



Note d'

Numéro 58
Décembre 2013

information

du SRED

Service de la recherche en éducation
Département de l'instruction publique, de la culture et du sport

Le service social de l'enseignement postobligatoire genevois

Claude A. Kaiser, François Rastoldo
avec la collaboration de Roberta Alliata

Dans le cadre d'un mandat visant à évaluer la charge de travail des conseillers sociaux pour les degrés postobligatoires de l'enseignement à Genève, des entretiens de type *focus groups* ont été réalisés.

Ils permettent aux représentants institutionnels de donner une description de leurs pratiques, du contexte dans lequel elles ont lieu et d'émettre des appréciations.

La principale difficulté pour évaluer la charge de travail des conseillers sociaux vient du fait que le cahier des charges de la fonction fait référence à des objectifs qui ne sont de l'ordre de la mesure qu'après de nombreuses abstractions, qui seraient elles-mêmes à négocier d'une façon intersubjective ou intergroupe. Comme il n'existe pas de méthode univoque pour analyser la charge de travail, le problème est de mesurer des quantités qui ne peuvent être que des construits à partir de théories ou de modèles. Il faudrait alors aussi définir sans ambiguïté ce que serait la tâche.

De plus, même définie, la relation entre la charge de travail et la performance est complexe. Une charge trop faible peut provoquer l'ennui et, ainsi, une efficacité moindre. A l'inverse, une charge élevée peut être propice à des logiques de créativité, à l'émergence de nouvelles formes de collaboration, comme elle peut être facteur de stress et de découragement, surtout lorsqu'une comptabilité analytique, faute d'instruments adéquats et reconnus, peine à mesurer le travail et à le valoriser (Taskin et de Nanteuil, 2011).

Faute de pouvoir établir une causalité entre des facteurs, ainsi que leurs médiations, qui ne sont pas tous directement liés à ce qui pourrait être mesuré objectivement, ce sera donc une visée illustrative et subjective qui organisera nos investigations.

Le problème de l'évaluation

Ce problème d'évaluation, qui n'est d'ailleurs pas spécifique aux métiers du social, s'est déjà posé. On trouve même dans la littérature des typologies de problèmes liés aux comptages qui dépendent d'ailleurs eux-mêmes des intentions initiales (Keller et Tabin, 2002)¹.

S'agit-il de s'assurer d'une meilleure répartition du travail ? Dans ce cas, on pourra mettre l'accent sur le nombre de dossiers ou de cas traités, voire aussi sur un décompte minuté des activités. Certes des quantités sont comparées, mais lesquelles ? On ne tient alors pas compte de la complexité des cas, ni de la qualité des interventions. Ainsi, le risque est grand d'amener à sélectionner les demandes, au détriment de la qualité des prestations, pour augmenter le nombre de cas traités.

Complexifier les décomptes est aussi possible. Il s'agit alors de catégoriser les dossiers et leur lourdeur estimée, au mieux après une série de procédures visant à arriver à un consensus difficile à obtenir, car il est problématique d'établir une typologie ne serait-ce qu'entre les prestations directes au bénéficiaire ou indirectes, entre les tâches de coordination, de supervision et de formation. Les méthodes les plus complexes de comptage ont surtout un inconvénient majeur : c'est d'augmenter considérablement les tâches administratives au détriment du travail auprès des usagers.

S'agit-il de diminuer les coûts ? Se pose alors la question de l'efficacité et des résultats. Le dispositif est ainsi lié au résultat qui doit être mesurable. La question complexe de déterminer et qualifier un résultat est généralement éludée en déterminant unilatéralement un élément plus ou moins quantifiable, ici par exemple la rupture scolaire, sans que l'on sache quelle serait la causalité entre l'action entreprise et le résultat.

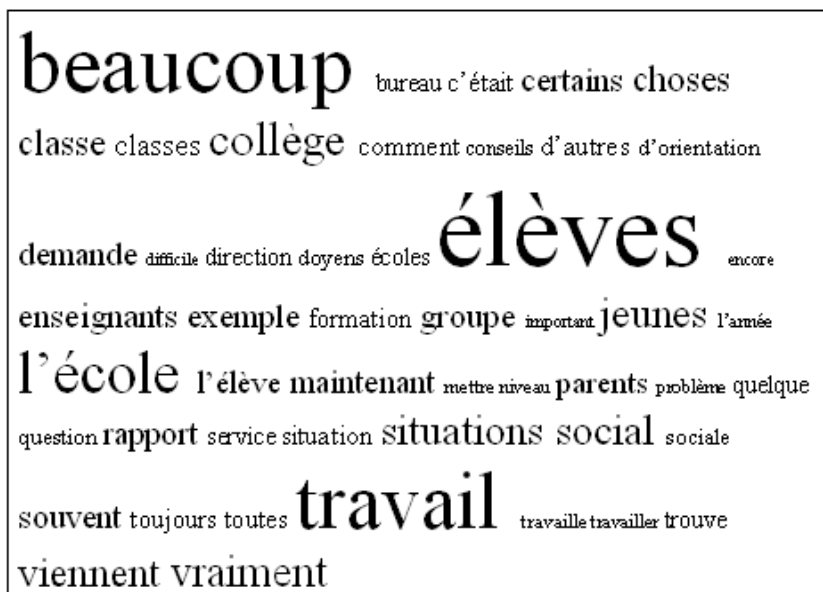
On retrouve là une tendance du *rendre compte* qui existe dans le monde de l'éducation, d'abord anglo-saxon, puis maintenant en Europe, sous le terme d'*accountability* (Meuret, 2012). Il s'agit de régulation par les résultats : les résultats de procédures qui touchent des individus et des institutions doivent être mesurables, même si c'est parfois au moyen de technologies incertaines. Les principales critiques de ces doctrines sont d'ailleurs semblables à celles que l'on trouve dans la littérature entre les méthodes pédagogiques centrées sur l'enfant et celles axées sur les programmes.

