lien avec les parents et le COSP en cas de difficulté d'orientation ;
- organise et anime en collaboration avec le COSP les soirées de parents consacrées au thème de l'orientation scolaire et professionnelle ;
- établit, sur avis du conseil de classe, le bilan de compétences générales de l'élève ;
- aide l'élève à réaliser son bilan d'orientation scolaire et professionnelle en milieu de 2CO, cas échéant en lien avec le professeur d'EDC.

5. Statut professionnel

Le titulaire de classe du cycle d'orientation est désigné chaque année par la direction. La direction veillera à attribuer un nombre d'heures d'enseignement suffisant au titulaire face aux élèves de sa classe.

Sion, 7 avril 2011

8.4 Ecoles : Echelle des sanctions Cycle 3 (CO)

Niveau	Echelon d'intervention	Types d'indiscipline	Personnes de décision	Propositions d'actions à mener
1.	Cours /Classe	Bavardages Travaux mal ou non faits Impolitesse Perturbation de la classe Tricherie Contrefaçon de signature Dégradation du matériel Refus des consignes Irrespect ou violence verbale envers les camarades Retards	Professeur de branche	Discussion avec l'élève Inscription d'une remarque dans le CE et signature des parents (traçabilité) - Travaux supplémentaires avec signature des parents Év. contact téléphonique avec les parents Retenue du vendredi
2.	Classe	Récidives chroniques des écarts du niveau 1 Grande perturbation de la classe Irrespect envers un professeur ou un adulte <u>Informez immédiatement l'adjoint si :</u> Acte(s) de violence physique Harcèlement des camarades ⇒ Appréciation de la situation par l'adjoint et décision de passer ou non à l'échelon supérieur directement.	Le professeur de branche avec le titulaire Le titulaire pour l'application de la sanction. Informez l'adjoint	Inscription d'une remarque dans le CE et signature des parents (traçabilité) <u>Action obligatoire :</u> Contact téléphonique avec les parents par le titulaire ou le professeur de branche <u>Actions possibles :</u> Retenue du vendredi Rencontre avec le médiateur Rencontre entre le titulaire, les parents et l'élève avec rapport écrit à l'adjoint (cf doc : * Récapitulatif individuel des écarts de discipline)

3.	Centre scolaire	Récidive chronique des écarts du niveau 2 Actes de violence ou harcèlement des camarades Fugue de l'école Insultes à un adulte graves ou répétées Attitude mettant en péril la bonne marche de la classe lors d'un cours : insultes, bagarre, violence.	L'adjoint en concertation avec le titulaire pour la décision de sanction L'adjoint pour l'application de la sanction (avec information au Directeur)	<u>Actions obligatoires :</u> Rencontre entre l'adjoint et le titulaire (év. prof(s) de branche) : Conseil de discipline sur la base du rapport du titulaire (*) Courrier aux parents par l'adjoint avec copie au Directeur : décisions et sanctions du conseil de discipline Inscription des faits et actions correctives dans le Récapitulatif individuel des écarts de discipline/échelon direction des écoles (traçabilité) <u>Actions possibles :</u> Rencontre entre l'adjoint, le titulaire, les parents et l'élève. Rencontre avec une personne spécialisée (médiateur, psychologue scolaire, CDTEA, enseignant spécialisé) Mise en place d'un contrat disciplinaire avec rapport sur l'attitude aux parents Retenue du mercredi après-midi
4.	Directeur des Ecoles	Si malgré toutes les mesures prises, et les personnes intervenues, l'attitude et le comportement ne changent pas et que la bonne marche scolaire en est fortement entravée.	Le Directeur en collaboration avec l'adjoint pour les options à entrevoir	<u>Action obligatoire :</u> Convocation des parents et de l'élève par le Directeur Inscription des faits et actions correctives dans le Récapitulatif individuel des écarts de discipline/échelon direction des écoles (traçabilité) Information à l'Inspecteur <u>Actions possibles :</u> Rencontre avec une personne spécialisée (psychologue scolaire, CDTEA) Exclusion temporaire / classe-relai

5.	Inspecteur OES	Si le rendez-vous entre le Directeur et les parents et les mesures prises s'avèrent improductives	L'Inspecteur en collaboration avec le Directeur pour les options à entrevoir	<u>Actions obligatoires :</u> Rencontre entre le Directeur et l'Inspecteur Courrier aux parents par le Directeur : Expression de la sanction et copie à l'Inspecteur <u>Actions possibles :</u> Exclusion temporaire Intervention OES / placement en structure spécialisée
----	-----------------------	---	--	--

Retenues :

Les retenues ont lieu le vendredi soir de 16h15 à 17h30.

Après 3 retenues du vendredi soir, l'élève est automatique retenu un mercredi après-midi de 13h35 à 16h05. Cette retenue est assurée par le directeur des écoles.

Le professeur qui inscrit la 3^{ème} retenue du vendredi envoie immédiatement l'élève vers l'adjoint qui note la retenue du mercredi et en profite pour avoir une discussion avec l'élève.

