UNIVERSITÉ DE GENÈVE

Archive ouverte UNIGE
https://archive-ouverte.unige.ch

Article scientifique | Article | 2018

Published version | Open Access

This is the published version of the publication, made available in accordance with the publisher's policy.

L'enseignant-e, les parents, les spécialistes : diffusion des savoirs experts et altération de la collaboration avec les parents dans l'enseignement prioritaire

Payet, Jean-Paul; Deshayes, Fabien; Rufin, Diane Laurene; Pelhate, Julie

How to cite

PAYET, Jean-Paul et al. L'enseignant-e, les parents, les spécialistes : diffusion des savoirs experts et altération de la collaboration avec les parents dans l'enseignement prioritaire. In: Raisons éducatives, 2018, vol. 1, n° 22, p. 49–73. doi: 10.3917/raised.022.0049

This publication URL: https://archive-ouverte.unige.ch/unige:138869
Publication DOI: 10.3917/raised.022.0049

© This document is protected by copyright. Please refer to copyright holder(s) for terms of use.

CAIRN.INFO

L'ENSEIGNANT-E, LES PARENTS, LES SPÉCIALISTES : DIFFUSION DES SAVOIRS EXPERTS ET ALTÉRATION DE LA COLLABORATION AVEC LES PARENTS DANS L'ENSEIGNEMENT PRIORITAIRE

Jean-Paul Payet, Fabien Deshayes, Diane Rufin, Julie Pelhate

Université de Genève | « Raisons éducatives »

2018/1 N° 22 | pages 49 à 73

ISSN 1375-4459
ISBN 9782940195916

Article disponible en ligne à l'adresse :

https://www.cairn.info/revue-raisons-educatives-2018-1-page-49.htm

Distribution électronique Cairn.info pour Université de Genève.
© Université de Genève. Tous droits réservés pour tous pays.

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

Document téléchargé depuis www.cairn.info - - - 88.123.20.47 - 09/07/2020 10:44 - © Université de Genève

L'enseignant-e, les parents, les spécialistes : diffusion des savoirs experts et altération de la collaboration avec les parents dans l'enseignement prioritaire

Jean-Paul Payet, Fabien Deshayes,
Diane Rufin, Julie Pelhate

Université de Genève

RÉSUMÉ – La collaboration, qu'elle soit interinstitutionnelle ou avec les parents, est devenue un mode d'action largement mobilisé par l'institution scolaire. Agir collectivement est supposé gage d'efficacité, particulièrement lorsque les élèves sont de milieu défavorisé et rencontrent des difficultés. Pourtant, force est de constater que toutes les formes de collaboration ne se valent pas. Dans l'enseignement prioritaire genevois, la collaboration interinstitutionnelle de l'école et des institutions du champ médico-pédagogique et socio-judiciaire supplante celle que les enseignant-e-s mettent en place avec les parents, en particulier lorsqu'ils sont faiblement dotés culturellement et scolairement. Écartés de la recherche de solutions pour l'élève en difficulté, ces derniers sont avant tout considérés comme des sous-traitants dont il est attendu qu'ils mettent en œuvre les suivis thérapeutiques préconisés. Ce processus de délégation du traitement de la difficulté scolaire à des spécialistes modifie en profondeur la professionnalité enseignante, le repérage précoce conduisant à faire des enseignant-e-s des pourvoyeurs d'informations plutôt que des professionnel-le-s capables d'élaborer des réponses pédagogiques aux difficultés observées.

DOI:10.3917/raised.022.0049

Document téléchargé depuis www.cairn.info - - - 88.123.20.47 - 09/07/2020 10:44 - © Université de Genève

ABSTRACT – ***The teacher, the parents, the specialists. The circulation of expert knowledge and the change in collaboration with parents in priority education areas***
Collaboration, be it institutional or with parents, has become a widely mobilized mode of action in the school system. Collective action is believed to assure effectiveness, especially with regard to students who come from poor and disadvantaged backgrounds and encounter difficulties. Yet, it is evident that not all forms of collaboration are equal. In priority education in Geneva (Switzerland), inter-institutional collaboration of the school with medico-educational and welfare professionals supplants the various forms of collaboration that teachers engage with parents, especially with those who are not well equipped culturally and educationally. Excluded from the search for solutions for students with difficulties, parents are considered above all else as a secondary participant, who is expected to implement the recommendations of therapeutic services. The process of delegating the treatment of school difficulties to specialists profoundly modifies the teachers' professionalism because early detection results in placing teachers into the position of purveyors of information rather than that of professionals who are able to elaborate pedagogical responses to observed difficulties.

Introduction

L'article développe l'idée selon laquelle la collaboration, aujourd'hui valorisée à tous les niveaux de l'institution scolaire et impliquant différents types d'acteurs et actrices internes et externes aux établissements, prend une signification particulière dans un contexte social défini par l'institution (et vécu par les acteurs-trices) comme « à risques ». D'une part, constatant qu'en enseignement prioritaire[1], la collaboration avec les parents est fréquemment associée à un partenariat[2] avec des institutions spécialistes des troubles individuels et familiaux, nous interrogeons la cohabitation entre ces deux formes de collaboration, plus ou moins rodées et légitimes aux yeux des acteurs-trices scolaires. Les savoirs profanes peuvent-ils être pris en compte alors même que l'institution scolaire accorde une confiance croissante aux savoirs experts, de type médico-psychologique ? D'autre part, nous analysons les implications des logiques partenariales sur la professionnalité enseignante. Dans quelle mesure les enseignant-e-s, au front de la difficulté scolaire et au carrefour des deux formes de collaboration, voient-ils/elles les contours de leur profession affectés et transformés par ces nouvelles pratiques ? Nous montrons que, dans l'enseignement prioritaire, la collaboration interinstitutionnelle supplante la collaboration avec les parents, et que sa diffusion

1. Pour désigner sa récente politique scolaire « prioritaire », le Canton de Genève a opté pour le terme d'« enseignement », se démarquant du terme d'« éducation » utilisé en France.

2. Parmi les différents termes proches relatifs au travailler ensemble, nous optons ici principalement pour celui de « collaboration » qui est le plus mentionné et le plus transversal. Il est utilisé aussi bien dans les documents étudiés que par les différents acteurs rencontrés ; il englobe les différents niveaux d'analyse, domaines d'activité et acteurs scolaires. Nous retenons le terme de « partenariat » lorsqu'il s'agit de désigner plus précisément le mot d'ordre institutionnel.

Document téléchargé depuis www.cairn.info - - - 88.123.20.47 - 09/07/2020 10:44 - © Université de Genève

impacte les savoirs et le périmètre de l'action des enseignant-e-s, jusque dans leur capacité à intervenir sur la difficulté scolaire.

Le contexte de l'enseignement primaire genevois se révèle propice à l'émergence de ce questionnement du fait des transformations récentes ayant touché son organisation. Créé en 2006, le Réseau d'enseignement prioritaire (REP) s'inscrit dans une perspective de lutte contre les inégalités sociales et spatiales[3]. Le dispositif met l'accent sur l'importance de favoriser la collaboration avec les familles et le lien avec les partenaires locaux, institutionnels et associatifs (Directive REP, DDGEP-06-01, 2012). En parallèle, en 2008, le *Nouveau fonctionnement de l'enseignement primaire* réforme profondément l'organisation scolaire. En instituant directions, conseils et projets d'établissement, cette nouvelle politique promeut l'autonomie partielle des établissements et entend notamment impliquer tous les acteurs-trices locaux pour une prise en compte individualisée et globale de l'élève. Ces transformations organisationnelles, qui relèvent de logiques distinctes (lutte contre l'échec scolaire pour la première et modernisation des politiques éducatives pour la seconde) font de la collaboration un levier incontournable. La rapidité et la force de ces changements – à la fois sociaux, politiques et institutionnels – confèrent à l'école genevoise un statut de laboratoire, particulièrement pertinent pour étudier la question de la collaboration avec les parents dans le cadre des nouvelles régulations de l'action éducative.

La recherche sur laquelle repose cet article se réfère à une sociologie des institutions (Bonny, 2012 ; Bonny & Demailly, 2012 ; Laforgue, 2015). En ce sens, elle est attentive aux transformations politico-institutionnelles et à la manière dont les institutions se présentent et se décrivent (en termes d'objectifs et d'actions mises en œuvre), tout en tenant compte de leur pluralité interne et des tensions qui les traversent. En outre, dans une perspective interactionniste (Becker & Mc Call, 1990 ; Hughes, 1996 ; Strauss, 1992), elle tient compte du vécu des acteurs-trices (membres de l'institution ou usagers-ères), du sens qu'ils/elles donnent à leurs actions ordinaires et aux situations qui se présentent à eux et elles, tout autant que de leur diversité.

Cet article s'appuie sur une enquête ethnographique menée dans quatre établissements primaires genevois dont trois relèvent du REP. Il mobilise les analyses réalisées sur un corpus de données diverses[4] composé de :

– 66 documents institutionnels (portant sur le fonctionnement du système d'enseignement primaire genevois) et 70 Projets d'établissement (élaborés par les équipes de l'ensemble des établissements du canton) ;

3. A ce titre, les établissements REP bénéficient de moyens humains et matériels supplémentaires, parmi lesquels la majoration du taux d'encadrement ou encore une éducatrice ou un éducateur social détaché de l'Office médico-pédagogique (OMP).