En bref et pour les critiques, la régulation par les résultats ne respecte pas le caractère unique de l'individu ; il est inopportun de classer tous les individus sur une même échelle ou d'appliquer à tous les mêmes normes car il y a risque de se centrer sur les aspects les plus observables et d'oublier les logiques multidimensionnelles et systémiques. La Loi de Campbell (1979) met en garde finalement contre les biais, intentionnels ou non : "Plus on utilise un indicateur social quantitatif à des fins de prise de décision, plus il est sujet à des pressions corruptrices et plus il est capable de distordre et de corrompre le processus social qu'il est censé piloter".

Approche retenue

Pour éviter de devoir analyser les différentes dynamiques psychosociales entre les enjeux et intérêts respectifs de différentes instances institutionnelles, nous avons centré notre investigation sur la narration de ce qui a été estimé comme typique de l'activité quotidienne des conseillères sociales², en soulignant d'emblée dans la discussion ce qui est souhaité institutionnellement, c'est-à-dire diminuer la rupture scolaire et la complexité des trajectoires, augmenter le taux de certification. C'est donc avant tout la question de la signification que donnent les acteurs à leur travail qui a guidé notre perspective de recherche. Bien entendu, ne serait-ce que pour des recoupements éventuels, il aurait été souhaitable de consulter ou d'entendre d'autres acteurs de la vie scolaire comme

Figure 1. Mots les plus souvent répétés par les conseillères sociales pendant les *focus groups*



N.B. Il s'agit des 50 mots les plus souvent utilisés. La fréquence est proportionnelle à la taille des caractères. Pour éviter de saturer la figure avec les articles et les pronoms, seuls les mots de plus de 5 caractères ont été comptabilisés.

les élèves, les enseignants, les directions, les autres partenaires de l'action sociale, etc. Cela n'a pas été possible malheureusement, faute de disponibilités.

Méthode

En janvier et février 2013, cinq entretiens de groupe, de type *focus groups* (Markova, 2003), ont été organisés dans les locaux du Service de la recherche en éducation de Genève (SRED). Les conseillères sociales, vingt au total, par groupe de quatre à six, ont été conviées à participer à une discussion libre à propos de ce qui, dans leur activité quotidienne, leur semblait typique. Un rappel du mandat (la charge de travail) et la question des objectifs souhaités par le département de l'instruction publique concernant la diminution de la rupture scolaire ont été mentionnés d'emblée en guise d'introduction.

Comme il est généralement préconisé dans les *focus groups*, les interventions du meneur d'entretien ont été réduites au minimum. Dans la mesure du possible et afin d'avoir des témoignages et des réactions évaluatives, selon le cours de la discussion, des questions ont éventuellement été directement posées sur les types d'interventions (auprès de personnes ou alors à propos de la vie scolaire), sur les origines des demandes et des modalités de la prise de contact des élèves avec les conseillères, sur la spécificité ou non des interventions entre intervenants institutionnels potentiels et sur

la collaboration. La question de la formation (acquise et en termes de besoins), les perspectives d'évolution et, de façon générale, les souhaits ont été aussi abordés, le cas échéant.

Les propos, enregistrés avec l'accord des participantes, ont été intégralement retranscrits. Le logiciel NVIVO d'analyse qualitative automatique, notamment de textes, a facilité le classement et l'interprétation des résultats. Les catégories ont été élaborées a priori surtout à partir des problématiques déjà abordées dans l'étude de Keller et Tabin (2002) qui résume le travail social ainsi que la difficulté de la tâche d'en évaluer la charge. La procédure utilisée nous a semblé constituer une bonne heuristique dans la mesure où pratiquement tous les propos ont pu être classés dans les catégories initiales.

Finalement, nous avons analysé la répartition des équipes socio-éducatives selon un coefficient de statut socioéconomique moyen des élèves fréquentant les différents établissements.

Résultats

Les mots le plus souvent répétés

Pour avoir une représentation graphique globale de ce qui a été dit par les conseillères dans les entretiens, nous avons soumis l'ensemble des propos retranscrits à un comptage automatique des mots les plus fréquents. L'analyse permet de présenter les résultats de façon à

ce que les fréquences soient proportionnelles à la taille des caractères de la figure (**Figure 1**).

"Élèves", "beaucoup", "travail" et "école" sont les mots qui caractérisent le plus les propos. Le terme "élèves" est bien évidemment le plus fréquent. Ce qui est plus étonnant est de trouver l'adverbe "beaucoup" aussi fréquemment. Une analyse interne indique que le terme "beaucoup" est associé dans environ 1 cas sur 2 à une question de travail. Dans 2 cas sur 10, "beaucoup" est associé à des personnes (élèves, enseignants, etc.). Le mot "travail" est le plus souvent associé à une quantité (3 cas sur 10), puis à des personnes, des institutions, avec souvent une question de collaboration (2 cas sur 10). Viennent ensuite des difficultés liées au travail (1 cas sur 10), comme sa complexification, les lieux où s'effectuent le travail (1 cas sur 10), des questions liées aux aspects plus strictement professionnels du travail, comme la prévention ou une réflexion sur les pratiques (1 cas sur 10).

Classification thématique

Comme indiqué dans la méthode, l'ensemble des propos ont été catégorisés selon des thèmes établis a priori. Les résultats sont donnés ici sous une forme synthétique³.

