

Le service social de l'enseignement postobligatoire genevois

Rapport d'évaluation



Claude A. Kaiser
François Rastoldo

avec la collaboration de Roberta Alliata

Décembre 2013



REPUBLIQUE
ET CANTON
DE GENEVE

POST TENEBRAS LUX



Service
de la recherche
en éducation

Le service social de l'enseignement postobligatoire genevois

Rapport d'évaluation

**Claude A. Kaiser
François Rastoldo**

avec la collaboration de Roberta Alliata

Décembre 2013

Compléments d'information :

Claude A. Kaiser
Tél. +41/0 22 546 71 35
claude.kaiser@etat.ge.ch

François Rastoldo
Tél. +41/0 22 546 71 36
francois.rastoldo@etat.ge.ch

Roberta Alliaata
Tél. +41/0 22 546 71 42
roberta.alliaata@etat.ge.ch

Responsable de l'édition :

Narain Jagasia
Tél. +41/0 22 546 71 14
narain.jagasia@etat.ge.ch

Internet :

<http://www.ge.ch/sred>

Diffusion :

Service de la recherche en éducation (SRED)
12, quai du Rhône - 1205 Genève
Tél. +41/0 22 546 71 00
Fax +41/0 22 546 71 02

Document 13.022

*Le contenu de ce document n'engage que la responsabilité
du Service de la recherche en éducation.*

Table des matières

Résumé	5
Introduction	7
Le problème de l'évaluation.....	7
Approche retenue	8
Méthode.....	9
Résultats	11
Les mots les plus souvent répétés	11
Classification thématique	12
Informations tirées des statistiques et rapports d'activités.....	15
Discussion.....	19
Bibliographie.....	23
Annexe 1 : Illustrations et exemples des références	25
Prestations	25
Accès aux prestations et aux conseillères.....	29
Origine de la demande.....	30
Localisation	31
Temporalité	32
Organisation	34
Formation	35
Représentations	37
Évaluation du travail	38
Annexe 2 : Mandat	41

Résumé

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.

Une photographie des propos par l'analyse des mots les plus fréquents met en lumière la charge : « Beaucoup de travail avec les élèves dans les écoles ». Comme le montrent d'autres études sur le même sujet, les charges sont importantes et elles vont en s'accroissant du fait d'une détérioration du contexte économique et d'une certaine forme de délitement social.

La complexification des situations, l'inflation de l'administration et de la bureaucratie compriment encore un temps perçu comme manquant pour mener à bien toutes les tâches et, surtout, celles de prévention jugées des plus nécessaires. La question de l'insertion dans la communauté de l'école est posée. L'accès aux prestations, pour des bénéficiaires potentiels, est complexe, par pudeur, pour ne pas devoir assumer une image négative associée à une demande certes volontaire mais parfois forcée, ou tout simplement par ignorance des apports possibles.

Du côté des conseillers sociaux, la construction constante et au jour le jour d'une réputation de fiabilité et de confiance au sein de tous les partenaires de l'école, voire une justification de l'utilité des prestations, peut être rattachée aux processus génératifs du sentiment de charge. La collaboration entre les membres des équipes sociales est rendue parfois difficile, voire surtout virtuelle, du fait d'emplois du temps fragmentés et donc de présences non simultanées dans l'école. A cette difficulté s'ajoute qu'il n'est pas toujours aisé de décomposer des problématiques adolescentes chargées émotionnellement, même à l'aune de demandes, au demeurant, à caractère instrumental.

Introduction

En décembre 2012, la direction du SRED nous a demandé d'initier une étude visant à évaluer la charge de travail des conseillers sociaux au postobligatoire (PO), avec une échéance pour le printemps 2013. La principale difficulté 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 (Doise et Moscovici, 1984), avec les dynamiques d'influences directes ou indirectes que le statut des groupes peut générer (Butera & Pérez, 1995). 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 collaborations, 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).

Parfois, dans le cadre de services de ressources humaines, on emploie des questionnaires d'enquêtes générales sur la santé et le bien-être au travail qui exigent, pour pouvoir faire des comparaisons pertinentes, une normalité des distributions et une série d'indicateurs dont on aura vérifié la validité sur le plan statistique. Cependant, on sort alors du domaine de la recherche pour entrer dans celui de la gestion, avec ses propres exigences.

En ce qui nous concerne, des considérants du mandat (cf. Annexe 2) ou des résultats attendus font référence à une volonté de diminuer le taux de volatilité des élèves, d'atteindre 95% de la certification pour une classe d'âge en 2015 et de lier les objectifs du mandat (évaluer la charge de travail des conseillers sociaux du PO) aux 13 priorités du DIP, plus particulièrement la P2 (combattre l'échec scolaire). Comme on l'a dit, il n'est malheureusement pas possible d'établir une causalité entre des facteurs qui ne sont pas tous directement liés à ce qui pourrait être mesuré objectivement. De plus, élaborer des modèles explicatifs entre ce qui serait une charge de travail et des objectifs généraux de l'éducation, avec toutes les médiations possibles entre ces deux termes, dépasse très largement le cadre d'une seule recherche. Ce sera donc une visée illustrative et subjective qui organisera ce rapport.

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

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.

de la complexité des cas, ni de la qualité des interventions. 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 corruptives 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 les élèves, les enseignants, les directions, les autres partenaires de l'action sociale, etc. Cela n'a pas été possible malheureusement, faute de disponibilités. La question évaluative centrale restera ouverte aux interlocuteurs pour pondérer ce qui leur semble nécessaire ou non dans ces pratiques, compte tenu des objectifs de diminution des ruptures scolaires.

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

Méthode

En janvier et février 2013, cinq entretiens de groupe, de type *focus groups* (Markova, 2003), ont été organisés dans les locaux du 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 DIP 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.

Au moment des entretiens, l'existence du SRED était fortement remise en cause, notamment dans la presse. Les personnes interviewées en étaient bien évidemment conscientes et ont souvent abordé directement ce sujet. Il est alors évident que les propos sont émis dans un contexte exacerbé d'économies.

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.

Dans le cadre des entretiens avec les conseillères sociales, certaines nous ont confié des documents qu'elles avaient élaborés sous la forme de rapports d'activités et/ou de statistiques. Par souci d'exhaustivité et malgré leur caractère lacunaire, une comptabilisation des informations recueillies est également présentée dans les résultats.

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

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.

« 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 un cas sur deux à une question de travail. Dans deux cas sur dix, « 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 synthétique. On trouvera en annexe des illustrations et des exemples des références.

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, il 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 ci-après concernant l'évaluation du travail (cf. p. 15) 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 les plans individuel que collectif : il s'agit des conséquences de l'utilisation des réseaux sociaux sur Internet et de celle de sensibilisation 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 évoquée. Ici, il s'agit plutôt de proximité en termes de familiarité des personnes et donc d'insertion effective dans la communauté de l'école.

Origine de la demande

Trois cas de figure sont mentionnés. Certaines conseillères mentionnent surtout des demandes émanant des adultes de l'école, d'autres provenant aussi bien d'adultes que d'élèves, donc considérées comme spontanées. Certains propos évoquent le caractère « un peu forcé » 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 PO 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 milieux 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 questions 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 mise 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 situation délicate, auxquelles il faudrait remédier. Le scolaire, l'affectif et la situation sociale sont bien évidemment généralement interdépendants dans ces cas.

Pour la durée de la prise en charge, tous les cas de figure peuvent se présenter. Comme on le verra plus loin dans l'analyse des informations tirées des rapports d'activités, à titre d'exemple, dans une école, il y a autant de prises en charge consistant en un unique entretien (40%) que de suivis de plus d'une année scolaire (40%).

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, de la coordinatrice et des directions 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 mentionné, 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 qu'il s'agit souvent d'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 souhaitée 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 se sont 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 ?

Informations tirées des statistiques et rapports d'activités

Dans le cadre des entretiens avec les conseillères sociales du PO, certaines nous ont confié des documents qu'elles avaient élaborés sous la forme de rapports d'activités et/ou de statistiques. Nous n'avons pas de tels documents pour toutes les écoles mais, sur la base d'un échantillon, nous pouvons en tirer quelques informations complémentaires aux entretiens. **Ces informations sont très utiles par leur caractère illustratif mais ne doivent pas être abusivement généralisées à l'ensemble.**

Les informations sont issues d'une école de culture générale et de quatre centres de formation professionnelle. Elles rendent compte des activités de conseil, de suivi et d'aide donnés individuellement aux élèves. Les activités collectives (activités de prévention, animation de la vie scolaire, interventions en classe par exemple) ne sont pas prises en compte.

Le premier élément est d'estimer le nombre de jeunes suivis par l'équipe des conseillères sociales durant une année scolaire. Dans un souci de comparabilité, le nombre de suivis est exprimé en nombre d'élèves reçus par année, par poste équivalent plein temps (EPT) de conseillère sociale présente dans l'école (*Figure 2*).

Figure 2. Nombre de jeunes suivis pendant une année scolaire, selon l'école

Centre professionnel 1	130 élèves / 0.8 poste EPT	133*
Centres professionnels 2, 3 et 4 ensemble	369 élèves / 3 postes EPT	123
École de culture générale 1	198 élèves pour une demi-année** / 2.65 postes EPT	149

* A ce chiffre s'ajoute le suivi d'étudiants en école professionnelle supérieure (une vingtaine).

** Pour cette école, nous n'avons que les chiffres du premier semestre ; nous l'avons multiplié par deux, ce qui est probablement une surestimation. En effet, selon les entretiens, les consultations des conseillères sociales sont plus fréquentes en début d'année scolaire.