4. L'article s'appuie sur une recherche financée par le Fonds national suisse (FNS), ainsi que sur les thèses de doctorat de Julie Pelhate (2018) et Diane Rufin (2017).

Document téléchargé depuis www.cairn.info - - - 88.123.20.47 - 09/07/2020 10:44 - © Université de Genève

– l'observation de 150 rencontres individuelles enseignant-e/parents et de 72 réunions de professionnel-le-s (internes et/ou externes à l'établissement) ;
– 63 entretiens de recherche menés auprès d'enseignant-e-s (une partie des entretiens porte directement sur l'observation des rencontres enseignant-e/parents, une autre sur les conceptions et le vécu du métier enseignant de manière plus générale) et 37 entretiens menés auprès d'autres professionnel-le-s (directeurs-trices d'établissement, éducateurs-trices, infirmiers-ères et médecins scolaires, coordinateurs-trices pédagogiques, assistant-e-s sociaux, logopédistes, psychologues).

Dans un premier temps, nous nous attachons à situer la collaboration avec les parents à l'intérieur du cadre plus large des évolutions de l'institution scolaire. La collaboration s'est imposée dans les années récentes comme un mode d'action transversal à l'ensemble de l'institution et comme une « solution » évidente pour agir sur la difficulté scolaire. Elle se déploie en interne, au niveau de l'établissement scolaire, dans les relations entre enseignant-e-s et avec d'autres professionnel-le-s qui y exercent. Elle se mène également avec des partenaires externes, d'une part avec des professionnel-le-s d'institutions tierces relevant des champs socio-éducatif et médico-pédagogique, d'autre part avec les parents des élèves.

Dans un second temps, nous nous intéressons à la manière dont le mode d'action de la collaboration est mis en œuvre dans les territoires labellisés « prioritaires ». Le traitement de l'échec scolaire y prend la forme d'une interpénétration accrue de l'action de l'école et de diverses institutions, rendant plus floues les frontières de l'action éducative. Nous observons la trajectoire (Strauss, 1992) de la difficulté scolaire, en nous attachant à comprendre comment s'articulent et se confrontent les logiques de collaboration avec les professionnel-le-s et avec les parents.

Dans un troisième temps, nous explorons en quoi la promotion de la collaboration comme mode d'action contribue à redéployer, de manière paroxystique en REP, la professionnalité enseignante. Enjoint-e-s à agir avec d'autres professionnel-le-s et avec les parents, les enseignant-e-s y voient autant une opportunité qu'une remise en cause de leurs capacités à réduire la difficulté. Ce sont alors les modifications du travail enseignant, sous l'angle de la perte de son caractère individuel et de la multiplication de scènes de coordination, qui retiennent notre attention, en tant que ces transformations agissent sur la nature de la collaboration avec les parents.

Document téléchargé depuis www.cairn.info - - - 88.123.20.47 - 09/07/2020 10:44 - © Université de Genève

La collaboration avec les parents au cœur de transformations transversales

Les relations entre l'école et les familles prennent place dans un contexte général de développement de la collaboration en tant que mode d'action promu au sein de l'institution scolaire. Entendue dans un sens général, cette notion traverse les différents niveaux de l'action éducative et se traduit par une reconfiguration des pratiques enseignantes. Les analyses présentées dans cette partie reposent sur une étude des documents institutionnels qui encadrent l'enseignement primaire genevois.

La collaboration : un mode d'action transversal qui oriente et régule l'action éducative

La promotion de la collaboration au sein de l'institution scolaire a partie liée avec un contexte marqué par des transformations multiformes, sociétales (place et considération de l'individu dans les sociétés modernes, rapport à soi et aux autres), des politiques publiques et de l'action éducative (Barrère, 2011 ; Normand & Derouet, 2011). En lien avec la valorisation de la proximité (Giuliani & Payet, 2014), de l'autonomie et de la participation, la collaboration s'inscrit dans le cadre d'une redéfinition de la politique des États (Beck, 2002/2003), d'une reterritorialisation des enjeux des politiques publiques (Muller, Leca, Majone, Thoeing, & Duran, 1996) et d'une plus grande attention portée à l'individu, à ses singularités et diversités (Giddens, 1990/2012). Ces évolutions se traduisent par de nouveaux modes de gouvernance (Lascoumes & Le Galès, 2011) et par une valorisation des expertises et des initiatives du terrain élaborées collectivement (Maroy & Mangez, 2011) ; le travail concerté s'articule à une organisation plus décentralisée des établissements scolaires (Lessard & Barrère, 2005).

Dans ce contexte, la collaboration devient un *mode d'action*[5] largement mobilisé par l'institution scolaire genevoise. Censée permettre de faire le lien entre les orientations politiques et les pratiques, dans une perspective de modernisation, la collaboration vise une considération particulière des situations, qu'elles soient individuelles (chacun-e des élèves) ou collectives (le contexte de chaque établissement). L'institution scolaire la considère comme le moyen d'une prise en compte globale et singulière de l'élève, pour

5. Le terme de modes d'action désigne des préceptes « intermédiaires » (ils ne sont ni tout à fait des principes, ni tout à fait des pratiques, ils se situent entre l'institution et les enseignant-e-s), qui sont des « médias » (ils véhiculent des valeurs, des conceptions, des logiques d'action, mais aussi des outils et des pratiques) « transversaux » (ils concernent différents acteurs-trices et domaines d'activité) et « performatifs » (leur mise en œuvre incorpore aussi bien des conceptions générales que des pratiques) (Rufin, 2017).

Document téléchargé depuis www.cairn.info - - - 88.123.20.47 - 09/07/2020 10:44 - © Université de Genève

son bien et dans son intérêt ; la collaboration coïncide avec une volonté de *travailler ensemble* (Lessard & Barrère, 2005) et aurait un impact sur la réussite scolaire. La participation (promue via le mode d'action de la collaboration) s'inscrit à la fois dans le cadre des transformations de la régulation de l'action éducative – une participation majorée des actrices et acteurs locaux (Maroy & Mangez, 2011), une reconfiguration des relations entre « le haut » et « le bas » (Lascoumes & Le Galès, 2011), une plus grande horizontalité ou symétrie (Payet & Purenne, 2015) de l'action publique – et de la valorisation de la participation de chacun-e, individuellement et collectivement – la capacité de s'exprimer, d'intervenir et d'agir (Kaufmann, 2010 ; de Singly, 2003).

Dans les documents officiels encadrant l'enseignement primaire à Genève, la collaboration (désignée telle quelle ou dans des termes associés) apparait de manière transversale. Elle renvoie aux différents niveaux de l'action éducative, à l'ensemble des domaines d'activité et s'adresse à tous les acteurs-trices scolaires. Elle concerne les équipes pédagogiques (les différents professionnel-le-s des établissements), les différents services de l'État (Office médico-pédagogique, Service Santé Jeunesse, Service des loisirs éducatifs, etc.), mais aussi les élèves (la collaboration fait partie des « capacités transversales » à développer, selon le Plan d'études romand) et les parents, notamment en REP.

Concernant le travail enseignant, la collaboration est l'une des thématiques les plus récurrentes du « nouveau » cahier des charges (Cahier des charges, 2013). Elle y est envisagée à partir de deux angles ou échelles différent-e-s : autour de l'établissement et autour de l'élève. Elle concerne les différents acteurs-trices des établissements et implique plusieurs services de l'État, ainsi que les parents d'élèves. On distingue une collaboration interne – l'enseignant-e « s'implique dans l'élaboration et la réalisation de projets pédagogiques collectifs au niveau de son établissement », il/elle « planifie à court, moyen et long terme son enseignement avec ses collègues enseignant-e-s » – et une collaboration générale – « il/elle développe, au service du suivi des élèves et du bon fonctionnement des activités de l'établissement, des collaborations et partenariats avec ses collègues enseignant-e-s, la direction de l'établissement, les parents d'élèves et autres partenaires internes et externes ».

Les enseignant-e-s ne sont donc pas considéré-e-s comme étant seul-e-s face à leur classe (Garnier, 2003). Certes, les activités qui s'adressent aux élèves (transmission des savoirs et valeurs, suivi du parcours de l'élève) ainsi que celles relatives à la gestion de classe restent de la responsabilité des enseignant-e-s. Toutefois, ces activités apparaissent comme des visées ultimes qui doivent prendre place dans une entité collective, l'établissement, qui représente le niveau fondamental de la mise en œuvre de la collaboration. Il est l'échelle autour de laquelle les différentes formes de collaboration s'organisent, notamment à partir de ses actrices et acteurs et de ses entités spécifiques (les directeurs-trices, les projets, les conseils d'établissements, etc.).

Document téléchargé depuis www.cairn.info - - - 88.123.20.47 - 09/07/2020 10:44 - © Université de Genève

Les relations école-familles : une forme de collaboration qui transforme les pratiques des enseignant-e-s

La collaboration avec les parents d'élèves s'ancre dans les mêmes logiques que les différentes formes de collaboration évoquées précédemment. Le développement des relations entre l'école et les familles renvoie aussi bien à des conceptions relatives à l'enseignement et à l'élève (Dubet & Martuccelli, 1996 ; Montandon & Perrenoud, 1994 ; Périer, 2007) qu'à des transformations de la régulation de l'action publique (Dutercq & van Zanten, 2001 ; Maroy, 2008). Ce développement est invoqué et jugé indispensable pour le bien de l'élève, pour son impact supposé sur la réussite scolaire, et dans la perspective d'une prise en compte individualisée et globale de la situation de l'élève. Le développement correspond également à la volonté de promouvoir la collaboration dans son sens général, c'est-à-dire pas uniquement avec les parents, mais plus largement avec l'ensemble des professionnel-le-s ou profanes, dans l'intérêt de tous.