Les prestations

Les actions de prévention ont été souvent discutées. Il s'agit d'activités de sensibilisation, de réflexion ou des projets collectifs portant sur des faits de société (santé, argent, alcool, incivilités, etc.). Elles participent à la communauté scolaire et, à cet égard, est mentionné qu'une présence effective des personnes dans l'école est nécessaire (pour des raisons de facilité d'accès, voir plus loin dans le texte). Ces actions sont jugées comme très importantes mais difficiles à mettre en œuvre par manque de temps et de soutien des autres partenaires de l'école, eux-mêmes très occupés par leurs propres charges. A propos des actions de prévention, sous une rubrique qui suit concernant l'évaluation du travail, s'ajoutent quelques références qui regrettent que la prévention ne puisse être davantage développée. Les aspects liés à la socialisation sont aussi débattus en termes de contributions, par exemple en relation avec l'apprentissage ou l'explicitation des normes de conduites acceptables en société, et donc à l'école, ou la gestion des conflits. Relevons deux types de problématiques, peut-être un peu moins connues, qui nécessitent des interventions des conseillères aussi bien

sur le plan individuel que collectif. Il s'agit des conséquences de l'utilisation des réseaux sociaux sur Internet et de celles de sensibilisations à l'homophobie.

Un autre type de prestations est relatif aux aides financières et administratives (bourses, subsides, assurances, logements, etc.). Dans l'évaluation du travail (voir ci-après), elles sont jugées comme étant en augmentation, plus complexes à réaliser et avec des résultats de plus en plus en-deçà des espérances. Une bureaucratisation accrue des modalités de fonctionnement et les politiques plus restrictives de subventions sont aussi évoquées.

Des questions d'orientation des élèves sont aussi rapportées. Il est fait appel aux conseillères pour engager des discussions d'orientation ou de réorientation avec des élèves en rupture et participer au suivi des jeunes concernés.

Un travail d'aide sociale et personnelle sur le mal-être des élèves est mentionné. Il peut être consécutif à une demande administrative ou d'intervention suite à des problèmes scolaires qui masquent un problème affectif. Dans des cas très problématiques, des accompagnements effectifs, en termes de rendez-vous et de déplacements avec l'élève, doivent parfois être envisagés.

Finalement et toujours en termes de prestations, selon des procédures standardisées (par exemple protocole SERF - Signalement des élèves à risque de rupture de formation), les conseillères doivent aussi signaler à différentes instances les élèves en rupture (GSI - Gestion du suivi individualisé, COSI - Coordination et organisation du suivi individualisé, etc.).

Accès aux prestations

Une facilité d'accès est mentionnée comme importante. Les conseillères doivent se montrer disponibles et ceci rapidement, sous peine de voir disparaître élèves et demandes de soutien. Une des principales raisons est qu'il est difficile pour un élève de demander de l'aide, de reconnaître un manque, aussi bien pour l'estime de soi que pour sa réputation auprès des autres. Honte et pudeur se conjuguent probablement puisqu'il a été mentionné que les conseillères peuvent être évitées, en public, dans l'école, par les élèves dont elles s'occupent.

Comme on le verra à propos de la localisation des services sociaux, la proximité, comme élément facilitateur d'accès aux prestations, est évoqué. Ici, il s'agit plutôt de proximité en termes de familiarités des personnes et donc d'insertion effective dans la communauté de l'école.

Origine de la demande

Trois cas de figures sont mentionnés. Certaines personnes mentionnent surtout des demandes émanant des adultes de l'école, d'autres aussi bien d'adultes que d'élèves, donc considérées comme spontanées. Certains propos évoquent le caractère "un peu forcées" par les adultes des demandes spontanées. Il semble que les demandes "spontanées" soient néanmoins plus fréquentes auprès des élèves les plus âgés.

Localisation

Les écoles du postobligatoire ont des populations différentes, sur le plan des orientations, des statuts socioéconomiques et culturels, des gammes d'âge et, souvent, des besoins différents. En schématisant à l'extrême, les demandes administratives et financières seraient plus nombreuses dans les écoles regroupant davantage de jeunes de milieu peu favorisés, la démotivation plus marquée pour les écoles de culture générale et les difficultés personnelles, comme le mal-être, davantage mentionnées spontanément comme typiques pour le collège.

La localisation dans l'école est aussi évoquée, notamment dans la signification que peut avoir pour les élèves l'emplacement du service social dans la hiérarchie de l'organisation scolaire. Des interrogations ont été posées à propos de la place et du statut accordés au service social dans l'école.

Temporalité

Les rythmes scolaires et les périodes dans l'année sont mentionnés. Les demandes, les besoins et la charge de travail en sont tributaires. Une grosse charge de travail est évoquée pour le début d'année car il est jugé important que le service social se présente dans les classes : les élèves doivent pouvoir identifier les personnes, connaître les possibilités de prestations et avoir des garanties sur la confidentialité. Le début d'année est aussi le moment des plus fortes demandes administratives, d'autant plus encore pour les premiers degrés où des procédures administratives ou de prestations doivent être mises en place pour s'assurer des possibilités au moins matérielles d'une poursuite de la formation. Une deuxième période notable en termes de charge est concomitante aux conseils d'école. Les conseillères y participent et sont sollicitées pour des soutiens divers destinés aux élèves en rupture potentielle ou effective. Les conseillères sont aussi plus particulièrement demandées en fin d'année pour et

par des élèves en situations délicates auxquelles il faudrait remédier. Le scolaire, l'affectif et la situation sociale sont bien évidemment généralement interdépendants dans ces cas.

Organisation

La question de la fragmentation des tâches et de la répartition du travail a été longuement débattue. D'une certaine façon, elle découle de la facilité d'accès aux prestations, accessibilité considérée comme indispensable par les conseillères. La disponibilité aboutit souvent à un travail morcelé, difficile à planifier, source de difficultés et, peut-être, source de stress et d'épuisement professionnel.

A ces difficultés s'ajoute une collaboration, certes souhaitable et souhaitée, avec les autres partenaires de l'équipe sociale, mais rendue compliquée. Les personnels ont des temps de travail souvent distribués entre plusieurs lieux et les présences dans les écoles ne sont pas simultanées.