Au 1^{er} mercredi de retenue, le titulaire contacte les parents au téléphone pour faire le point.

Au 2^{ème} mercredi de retenue, une lettre officielle est automatiquement envoyée aux parents par l'adjoint. Les parents et l'élève peuvent alors être convoqués par l'école.

Faute(s) grave(s) :

L'autorité scolaire se réserve le droit d'infliger des sanctions plus conséquentes, sans passer par tous ces échelons, en cas de fautes graves (alcool, tabac, drogue, violences physiques, quitter l'école, etc.)

Tout enseignant témoin de ce genre de comportement a l'obligation d'intervenir et d'en informer la Direction.

Retour à un degré précédent :

Si son comportement s'améliore durablement en regard aux objectifs fixés, sur proposition de son titulaire, l'élève peut retourner au degré précédent.

8.5 Cahier des charges : Enseignant ressource du vivre ensemble (ERVE)

MISSIONS GÉNÉRALES

- Assumer le mandat confié par la Direction de l'école (DE) qui pilote la mission d'enseignant généraliste en charge du « vivre-ensemble » ;
- Accompagner les enseignants et/ou les élèves dans le « vivre-ensemble » en tant que personne de référence vers qui l'école peut se tourner ;
- Apporter une réponse aux comportements inadaptés à l'école ;
- Analyser les besoins de l'école et initier des formations continues en établissement ;
- Assurer le relais entre les enseignants et la Direction lors des situations les plus préoccupantes et les désamorcer grâce à son intervention rapide ;
- Analyser les situations problématiques avec un regard extérieur ;
- Concevoir de pistes de travail, des outils de gestion, des idées concrètes (capacités transversales) favorisant l'axe de prévention, tout en étant détaché émotionnellement de la situation difficile ;
- Mener des réflexions avec l'ensemble des partenaires de l'école sur la population d'élèves entravant le bon déroulement de la classe ;
- Organiser des interventions entre les différents professionnels ;
- Travailler de manière pluridisciplinaire et participer aux réseaux avec les familles et les thérapeutes ;
- Apporter un regard d'expert et un soutien aux enseignants en besoin ;
- Soutenir ses collègues comme co-enseignant dans leurs actions pédagogiques et éducatives.

TÂCHES DE LA PERSONNE RESSOURCE

Comme pour tout enseignant, les périodes attribuées doivent être utilisées sur le terrain, en présence d'élèves. Toutes les autres tâches sont réalisées en dehors de l'horaire scolaire conformément aux 3 champs explicités dans le cahier des charges de chaque enseignant.

EN RELATION AVEC LES DIRECTIONS D'ÉCOLE

- Reçoit la demande d'intervention de la DE ;
- Informe régulièrement la DE ;
- Participe aux séances et réseaux, sur demande de la DE ;
- Propose à la DE des interventions entre différents professionnels ;
- Transmet son horaire d'intervention chaque semaine à la DE ;
- Est à disposition de la DE pour tout mandat en lien avec l'activité ;
- Prend contact avec l'enseignant ressource (ER) de l'arrondissement pour conseils et interventions, l'intervention de l'ER restant soumise à la procédure habituelle.

EN RELATION AVEC LE PERSONNEL ENSEIGNANT

- Écoute et prend en considération les besoins de l'enseignant ;
- Observe le fonctionnement de la classe, de l'élève et du centre scolaire dans une perspective de continuité ;
- Permet des synergies et une vision commune dans le suivi des élèves ;
- Propose son aide et soutient l'enseignant sous forme de conseils et/ou d'intervention (ex. travail en duo pédagogique, prend en charge individuellement ou en groupe le ou les élèves) ;
- Propose des interventions échelonnées sur une période déterminée ;
- Informe l'enseignant des démarches qu'il effectue et des retours apportés à la DE ;
- Collabore avec l'enseignant d'appui pédagogique ou les autres intervenants de la classe.

INFORMATION, SENSIBILISATION

- Se forme régulièrement dans le domaine de l'accompagnement des élèves présentant des besoins particuliers (cours, séminaires, lecture personnelle).

COMPTE-RENDU DE SES ACTIVITÉS

DOSSIER DU SUIVI DE L'ÉLÈVE

- Tient à jour les dossiers de suivi des élèves et/ou de classe ;
- Transmet régulièrement lesdits dossiers à la DE lors d'une rencontre hebdomadaire.

JOURNAL D'ACTIVITÉS

- Tient à jour un journal des interventions réalisées, en veillant à évaluer la plus-value apportée par son action ;
- Transmet son journal et son agenda à la DE lors de la rencontre hebdomadaire ;
- Participe aux séances de bilan fixées par la DE dans le but de présenter les actions menées durant l'année scolaire.

Remarque : le tableau de prise en charge des élèves concernés ainsi que les modalités d'intervention sont décrits dans un autre document mis à disposition par la DE.