Dans les documents officiels, la collaboration avec les parents est évoquée de deux manières différentes. La première renvoie à des relations officialisées, donnant une existence collective aux parents, à travers les associations de parents d'élèves ou leur présence dans les Conseils d'établissement. La deuxième renvoie à des relations ordinaires et individualisées autour d'un-e élève particulier-ère. Cette deuxième forme (qui nous intéresse ici) prend une dimension spécifique en cas de difficulté de l'élève, puisque le règlement de l'enseignement primaire stipule que, dans ce cas, « les parents d'élèves et l'école doivent entretenir des relations suivies » (Règlement de l'EP, Art. 37 ; Conseil d'État, 1993), et que « l'enseignante ou l'enseignant titulaire a l'obligation de prendre contact avec les parents, notamment lorsque sont envisagées des mesures d'accompagnement ou d'appui » (Art. 37). Les relations enseignant-e-s/parents apparaissent donc comme centrales pour endiguer la difficulté scolaire, bien qu'aucune méthode ne soit précisée pour y parvenir.

Cette collaboration avec les parents possède un caractère obligatoire pour chacune des parties. Les enseignant-e-s se doivent ainsi de communiquer en certaines occasions et selon certaines modalités avec les parents, mais cette obligation de relation s'applique également à ces derniers : « les parents sont tenus de répondre aux convocations », « de collaborer avec l'école et, lorsque les circonstances l'exigent, avec les services de l'Office de l'enfance et de la jeunesse » (Règlement de l'EP, Art. 19). Certains documents, comme le Cahier des charges de 2014, sont ambivalents quant à la place des parents dans l'activité de partenariat : certaines formulations dénotent une collaboration à part entière alors que d'autres incitent à informer les parents et à leur rappeler leurs obligations.

Ainsi, le développement des relations entre l'école et les parents ne peut se comprendre en dehors du contexte global de diffusion de la collaboration

Document téléchargé depuis www.cairn.info - - - 88.123.20.47 - 09/07/2020 10:44 - © Université de Genève

en tant que mode d'action, qui correspond aussi bien à des conceptions politiques et institutionnelles (manières de réguler l'action éducative et d'agir sur les pratiques enseignantes) qu'à des conceptions relatives à l'élève, à l'enseignement et à l'exercice professionnel. Toutefois, dans leur mise en œuvre, les relations avec les parents apparaissent comme une forme particulière de collaboration – entre professionnels et profanes – qui ne répond que partiellement à son idéal, (*i.e.* une relation équilibrée, volontaire, réalisée dans la perspective d'une action négociée et complémentaire ; voir Baluteau, 2017 ; Dhume, 2010). Ce constat prend une coloration particulière dans l'enseignement prioritaire.

L'altération de la collaboration enseignant-e-s/ parents dans l'enseignement prioritaire

Si la collaboration apparaît comme un mode d'action particulièrement encouragé, il en est fait un usage spécifique dans les établissements relevant de l'enseignement prioritaire, au sein desquels le partenariat avec d'autres institutions est renforcé et où les enseignant-e-s ont souvent des représentations déficitaires des parents d'élèves. Cette partie s'appuie sur l'analyse des documents officiels liés au REP, sur l'étude de l'ensemble des Projets d'établissement du canton, ainsi que sur l'enquête ethnographique menée dans les quatre établissements de la recherche, sur les observations de réunion et les entretiens.

La couleur particulière de la collaboration et des relations école-familles en milieu défavorisé

Le *travailler ensemble* ou *avec* est présenté comme un levier d'action pour lutter contre l'échec scolaire des élèves issu-e-s de milieux défavorisés (Pelhate & Rufin, 2018). Le dispositif REP incite les établissements à développer la collaboration avec les familles et le lien avec les partenaires locaux (institutionnels, associatifs), notamment avec les professionnel-le-s de la santé et du social. Dans ces établissements, le partenariat est mobilisé comme un moyen de tenir compte des spécificités des élèves et de leurs familles, ce qui apparait indispensable aux enseignant-e-s. Il est particulièrement promu du fait d'un besoin de rapprochement jugé plus important (Lorcerie, 1998 ; Payet & Giuliani, 2014), dans un objectif d'explicitation des attentes scolaires.

Dans les établissements du REP, le lien avec les familles est présenté comme « déterminant », car il est censé non seulement améliorer le climat scolaire et la cohérence entre l'école et les familles, mais aussi permettre de faire passer des messages sur les usages scolaires ou sur des sujets éducatifs.

Document téléchargé depuis www.cairn.info - - - 88.123.20.47 - 09/07/2020 10:44 - © Université de Genève

Lorsque de nombreuses familles sont perçues comme méconnaissant « le système scolaire genevois, ses valeurs et ses enjeux », il s'agit de « rendre plus accessible aux parents des élèves [...] le fonctionnement de l'école, ses valeurs ainsi que ses attentes (sociales et pédagogiques) » (extrait du Projet d'un établissement du REP). De même, plus les établissements accueillent des populations défavorisées, plus la thématique du partenariat avec les familles est traitée par les équipes en lien avec le partenariat interinstitutionnel, alors présenté comme une ressource pour les enseignant-e-s (Pelhate & Rufin, 2018).

Aux yeux des enseignant-e-s, les deux formes de partenariat reposent sur l'évidence de leur bien-fondé, et ce d'autant plus que les établissements relèvent du REP et accueillent des populations défavorisées : « Ce qui fait la différence en REP, c'est l'implication des enseignants. Le fait d'accepter de collaborer beaucoup dans l'école, entre écoles et puis de collaborer beaucoup avec les parents, vouloir aller au contact » (une enseignante). Les parents y sont davantage perçus comme étant (involontairement) à l'origine du problème et peu en capacité d'aider leur enfant d'un point de vue scolaire ou par un changement de leurs pratiques éducatives. Ainsi, les parents sont considérés à la fois comme étant la clé du problème et sa solution la plus efficace, mais qui s'avère la plus difficile d'accès pour les enseignant-e-s.

La collaboration interinstitutionnelle, remède contre la difficulté scolaire dans l'enseignement prioritaire

La mise en œuvre de la collaboration promeut des enseignant-e-s agissant dans un réseau composé de dispositifs divers et de spécialistes aux compétences variées. Loin de la figure du/de la professionnel-le isolé-e résolvant les problèmes à partir de ses seules habiletés, les enseignant-e-s sont au contraire immergé-e-s dans un maillage institutionnel qui suppose un partage d'informations, une appropriation de divers savoirs, une connaissance des partenaires et exige le respect de certaines procédures, telles que le secret professionnel. La compréhension globale et singulière des élèves constitue le mode de traitement légitime de la difficulté scolaire, impliquant la collaboration d'une multiplicité d'acteurs et actrices, au nom des savoirs dont chacun-e dispose et de la conviction partagée selon laquelle il est préférable d'agir collectivement, particulièrement en contexte défavorisé (Garnier, 2003).

Autour de l'élève considéré-e comme étant en difficulté, de nombreux professionnel-le-s et institutions sont susceptibles d'intervenir, dans la perspective d'une action précoce et progressive. Dans un premier temps, l'élève fait l'objet de diverses mesures internes à son école. L'un-e des acteurs-trices principaux-ales avec lesquels traitent les enseignant-e-s est l'enseignant-e chargé-e de soutien pédagogique (ECSP), non affecté-e à une classe et dont le

Document téléchargé depuis www.cairn.info - - - 88.123.20.47 - 09/07/2020 10:44 - © Université de Genève

rôle consiste à intervenir, dans ou hors de la classe, auprès des élèves de l'établissement présentant des problèmes d'apprentissage. Les enseignant-e-s sont également enjoint-e-s de collaborer avec l'infirmier-ère scolaire – qui intervient dans le registre sanitaire et social (Service santé jeunesse) – ainsi qu'avec l'éducateur-trice social-e, détaché-e par l'OMP dans chaque établissement du REP, qui a un rôle socioéducatif[6]. Dans un second temps, des institutions et des professionnel-le-s extérieur-e-s à l'établissement, avec lesquels l'école est particulièrement liée dans le contexte du REP, peuvent être sollicités pour intervenir. C'est notamment le cas de l'Office médico-pédagogique (OMP), qui possède des permanences au sein des établissements et vers lequel les enfants en difficulté peuvent être orientés pour un bilan ou pour un suivi régulier – par exemple chez un-e logopédiste[7], un-e psychomotricien-nne ou un-e psychologue. C'est également le cas avec le Service de protection des mineurs (SPMI), qui doit être alerté lorsqu'un-e élève est considéré comme étant en danger, l'école étant désormais en première ligne pour lutter contre les maltraitances.