La confidentialité est une notion complexe à aborder. La réputation des services sociaux à cet égard n'est pas bonne. Un effort important doit être fait par les conseillères et la confiance est à gagner. L'obligation d'annoncer les cas graves doit être expliquée.

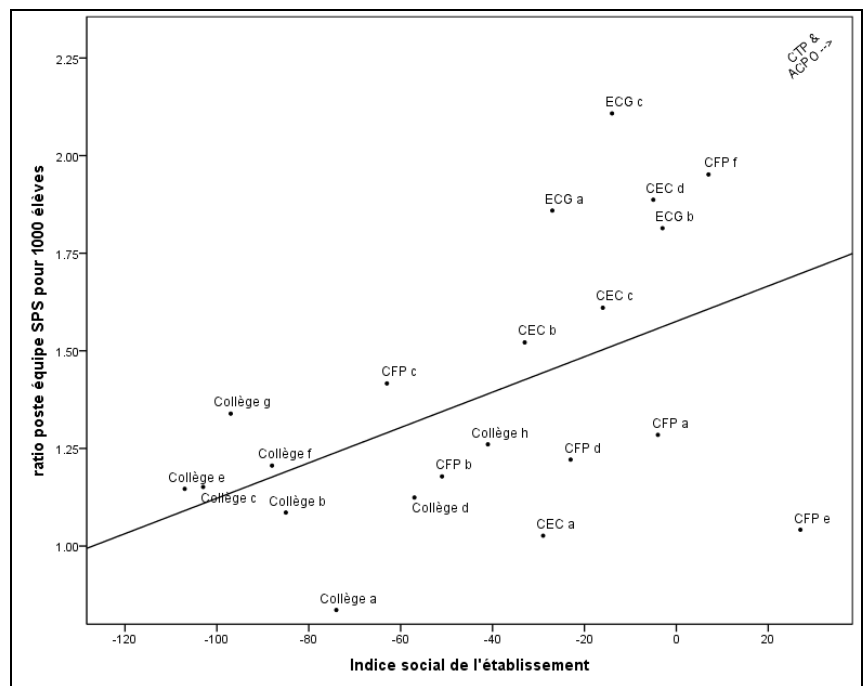
L'ambiguïté de la demande et, partant, de la tâche est récurrente dans les propos. Des demandes administratives anodines peuvent cacher d'autres problèmes plus graves. Elles servent néanmoins de prétexte pour entrer en contact avec le service social. La rupture scolaire doit être comprise et abordée sur le plan de sa signification sociale pour l'élève et son entourage par exemple. En bref, séparer le scolaire, le social, l'affectif, voire le physiologique est peut-être souvent vouloir partager l'eau des océans. Reste qu'il n'est pas non plus possible d'être spécialiste en tout. Les frontières entre les interventions les plus adéquates ne sont pas toujours aisées à délimiter.

La responsabilité au sein de l'école, notamment sur le plan juridique, a été une notion longuement débattue car elle n'est pas toujours très claire pour les conseillères. Les règlements et les expériences effectives ne coïncident pas forcément selon les propos. Rôles et responsabilités des conseillères et des autres représentants institutionnels seraient à préciser ou à débattre.

Formation

Dans les formations initiales, on retrouve les différents champs professionnels du travail social qui ont, en sus de leurs spécificités et comme cela a été men-

Figure 2. Ratio de poste des équipes sociales des écoles du postobligatoire selon leur indice social moyen



N.B. L'équipe sociale SPS est composée des conseillères sociales, des psychologues en orientation scolaire et des infirmières.

tionné, un tronc commun et une communauté de pratiques : le service social (assistants sociaux, les plus représentés) ; l'éducation sociale (éducateurs) et l'animation socioculturelle (animateurs socioculturels). L'insertion dans les écoles, aux filières profilées d'élèves distincts socialement et scolairement, amène à se construire de la compétence-métier spécifique.

La formation continue, déclarée souhaitable, est évoquée dans une perspective plutôt négative. Le manque de disponibilité, l'augmentation des demandes et leur urgence perçue hypothèquent les formations continues. Ces facteurs et les occurrences relativement faibles des possibilités de supervision, qui devraient en principe assurer la qualité des actes professionnels, rendent difficile aux conseillères d'y apporter des matériels.

Évaluation du travail

L'un des thèmes récurrents des propos est celui du manque de temps. Il est lié au fait de souvent devoir agir dans l'urgence, de ne pas pouvoir suffisamment investir dans la prévention, ni dans la formation ou dans des activités collectives et de collaboration. Les temps de travail fractionnés des collaboratrices des équipes sociales rendent les rencontres difficiles.

Bien que la prévention, au moyen d'actions collectives au sein de la communauté éducative soit fortement souhai-

tée et jugée comme des plus efficaces pour les finalités du travail social, elle reste difficile à mettre en place. Comme cela a déjà été abordé pour d'autres thèmes, il y a augmentation du travail social, des cas de plus en plus complexes, une inflation de l'administration et de la bureaucratie.