Le nombre des demandes est dépendant de l'année scolaire et du degré : elles sont plus nombreuses au début de l'année scolaire et au début de la formation (1^{er} degré). Assez logiquement, c'est lors de l'engagement dans une nouvelle filière de formation et, dans une moindre mesure, dans un nouveau degré que les jeunes doivent faire face à une concentration de nouveaux défis scolaires, sociaux et financiers qui nécessitent parfois une demande de soutien. Le suivi est, dans certains cas, très limité (une entrevue, quelques messages ou téléphones). A titre d'exemple, dans une école environ 40% des suivis ne font l'objet que d'un entretien. Dans d'autres cas, les suivis sont notablement plus importants. Dans cette même école, les statistiques montrent que 40% des jeunes suivis le sont durant plus d'une année scolaire.

C'est d'abord une démarche spontanée qui conduit les élèves vers les conseillers sociaux (entre 50 et 80% des cas selon l'école). Ensuite, ce sont les enseignants et les directions qui adressent le plus souvent les jeunes au service social de l'école (entre 16 et 42%). En troisième viennent les consultations demandées par la famille du jeune (entre 2 et 10%). Les autres modes de prise de contact sont plus marginaux (amis, autres services sociaux par exemple) et/ou spécifiques à certaines formations (commissaires d'apprentissage ou employeurs pour les apprentis).

Le premier motif des jeunes est d'ordre financier et/ou administratif (entre 27 et 48%³ des demandes)⁴ ; presque à égalité viennent les questions de formation (orientation, difficultés scolaires et/ou professionnelles, entre 9 et 26% des demandes). L'entrée « santé et soutien psychosocial » vient en troisième (entre 10 et 16% des demandes). Les autres demandes sont plus marginales (sauf le logement dans l'école où les élèves sont en moyenne plus âgés, 13% des demandes).

Répartition des équipes sociales selon le statut social moyen des établissements

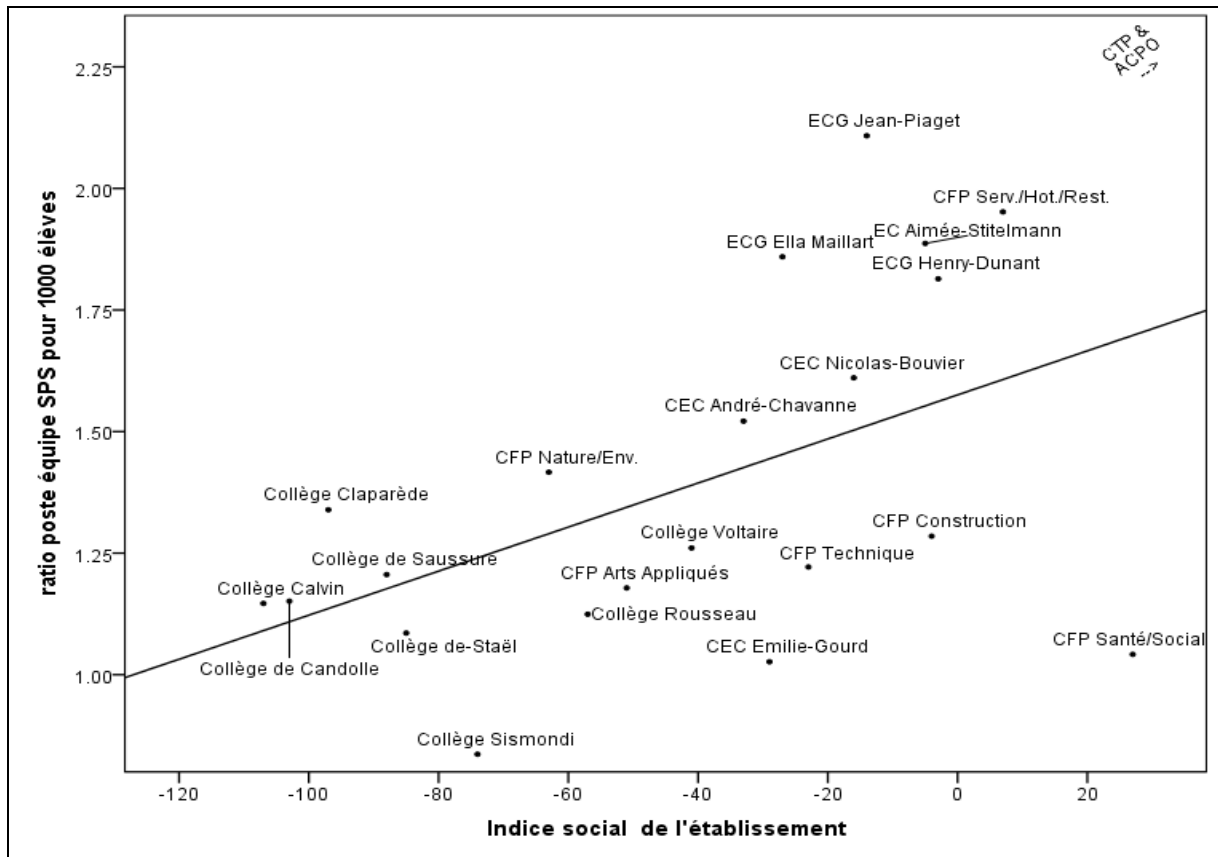
Afin de qualifier l'implantation des travailleurs sociaux dans les écoles du PO, nous avons représenté leur importance numérique au prorata du nombre d'élèves en relation avec les caractéristiques sociales des élèves de chaque école (*Figure 3*).

En abscisse, 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 social, infirmière, psychologue en orientation scolaire) en pourcent pour 1000 élèves. Dans la *Figure 4*, 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.

³ Ce taux élevé est sans doute dû au fait qu'il s'agit d'une école ayant une forte proportion d'élèves majeurs (jeunes de plus de 21 ans dont plus de 20% ont des enfants à charge).

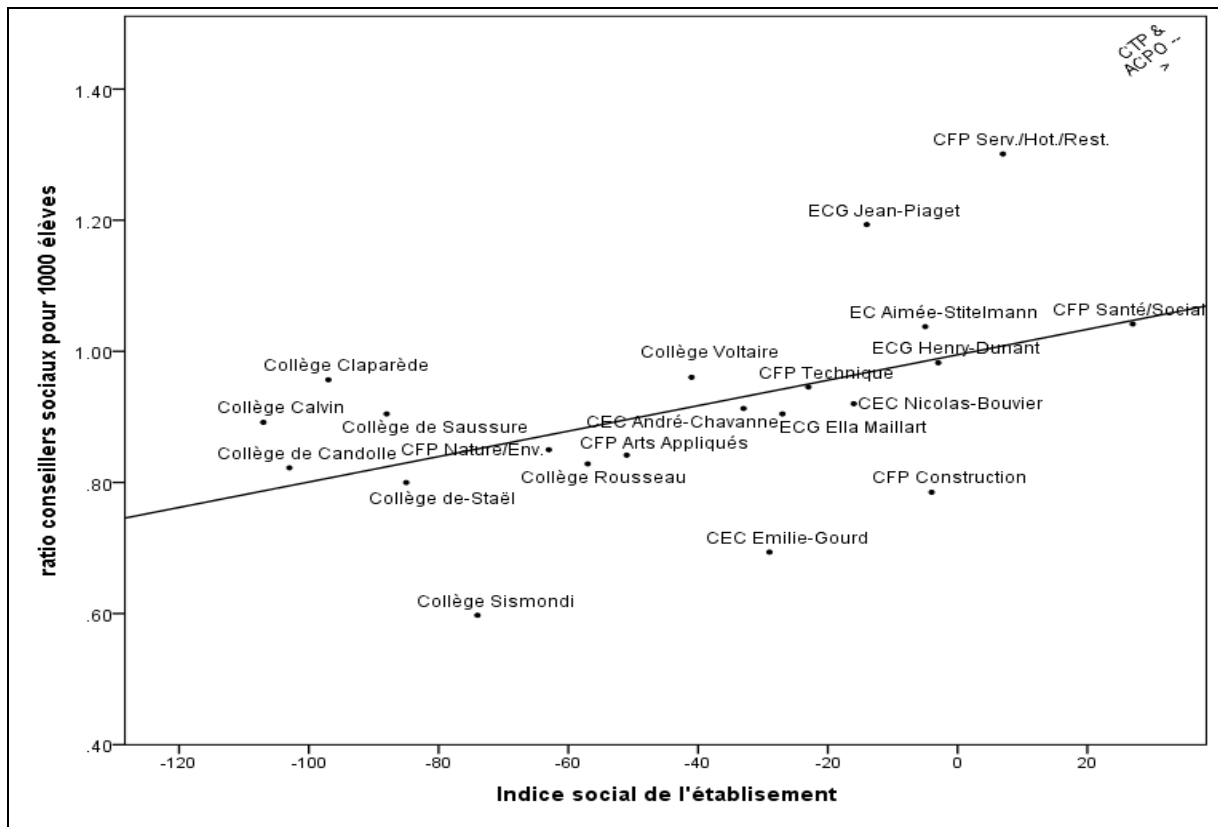
⁴ Un jeune peut venir vers les conseillères sociales avec plusieurs demandes. Le nombre de demandes est donc supérieur au nombre de jeunes qui ont consulté le service social de leur école.