Connaissances et terminologies exogènes imprègnent les représentations enseignantes à l'égard de la difficulté scolaire. À mesure que son traitement est délégué à des spécialistes (logopédistes, psychologues, pédopsychiatres, etc.), elle se trouve peu à peu *dé-pédagogisée*, pour être définie sous des angles psychologiques et médicaux. Cette tendance est par exemple illustrée par l'adhésion tacite des enseignant-e-s à l'idée que la Ritaline offre des effets bénéfiques pour traiter l'hyperactivité et réguler les comportements des élèves les plus perturbateurs-trices, bien que ce médicament soit controversé (Payet, 2017). D'une manière générale, les enseignant-e-s se sont approprié des nomenclatures exogènes, qui leur servent à désigner des troubles du langage, de l'attention ou du comportement et auxquelles ils/elles confèrent un statut explicatif de premier ordre. Par exemple, de nombreuses observations font apparaître des propositions d'orientation vers un-e logopédiste lorsque sont soupçonnés des troubles « dys » (dysphasiques, dyspraxiques, dyslexiques, etc.) que les enseignant-e-s s'attachent à repérer, bien qu'ils/elles affirment aux parents ne pas être en mesure de les diagnostiquer. Même lorsque sont suspectés des problèmes socio-familiaux ou psychologiques, les logopédistes peuvent être indiqué-e-s, du fait de leur affiliation à l'OMP, comme un premier pas vers une prise en charge plus délicate à proposer aux parents (par un-e psychologue). En ce sens, le cas genevois s'apparente en grande partie à ce qui est observé en France : « le recours au registre médico-psychologique renforce la tendance des enseignants à s'exonérer de la responsabilité de l'échec de certains de leurs élèves en l'imputant à des causes extrascolaires sur lesquelles seuls des 'spécialistes' peuvent agir » (Morel, 2014, p. 102).

6. L'éducateur est en charge de « la socialisation de l'enfant » ainsi que de « l'instauration d'un 'climat de confiance' entre les familles et l'école » (Giuliani & Pelhate, 2015, p. 80).

7. En Suisse, équivalent de l'orthophoniste. Le/la logopédiste sollicité-e peut être un-e indépendant-e.

Document téléchargé depuis www.cairn.info - - - 88.123.20.47 - 09/07/2020 10:44 - © Université de Genève

Les extraits d'entretien suivants sont représentatifs d'une adhésion à la délégation de la difficulté scolaire, fréquente chez les enseignant-e-s enquêté-e-s :

> *Des fois on est vraiment conscient d'un problème par rapport à un enfant, on se rend compte de quelque chose. Maintenant c'est vrai qu'on est enseignant et que vis-à-vis des parents c'est pas toujours évident. Déjà, on ne peut pas apporter un diagnostic, parce qu'on n'est pas professionnel. [...] Souvent, quand il s'avère que c'est un réel besoin de l'enfant, si les parents sont d'accord, il y a un suivi qui se met en place. Ça peut être un suivi de type logo pour les problèmes de langage, ou un suivi d'ordre psychomoteur pour des soucis au niveau de la coordination, la motricité. Ça peut être un suivi psy aussi. (Une enseignante)*

> *Je pense aux personnes qui sont très connues des établissements REP, qui travaillent surtout avec une certaine population : des logo, des psy, des personnes rattachées au service santé jeunesse qui vont vraiment amener un avis pointu, qui connaissent bien le type de profil. C'est précieux. Il y a dans toutes les écoles, mais j'ai l'impression que dans les REP, en tout cas ici, ça fonctionne particulièrement bien. Les enfants sont bien pris en main, et il y a une bonne coordination entre les services et ça, c'est des choses qui n'ont pas de prix. C'est clair. (Une enseignante)*

Ce qui pourrait apparaître comme un renoncement à prendre en main la résolution de la difficulté scolaire est vécu comme une attention bienveillante à l'égard des élèves, dans un contexte de forte pression sur ces derniers, exercée à la fois par l'école et par les parents. Il y a peu de résistance, du côté enseignant, à se saisir de savoirs éloignés de leur vocabulaire professionnel (Morel, 2012), cette circulation étant d'ailleurs facilitée par l'institution scolaire, qui œuvre à rapprocher écoles et institutions partenaires. Historiquement lié à l'école primaire genevoise (Ruchat, 2006), l'OMP dispose ainsi de locaux proches des établissements prioritaires et de permanences régulières[8] au sein des écoles, afin de permettre aux enseignant-e-s de partager leurs doutes, ce qui favorise l'installation d'un climat de confiance et la circulation des informations et des vocabulaires professionnels.

L'action enseignante est également impactée par la temporalité des institutions partenaires. Par exemple, dans le cadre d'une orientation vers l'enseignement spécialisé, le repérage des élèves susceptibles d'entrer dans cette filière est structuré par le fonctionnement des écoles spécialisées et les acteurs-trices scolaires doivent « scrupuleusement » respecter cette procédure (Directive-DGEO-EP-01-26-04 ; Service enseignement, 2014). Dès la fin du premier trimestre, enseignant-e-s et directeurs-trices d'établissements doivent avoir repéré les élèves porteurs-euses de troubles – avec les risques de ciblage de certaines catégories de difficultés (par exemple de comportements

8. Leur concentration est particulièrement élevée dans les quartiers défavorisés.

Document téléchargé depuis www.cairn.info - - - 88.123.20.47 - 09/07/2020 10:44 - © Université de Genève

jugés perturbateurs) que cela comporte. Les directeurs-trices sont ensuite convoqué-e-s, puis, en fonction de la décision, ils/elles reçoivent les parents à compter du 1er mars, « en présence de l'enseignant-e titulaire », précise la directive. Cette temporalité peut toutefois s'avérer problématique car elle bouscule les entretiens avec les parents en les rendant potentiellement plus conflictuels, comme le suggère l'extrait d'entretien qui suit :

> *Ma collègue avait fait le bilan avec la directrice la semaine dernière et elle nous a pratiquement imposé de parler du spécialisé. J'avoue que si la directrice ne l'avait pas dit, je ne suis pas sûre que j'aurais déjà évoqué ça au premier entretien. On aurait peut-être fait cet entretien pour dire « on a des soucis, ça va pas, on aimerait savoir ce que le docteur a dit ou pas dit », peut-être qu'on aurait refait un entretien au début de l'année prochaine pour évoquer le spécialisé. Mais là, elle nous a demandé de le faire, donc on l'a fait. [...] Parce que si on doit faire un signalement pour une éventuelle place l'année prochaine, on doit remplir un bilan maintenant. (Une enseignante)*

Malgré cette réserve, cet agencement de dispositifs, de calendriers et de terminologies s'apparente, dans l'esprit des enseignant-e-s auprès desquel-le-s l'enquête a eu lieu, à une prise en charge individualisée et légitime des besoins des élèves en difficulté. Cette organisation privilégie la prévention précoce, renforce la nécessité d'une mise en réseau des professionnel-le-s, des plus généralistes vers les plus spécialisé-e-s, et contribue à limiter les capacités enseignantes à agir sur la difficulté autrement qu'en en déléguant le traitement. Or, dans un contexte où la collaboration avec les parents est elle aussi devenue gage d'efficacité, du moins dans les discours publics, cela n'est pas sans conséquences.

Le doute sur les capacités parentales, facteur d'altération de la collaboration

Bien que le travail collaboratif constitue désormais une démarche inévitable pour les enseignant-e-s, notre enquête montre que toutes les formes de collaboration ne se valent pas. La promotion de la collaboration interinstitutionnelle a des effets sur celle menée avec les parents, d'autant plus lorsqu'ils sont de milieu défavorisé, comme c'est majoritairement le cas dans les établissements du REP. Si elle se veut une mesure de justice sociale du fait de l'accroissement des moyens qu'elle implique, la labellisation est également synonyme d'étiquetage et irrigue les représentations enseignantes à l'égard des familles défavorisées, souvent d'origine étrangère (van Zanten, 2001). Selon le Département de l'instruction publique (DIP), les élèves de REP connaissent plus de difficultés scolaires que ceux des établissements « ordinaires », ce qui justifie le renforcement de l'accompagnement des élèves (Réseau d'enseignement prioritaire, 2017). Or, ce constat au caractère

Document téléchargé depuis www.cairn.info - - - 88.123.20.47 - 09/07/2020 10:44 - © Université de Genève

tautologique participe à forger des opinions déficitaires à l'égard des parents de milieu défavorisé, lesquels sont appréhendés de manière peu différenciée et finalement peu individualisée (Payet, 2017 ; van Zanten, 2001).

Pour beaucoup d'enseignant-e-s du REP, une partie des parents auxquels ils/elles ont affaire disposent de capacités trop limitées pour être en mesure de collaborer avec eux. Ils sont considérés comme des partenaires peu compétents, nécessitant d'être guidés, dans un contexte où les enseignant-e-s sont incité-e-s à agir vite afin d'épargner tout mal-être à l'élève, ce qui tend à entériner le clivage entre parents équipés et parents peu équipés, qui constitue l'une des sources d'inégalité dans l'école moderne (Careil, 1998). Ainsi, parce qu'elle peut nécessiter plus de temps, la collaboration avec les parents de milieu défavorisé a d'autant moins de chances de se produire dans sa version la plus idéale, tendant vers la symétrisation. Suite à un entretien avec la mère d'une élève, une enseignante conclut : « elle ne pourra pas l'aider [sa fille] ! Elle l'a dit clairement, elle n'a pas un français assez posé pour pouvoir être d'une quelconque aide là où on en est nous à l'école ».