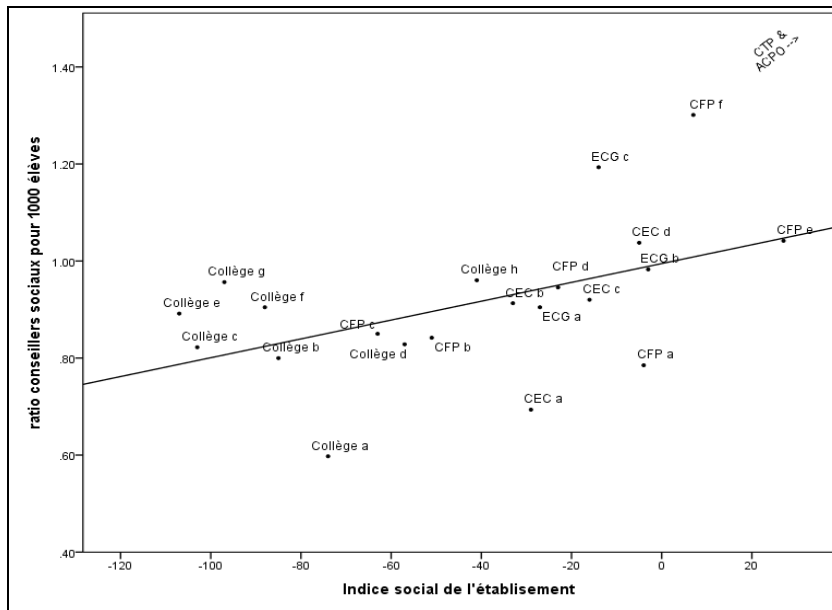
Une certaine forme d'indépendance dans l'exercice du métier est évaluée positivement. Mais elle a son revers : un sentiment d'isolement et de ne pas pouvoir assez partager au sujet des préoccupations professionnelles. La question d'une normalisation des pratiques, notamment pour la tenue des dossiers, a été abordée et des souhaits ont été exprimés pour une réflexion sur ce sujet.

Le problème de l'efficacité des pratiques a aussi été abordé. Qu'en est-il des mesurables pour le travail social ? Un "plus" individuel ne s'accompagne peut-être pas toujours de l'évitement d'une rupture scolaire. L'action profitable au plan individuel et son impact direct faible ou non mesurable au plan scolaire la rend-elle pour autant inefficace ?

Répartition des équipes sociales selon le statut social moyen des établissements

Afin de qualifier l'implantation des travailleurs sociaux dans les écoles du post-obligatoire, nous avons représenté leur importance numérique au prorata du nombre d'élèves en relation avec les ca-

Figure 3. Ratio de poste des conseillères sociales des écoles du postobligatoire selon leur indice social moyen



Le premier constat résulte d'une photographie des propos que permet l'analyse des mots les plus fréquents. "Beaucoup de travail avec les élèves dans les écoles" sera le résumé et le constat le plus bref !

Rien d'étonnant à cela. Études et faits régulièrement relatés dans la presse indiquent sans ambiguïté que les charges perçues dans le travail social sont en augmentation (Keller, 2005). Crise économique, délitement social, migrations, solidarités moindres (Clémence et al. 1994), perte de repères, etc. définissent les causes. Les conseillères doivent de plus y remédier au quotidien et faire face à toutes ces difficultés, aussi sur le plan émotionnel. Les propos recueillis ici coïncident avec les résultats de la recherche.

L'accroissement de la complexité et la diversité des situations sont aussi évoqués. Dans un rapport au Conseil d'État (Groupe interinstitutionnel, 2007), un groupe de travail interinstitutionnel mentionnait déjà que les jeunes gens en rupture ne constituent pas un public homogène auquel des mesures peuvent être appliquées uniformément sans tenir compte de leur profil et de leurs aptitudes réelles. Il est aussi indiqué que les difficultés repérées ainsi que les causes de rupture sont en effet diverses, complexes et imbriquées (familial, santé, économique, psychologique, niveau de formation, social, etc.) et que, selon les travailleurs de terrain, elles ont tendance également à augmenter de façon inquiétante. On trouve finalement dans ce rapport que, compte tenu de ces éléments, les professionnels estiment que les solutions proposées ne seront pertinentes et efficaces que si elles permettent une adaptation aux différents types de situation.

Le service social, et donc les conseillères, travaillent chaque année à se faire une place dans l'école auprès des élèves, car faire appel à une conseillère sociale (et donc bénéficier des prestations) n'est une démarche ni facile, ni évidente. Les élèves ne connaissent pas forcément l'existence d'un service social ni quelles en sont les prestations. Des séances d'information sont donc généralement organisées chaque début d'année dans toutes les classes. En plus de l'information relative aux prestations, il est important de montrer que l'équipe sociale n'est pas une abstraction administrative, mais est bien composée de personnes identifiables, accessibles, et qui participent à la vie de l'école. Cette difficulté à identifier les ressources, déjà constatée dans un autre cadre d'analyse à Genève (Davaud et al. 2011), montre

ractéristiques sociales des élèves de chaque école.

En abscisse dans la **Figure 2**, on trouve l'indice social moyen des établissements. Il s'agit de celui généralement utilisé au cycle d'orientation : au pourcentage de statut social le moins favorisé sont soustraits les pourcentages du statut social moyen et deux fois le pourcentage du statut social le plus favorisé. L'indice peut varier de -200 à $+100$, où le chiffre le plus élevé indique un profil social moins favorable. Les pourcentages ont été calculés à partir de la base de données scolaires du DIP pour l'année 2012-2013. En ordonnée, on trouve la dotation en personnel social (conseillère sociale, infirmière, psychologue en orientation scolaire) en équivalents plein temps pour 1000 élèves. Dans la **Figure 3**, seules les conseillères sociales sont prises en compte pour la dotation en personnel. La barre indique la tendance centrale entre les deux types de mesure.

Il existe une corrélation positive entre l'indice social et la dotation en équipe sociale : à mesure que l'indice de défavorisation sociale augmente, la dotation en équipe sociale croît. Le Centre de la transition professionnelle (CTP) et le Service de l'accueil du postobligatoire (ACPO), très défavorisés socialement et les plus fortement dotés en équipe sociale, sont hors figures.