Figure 3. Ratio de postes des équipes sociales des écoles du PO selon leur indice social moyen



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

Figure 4. Ratio de postes des conseillères sociales des écoles du PO selon leur indice social moyen



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 CTP (Centre de la transition professionnelle) et l'ACPO-service (Service de l'accueil du postobligatoire), très défavorisés socialement et les plus fortement dotés en équipe sociale, sont hors figure.

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 (EC), est davantage concernée par des problèmes d'orientation et que, donc, la dotation en psychologues d'orientation scolaire est plus marquée. L'ECG Jean-Piaget échappe à cette logique.

Les écoles de formation professionnelle sont placées différemment dans les deux figures car, à l'opposé des écoles de culture générale, 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-psycho-sanitaires, probablement pour des questions de demandes moindres. Le collège Sismondi a particulièrement des dotations éloignées des tendances centrales pour les deux figures.

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.

Une collection d'indicateurs, en termes d'attributs concrets, laisse accroire parfois certaines objectivations pour lesquelles on peine parfois à trouver des principes organisateurs. On pourrait citer comme exemple le bien-être, mesuré par de nombreuses échelles, que l'on met en correspondance avec l'efficacité, l'investissement, voire même l'empreinte écologique dans le cas du développement durable, alors même que les corrélations tendent à être négatives dans ce dernier cas et, ainsi, les buts poursuivis antagonistes.

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. Des impondérables nous ont amenés à ne retenir que les impressions des conseillères sociales. Il va de soi qu'il aurait été souhaitable de recouper ces témoignages avec ceux des autres acteurs évoluant dans l'école.

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 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. Le service social est souvent associé à un manque. En termes d'estime de soi, l'utilisateur encourt le risque d'être catégorisé et de s'auto-attribuer les caractéristiques génériques (Tajfel et Turner, 1986) de ce que le manque peut revêtir, avec bien évidemment des significations évaluatives négatives. 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 qui n'est 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 assoir une identité professionnelle forte, valorisée et valorisante.

Le manque de temps, la nécessité d'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 1930 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 de l'enseignement du SRED indiquent que les élèves qui fréquentent ce type de classes résident un peu plus souvent dans la commune où elles sont situées, 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 avec 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 d'y être considéré comme un élément à part entière. Un suivi régulier et une connaissance du terrain permettent par exemple d'accompagner des actions ponctuelles afin qu'elles ne posent pas davantage de problèmes qu'elles sont censés 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 celles 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. ■

Bibliographie

- 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.
- Butera, F., & Pérez, J.A. (1995). Les modèles explicatifs de l'influence sociale. In : G. Mugny, D. Oberlé, & J.-L. Beauvois (Eds.). *Relations humaines, groupes et influence sociale* (pp. 203-223). Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble.
- Campbell, D.T. (1979). Assessing the Impact of Planned Social Change. *Evaluation and Program Planning, II-1*, 67-90.
- CEPP (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)*.
- 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 (EQUIP)*. Genève : SRED, Département de l'instruction publique.
- Doise, W., & Moscovici, S. (1984). Les décisions en groupe. In : S. Moscovici (Ed.). *Psychologie sociale* (p. 213-227). Paris : Presses Universitaires de France.
- 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 Poutier, F. (1990). *Recherches évaluatives en travail social*. Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble.
- Markova, I., (2003). 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 États-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 : Département de l'instruction publique.
- 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.
- Tajfel, H., & Turner, J.C. (1986). The social identity theory of intergroup behaviour. In S. Worchel & W.G. Austin (Eds.). *Psychology of Intergroup Relations* (pp. 7–24). Chicago, IL: Nelson-Hall.
- Taskin, L., & de Nanteuil, M. (2011) (dir.). *Perspectives critiques en management. Pour une gestion citoyenne.* Bruxelles : De Boeck.

Annexe 1 : Illustrations et exemples des références

Les références mentionnées sont celles qui nous ont semblé typiques et distinctives des différentes catégories. Elles ne reflètent donc pas forcément les références les plus fréquentes par catégorie car il n'est pas illustratif d'énumérer plusieurs fois la même idée. Pour simplifier la lecture, les références des catégories sont généralement décomposées encore en sous-thèmes.

Prestations

Prévention : des activités, difficiles à mettre en œuvre, dans la communauté scolaire

« Cela se retrouve dans le cahier des charges finalement. Il y a le côté prévention ».

« On a fait une action pour tous sur les élèves de 1^{re} année une semaine. L'objectif était de cibler les 1^{res} et les 2^e donc on a le projet de faire quelque chose de différent pour les 2^e. Mais plusieurs d'entre nous disaient qu'on ne pouvait plus faire ce qu'on avait fait avant parce que c'est juste trop. Voilà ça, ça fait aussi partie de notre cahier des charges, je ne l'ai pas appris par cœur, surtout que maintenant il est bien long, mais ça fait partie de notre travail de prévention. Organisation d'ateliers, animations, on fait des bilans après ».

« Le lieu de proximité dans l'école est un outil de prévention. Le réseau que l'on a tissé avec les enseignants qui nous connaissent, c'est des raccourcis. Ils nous font confiance. Ils vont dédramatiser le service social : "Vas-y, elle va pas te manger !" »

« Par exemple, nous, dans notre école, on a un groupe "santé" qui met en place chaque année des actions. On arrête l'école pour un degré, une journée. Cette année, c'est sur le thème de l'alcool et la prévention. Il y a tout un nombre d'activités qui vont être mises en place. C'est un travail où les élèves nous voient différemment ».

« Cela a été balancé par le département qui voulait que... parce qu'il y a des éducateurs à la santé qui sont dépendants du Service santé jeunesse qui sont censés mener des projets dans les écoles. Et puis, au lieu de les mener tout seuls, ils prennent l'infirmière et puis ils nous prennent aussi dans le projet ».

« Chaque année il y a un thème qui est décidé entre nous, mais aussi il y a eu un questionnaire passé aux élèves pour voir ce qui les préoccupe, ce qu'ils souhaiteraient voir être débattu ».

« [...] Un temps, on avait les moyens [...]. Je me rappelle que, à une certaine époque, on était plus actif au niveau collectif, ce qui demande des moyens et de la disponibilité. Il ne faut pas se leurrer, c'est quand même un travail chronophage. Avec un peu de recul, je vois bien que l'on est moins actif de ce point de vue-là et qu'on est plus sur des situations individuelles ou alors de petits groupes ».

« [...] J'étais la seule partante, mais je ne peux pas mener seule des projets et il n'y a pas de doyens, d'enseignants, ni de direction de l'école qui s'investissent parce qu'ils sont tous débordés ».

« Nous on a le groupe "santé" qui fatigue cette année. Moi je vais en parler au bilan parce que, si ça continue comme ça, je n'ai pas envie de continuer comme ça. En effet, c'est

chronophage et c'est en plus. Cette année, c'est pas la santé, ça m'énerve ».

« Moi je trouve que c'est très imposé et que la personne qui est payée pour mener ce travail nous délègue considérablement de choses. Moi je ne lui demande pas de faire mes demandes de bourses, mon secrétariat et tout ça. On voit pas pourquoi je dois faire tellement de petites mains pour elle ».

« [...] J'ai vu des projets parfois s'épuiser parce que, les gens autour de la table, quand il s'agissait de se réunir, on en avait peu [...]. Il y avait un enseignant, un doyen et deux travailleurs sociaux. La mobilisation de ce point de vue-là était faible ».

« Ca dépend beaucoup de la personne et elle a aussi réussi à ce que certains enseignants... certes c'est toujours les mêmes enseignants qui viennent et c'est difficile d'élargir ».

« Je ne crois pas que c'est une volonté absolue de la direction de faire des projets mais je trouverais cela très intéressant et je n'ai juste pas le temps de pouvoir le faire. Il n'y aura aucun projet qui sera fait cette année et j'espère que, l'année prochaine, il y aura des choses que j'arriverai à mettre en place mais il faut être moteur ».

« La seule action de prévention collective que l'on a pu faire c'était l'année passée [...] mais je n'ai pas été l'initiatrice parce que d'autres professeurs ont bien voulu mettre ça sur pied et cela n'a touché que deux classes, leurs classes respectives. Bon, ils m'ont associée et, du coup, c'était super intéressant de pouvoir participer à l'action mais c'était eux les initiateurs. Moi j'ai un peu coordonné et j'ai été présente dans l'animation mais cela n'a touché que deux classes et je trouve ça tellement dommage ».

« C'est assez difficile d'ailleurs de mobiliser les enseignants parce que, eux, de leur côté, ils estiment déjà, et certainement avec raison, qu'ils ont une charge de travail assez importante ».

Socialisation : travail sur les règles, les normes, les conflits et les conventions sociales

« Oui, on a eu aussi parce qu'il y a l'éducatrice à la santé qui est venue. En fait, elle passe un film sur l'homosexualité et il y a eu plein, plein de réactions, mais très violentes, avec des jeunes qui se revendiquent homophobes. Il y a eu tout un problème, enfin, les enseignants nous ont signalé et on a travaillé avec l'éducatrice à la santé et on a reçu deux ou trois élèves ».

« Mais, peut-être parfois, il y a une problématique de groupe dans la classe qui est scindée en deux ou un qui fait office de paratonnerre pour toutes les problématiques, pour ne pas dire qu'il est la "tête de Turc", et qui est terrorisé parce qu'il peut être par exemple homosexuel, cela ça arrive dans cette école qui est très masculine. Il y en a un qui a un comportement qui dit, ou qui a dit, un comportement homosexuel, ça passe très mal dans les formations très masculines et là... ».