Ces représentations enseignantes sont renforcées par les variations de participation du côté des parents, qui sont en lien avec leur milieu social (Kherroubi, 2008 ; Périer, 2012). L'implication des parents de milieu défavorisé est souvent moins perceptible et moins visible que celle des parents des classes moyennes et supérieures, qui disposent de ressources plus conséquentes pour attester de leur investissement (Périer, 2007). Une partie des parents des classes populaires délègue l'instruction aux enseignant-e-s et se fie à eux/elles dans un domaine qui est « de leur ressort » et dans lequel ils se sentent peu légitimes, notamment en cas de vécu scolaire douloureux. Or, ces conduites s'accommodent mal avec les représentations enseignantes, qui promeuvent la présence physique (sans être trop fréquente néanmoins), le dialogue ou encore la capacité à solliciter les professionnel-le-s. En somme, les enseignant-e-s tiennent à préserver leur expertise (Tardif & Lessard, 1999) tout en considérant les parents comme des relais, ce qu'illustre ce jugement positif à l'égard d'une mère attentive à suivre les avis professionnels :

> *La maman de Veronica, on lui dit « faites bleu », elle fait bleu, on lui dit « faites blanc », elle fait blanc, on lui a dit « logo », le lendemain elle y est allée, on lui a suggéré de faire des tests, elle y est allée. (Une enseignante)*

Cet arrière-fond déficitaire est renforcé par la place centrale qu'occupe la collaboration interinstitutionnelle en contexte défavorisé. Celle-ci structure les interactions entre enseignant-e-s et parents, les propos des enseignant-e-s lors des entretiens individualisés étant partiellement façonnés par des objectifs sous-jacents (Chartier, Rufin, & Pelhate, 2014), bien qu'inavouables publiquement. Au moment d'entamer leurs entretiens, les enseignant-e-s observé-e-s ont souvent en mains des solutions à proposer aux parents en vue de réduire la difficulté, l'enjeu consistant alors à obtenir leur

Document téléchargé depuis www.cairn.info - - - 88.123.20.47 - 09/07/2020 10:44 - © Université de Genève

assentiment (Deshayes, Payet, Pelhate, & Rufin, à paraître). L'entretien enseignant-parents permet rarement de faire émerger les savoirs et compétences indigènes – les ethnothéories parentales (Conus & Ogay, 2014) – lesquels ont peu de place dans un mode d'action qui se veut certes individualisé mais qui s'avère formaté et préconstruit. Au contraire, l'entretien est plutôt l'occasion d'obtenir des informations sur l'enfant et sa famille de manière à alimenter, le cas échéant, l'action des partenaires institutionnels.

> *Avant l'entretien avec le père, l'enseignante se dit très préoccupée par Rachid, un élève de 6 ans dont les résultats scolaires chutent depuis l'année précédente, selon les informations qu'elles a obtenues de l'une de ses collègues, et dont elle craint qu'il subisse le sort de son frère aîné, renvoyé en Jordanie par ses parents. Ces derniers jours, elle l'a d'ailleurs scruté à plusieurs reprises pour voir s'il ne portait pas de traces de coups, à la demande de l'infirmière scolaire. Durant l'entretien avec le père, elle cherche à récolter son interprétation concernant Rachid, afin de savoir s'il souhaite l'envoyer vivre au Jordanie ou s'il peut lui arriver de se montrer trop dur avec lui. Le père se dit peu inquiet pour son fils et affirme qu'il a « toujours été comme ça ». Après l'entretien, l'enseignante se dit moins préoccupée et contente que le père ait pu entendre ses doutes. (Extraits d'observation d'une rencontre individuelle enseignante-parent et d'entretien post-observation avec l'enseignante)*

Dans cet extrait, l'attention de l'enseignante est attirée par ses collègues ainsi que par l'infirmière scolaire. Si l'un des objectifs de l'entretien consiste pour l'enseignante à remédier à la situation scolaire de l'élève, qui ne cesse de se détériorer, elle cherche également à glaner des informations pour établir s'il existe de la maltraitance à son égard. La recherche conjointe de l'action à mener pour résorber les difficultés scolaires de l'élève est concurrencée par la suspicion enseignante d'une éducation parentale violente.

Le modèle du partenariat avec les parents, qui repose idéalement sur une mise en commun des savoirs et compétences de chacun, paraît ainsi altéré. Les enseignant-e-s agissent dans un cadre partiellement défini ailleurs – en coulisses (Goffman, 1956/1973) –, que renforcent leurs représentations à l'égard des parents de milieu défavorisé. La symétrisation est peu présente et l'entretien s'assimile davantage à la recherche du consentement parental à des solutions établies en amont (bilan OMP, suivi, etc.), considérées comme adéquates, qu'à une action coopérative dans laquelle chacun a son mot à dire, y compris en interrogeant les pratiques pédagogiques de l'enseignant-e. La scène de l'entretien individuel avec les parents est ainsi reliée au dispositif du partenariat interinstitutionnel et aux « trajectoires » (Strauss, 1992) définies de la difficulté scolaire. Elle devient lieu de « prescription », par les enseignant-e-s, des bilans et prises en charges de l'OMP, et lieu de recueil d'informations – de savoirs coupables (Hughes, 1996) – susceptibles d'intéresser l'élaboration du diagnostic et le suivi des traitements externes sur les scènes collaboratives interinstitutionnelles.

Document téléchargé depuis www.cairn.info - - - 88.123.20.47 - 09/07/2020 10:44 - © Université de Genève

Ainsi, l'altération de la collaboration avec les parents relève de deux sources majeures : d'une part, la prédominance de la collaboration interinstitutionnelle, qui transmet des solutions prédéfinies sur lesquelles les enseignant-e-s ont peu de prises ; d'autre part, une vision déficitaire des parents de milieu défavorisé dont les capacités supposées s'accommodent mal, dans le regard enseignant, avec l'instauration d'une collaboration efficace afin d'améliorer le bien-être de l'enfant.

La professionnalité enseignante à l'épreuve de la collaboration

Cette double collaboration de l'école, d'un côté avec les parents, de l'autre avec les institutions partenaires, intervient dans un contexte où le métier des enseignant-e-s se redéfinit. Dans une société qui se transforme de manière accélérée (Rosa, 2005/2010), où la transmission est en crise (Arendt, 1972), où les questions d'éducation se font vives, où les valeurs se pluralisent, les besoins individuels et sociaux deviennent plus complexes et pénètrent la frontière poreuse de l'école, fragilisant le métier enseignant.

Le métier enseignant remodelé par l'approche globale de l'élève

L'individualisation apparaît comme un défi prometteur, « une bonne nouvelle » (Sloterdijk, 2002) à laquelle les enseignant-e-s adhèrent spontanément, partageant le mot d'ordre sociétal de l'intérêt de l'enfant. Dans leur pratique, un souci exigeant émerge, celui de comprendre chaque élève, nécessitant d'interroger la nature de ses difficultés singulières, comme l'illustrent les propos de cette professionnelle :

> *Ça me semble évident que quand on choisit de faire ce métier… quand on dit « placer l'enfant au centre », je ne sais même pas pourquoi on a eu besoin de mettre en mots ce principe-là. Mais visiblement il a été nécessaire de le faire. Parce qu'avant, ça ne se disait pas ça « mettre l'enfant au centre ». J'ose espérer que c'est l'objectif de chacun de nous. (Une enseignante)*

Au-delà du mot d'ordre consensuel de l'enfant au centre, l'incertitude est la nouvelle condition des enseignant-e-s (Garnier, 2017 ; Rufin & Payet, 2017). Ils/elles agissent dans un environnement moins sécurisant et plus ouvert que leurs prédécesseur-e-s, qui disposaient de catégories de jugement et d'évaluation plus stables (Bernstein, 1967/1997). L'approche globale de l'élève les oblige à sortir de leur classe (ce qu'ils/elles apprécient, car ils/elles ne sont plus seul-e-s) pour recueillir informations et conseils auprès

Document téléchargé depuis www.cairn.info - - - 88.123.20.47 - 09/07/2020 10:44 - © Université de Genève

de leurs collègues et des acteurs-trices scolaires non enseignants (directeur-trice, infirmier-ère, éducateur-trice). Cette approche accroît leur motivation, traditionnellement faible, pour les rencontres individuelles avec les parents, dans la mesure où ils/elles peuvent enquêter sur « ce qui se passe à la maison » (Chartier & Payet, 2014), même s'ils/elles se sentent mal à l'aise face à ce qu'ils/elles ressentent comme de l'intrusion de leur part, et qu'ils/elles ne sont pas disposé-e-s à voir leurs pratiques interrogées par les parents. En somme, les enseignant-e-s agissant au nom du principe d'individualisation apparaissent comme de « perpétuels inquiets » (Weller, 1999, p. 39) qui cherchent à comprendre l'élève, à agir pour son bien, donc à jauger ce qu'il est bon de dire et de faire, s'il faut en parler ou non aux parents, à quel moment, soucieux-euses de solliciter d'autres regards, mais aussi et surtout soucieux de mettre en œuvre des solutions.

Ressources informelles et scènes instituées de la collaboration

Dans le contexte de collaboration tous azimuts, qui plus est dans l'enseignement prioritaire, la professionnalité des enseignant-e-s est ballotée entre plusieurs types de pratiques plus ou moins formalisées.