Si l'on se réfère à la droite qui indique la tendance moyenne, on remarque que les écoles de culture générale (ECG) sont les plus dotées lorsque l'on tient compte de l'ensemble de l'équipe éducative. Elles sont par contre proches

de la tendance centrale lorsque l'on ne tient compte que des conseillères. Cela est dû au fait que l'ECG, et dans une mesure un peu moindre l'École de commerce (CEC), est davantage concernée par des problèmes d'orientation et que, donc, la dotation en psychologues d'orientation scolaire est plus marquée. Les écoles de formations professionnelles (EFP) sont placées différemment dans les deux figures car, à l'opposé des ECG, les élèves de ces écoles sont considérés orientés et n'ont de ce fait que peu de besoins en conseillers d'orientation. Les collèges sont les moins dotés en équipes socio-psychosantitaires, probablement pour des questions de demandes moindres.

Discussion

L'appréciation de la charge de travail est une question compliquée car la mesure de données sociales repose généralement sur des hypothèses subjectives où la pondération des facteurs est malaisée. De plus, les finalités de l'exercice, comme la lutte contre la rupture scolaire, l'efficacité, la réduction des coûts ou autres, et les relations entre la charge de travail et ces concepts restent très souvent difficiles à expliquer.

Dans le contexte de ce mandat et compte tenu du temps qui nous est limité, la logique du témoignage, conçu comme une version de la réalité perçue, nous a donc semblé être une bonne heuristique pour cette problématique. Elle a au moins le mérite de faire participer directement, par leurs mots, les personnes impliquées et de constituer ainsi un mode d'accès aux procédures.

que, indépendamment du fait qu'un soutien existe ou non, les élèves expriment un sentiment de solitude avec un soutien institutionnel assez discret lors de situations de formation difficiles.

La deuxième difficulté à faire appel aux conseillères sociales résulte de la stigmatisation que pourraient ressentir certains élèves en faisant appel à un service souvent associé à un manque. Finalement, il faut réussir à convaincre de la fiabilité du service social car sa réputation concernant la confidentialité laisse les élèves perplexes.

Sur le plan professionnel, les propos témoignent aussi d'une lutte constante pour se faire une place jamais tout-à-fait acquise. C'est ce qu'indiquent aussi d'autres études (Nadai, 2005 cité par Keller, 2005), surtout lors de restrictions budgétaires. Les relations avec les bénéficiaires, généralement relatées comme excellentes, sont aussi parfois ambiguës, du moins lorsqu'il s'agit du service, à l'exclusion des personnes. Les élèves évitent les conseillères dans les couloirs, et les difficultés ou problèmes exprimés dans la localisation des services, une valorisation un peu moindre dans le système organisationnel de l'école, le champ de compétence partagé avec d'autres spécialistes, voire la confusion avec le champ des psychologues, ne contribuent sans doute pas à asseoir une identité professionnelle forte, valorisée et valorisante.

Le manque de temps, une disponibilité constante et la fragmentation du travail entre différents lieux et personnes posent problème et, partant, augmentent subjectivement pression et charge. Sans doute que se niche là une problématique récurrente dans le travail social : celle du débat entre l'approche généraliste et celle axée sur la coordination de spécialistes (Keller et Tabin, 2002).

Dans le modèle généraliste psychosocial, le travailleur social est polyvalent et intervient selon une approche globale. L'approche spécialisée, qui ne recouvre pas des pratiques homogènes, est davantage gouvernée par une division du travail en fonction d'objectifs qui feront appel à différentes professions du service. C'est notamment le cas pour le *case management* où un référent assure un suivi dans un réseau institutionnel et coordonne les actions (Gobet et al. 2012). Le dispositif est souvent lié à la question du résultat qui doit être mesurable en termes d'objectifs. D'une certaine façon, il est voisin du *case work* (Biesteck, 1971, cité par Le Poulter, 1990), mentionné dans les propos et qui vise à faire prendre conscience aux gens

de leurs ressources pour qu'ils résolvent eux-mêmes leurs difficultés.

Sur le plan procédural, le *case work* s'éloigne quelque peu du *case management* dans la mise en place, pour ce dernier, d'un processus plus bureaucratique avec une vision (du moins sur le plan théorique) programmatique du circuit d'intervention faisant appel à des théories implicites, technicistes, sur la causalité entre interventions et effets.

A cet égard, dans le rapport de synthèse à la Commission externe d'évaluation des politiques publiques (CEPP, 2011) pour évaluer la politique publique à l'égard des jeunes en rupture de formation, sur mandat de la Commission de contrôle de gestion du Grand Conseil, est exprimée une mise en garde sur la multiplication et la complexification des dispositifs de coordination qui, paradoxalement, peinent à coordonner les actions de toutes leurs composantes, ceci tout particulièrement dans le cas de l'école (pp. 35 et suivantes). On se trouve ainsi face à un dilemme. D'un côté, l'approche globale impliquerait une disponibilité constante, temporelle et sur le plan des problèmes à résoudre, qui représente une charge de travail importante qui, de plus et comme cela a été indiqué, hypothèque quelque peu les collaborations ainsi que la formation continue. De l'autre côté, une meilleure professionnalité, sans doute plus directement en relation avec les problèmes posés, comporte le risque d'une trop grande complexité, difficile à gérer et surtout à comprendre pour les usagers.

Ce débat général dans l'aide psychologique et sociale est probablement encore plus sensible dans le cadre d'écoles habitées par des adolescents qui font une analyse des émotions différente de celle des adultes. Comme on le trouve dans les propos, il est souvent difficile de démêler les problèmes économiques, scolaires ou psychologiques qui s'avèrent finalement étroitement liés. Corollairement, le découpage des tâches entre représentants institutionnels n'est de ce fait pas toujours aisé.

Recherche d'une humanisation des rapports sociaux, mise en garde contre une trop grande fragmentation, accroissement des exigences de la bureaucratie ne sont pas sans rappeler ce qui a guidé les premières recherches d'Elton Mayo (1933) visant à mettre l'accent sur l'affectivité et les émotions dans le travail, par opposition aux conceptions tayloriennes focalisées sur les techniques et les conditions matérielles. On trouve en tout cas des ressemblances troublantes

entre ces problématiques des années 30 et celles qui préoccupent aujourd'hui.