« Et nous, on travaille en médiation ou en gestion de conflits. On a fait beaucoup de travail depuis un certain nombre d'années sur la gestion dans les classes, de conflit, on nous sollicitait pour apprendre aux gens à bien vivre leur formation et pas simplement se supporter juste à la limite, jusqu'au moment où ça pète ».

« Par rapport à la question de l'individuel et du collectif, je voudrais ajouter que la plupart d'entre nous sommes formées à la médiation scolaire. On fait souvent appel à nous dans des cas de conflits et là il y a toute une procédure qui nécessite du temps, car on va voir une personne, puis l'autre et, s'il y a lieu, on les voit ensemble. C'est vraiment quelque chose qui suppose une grande disponibilité ou du temps ».

« Récemment j'ai mené une action collective dans la classe d'une jeune fille qui n'osait plus

revenir en classe parce qu'il y avait un appel à la faire mourir sur Internet. Elle-même avait généré un certain nombre de choses, mais c'est du temps pour "détricoter" tout ça, pour que chacun puisse dire ce qui c'est passé pour lui, que chacun s'engage à faire quelque chose de nouveau ».

« Je pense aussi aux questions d'incivilités. On voit des choses juste incroyables, comment ils se parlent les uns aux autres ».

« On peut accuser le monde extérieur, le nombre de postes qui rend difficile l'exercice de notre métier, mais on doit aussi faire avec une population qui ne joue pas toujours le jeu de ses rendez-vous, qui, autour de la question de la motivation, se permet des choses, autour de l'absentéisme, des choses peu acceptables. Je trouve ça fou de devoir expliquer à un jeune pourquoi il s'est fait virer, lorsqu'il mangeait un sandwich au poulet en cours et qu'il y en avait plein qui était tombé sur son dossier ».

Aide financière : le côté administratif

« Le volet, je dirais plus technique et qui concerne les histoires de logement, de finances multiples, que ce soit en lien avec de possibles bourses d'études, ou les impossibles... en tous cas les démarches autour de ça et la recherche de fonds privés ».

« [...] on fait beaucoup de demandes de fonds, on aide à remplir les formulaires d'allocations d'études, on fait des demandes pour le fond social "forfait photocopies" pour ceux qui n'arrivent pas à payer, aide pour un subside pour acheter des livres ».

« On a beaucoup de situations pour les sans-papiers. On fait aussi des recherches pour les abonnements de bus, des petites choses, bons de repas, demandes de subsides, assurances maladie pour les mineurs ou un changement d'assurance maladie ».

« On distribue aussi en début d'année les formulaires pour les allocations d'études. Parfois les parents ont des difficultés à les remplir, ils ne s'en sortent pas. Ils prennent rendez-vous, on les aide à remplir. Des fois, il y a des réponses négatives. Maintenant, donc, ça complique. Avant, on ne regardait que le revenu de la mère si les parents étaient séparés, maintenant on veut le revenu du père. Parfois le père, on ne sait pas où il est ; du coup, ils n'ont plus le droit aux allocations. Donc cela amène une précarité qu'on n'avait pas avant ».

« A l'heure où on s'occupe par ailleurs de remédier à toutes les ruptures de formation en mettant en place plein de services (GSI ou autre) pour éviter les ruptures, et en même temps par rapport à cette nouvelle loi [sur les bourses d'études], les gens n'ont même plus la possibilité financière de faire leurs études ».

Orientation : négocier et travailler sur un projet de formation

« Moi, je suis en plein dans ces questions de rupture [...] Quelle est ma tâche ? De rencontrer les élèves le plus vite possible pour essayer de voir avec eux ce qui se passe, pourquoi ils n'ont pas pris le train en route, est-ce qu'il est possible de le prendre ou est-ce qu'il faut penser à autre chose, une autre orientation. [...] On essaie de mettre en place un projet à long terme et, le projet à court terme, c'est le plus difficile à mettre en place ».

« Il y a beaucoup de parents qui ne connaissent pas le système d'apprentissage dual, qui est quand même une caractéristique assez suisse, donc ils le dénigrent. Il faut donc faire ce travail parce que ces élèves viennent là parce qu'ils sont poussés ».

« "Qu'est-ce que je fais maintenant, je suis très en échec, je me retire pour que cette année ne compte pas et ça me donne une année supplémentaire pour raccrocher à la formation qui est

celle que je souhaite faire ou est-ce que je continue ?" Et tout le questionnement autour de ça ».

« Je reçois beaucoup d'élèves qui vont soit se faire réorienter, soit avec qui je prépare un projet pour qu'ils puissent s'occuper pendant les quatre ou cinq mois qui les séparent de leur prochaine formation. Je les aide à trouver des stages, je mobilise le réseau social que je connais ».

« [...] On reçoit beaucoup d'élèves pour la réorientation donc on travaille beaucoup avec la conseillère en orientation, on leur fait passer les tests d'intérêts et on travaille en collaboration avec notre conseillère d'orientation qui est dans l'école et on fait beaucoup de CV, des lettres de motivation avec les jeunes qui souhaitent chercher un apprentissage parce que, nous, on est une école de commerce ».

« Des fois, les parents sont inquiets : "Qu'est-ce qu'il va faire jusqu'au mois de juin ?" Alors soit on essaie de maintenir l'élève jusqu'à fin juin, soit il y a d'autres choses qui se mettent en place, un séjour linguistique ou des stages, des choses comme ça ».

Aide sociale ou personnelle : le mal-être

« Cela m'arrive régulièrement que des élèves arrivent avec des larmes aux yeux... donc aucun problème scolaire mais, tout d'un coup, quelque chose envahit tellement leur monde et ils se rendent compte que c'est trop, que cela ne va pas, qu'ils n'arrivent plus à gérer et que cela peut avoir aussi une incidence scolaire parce qu'ils n'arrivent plus à s'intéresser à ce qu'ils doivent apprendre ».

« Ce qui me préoccupe, c'est des jeunes qui vont vraiment mal, mal, qui sont dans des états dépressifs graves. Des suicidaires et des scarifications. Effectivement, quand c'est très voyant, eh bien ça arrive au service social ou chez l'infirmière. C'est arrivé cette année plusieurs fois ».

« Bon nombre d'élèves aiment bien venir nous voir pour avoir un partenaire de réflexion qui connaît l'école qui ne soit ni prof, ni parent ».

« On a énormément d'élèves comme ça, qui arrivent à bout de souffle et qui n'arrivent plus à répondre aux exigences scolaires, ou qui y arrivent mais qui sont mal. Là on va faire beaucoup plus de recherches psy, des démarches avec eux. Cela prend énormément de temps de le faire avec eux, de préparation, et de suivre des élèves qui se font du mal [scarifications, mauvaise alimentation]. Ça c'est vraiment une évolution importante ».

« [...] ils arrivent du CO avec des heures d'absence, c'est juste inimaginable. Il faut arriver à leur réapprendre le métier d'élève, leur faire comprendre pourquoi c'est important. Ils ont tous des compétences mais ils ne savent plus qu'ils les ont. C'est ça qui est le plus lourd par rapport à ces élèves. Ils arrivent là, et pour beaucoup, ils sont détruits par l'école ».

« L'ECG a une très, très, très mauvaise image vis-à-vis des collégiens. Pour eux, c'est la poubelle. Ils le disent et des parents aussi : "Bon, il ne va pas quand même aller à l'ECG !" En fait, on décale les déchéances, quand on est au collège, la poubelle c'est l'ECG et quand on est à l'ECG, c'est d'autres structures qui sont pires [...] Du coup, c'est vraiment un travail de deuil qu'il faut faire auprès des élèves et, surtout, auprès des familles ».

« Il y a aussi tous ces aspects cyber...harcèlement. Je trouve qu'il y a de plus en plus d'élèves qui viennent et qui disent qu'ils sont harcelés, par téléphone, par internet, qui reçoivent des photos, des messages. On est appelés à réfléchir avec eux et après cela peut aboutir à une médiation scolaire, un dépôt de plainte ».

« Moi j'ai beaucoup en ce moment des élèves de 4^e année, qui sont en difficulté soit de

rupture familiale, soit de motivation ou d'absentéisme. Là c'est un suivi régulier, quasiment toutes les semaines, pour les mobiliser la dernière année ».

« On travaille beaucoup sur la motivation, les démotivations, une grosse partie du travail porte sur l'absentéisme ».

Accompagnement : s'assurer concrètement des démarches

« Ils [les élèves] disent oui à tout et font la moitié de ce qu'on leur propose. Par exemple, je leur dis, à l'orientation professionnelle, de rencontrer un coordinateur pour construire un projet et puis il faut prendre un rendez-vous avec eux et c'est tout juste s'il ne faut pas les accompagner jusque là parce que la plupart se perdent en route, quoi ! »

« Ils sont à un âge, ça dépend lesquels, mais il y en a qui ont effectivement une problématique qui fait qu'il faut aller les rechercher ».

« Je l'ai fait pour l'hôpital, une première séance chez un psy ou alors pour aller au planning familial ».

Signalement

« Mais c'est vrai que l'année dernière on nous a demandé aussi de signaler la majorité des élèves qu'on voit, sauf s'il s'agit de quelque chose de tout à fait anodin et qu'on ne voit l'élève qu'une fois. Mais dès qu'il y a un suivi, on nous a demandé de le signaler ».

« Il vient d'y avoir un nouveau protocole, le SERF [signalement des élèves à risque de rupture de formation] qui fonctionne plus ou moins bien selon les écoles, et qui va être probablement revisité ».