Pour mettre « en pratique » le suivi individualisé, les enseignant-e-s genevois-e-s disposent, outre des échanges informels avec leurs collègues, d'une ressource institutionnalisée en la personne du-de la directeur-trice de l'établissement scolaire auquel leur poste est rattaché. Au-delà des résistances (syndicales ou en fonction des situations locales) qu'a pu susciter l'implantation récente de ces cadres de proximité, l'enquête démontre que la plupart des enseignant-e-s apprécient un soutien face aux épreuves quotidiennes de leur métier (Rufin, 2017), bien au-delà de la principale qualité que les enseignant-e-s reconnaissent d'habitude aux directeurs-trices, celle de les appuyer ou de prendre le relais en cas de difficulté avec des parents (Becker, 1953). Dans des relations interindividuelles avec leurs directeurs-trices, les enseignant-e-s peuvent exposer leurs doutes, difficultés et dilemmes face aux situations qui leur posent problème et compter sur un acteur ou une actrice suffisamment empathique pour les comprendre et habile à leur suggérer de tenter de déplacer leur regard ou leur pratique sans leur faire perdre la face. Avec leurs collègues proches ou avec leur directeur-trice émergent ainsi des scènes informelles, dans lesquelles les enseignant-e-s s'exposent en confiance, partagent, réfléchissent, sans que ces espaces collaboratifs occurrents, infra-partenariaux, soient d'emblée orientés vers la recherche de solutions.

À l'autre pôle d'un axe informel-formel, le partenariat avec les institutions du champ médico-pédagogique et socio-judiciaire, et en premier lieu avec

Document téléchargé depuis www.cairn.info - - - 88.123.20.47 - 09/07/2020 10:44 - © Université de Genève

l'OMP, constitue une ressource institutionnalisée intégrée dans un dispositif affiché de traitement des difficultés scolaires. Cependant, à la différence des scènes informelles de collaboration, le partenariat avec l'OMP ne se limite pas à une écoute des enseignant-e-s mais engage les professionnel-le-s de l'école dans un dispositif de signalement et de traitement institutionnalisé. Il répond au besoin de l'institution scolaire non seulement d'agir mais aussi de rendre visible son action dans des formes moins sujettes à contestation et plus explicitement individuelles que l'action pédagogique menée par l'enseignant-e dans sa classe. Un tel dispositif, incarnant le principe d'une action adaptée aux singularités individuelles, lui permet de répondre aux associations de parents, aux médias, ainsi qu'aux parents des élèves directement concernés, et d'affirmer que l'école agit, vite et tôt, qu'elle prévient de manière précoce sans laisser les situations se dégrader.

Tout se passe comme si le partenariat interinstitutionnel impulsait, au sein de l'école, une logique d'organisation au service de sa mise en œuvre, qui conduit les enseignant-e-s à « alimenter la machine », à signaler, diagnostiquer, prendre en charge et suivre de façon globale les élèves en difficulté. Une politique de prévention précoce conduit à rendre problématiques des signes mineurs de la difficulté de l'élève, ainsi que des comportements plus larges que les strictes performances scolaires, ouvrant la porte à la sensibilité aux comportements déviants des élèves et à leur mal-être – avec en horizon l'identification de situations de maltraitance familiale (Giuliani, 2017). Cette logique institutionnelle, qui se conjugue à l'inquiétude permanente des enseignant-e-s, à leur peur de « passer à côté », tend à faire de ces acteurs et actrices au front de la difficulté scolaire une simple courroie de transmission.

Entre les scènes collaboratives informelles et les scènes partenariales interinstitutionnelles, l'établissement scolaire est le lieu de scènes collaboratives formelles entre enseignant-e-s (le plus souvent d'un même degré d'enseignement) et directeur-trice sur lesquelles les cas d'élèves sont discutés. Si les formes que prennent ces scènes varient selon les établissements et les styles de direction, elles se caractérisent cependant par leur faible réflexivité, du fait du nombre d'élèves à examiner dans un temps très limité. En quelques minutes pour chaque cas d'élève, il s'agit de produire un avis qui remporte l'adhésion des enseignant-e-s, de l'infirmier-ère, de l'éducateur-trice, du/de la directeur-trice, ce qui favorise des catégorisations routinières (Pelhate, 2016) et laisse peu de place à la discussion entre acteurs-trices qui, étant majoritairement des enseignant-e-s, sont peu socialisés professionnellement à exposer leurs pratiques.

Quant aux scènes interinstitutionnelles, dont l'objet est de traiter collectivement les cas d'élèves jugés problématiques, elles réunissent, autour du/de la directeur-trice d'établissement, l'infirmier-ère ou le/la médecin scolaire, l'éducateur-trice, un-e thérapeute ou responsable de l'OMP : les enseignant-e-s en sont très souvent évincé-e-s (Pelhate, 2018). Les rares fois où

Document téléchargé depuis www.cairn.info - - - 88.123.20.47 - 09/07/2020 10:44 - © Université de Genève

ils/elles sont présent-e-s, ils/elles éprouvent fréquemment un sentiment d'infériorité. Ils/elles font face à des professionnel-le-s bien plus rôdé-e-s à argumenter leur propos sur des scènes collectives, doté-e-s d'« appareils de conversation » (Berger & Luckman, 2012) efficaces. Les enseignant-e-s ne savent pas comment se positionner : sauf à se limiter aux évaluations scolaires et aux notes, qui manifestent le domaine par excellence de leur professionnalité, ils/elles parviennent mal à formaliser leur savoir large sur l'élève. Lorsqu'ils/elles le font, c'est au risque d'apparaître hors de leur rôle et peu professionnel-le-s. Ils/elles en viennent à occuper le rôle de fournisseurs d'informations que le dispositif interinstitutionnel leur réserve, dans lequel il leur est difficile de rendre compte de leur interprétation et de leur expertise propre. Leur légitimité sur ces scènes est faible. Ils/elles sont certes les acteurs-trices qui interagissent quotidiennement avec l'élève, mais le plus souvent au sein d'un groupe, quasiment jamais en face-à-face. Leur identité de généraliste pèse peu face d'une part à des professionnel-le-s spécialisé-e-s (médecins, psychologues, logopédistes), expert-e-s pouvant revendiquer une formation scientifique et bénéficiant d'une reconnaissance sociale sans commune mesure avec celle des enseignant-e-s, d'autre part face à des professionnel-le-s du social (travailleurs-ses sociaux-les), acteurs-trices initié-e-s à la vulgate psychologique.

Un prêt-à-penser qui conduit à déposséder les enseignant-e-s et les parents

Un tel dispositif n'est pas spécifique au réseau d'enseignement prioritaire. Toutefois, sa dimension diffère dans ces écoles défavorisées et labellisées, du fait de la mobilisation massive des directions d'établissement et de l'OMP, mais aussi de l'hypothèse implicite qui sous-tend sa raison d'être. Les enseignant-e-s de ces établissements sont ainsi enrôlé-e-s dans une gestion des risques sociaux à laquelle participe l'école en collaborant avec les institutions spécialisées (Payet, 2015). Même si la majorité des enseignant-e-s souscrivent à la perception de milieux familiaux défaillants, il importe de s'interroger sur les conditions subjectives que requiert un tel enrôlement – ce qui ouvre en creux la réflexion sur les conditions de la réflexivité de l'acteur-trice. D'un côté, l'explication des difficultés scolaires par des modes éducatifs inappropriés, une culture familiale pauvre, qui peuvent se traduire par des troubles du développement cognitif et psychologique de l'enfant nécessitant des prises en charge adaptées, présente pour les enseignant-e-s l'avantage d'externaliser la cause de la difficulté scolaire hors du champ scolaire et de l'action pédagogique. De l'autre, ils/elles sont souvent déçu-e-s du peu d'effets immédiats de ces actions, dérouté-e-s de devoir fournir des informations sans avoir de retours, et disent retirer finalement fort peu de ces scènes interinstitutionnelles en termes d'éclairage sur ce qu'ils/elles pourraient faire par

Document téléchargé depuis www.cairn.info - - - 88.123.20.47 - 09/07/2020 10:44 - © Université de Genève

eux/elles-mêmes dans la classe pour remédier aux difficultés individuelles de leurs élèves (Pelhate & Rufin, à paraître).

> *On est tout au bout et puis on a des bribes d'infos ! En fin de compte, c'est nous qui travaillons avec les enfants, qui les voyons à plein-temps, et c'est nous qui en savons le moins. On n'est pas forcément au courant. Il faut faire avec ce qu'on a… Et puis quand on perçoit des choses, on les signifie à notre supérieur ou aux éducateurs pour voir un petit peu si eux savent des choses… Voilà, on construit un peu comme ça. (Une enseignante)*

Mais, plus encore, d'une manière qui leur est peu visible, leur enrôlement dans le dispositif interinstitutionnel les prive d'une action en propre dans la relation aux parents, et à travers elle d'une reconnaissance de leur professionnalité dans ce domaine.