Au travers des propos, il semble évident que les prestations qu'offrent les services sociaux sont utilisées et que la charge est importante. Tentons à cet égard un parallèle avec l'enseignement spécialisé. Les indicateurs du système d'enseignement du SRED indiquent que les élèves qui fréquentent ce type de classes résident un peu plus souvent dans la commune où il est situé, ce qui peut certes, comme il est dit, être lié à une spatialisation des inégalités sociales mais aussi être tout simplement relatif au fait que les dispositifs, une fois mis en place, sont utilisés (SRED, 2009 ; indicateur E2, p. 147).

Un peu réduites à la portion congrue, faute de disponibilités, les actions de prévention, ou la collaboration à celles menées par d'autres représentants institutionnels, sont dépendantes de la qualité de l'insertion des équipes sociales dans les écoles et de leur accessibilité. Des apparitions passagères du fait de la fragmentation du travail ne sont peut-être pas le meilleur moyen d'appartenir à la communauté scolaire et à y être considéré comme un élément à part entière. Un suivi régulier et une connaissance du terrain permet par exemple d'accompagner des actions ponctuelles afin qu'elles ne posent pas davantage de problèmes qu'elles sont censées résoudre. Des manifestations d'homophobie, citées dans les propos, qu'il convient de canaliser après une sensibilisation pourraient servir d'exemple. Jouer sur des similarités entre groupes peut rendre parfois plus pénible la constatation ultérieure de différences (Brown, 1988, cité par Bourhis et al. 1994, p. 190). Les actions de soutien aux victimes de cyberharcèlement ou de prévention passent par une connaissance du milieu réel. Le cyberharcèlement est en effet très étroitement lié au harcèlement réel et aux incivilités commises au quotidien (Smith, 2011 ; Sticca et al. 2012).

Ces problèmes doivent certainement être compris dans une perspective écologique et sur le plan local, d'où la nécessité d'une bonne connaissance de la communauté de l'école, aussi pour aiguiller les élèves vers d'autres spécialistes lorsqu'il le faut. Lors d'événements émotionnels intenses, une aide adéquate afin de comprendre pourquoi l'événement a eu lieu diminue le risque de ruminations intrusives (Janoff-Buhlman, 1979) susceptibles d'affecter négativement aussi bien l'élève que le climat de l'école. ■

Notes

¹ Merci à Gil Meyer de l'École d'études sociales et pédagogiques, Haute école de travail social et de la santé, à Lausanne pour ses conseils bibliographiques et théoriques.

² Comme il s'agit très majoritairement de femmes (voir p. ex. Keller, 2005), nous utiliserons la forme féminine. Les conseillers sociaux sont bien évidemment compris dans la formulation.

³ Pour une présentation complète, voir la version intégrale du rapport ("Le service social de l'enseignement postobligatoire genevois") sur le site du SRED, sous *Publications* : <http://www.qe.ch/sred/publications/>.

Références

- Biesteck, F.P. (1971). *Pour une assistance sociale individualisée, la relation de case-work*. Paris : Le Seuil.
- Bourhis, R.Y., Gagnon, A., & Moïse, L.C. (1994). Discrimination et relations intergroupes. In : R.Y. Bourhis & J.-P. Leyens (Eds). *Stéréotypes, discrimination et relations intergroupes* (pp. 161-200). Liège : Pierre Mardaga.
- Brown, R.J. (1988). *Group processes: Dynamics within and between groups*. Oxford: Blackwell.
- Campbell, D.T. (1979). Assessing the Impact of Planned Social Change. *Evaluation and Program Planning*, II-1, 67-90.
- CEPP (2011). *Evaluation de la politique d'information et d'orientation professionnelle en faveur des jeunes en rupture de formation*. Genève : Commission externe d'évaluation des politiques publiques.
- Clémence, A., Egloff, M., Gardiol, N., & Gobet, P. (1994). *Solidarités sociales en Suisse*. Lausanne : Réalités Sociales.
- Davaud, C., Petrucci, F., & Rastoldo, F. (2011). *Rapport de synthèse à la Commission externe d'évaluation des politiques publiques. Analyse du système de données du dispositif d'encouragement à la qualification et à l'intégration professionnelle (EQIP)*. Genève : SRED/DIP.
- Felder, D. (2011). *La prise en charge des "jeunes en rupture" : un état des lieux*. Genève : Ressources.
- Gobet, P., Galster, D., Repetti, M., Scherer, F., & Constantin, E. (2012). *Le Case Management en contexte. Bases conceptuelles et application d'un dispositif de prise en charge intégratif*. Lausanne : Éditions EESP.
- Groupe interinstitutionnel (2007). Aide à l'insertion des jeunes gens en rupture de formation. Action publique concertée. Rapport au Conseil d'État. Genève : Département de l'instruction publique.
- Janoff-Buhlman, R. (1979). Characterological versus behavioral self-blame: Inquiries into depression and rape. *Journal of Personality and Social Psychology*, 37, 1798-1809.
- Keller, V. (2005). *Aider et contrôler. Les controverses du travail social*. Lausanne : Les Cahiers de l'ÉESP.
- Keller, V., & Tabin, J.P. (2002). *La charge héroïque. Missions, organisations et modes d'évaluation de la charge de travail dans l'aide sociale en Suisse romande*. Lausanne : Éditions de l'ÉESP.
- Le Poutlier, F. (1990). *Recherches évaluatives en travail social*. Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble.
- Markova, I. (2013). Les focus groups. In : S. Moscovici & F. Buschini (Eds). *Les méthodes en sciences humaines* (pp. 221-242). Paris : Presses Universitaires de France.
- Mayo, E. (1933). *The Human Problems of an Industrial Civilization. The Early Sociology of Management Organizations*. Vol. VI. New York: Macmillan. Reprint London: Routledge, 2010.
- Meuret, D. (2012). Les effets de la régulation par les résultats (*accountability*) sur les politiques d'éducation aux Etats-Unis. *Éducation et société*, 2 (no. 30), 75-87.
- Nadai, E., Sommerfeld, P., Bühlmann, F., & Krattiger, B. (2005). *Fürsorgliche Verstrickung Soziale Arbeit zwischen Profession und Freiwilligenarbeit*. Wiesbaden : VS Verlag für Sozialwissenschaft.
- Service de la recherche en éducation (2009). *L'enseignement à Genève. Ensemble d'indicateurs du système genevois d'enseignement et de formation*. Genève : SRED/DIP.
- Smith, P.K. (2011). Cyberbullying and cyberaggression. In : S.R. Jimerson, A.B. Nickerson, M.J. Mayer, & M.J. Furlong (Eds.). *Handbook of school violence and school safety: International research and practice*. New York: Routledge.
- Sticca, F., Ruggieri, S., Alsaker, F., et Perren, S. (2013). Longitudinal risk factors for cyberbullying in adolescence. *Journal of Community & Applied Social Psychology*, 23, 52-67.
- Taskin, L., & de Nanteuil, M. (2011) (dir.). *Perspectives critiques en management. Pour une gestion citoyenne*. Bruxelles : De Boeck.