Accès aux prestations et aux conseillères

Disponibilité : importance de pouvoir intervenir ou répondre rapidement

« Quand on traite les choses au début, c'est moins compliqué. Deux mois plus tard, cela peut être durci, cristallisé. C'est au départ que l'on peut intervenir ».

« On devrait pouvoir leur dire "Je suis en pause. Si tu veux, tu viens dans mon bureau tout à l'heure". Mais si on dit ça, une fois sur deux, la personne ne vient pas ».

« Bon ! Il y a des urgences et on peut tout lâcher parce que c'est ici et maintenant que cela se passe ».

« En tout cas, moi, j'ai remarqué que, si je leur donne plus de deux semaines d'attente pour un rendez-vous, c'est fini. On ne les voit plus ! Il faut être dans l'immédiat. Ils ont besoin d'une réponse immédiate. Toute la difficulté, c'est de pouvoir les recevoir le plus vite possible ».

« [...] Pendant la semaine on doit se déplacer pour aller à des rendez-vous parce qu'ils [les enseignants, les directions] convoquent les parents. [...] Les enseignants, s'ils savent que l'élève vient nous voir, ils les laissent partir ou bien, nous, on se déplace, cela dépend des disponibilités ».

« C'est clair que l'on peut nous contacter par téléphone, par courrier, par courriel ou direct et cela multiplie le nombre de possibilités. C'est génial parce que, au moins, on peut nous contacter... ».

Pudeur/honte/réputation : difficulté de demander de l'aide

« Globalement, c'est pas une démarche si simple d'aller voir quelqu'un qu'on connaît pas pour aller lui raconter des choses ».

« Nous dire bonjour dans les couloirs, c'est montrer un signal négatif à leurs copains ».

« Quand on [les conseillères] les croise [les élèves] dans le couloir, pour la majorité, ils font comme s'ils nous connaissent pas ».

« Aller au service social pour chercher un document comme la demande de bourse, il n'y a rien que de plus normal et légitime. Ensuite... la feuille, au bout d'un quart d'heure... vous la mettez de côté et le type il commence à... ».

« C'est le premier pas qui est le plus dur. Parce que quand les enseignants disent "Va voir l'assistante sociale" alors c'est la grosse grimace. C'est en général "Non merci" ».

« Aller chez le dentiste pour un abcès, c'est pas marrant. Et quand ils viennent chez nous, c'est pour quelque chose qui fait mal ».

Familiarité et insertion dans l'école : un accès facilité

« Là, ils voient qu'il y a une porte ouverte dans le couloir alors ils se disent "vite, j'y vais" ».

« Ces moments-là, où on se présente, où ils voient notre bobine, on met une voix, on montre notre sourire et ils se disent "Elle n'est pas méchante la dame". Ils voient qu'ils peuvent venir assez vite sans attendre d'être dans la mouise ».

« J'aimerais dire que, le fait que l'on soit dans l'école, c'est un formidable outil de prévention. On peut agir dans l'immédiateté ».

Origine de la demande

Le corps enseignant

« C'est les enseignants qui viennent me dire [...]. Certains sont préoccupés de voir un élève qui ne vient plus aux cours et ils viennent me le signaler ».

« Chez nous, c'est beaucoup par les doyens, parce que les doyens suivent beaucoup les élèves de très, très, très près ».

« C'est les enseignants qui envoient les élèves, c'est le doyen, c'est les parents qui appellent désespérés. Les élèves des fois arrivent tout seuls parce qu'on les a beaucoup poussés ».

Les élèves plus ou moins spontanément ou tous les cas de figure

« Sur 360 venus, 223 sont venus spontanément, 86 par les enseignants. Pour moi, les parents, ils brillent par leur absence ».

« Les élèves savent très bien ce que c'est qu'une assistante sociale, donc ils viennent franchement quand ils sont vraiment en panne, ou les enseignants disent "C'est plus possible", alors ils me les amènent. Ou les parents m'appellent en disant "On peut pas payer" ».

« Bon je n'ai pas regardé les statistiques mais, selon les filières, par exemple collège, on a beaucoup plus d'élèves qui viennent de façon spontanée. Les 1^{res} CFC, École de commerce et

préparatoires, c'est beaucoup plus rare qu'ils viennent de façon spontanée, surtout par rapport aux professeurs qui demandent ou qui signalent des situations ».

« Nous, d'après nos statistiques, c'est à peu près moitié/moitié. Moitié spontanés, moitié envoyés par d'autres, famille, doyen, extérieur, copain ou copine qui dit à l'autre "Va la voir !" parce qu'eux-mêmes sont déjà venus ».

« C'est toutes les formules. L'élève, amené en pleurs par le maître, par eux-mêmes, par le bouche-à-oreille des copains et copines qui connaissent déjà, par les doyens et maîtres de groupes, notamment après les conseils de classe [...] ».

« Chez moi, la majorité de jeunes qui viennent ont entre 18 et 25 ans. Ils viennent spontanément. Cela ne veut pas dire que, à un moment donné, un enseignant ne leur aurait pas dit "Ça serait bien que vous alliez voir la conseillère sociale" ».

« Quand on a utilisé ce support statistique [feuille de recension des activités], on s'est interrogé sur ce que veut dire une demande spontanée. Effectivement, on n'a pas su comment répondre mais on a convenu que "spontané", pour nous, c'était vraiment libre dans le sens que la jeune personne a choisi vraiment par elle-même. [...] On a convenu donc que, si l'élève vient, s'il n'est pas accompagné mais qu'il dit qu'il a été invité à la faire, pour nous, c'est la personne adulte qui l'a orienté qui est notre demandeur, même si, après, on reçoit l'élève en fait. Donc cela change. Quand j'avais commencé à mettre "spontané" [pour] ceux qui me venaient sans aucun adulte, et quand on a changé de curseur, j'ai réalisé que ça basculait dans le signalement ».

Une spontanéité forcée

« En fait, quand on dit "spontanément", on ne sait pas si c'est la famille qui a insisté ou le prof ».

« En fait, c'est surtout les adultes, surtout pour les 15-17 ans. Dès les 16, 17, 18 [ans], ils commencent plus à venir par eux-mêmes mais, les premiers degrés, dans les deux écoles, ils sont souvent invités à prendre contact, voire même forcés ».

Localisation

Les écoles et les lieux ont des populations différentes : la répartition des tâches procède des lieux (des orientations et des statuts scolaires et socioéconomiques différents)

« En préambule ça dépend des lieux du PO, si c'est ECG, ex-SCAI, ACPO, les CFP, ça dépend de la population, de l'âge des jeunes ».

« Au collège, on a une autre population quand même. Donc les incivilités, toutes ces choses là, on a moins de problèmes et, par rapport au milieu socioculturel, les milieux sont différents. On est un peu moins dans les recherches de bourses, mais ce que je vois depuis 4-5 ans, c'est les difficultés personnelles que les parents rencontrent dans leur vie personnelle et professionnelle ».

« Pour l'accueil du PO, c'est des nouveaux arrivants et, là, on en a pas mal qui sont sans papiers, donc cela demande énormément de travail administratif. Donc c'est beaucoup de déplacements, beaucoup d'emploi de personnes, de traducteurs parce que les parents ne parlent pas le français ».

« On travaille beaucoup sur la motivation, les démotivations, une grosse partie du travail porte sur l'absentéisme. Moi, je suis aussi sur l'ECG ».

« Moi je vois que, à l'EC, il y a un profil d'élèves avec certaines provenances, tous des origines étrangères qui sont mentionnées [et] se retrouvent, le métissage des élèves est beaucoup plus important, sur tous les plans, peut-être effectivement avec des familles qui, par contre, résident à Genève depuis plus longtemps, donc les ressources d'insertion et d'adaptation sont plus grandes que [dans d'autres lieux] ».

« On les suit très peu parce qu'ils sont plus âgés, donc ils ont d'autres ressources ».

« Au collège, on en a très peu [des élèves en rupture], parce qu'ils ne sont pas tellement en rupture parce qu'ils ont toujours d'autres possibilités ».

« [...] et puis il y a aussi l'ancrage dans le territoire dans le sens que les collèges répondent à un choix géographique et les élèves se connaissent. Ils se sont rencontrés parfois à l'école primaire, au CO, et ils se retrouvent au collège. Donc ils sont aussi dans ce cas dans un autre rapport à l'école que à l'EC où nous avons des élèves qui viennent de tout le canton. C'est vraiment un autre cloisonnement. Je pense que les ressources sont très différentes. Les parents qui viennent au collège ont une autre estime d'eux-mêmes, ont un autre projet de vie, même s'ils sont dans des niveaux de revenus moyens, voire faibles même. L'investissement dans les connaissances est autre, le rapport aux enseignants est différent ».

Statut : importance de la localisation en termes de prestige, d'accès et de réputation

« On n'est pas toujours très bien placés ».

« La première chose que j'ai demandée est de changer de bureau, ce qui a étonné tout le monde. J'ai dit que je ne me voyais pas travailler parmi la direction parce que je me positionnais à un autre endroit ».

« Le gros inconvénient, c'est notre manque de visibilité et, pour les collaborations avec les doyens, il faut chaque fois monter ».

« [...] on avait deux petits bureaux, mais vraiment "couinés" entre deux classes. Comme on entendait les élèves, on s'est dit que les élèves pouvaient entendre ce qu'on disait dans les bureaux. Cela ne va pas ».

« J'ai réalisé il y a pas longtemps que, au-dessus de ma tête, il y avait les pieds de la directrice ».