Si les enseignant-e-s acceptent de se mettre au service d'un tel dispositif dans les entretiens individuels avec les parents, ce n'est pas seulement sous l'effet d'une pure contrainte externe, généralement peu ressentie comme telle. La relation aux parents est source d'insécurité notoire pour une majorité d'enseignant-e-s, qui trouvent dans la délégation aux spécialistes une issue logique à leur inquiétude permanente de dépasser leur rôle (« Je ne suis pas un-e éducateur-trice, je ne suis pas un-e psy, je ne suis pas… »). C'est pourtant bien une « distance au rôle » (Goffman, 1956/1973) que requiert une collaboration avec les parents, au sens d'une construction de la confiance et d'une symétrie (même relative) des places, permettant la reconnaissance d'autrui et la mobilisation de ses savoirs et savoir-faire singuliers. Seule cette distance permet de fluidifier l'interaction, surchargée de représentations stéréotypées et de craintes réciproques, en instaurant une souplesse normative et en permettant une dynamique relationnelle par le jeu de la pluralité des registres et des rôles. Cette professionnalité fluide et souple s'oppose en tout point à la division du travail et à la rationalisation des savoirs, des catégories et des procédures qu'installe le partenariat avec les institutions du champ médico-pédagogique. La prédéfinition de « solutions » externes, qui constituent une offre instituée disponible, déjà-là, empêche l'émergence d'une proposition construite au cours de l'échange interindividuel entre les enseignant-e-s et les parents, se nourrissant des ressources de chacun et répondant à un objectif maîtrisé par les actrices et acteurs directs de la relation.

La collaboration constitue un poste d'observation propice pour rendre compte des reconfigurations de la profession enseignante. Bien qu'ils/elles parviennent parfois à préserver des espaces informels et collaboratifs, les enseignant-e-s sont appelé-e-s à agir en respectant des procédures, et se trouvent en quelque sorte mis sous tutelle. La fragilisation de leur statut apparaît comme un fait marquant, au sens où ils/elles sont désormais des professionnel-le-s exposé-e-s sur plusieurs scènes alors que l'institution scolaire ne leur fournit pas toutes les ressources nécessaires pour faire face

Document téléchargé depuis www.cairn.info - - - 88.123.20.47 - 09/07/2020 10:44 - © Université de Genève

à ces nouvelles prérogatives, notamment en s'en tenant à des prescriptions formelles et sans prendre en compte les aspects concrets de leur activité collaborative.

Conclusion

Au nom de l'efficacité et de la prise en charge globale et individualisée des élèves, la collaboration constitue l'un des mots d'ordre scolaires contemporains. Travailler ensemble répond à une double exigence : d'une part, cela revient à agir efficacement, la mise en réseau étant assimilée à une mise en commun des compétences ; d'autre part, la collaboration entend mettre l'élève au centre afin de répondre à ses besoins individuels et singuliers. Au cœur de la collaboration se trouvent les enseignant-e-s, qui doivent agir à la fois avec divers professionnel-le-s, sur des scènes plus ou moins formelles, ainsi qu'avec les familles, notamment au cours d'entretiens individuels. En contexte d'enseignement prioritaire, la collaboration est renforcée, que ce soit avec les institutions partenaires ou avec les familles. De manière explicite, les parents doivent être rencontrés régulièrement afin de les informer des difficultés de leurs enfants et leur rendre accessibles le fonctionnement et les attentes de l'école ; de manière implicite, le milieu défavorisé est considéré comme générateur de difficultés en tout genre (scolaires, mais aussi éducatives, psychologiques, etc.).

Agissant sur plusieurs fronts avec des actrices et acteurs variés, les enseignant-e-s du REP sont perméables aux discours experts sur la difficulté scolaire, qui insistent avant tout sur les carences familiales et sur les troubles des élèves. La difficulté scolaire tend à être *dé-pédagogisée*, puisqu'elle est partiellement traitée hors de l'école, déléguée à des spécialistes. Cette porosité des enseignant-e-s aux savoirs experts, de type médico-psychologique, fait obstacle à une symétrisation de la relation avec les parents de milieu défavorisé, pourtant nécessaire à une interprétation négociée de la difficulté scolaire. Dans l'entretien de face-à-face, les parents sont de fait appelés à fournir des informations susceptibles d'alimenter d'autres scènes, puis à agir comme des sous-traitants. In fine, l'individualisation mise en œuvre dans les écoles des territoires sociaux étiquetés comme difficiles aboutit à une singularisation standardisée, à laquelle se doivent de souscrire tant les parents que les enseignant-e-s. Partiellement vidée de sa substance, la collaboration entre ces deux « éducateurs », dont les savoirs sur l'enfant se fondent sur une posture de proximité, échoue à construire un « monde commun » (Giuliani & Payet, 2014) entre l'école et les familles populaires. Pendant ce temps, l'avènement des spécialistes du traitement individualisé et externe de la difficulté scolaire fait glisser (un peu plus) les enseignant-e-s dans le camp des profanes… ce qui ne peut qu'accentuer leur mise à distance à l'égard de ceux/celles qu'ils/elles ont l'habitude de blâmer.

Document téléchargé depuis www.cairn.info - - - 88.123.20.47 - 09/07/2020 10:44 - © Université de Genève

En somme, les deux formes de collaboration – avec les experts et avec les parents – se confrontent sans que, dans la formulation publique du mode d'action de la collaboration, ne soit prise en compte la manière dont elle doit être mise en œuvre par les actrices et acteurs, notamment par les enseignant-e-s. Tout se passe en effet comme si les enseignant-e-s se représentaient de façon identique les savoirs experts et les savoirs parentaux sur l'enfant, ce qui n'est pas le cas. Cet impensé institutionnel colore la collaboration entre enseignant-e-s et parents ainsi que la nature des liens qu'ils/elles sont censés tisser. On peut se demander si la collaboration entre enseignant-e-s et parents n'est pas avant tout envisagée comme une forme de soumission de ces derniers à une expertise qu'ils sont supposés être incapables de formuler, d'autant plus en REP. Si cette hypothèse se vérifiait, il conviendrait alors peut-être de redéfinir le lexique permettant de nommer le niveau de relation attendu entre l'institution scolaire et les familles de milieu défavorisé.

Les enseignant-e-s se trouvent sur une crête qui questionne fortement leur professionnalité. Si le travail en réseau leur permet de ne pas être isolé-e-s face à des situations difficiles, il dévalue leur expertise pédagogique au profit d'interventions externes spécialisées, en même temps qu'il affaiblit l'opportunité de développer un registre collaboratif avec les parents. Incité-e-s à collaborer absolument avec d'autres professionnel-le-s et à transmettre tout ce qui motive leur inquiétude – sous peine d'apparaître comme des praticien-ne-s insouciants –, les enseignant-e-s voient leur autonomie professionnelle mise en cause, sans pour autant que les conditions réelles de la collaboration ne soient mises en évidence. Pourtant, l'injonction à collaborer ne définit le rôle enseignant que par défaut (ce que les enseignant-e-s doivent faire ou déléguer), et non de manière concrète, en tenant compte des dilemmes et conflits auxquels ceux-ci/celles-ci peuvent se trouver confronté-e-s au quotidien.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

Arendt, H. (1961/1972). *La crise de la culture* (trad. par C. Vezin). Paris : Gallimard.

Baluteau, F. (2017). *L'école à l'épreuve du partenariat. Organisation en réseau et forme scolaire*. Louvain-la-Neuve : Academia-L'Harmattan.

Barrère, A. (2011). Les contradictions organisationnelles de l'évaluation. L'expérience des chefs d'établissement français. *Raisons éducatives*, 15, 125-141.

Beck, U. (2002/2003). *Pouvoir et contre-pouvoir à l'ère de la mondialisation* (trad. par A. Duthoo). Paris : Flammarion.

Becker, H. (1953). The Teacher in the authority system of the public school. *Journal of Educational Sociology, 27*, 128-141.

Becker, H. S., & Mc Call, M. (1990). *Symbolic interaction and cultural studies*. Chicago : The University of Chicago Press.

Document téléchargé depuis www.cairn.info - - - 88.123.20.47 - 09/07/2020 10:44 - © Université de Genève

Berger, P., & Luckman, T. (1966/2012). *La construction sociale de la réalité* (trad. par P. Taminiaux et D. Martuccelli). Paris : Armand Colin.

Bernstein, B. (1967/1997). Écoles ouvertes, société ouverte ? (trad. par J.-M. Ricolfis et J.-C. Forquin). In J.-C. Forquin (Ed.), *Les sociologues de l'éducation américains et britanniques* (pp. 155-164). Paris et Bruxelles : De Boeck et Larcier.

Bonny, Y. (2012). Les institutions publiques au prisme de la pluralité. In Y. Bonny & L. Demailly (Eds.), *L'institution plurielle* (pp. 9-36). Villeneuve d'Ascq : Presses universitaires du Septentrion.

Bonny, Y., & Demailly, L. (2012). *L'institution plurielle*. Villeneuve d'Ascq : Presses universitaires du Septentrion.

Cahier des charges [établi par : DGEP-DRH] (2013, 12 avril). Repéré à https://www.unige.ch/iufe/files/2114/6055/8933/2014_02_24Titulaire-CCharges.pdf

Careil, Y. (1998). *De l'école publique à l'école libérale. Sociologie d'un changement*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.

Chartier, M., & Payet, J.-P. (2014). Comment ça se passe à la maison ? Troubles du rôle professionnel dans l'entretien enseignant-parents. *Revue française de pédagogie, 187*, 23-34.

Chartier, M., Rufin, D., & Pelhate, J. (2014). Les enseignants dans l'entretien individuel avec les parents : entre souci de la relation et exigence d'efficacité. *Éducation et sociétés, 34,* 39-57.