>>>

Les dernières publications du SRED

Rapports de recherche

- ♦ Le saut de classe à l'école primaire genevoise. Etude rétrospective sur 17 ans de dispense d'âge (1993-2009). V. JENDOUBI, A. JAUNIN, N. JAGASIA. Novembre 2013, 116 p. [doc. 13.020]
- ♦ Evolution des compétences en lecture et en écriture au cycle d'orientation chez des élèves à risque. Etude longitudinale. J. LURIN, A. SOUSSI, collab. P. ZESIGER. Novembre 2013, 172 p. [doc. 13.018]
- ♦ Analyse des dispositifs d'accueil et d'intégration des élèves primo-arrivants allophones. F. RASTOLDO, P.-A. WASSMER, A. EVRARD, C.A. KAISER, collab. R. ALLIATA. Septembre 2013, 41 p. [doc. 13.016]
- ♦ Deuxième évaluation de l'expérience de soutien scolaire proposée par l'association Reliance. J.-M. JAEGGI, I. SCHWOB, collab. Y. HRIZI. Avril 2013, 65 p. [doc. 13.009]
- ♦ Analyse de la transition post-diplôme des détenteurs d'un CFC dual d'assistant socio-éducatif ou d'assistant en soins et santé communautaire. Volées 2010, 2011 et 2012. R. MOUAD, C. DAVAUD et F. RASTOLDO, collab. G. CHARMILLOT. Décembre 2012, 21 p. [doc. 12.030]
- ♦ Évaluation externe des projets d'établissement de l'enseignement primaire. Rapport de synthèse. D. GROS, E. GUILLEY, J.-M. JAEGGI, G. SERMET, collab. P. ARNOLD. Juin 2012, 40 p. [doc. 12.021]
- ♦ Situation des diplômés de l'enseignement public genevois, 18 mois après l'obtention de leur titre. Volée 2009. C. DAVAUD, F. RASTOLDO. Mai 2012, 35 p. [doc. 12.006]
- ♦ Transitions des diplômés des hautes écoles genevoises. Comparaison avec la situation générale en Suisse. C. DAVAUD, C. KAISER, F. RASTOLDO, collab. R. ALLIATA. Avril 2012, 59 p. [doc. 12.004]

Indicateurs du système d'enseignement

- ♦ Taux de certification secondaire II. Rapport de synthèse. A. JAUNIN, O. LE ROY-ZEN RUFFINEN. Octobre 2013, 68 p. [doc. 13.017]
- ♦ Actes de violence dans les établissements publics genevois d'enseignement recensés dans SIGNA. Année scolaire 2012-2013. D. GROS, H. BAILLON, G. CHARMILLOT. Août 2013, 10 p. [doc. 13.012]
- ♦ Mémento statistique de l'éducation à Genève. Édition 2013. A. EVRARD. Printemps 2013, dépliant 16 p.

Notes d'information

- ♦ No 57 : Evolution des compétences en littératie chez des adolescents à risque (EVOLIT): quels sont les facteurs de résilience? J. LURIN et A. SOUSSI. Novembre 2013, 8 p.
- ♦ No 56 : L'observation des faits de violence en milieu scolaire à Genève. D. GROS. Novembre 2013, 8 p.
- ♦ No 55 : Prévisions cantonales d'effectifs d'élèves de l'enseignement public pour la période 2013-2016. F. PETRUCCI, L. MARTZ et A. EVRARD. Juin 2013, 8 p.
- ♦ No 54 : Les évaluations externes dans quelques pays ou régions d'Europe : élaboration, analyses et diffusion. A. SOUSSI et C. NIDEGGER. Décembre 2012, 8 p.
- ♦ No 53 : Encouragement de l'intégration dans le domaine préscolaire. M. PECORINI, J. LURIN, V. JENDOUBI et E. NAVARRO. Novembre 2012, 12 p.
- ♦ No 52 : Le suivi de la mise en place du REP de 2006 à 2009. J.-M. JAEGGI, C. NIDEGGER, I. SCHWOB et A. SOUSSI. Octobre 2012, 12 p.

Informations complémentaires :

claud.kaiser@etat.ge.ch, 022 546 71 35
francois.rastoldo@etat.ge.ch, 022 546 71 36
roberta.alliata@etat.ge.ch, 022 546 71 42

Edition :

narain.jagasia@etat.ge.ch, 022 546 71 14

Versión électronique de cette note :

<http://www.ge.ch/recherche-education/doc/publications/notesinfo/notes-sred-58.pdf>