Temporalité

Périodicité dans l'année : des moments différents pour des demandes différentes

« C'est plutôt la rythmicité du temps scolaire qui fait rythmer les prises en charge ».

Début d'année

« Je vois toutes les classes entre septembre et octobre, et j'ai demandé à avoir 45 minutes. Rapidement, je brosse les problématiques qu'on pourrait traiter ensemble, où je me trouve, mes horaires, comment me contacter ».

« On fait des statistiques depuis plusieurs années et, une année, on n'a pas pu se présenter pour différentes raisons et on a vu qu'on a tout de suite eu moins d'élèves qui venaient spontanément ».

« En début d'année, on fait beaucoup de demandes de fonds. On aide à remplir les formulaires d'allocations d'études, on fait des demandes pour le fonds social "forfait photocopies" pour ceux qui n'arrivent pas à payer, on aide pour un subside pour acheter des livres ».

« Au début de l'année [...] il y a pas mal de situations qui sont autour du financier, demandes de bourses, des élèves qui ont des situations financières difficiles ».

Les conseils de classes et les notes de périodes : un moment-clé de l'intervention

« Après les notes intermédiaires en novembre, on fait un premier tour de notes et là on commence à avoir des situations où on nous dit "Attention, il y a des élèves qui commencent déjà à être en rupture" ».

« En ce moment, on vient de finir les conseils de classe. C'est un gros travail qui exige notre présence de 8h du matin à 6h le soir, durant trois jours voire même plus ».

« Après, il y aura de nouveau des conseils au mois de juin avec tous les élèves en échec ».

« C'est des moments très chargés car on assiste à la majorité, voire à tous les conseils de classes. Donc on n'est pas dans nos bureaux ».

« Après les conseils de classe, c'est beaucoup d'échecs, on reçoit beaucoup d'élèves pour la réorientation donc on travaille beaucoup avec la conseillère en orientation, on leur fait passer les tests d'intérêts et [...] on fait beaucoup de CV, des lettres de motivations avec les jeunes qui souhaitent chercher un apprentissage [...], on fait des simulations d'entretiens d'embauche ».

Fin d'année scolaire : élaborer des solutions et des projets

« Il y a un grand nombre d'élèves qui sont en échec en fin de 1^{re} année et ils ne se sont sans doute pas posé la question de ce qu'ils pourraient faire d'autre à la fin du cycle. Du coup, ils se retrouvent à devoir se dire "Mais, mince ! Qu'est-ce qui existe d'autre que le collège ?". J'en reçois très régulièrement qui ne savent pas qu'il y a d'autres structures ».

« Il y en a d'autres qui veulent à tout prix faire le collège et qui ne voient rien d'autre et, du coup, au mois de juin, doivent se réorienter dans la précipitation, s'ils ne peuvent pas continuer le collège. C'est déjà plus inquiétant ».

« A partir du mois d'avril, c'est la chute libre où cela devient plus calme. Il y a, après, au mois de juin, quand certains élèves sont exclus de l'école ou ne peuvent pas doubler, il y a de nouveau une réactivation de plus de situations parce qu'il faut essayer de voir pour trouver des situations pour eux ».

Durées de prise en charge très variables

« C'est très volatil. L'année passée, j'ai fait mon calcul, les élèves, je les ai vus en moyenne deux fois. Cette année, c'est à peu près trois fois. En fait, ce n'est pas beaucoup. Il y a des élèves que l'on voit six, sept, huit fois et puis des élèves que l'on voit une ou deux fois ».

Organisation

Fragmentation des tâches et répartition du travail : un travail très morcelé, difficile à planifier, avec des opportunités de contact difficiles avec l'équipe éducative

« On travaille de manière très morcelée. On se fait beaucoup déranger par des téléphones, des doyens qui arrivent, l'infirmière qui veut me passer une info, des parents qui appellent. C'est compliqué de ne pas répondre, c'est compliqué de répondre ».

« Le morcellement de mon travail me pose des difficultés ».

« Par la force des choses, on travaille beaucoup avec le téléphone, les messageries, les profs qui viennent nous demander. On est vraiment tout le temps dérangé. C'est un peu compliqué. Des fois, on a plein de choses sur le feu et on est seul à devoir s'organiser [...]. Cela suppose aussi pour nous de devoir switcher d'une situation à l'autre, d'une minute à l'autre. Quand on parle de charge de travail, cela contribue aussi à la charge ».

« [...] il y a la porte, le téléphone, les rendez-vous prévus, le mail, donc c'est un travail hyperfractionné tout le temps, comme moi je le ressens. Hyperfractionné, pour moi, c'est vraiment une gymnastique permanente, on est tout le temps sur plusieurs situations à la fois ».

« Quand vous avez une journée où vous dites "Je fais de l'administratif aujourd'hui", ce n'est pas possible. Hier matin, je m'étais gardée de huit heures à midi pour de l'administratif et je n'ai pas pris de rendez-vous. Et puis j'ai une situation qui est arrivée à neuf heures qui m'a pris toute la matinée. Du coup, je n'ai pas pu faire l'administratif ».

« Dans notre métier, il faut être très souple parce que, si on a un projet un matin, cela peut tout tomber à l'eau et puis on doit s'investir dans une situation... »

« On a une infirmière qui est là trois demi-journées mais, là, pareil, elle se partage entre [plusieurs écoles], donc elle n'est pas forcément là où moi je suis. Cela complique. La conseillère en orientation, elle est là à 70% aussi mais, pareil, sur deux lieux, donc on communique beaucoup par mail ».

« Je suis une équipe à moi tout seul. Il y a une infirmière qui vient de temps en temps [...] pour le conseiller en orientation [...] il reçoit les élèves à Prévost-Martin ».

« Depuis septembre, on a réussi à en faire deux [réunions], pour se voir avec les deux conseillères d'orientation, dont l'une est aussi à 20%, et l'autre, c'est quatre demi-journées, enfin... une demi-journée... l'infirmière, qui est là à mi-temps, et les deux autres collègues. Cela relève de la quadrature du cercle ».

Confidentialité : une sécurité à construire et à négocier

« Quand on va se présenter dans les classes, en début d'année, on leur explique ce que sont les conseillers sociaux et qu'on leur garantit la confidentialité. Généralement, cela les fait éclater de rire ».

« Plusieurs disent que, soit eux, soit des copains... des choses auraient été dites soit aux profs, soit aux parents. Enfin c'est leur représentation ».

« Au niveau de la confidentialité, de plus en plus les jeunes viennent et ça ne les gêne pas trop. On a des chaises et une table devant nos bureaux avec des revues et les élèves attendent, sans problème ».

« Moi, tous ceux qui commencent à me voir, je leur dis que je peux garder la confidentialité

sauf s'il y a des choses graves que je ne peux pas garder pour moi ».

Ambiguïté de la demande et, donc, difficulté de définir la tâche : les demandes peuvent être multiformes et à élaborer ; le découpage en fonctions professionnelles n'est pas toujours aisé

« Il faut être à l'aise avec [une demande financière] mais cela permet d'aller plus loin dans une situation. C'est souvent l'arbre qui cache la forêt. On commence par aborder la question de la demande financière qui nous amène à d'autres difficultés, notamment au niveau de la famille parce que, en fait, les élèves, chez nous, souvent portent aussi toutes les difficultés familiales [...]. Le financier nous amène aussi à beaucoup d'autres versants ».

« [...] il peut y avoir une demande financière régulière mais que, finalement, le problème de fond est autre chose et que, quand les demandes financières sont répétées, cela vaut la peine de regarder ce qu'il y a derrière... et c'est le soutien ».

« Les champs d'activités sont très proches. Parce que, même avec les conseillers en orientation, les champs peuvent être très proches. Quand on fait des sacs, il y a des bouts qui se rejoignent, parce que, avec l'infirmière, elle ne traite pas seulement les histoires de petits bobos dans l'école, mal de tête, elle traite aussi des questions de mal-être, difficultés, phobies, angoisses. Quelque part, on peut aussi suivre des élèves pour un truc et puis, après, il s'avère qu'ils ont aussi des crises d'angoisse. Nous, on peut aussi parler de ça. Il y a des moments, cela se rejoint ».

Responsabilités : une notion débattue

« Comme toute personne confrontée à des réalités pénales, par exemple j'ai été cité comme témoin ou alors j'ai dû expliquer... alors c'est vrai que, dans ces moments-là, on est quand même face à un instrument qui est la justice. Bien sûr, on peut en parler avec ses collègues pour essayer de voir, mais on est seul [...]. C'est vrai que le métier d'assistant social est un métier où on reste pas mal seul, avec nos situations et ce que cela peut représenter émotionnellement ».

« Quand tu te fais agresser dans le cadre de ton travail, tu te retrouves à devoir porter plainte toi-même, alors qu'il n'y a aucune raison que ce soit toi qui porte plainte. Il y a quand même, de mon point de vue, un défaut de protection des travailleurs dans l'équipe sociale parce que, quand il y a une faute, on n'a fait qu'appliquer les directives qu'on nous transmet quand même ».

« Notre travail, par rapport à la coordinatrice, il faut quand même dire que l'on a une coordinatrice dont on ne sait toujours pas si elle a une casquette plus de responsable direction par rapport à nous ou pas. Ce n'est pas clair pour moi. Et cela, c'est quelque chose qu'il faudrait que l'on éclaircisse ».

Formation

Formations et pratiques communes et spécifiques

« On est tous conseillers sociaux pour les écoles mais on a chacun un profil différent ».

« A l'école, quand je l'avais faite, on avait quand même tous un tronc commun avec quelques spécificités. Ceux du service social avaient plus l'aspect "sécurité sociale", les lois, et les

animateurs avaient plus ce côté "création d'activités", ce qu'on doit faire dans les écoles ».

« Les éducateurs, ils travaillent avec des groupes, dans des foyers, tandis que nous, service social, c'est ce côté individuel, du *case-work*, on a des entretiens individuels ».

« C'est une formation mais c'est des métiers parce que, travailler dans une école comme on le fait et, si j'allais dans un autre établissement, je serais de nouveau dans l'apprentissage de certaines choses, dans des spécificités, dans des rythmes. [...] C'est sûr que, aujourd'hui, il y a quelque chose qui nous est commun dans nos établissements, c'est pour cela aussi que l'on se bagarre pour les histoires de bourses [...] ».

Formation continue problématique

« La supervision, c'est toutes les six semaines et on est en groupes de huit. Tu n'as pas tout le temps. Il faut quand même voir les choses. On ne peut pas tout le temps ramener les situations qui nous inquiètent parce qu'on est huit à partager le temps avec la superviseuse ».

« On a quand même une chose importante, c'est la supervision. Une fois toutes les trois semaines et c'est en lien direct avec notre pratique. Il y a toujours la possibilité de prendre, mais c'est toujours la même chose. Quand on est jeune, on gagne avec ces formations. Maintenant, c'est plutôt nous qui formons les formateurs. J'exagère un peu, mais c'est vrai que je me retrouve avec des jeunes qui n'ont pas du tout le même bagage que moi et très vite je m'ennuie ».

« [...] Si c'est des choses qu'on organise nous-mêmes ou des congrès, sur la systémique comme ça, j'y vais volontiers. Mais des formations vraiment formation... ».

« Au début c'était plus facile de partir en formation, maintenant c'est un peu plus compliqué ».

« On n'a pas tellement le temps, mais aussi je trouve que c'est de notre responsabilité de prendre ce temps. Ça nous permet aussi de décompresser. De quitter un peu ce stress. Même si on jongle un peu car ce sera une journée où on n'est pas là. Mais en même temps ça nous permet de nous renouveler, d'arriver plus détendus. C'est chaque fois des moments qui font du bien. Cela nous permet de rencontrer d'autres collègues et c'est très utile ».

« On ne fait plus d'approches collectives parce que, finalement, il y a des problématiques qui se ressembleraient, on pourrait réfléchir à en atteindre plusieurs au cours d'une information ou d'un partage mais, ça, il n'y a même pas le temps d'y réfléchir parce que l'on sait que, dans la pratique, on ne pourra pas le mettre en place ».

« [...] il y a autre chose aussi, c'est la formation continue. Je n'arrive pas, depuis deux ans on va dire, parce que c'est aussi que les situations se péjorent d'année en année et ce que l'on vit maintenant, il y a dix ans en arrière, cela n'existait juste pas [...] donc, la formation continue, j'arrive même plus à m'inscrire parce que je me garde des plages administratives et après "Ah oui ! Bon ! Écoutez... Eh bien venez quand même ce jour-là à cette heure-là !". C'est comme ça que ça se passe ».

« Bien sûr la formation continue est importante mais c'est aussi comment on peut s'enrichir de nos compétences. Je crois à ce propos que la notion du temps est fondamentale. Il y a quelque chose dans la possibilité de donner du temps à ça, sans forcément en avoir trop, mais je pense qu'il faut aussi organiser ce partage d'expérience qui fait défaut ».

« Si certaines personnes du groupe amènent un sujet et tout le monde se dit "Tiens ! On aurait besoin d'avoir plus d'informations par rapport à ça", alors il y a des formations qui peuvent se mettre sur pied. Il y a des séances d'information... on a la possibilité de demander. On nous a jamais refusé ».

« Avant je travaillais à X et chaque année je me donnais le quota de ce que j'avais droit pour des formations, souvent internes, à X. C'était aussi plus facile. Depuis que je suis en école, je crois que je n'ai quasi rien fait. Je suis sur mes acquis, et ça commence à me fatiguer cette histoire ».

Représentations

Lutte des places : spécificité, travail de reconnaissance et jeux à sommes nulles ou non nulles

« Et comme ils sont en majorité [les enseignants], ils ne sont pas enclins à nous faire une place. Il faut vraiment se la faire ».

« Et puis il faut chaque fois réexpliquer, redéfinir [...]. Alors, c'est réexpliquer chaque fois qu'il y a un nouveau. Notre fonction n'est pas si claire ».

« Tu parles de place ! [...] On a mis dix ans pour obtenir un local ».

« [...] Bien sûr on nous apprécie, mais ce n'est pas les enseignants, la cafétéria, ni le doyen, ni le directeur... ils ne connaissent pas la situation. Comment vont-ils argumenter ? C'est spécial quand même ».

« Il y a une lecture sociale et éducative. Je me permets d'utiliser un terme par rapport à mes collègues enseignants. C'est vrai, eux, ils ont une fonction pédagogique mais, quand elle est bien investie, elle a un impact éducatif. Ben nous c'est l'inverse : on a une fonction sociale et éducative et, quand on travaille bien, c'est quand on peut travailler avec des partenaires fiables où chacun sait faire la part des choses sur ce qui nous est commun ou spécifique ».

« [...] On a récupéré de la place qu'on n'a pas piquée aux enseignants, donc ils ne sont pas fâchés ».

« Il y en a d'autres [endroits] où on travaille à deux personnes, entourés de professionnels qui sont "autres" et ça fait beaucoup... la spécificité et l'intérêt de notre travail. Intérêt car on doit chercher la collaboration avec ces autres, mais aussi la difficulté, quand on est unique, avec nos spécificités, et les choses ne se font pas du tout, pas du tout spontanément dans le sens de la collaboration avec les maîtres et même parfois avec la direction de l'école ».

« Notre travail est régulièrement de se rendre visible, de retourner vers les uns et les autres et d'entretenir toujours ces collaborations et dire qu'il y a du sens qu'on soit dans les écoles ».

« Ce que l'on voit aussi est que c'est une profession en modification avec les mutations de la société. C'est pour nous à chaque fois de devoir s'adapter aux demandes qui sont très spécifiques. Il faut pouvoir redéfinir et défendre ce travail de conseiller social dans les établissements scolaires ».

« Effectivement, au niveau de la relation à construire avec l'équipe, pour se faire une place, je trouve que l'on a passé beaucoup, beaucoup d'années à faire ça. Ma collègue et moi, on avait le sentiment de ne pas être considérés en tant qu'entité à l'intérieur de l'école. On a eu beaucoup le sentiment d'être un peu des oubliés, des électrons trop libres. Pendant des années, on a souffert de ça et on a essayé de mettre vraiment sur pied une meilleure collaboration ».

« On a dépensé une énergie folle au début pour nous faire connaître, pour faire comprendre parce qu'on s'est rendu compte qu'ils ne connaissaient pas notre travail ».

« Ils projettent une vision sur notre travail et ils nous enferment dans un cliché et puis, après, il faut se battre pour se faire reconnaître, faire connaître notre travail ».

« Ce n'est pas acquis. C'est tout le temps [...] C'est constamment un travail de relations publiques ».

« Notre présence aux conseils, des fois, je n'en peux plus [...] mais, au moins, c'est l'occasion de temps en temps d'intervenir, que les profs nous voient, de prendre une place ».

« Je pense que l'institution elle-même, elle doit s'interroger sur faire attention de ne pas participer à ce qu'elle dénonce, parfois en termes de disqualifications, aussi du service social, comment elle l'intègre comme partenaire à part entière et pas simplement comme une espèce de pièce rapportée ».

« C'est vrai que cela dépend beaucoup de la direction, de la place qu'elle te donne ».

La place des « psys »

« La psy ? "T'es gentille mais cause toujours !" "Une psy ? T'as pas besoin de causer !" ».

« Des fois, il y a des élèves qui disent : "C'est vous la psychologue ?". Après, il y en a une qui vient : "Je cherche l'assistante sociale", et une autre : "Je cherche quelqu'un qui peut m'aider...". Certains viennent parfois un peu par hasard car ils ne savent pas vraiment ».

« Ah oui ! On nous considère souvent comme des "psys" ».

« Ils ont dans leurs représentations "psy" quand même ».

« "C'est vous la psychologue de l'école ? " »

« Il y a psychologue, conseillère en orientation qui n'est pas là pour faire la "psy". En plus, il y a une confusion encore ».

« Le nombre de fois que les enseignants m'ont dit "toi qui est psychologue...". Non, je ne suis pas psychologue ».

« En fait, ce qu'on doit faire surtout, c'est de leur expliquer qu'on a différentes casquettes mais s'il y a un domaine où il faudra qu'ils creusent, dans lequel on estime que ce n'est pas notre rôle, on le leur dira. Oui, il y a une partie d'écoute, une partie "psy", une partie de juriste parce qu'on peut donner des petits conseils juridiques, il y a une partie santé aussi, même éducatif [...] ».

Évaluation du travail

Manque de temps

« Il nous manque du temps pour faire plus d'accompagnement, ce travail avec les familles qui est important, quand il faut organiser des rendez-vous, recevoir les gens. Cela prend du temps et c'est au détriment d'un travail plus préventif ».

« Je suis obligée d'aligner les heures sup' et j'arrive pas à toutes les rattraper. C'est embêtant car la formation, je n'en fais pas parce que je n'ai pas le temps ».

« Si on n'a pas le temps, on donnera l'adresse et il ira ou il n'ira pas. Ce n'est alors pas le même travail. Si on a ce souci d'éviter les ruptures et de travail bien fait, il faut les moyens. Parfois, on n'a pas les moyens d'aller jusqu'au bout de ce qu'on souhaiterait faire ».

« C'est que, là, on vous parle de ce qu'on fait mais on ne vous parle pas de ce qu'on n'arrive pas à faire. Par exemple, des lettres de soutien où on se dit, il y a une bagarre, il y a une priorité et il y a une lettre de soutien à faire par exemple pour un logement, pour une recherche de fonds ».

« On essaie de trouver des solutions, mais elles deviennent de plus en plus difficiles à trouver. Ça prend plus de temps, ça mobilise plus de personnes et ça énerve ».

« Il ne devrait pas y avoir de personnes seules. C'est dur. Mais en équipe, il faut aussi que ça fonctionne. Sinon t'es tout le temps à faire des heures sup', tout le temps débordé, ce n'est pas bien quoi ».

« On n'a jamais de temps commun à trois. Il faut qu'une des personnes prenne sur son autre temps de travail pour le trio "service social" se voie ».

Augmenter le travail de prévention et de médiation

« On a des demandes individuelles mais qui ne sont plus dans la prévention mais dans l'action, dans la réparation [...] alors que, la prévention collective, cela serait beaucoup plus intéressant de pouvoir faire. [...] cela vaudrait la peine ou bien de cibler sur des actions très précises, des sujets qui reviennent, le cyber-harcèlement, le suicide, enfin les problématiques ciblées santé-social, l'absentéisme, la motivation, l'endettement ».

« Il y a le travail individuel, mais aussi le travail collectif dans une école. Collectif où l'on voit aussi plein de choses partir à la dérive, entre autres les actes de violence, la réalité de Facebook et des réseaux sociaux, ce que cela génère de nouveau dans les relations entre les jeunes, ce que cela implique. Combien de situations de jeunes abîmés par qu'ils sont "salopés" sur Facebook [...]. C'est hyper important d'être là, mais, de nouveau où c'est qu'on va mettre notre priorité ? ».

« Je pense aussi aux questions d'incivilités. Il y a tout un travail en amont à faire ».

« Le travail collectif, on aimerait bien pouvoir le développer un peu plus. On aimerait bien pouvoir aborder certaines thématiques qui touchent les élèves, par exemple, les filles qui viennent de pays des Balkans, la plupart vivent des situations difficiles au niveau du couple, déjà en tant que jeunes filles [...]. On aimerait bien toucher ces filles-là, mais d'une façon collective parce que cela a beaucoup plus d'impact et c'est beaucoup plus intéressant d'aborder ça d'une façon collective qu'individuelle ».

Augmentation et complexification du travail

« Quand je regarde nos rapports d'activités et le nombre de situations que l'on traite chaque année, il n'y a pas d'évolution particulière. Lorsque j'ai essayé de comprendre, depuis deux ans, cette charge de travail, ce sentiment de fatigue par rapport aux situations de suivi, chiffres à l'appui et je l'ai transmis à mes collègues, j'ai réalisé que, à situations égales, en termes d'actes professionnels, on a doublé. Que ce soit des entretiens, des téléphones, des courriers, sur les cinq dernières années, le suivi a doublé en moyenne [...] ».

« Actuellement, je gère environ 80 situations ».

« Il y a une complexification des situations. Il y a des facteurs de difficulté qui se greffent les uns aux autres ».

« On a de moins en moins de marge de manœuvre et on est de plus en plus pressées comme un citron. On a davantage de situations difficiles et nous ça nous met aussi en difficulté d'une certaine façon ».

« C'est des écoles où on a plus de 600 élèves. Quand j'ai commencé, il y en avait 270, en 2001. Il y avait 60 nationalités. Actuellement, il y en a passé 600 [élèves] ».

Inflation de l'administration et de la bureaucratisation

« Je passe énormément de temps dans la gestion de cette information qui arrive et, comme elle est à la fois très facile, c'est : comment trier ? A qui je réponds ? Dans quel ordre ? [...] Je caricature un peu, mais pas tant que ça, et c'est chronophage ».

« On a la difficulté d'avoir plein d'informations qui arrivent par des profs et puis, pour ma part, cela me demande un gros travail de noter toutes les informations dans les dossiers d'élèves ».

« Vraiment, on a pas mal de travail administratif parce qu'on a beaucoup de demandes de fonds. Cela prend pas mal de temps et on n'en a pas énormément. Quand vous avez une journée où vous dites "Je fais de l'administratif aujourd'hui", ce n'est pas possible ».

« Il y a une bureaucratisation, une technicisation, alors qui peut être utile si [...], mais si c'est juste pour rentrer dans des moules pour qu'on puisse dire "l'école a travaillé avec tel pourcent élève" et puis c'est tout... Si c'est juste pour justifier auprès du Conseil d'État que cela vaut bien la peine d'avoir des conseillers sociaux dans les écoles, il faut que cela soit aussi utile pour nous ».

Autonomie et isolement : normalisation des pratiques

« [...] C'est assez évocateur le fait que chacun de nous est libre de tenir le dossier comme il l'entend avec des questions plus ou moins partageables évidemment. Là, par exemple, je pense qu'il y aura un travail commun à faire [...] ».

« [...] On a été soumis à un audit financier, le printemps passé. Je dis ça parce que, pour moi, cela a été aussi bénéfique dans le sens où je me suis dit, par rapport à la tenue des dossiers, j'aurais vraiment besoin de réfléchir autrement sur comment je tiens mes dossiers, pour bien différencier ce que je garde comme confidentiel, ce que je peux transmettre ailleurs ».

« On travaille seul. Dans le social ce n'est pas habituel [...]. On se retrouve comme un électron libre avec peu de consignes, peu de règles ».

« Je n'ai pas choisi d'aller dans une équipe éducative parce que c'est peut-être quelque chose d'autre qui ne me correspond pas mais, là, je me sens par moment très seule. Cela a à voir avec la structure des temps de travail et ces vagues qui arrivent, et on est seul. On essaie d'évaluer aussi les risques parce qu'il y en a quand même quelques-uns que l'on prend ».

« On voit que l'on est encore des électrons libres et j'ai l'impression que ce n'est pas évident d'avoir une sorte de corpus autour de nous [...]. J'ai soutenu le recours d'un jeune, j'ai fait ça une fois, je trouvais qu'on avait des éléments [...]. J'avais donc des profs qui étaient d'accord avec moi [...]. Eh bien je me suis fait taper sur les doigts par mon directeur. Je me suis dit que le jour où je fais vraiment la grosse bourde, je ne vais pas être soutenue. [...] J'étais un peu considérée comme le service extérieur qui vient mettre des bâtons dans les roues ».

Quelle définition pour l'efficacité ?

« Moi je voudrais dire plusieurs choses. La première, c'est que vous avez demandé le sentiment d'efficacité. Qu'est-ce que cela veut dire, efficacité ? Moi je pense que, dès lors qu'on a rencontré un jeune, qu'on l'a vu plusieurs fois et qu'il y a quelque chose qui s'est passé, même si on n'arrive pas au résultat escompté, il y a quand même quelque chose qui a été fait de l'ordre de l'accompagnement, de l'ordre de "toi tu m'intéresses et tu vaux la peine" ». ■

Annexe 2 : Mandat



REPUBLIQUE ET CANTON DE GENEVE
Département de l'instruction publique
Enseignement secondaire II postobligatoire
Direction générale

Genève, le 15 juin 2012

MANDAT **Evaluation de la charge de travail des conseillers sociaux du PO**

Considéran

- Le nombre croissant d'élèves inscrits dans une filière au postobligatoire, actuellement en situation de rupture sur le plan de leur intégration sociale et scolaire ou professionnelle;
- La diversité des filières offertes au postobligatoire;
- L'absence d'une politique commune d'engagement et de répartition des forces de travail;
- L'absence d'évaluation des besoins en personnel;
- L'obligation faite au DIP de diminuer le taux de volatilité des élèves;
- L'objectif fixé par la CDIP d'atteindre le 95% de certification pour une classe d'âge en 2015.

Mandat :

La direction générale de l'enseignement secondaire II postobligatoire mandate le Service de la Recherche en Education (SRED) pour établir des critères d'évaluation de la charge de travail des conseillers sociaux du postobligatoire.

Sur la base de ces critères, le SRED procède à l'évaluation de la situation et fournit les éléments d'analyse.

Résultats attendus :

Une grille d'évaluation de la charge de travail de chaque CS du PO permettant de quantifier et de qualifier le suivi des élèves. Elle permet de :

- définir les besoins en personnel;
- lier les objectifs du mandat aux 13 priorités du DIP, plus particulièrement la P2;
- définir les éventuels besoins en formation continue.

Il sera tenu compte :

- Des entretiens menés avec conseillers sociaux du postobligatoire;
- Des différentes filières scolaires impliquant une variabilité de l'activité des conseillers sociaux, tenant compte notamment de l'origine socio économique des élèves présents;
- De la taille des bâtiments scolaires;
- Du partenariat à l'interne;
- De la participation des conseillers sociaux aux instances d'échange d'information et de prise de décisions quant au parcours des élèves;
- De la formation des conseillers sociaux (profil, expérience et formation continue).

Modalités d'évaluation:

Ce point est laissé à l'appréciation du SRED.


Sylvain Rudaz
Directeur général