Conseil d'État de la République et canton de Genève (1993, 7 juillet). *Règlement de l'enseignement primaire (REP)*. Genève : République et canton de Genève. Repéré à https://www.ge.ch/legislation/rsg/f/s/rsg_C1_10p21.html

Conus, X., & Ogay, T. (2014). Les ethnothéories de l'éducation, quel accord entre parents migrants et enseignantes ? *Revue internationale de l'éducation familiale, 35*(1), 93-123.

Deshayes, F., Payet, J.-P., Pelhate, J., & Rufin, D. (à paraître). Pour le bien de l'élève. La production du consentement parental dans l'entretien enseignants-parents en milieu défavorisé. *Éducation et sociétés*.

Dhume, F. (2010). *Du travail social au travail ensemble. Le partenariat dans le champ des politiques sociales* (2e éd.). Paris : Éditions ASH.

Direction générale, direction des établissements (2012). *Directive : réseau d'enseignement prioritaire* [directive D.DGEP-06-01]. Genève : Département de l'instruction publique. Repéré à http://icp.ge.ch/ep/etidep/spip.php?article1429

Dubet, F., & Martuccelli, D. (1996). *À l'école : sociologie de l'expérience scolaire*. Paris : Le Seuil.

Dutercq, Y., & van Zanten, A. (2001). Présentation : l'évolution des modes de régulations de l'action publique en éducation. *Éducation et sociétés, 8*(2), 5-10.

Garnier, B. (2017). Les métiers de l'enseignement au péril des incertitudes. Présentation. *Spirale, 60*, 3-11.

Garnier, P. (2003). Faire la classe à plusieurs. Maîtres et partenariats à l'école élémentaire. Rennes : Presses universitaires de Rennes.

Document téléchargé depuis www.cairn.info - - - 88.123.20.47 - 09/07/2020 10:44 - © Université de Genève

Giddens, A. (1990/2012). *Les conséquences de la modernité* (trad. par O. Meyer) (2e éd.). Paris : L'Harmattan.

Giuliani, F. (2017, juillet). La lutte contre les maltraitances familiales et ses conséquences sur les relations entre les acteurs scolaires et les parents d'élèves. La lutte pour le contrôle de l'information dans un contexte de soupçon de maltraitance. Communication présentée au REF 2017, Paris.

Giuliani, F., & Payet, J.-P. (2014). Les logiques scolaires de la proximité aux familles. *Éducation et Sociétés*, 34, 5-21.

Giuliani, F., & Pelhate, J. (2015). L'apport des éducateurs sociaux aux relations entre l'école et les familles dans le canton de Genève. *Formation et profession, 23*(2), 80-82.

Goffman, E. (1956/1973). *La mise en scène de la vie quotidienne. Tome I : La présentation de soi* (trad. par A. Accardo). Paris : Éditions de Minuit.

Hughes, E. (1996). *Le regard sociologique. Essais choisis* (textes rassemblés et présentés par J.-M. Chapoulie). Paris : Éditions de l'EHESS.

Kaufmann, J.-C. (2010). *L'invention de soi. Une théorie de l'identité* (2e éd.). Paris : Arthème Fayard/Pluriel.

Kherroubi, M. (2008) (Ed.). *Des parents dans l'école*. Toulouse : Érès.

Laforgue, D. (2015). *Essai de sociologie institutionnaliste*. Paris : L'Harmattan.

Lascoumes, P., & Le Galès, P. (2011). *Sociologie de l'action publique* (3e éd.). Paris : Armand Colin.

Lessard, C., & Barrère, A. (2005). Travailler ensemble ? Des réformes éducatives aux pratiques enseignantes. Éditorial. *Recherche et formation, 49*, 5-15.

Lorcerie, F. (1998). La coopération des parents et des maîtres. Une approche non psychologique. *Ville-École-Intégration, 114*, 20-34.

Maroy, C. (2008). Vers une régulation post-bureaucratique des systèmes d'enseignement ? *Sociologie et sociétés, 40*, 31-54.

Maroy, C., & Mangez, E. (2011). Construction des politiques d'évaluation et de pilotage du système scolaire en Belgique francophone. *Raisons éducatives, 15*, 53-75.

Montandon, C., & Perrenoud, P. (1994). Entre parents et enseignants : un dialogue impossible ? (2e éd.). Berne : Peter Lang.

Morel, S. (2012). Les professeurs des écoles et la psychologie. Les usages sociaux d'une science appliquée. *Sociétés contemporaines, 85*(1), 133-159.

Morel, S. (2014). *La médicalisation de l'échec scolaire*. Paris : La Dispute.

Muller, P., Leca, J., Majone, G., Thoenig, J.-C., & Duran, P. (1996). Enjeux, controverses et tendances de l'analyse des politiques publiques. *Revue française de science politique, 1,* 96-133.

Normand, R., & Derouet, J.-L. (2011). Évaluation, développement professionnel et organisation scolaire. *Revue française de pédagogie, 174*, 5-20.

Payet, J.-P. (2015). « Collaborer avec les parents ». La symétrisation de la relation enseignants-parents à l'épreuve de la gestion des risques sociaux. In J.-P. Payet & A. Purenne (Eds.), *Tous égaux ? Les institutions à l'ère de la symétrie* (pp. 121-141). Paris : L'Harmattan.

Document téléchargé depuis www.cairn.info - - - 88.123.20.47 - 09/07/2020 10:44 - © Université de Genève

Payet, J.-P. (2017). *École et familles. Une approche sociologique*. Louvain-la-Neuve : De Boeck.

Payet, J.-P., & Giuliani, F. (2014). La relation école-familles socialement disqualifiées au défi de la constitution d'un monde commun : pratiques, épreuves et limites. *Éducation et sociétés, 34*(2), 55-70.

Payet, J.-P., & Purenne, A. (Eds.) (2015). *Tous égaux ! Les institutions à l'ère de la symétrie*. Paris : L'Harmattan.

Pelhate, J. (2016). A Genève, le REP, un outil de l'école inclusive ? *Cahiers pédagogiques, 526,* 38-39.

Pelhate, J. (2018). *La mise en scène partenariale de l'échec scolaire. Approche ethnographique du traitement institutionnel de la difficulté scolaire en REP (Genève).* Thèse de doctorat en sciences de l'éducation, Université de Genève.

Pelhate, J., & Rufin, D. (à paraître). L'enseignant au carrefour d'un double partenariat. Les relations avec les familles et avec d'autres professionnels. In B. Fouquet-Chauprade & A. Soussi (Eds.), *Pratiques pédagogiques et enseignement prioritaire*. Berne : Peter Lang.

Périer, P. (2007). Des élèves en difficulté aux parents en difficulté : le partenariat école/familles en question. In G. Toupiol (Ed.), *Tisser des liens pour apprendre* (pp. 90-107). Paris : Retz.

Périer, P. (2012). De quelques principes de justice dans les rapports entre les parents et l'école. *Éducation et didactique* [En ligne], *6*(1), http://education-didactique.revues.org/1305

Réseau d'enseignement prioritaire (2017, 1er décembre). Repéré à https://www.ge.ch/reseau-enseignement-prioritaire

Rosa, H. (2005/2010). *Accélération. Une critique sociale du temps* (trad. par D. Renault). Paris : La Découverte.

Ruchat, M. (2006). L'émergence de la figure de l'enfant-problème dans le champ de l'éducation spécialisée : une construction sociale handicapante (1912-1958). *Revue Traverse, 3,* 100-112.

Rufin, D. (2017). *Les nouvelles régulations « en pratique » de l'action éducative. Sociologie compréhensive de l'établissement scolaire et de ses professionnels dans l'enseignement primaire genevois.* Thèse de doctorat en sciences de l'éducation, Université de Genève.

Rufin, D., & Payet, J.-P. (2017). « C'est quoi, pour vous, être enseignant ? » Émergence et pluralité de l'incertitude dans les discours vernaculaires. *Spirale. Revue de recherches en éducation, 60*, 13-22.

Service enseignement, évaluation et suivi de l'élève (2014). *Directive : collaboration entre l'enseignement ordinaire, l'Office médico-pédagogique (OMP), dont l'enseignement spécialisé* [version 7.0 du 27 octobre 2014] [directive D.DGEO-EP-01-26]. Genève : Département de l'instruction publique. Repéré à http://icp.ge.ch/ep/etidep/spip.php?article3853

Singly de, F. (2003). *Les uns avec les autres. Quand l'individualisme crée du lien*. Paris : Hachette.

Sloterdijk, P. (2002). *La compétition des bonnes nouvelles. Nietzsche évangéliste*. Paris : Mille et une nuits.

Document téléchargé depuis www.cairn.info - - - 88.123.20.47 - 09/07/2020 10:44 - © Université de Genève

Strauss, A. (1992). *La trame de la négociation. Sociologie qualitative et interactionniste*. Paris : L'Harmattan.

Tardif, M., & Lessard, C. (1999). *Le travail enseignant au quotidien. Contribution à l'étude du travail dans les métiers et les professions d'interactions humaines*. Laval : Les Presses de l'Université de Laval.

van Zanten, A. (2001). *L'école de la périphérie. Scolarité et ségrégation en banlieue*. Paris : Presses universitaires de France.

Weller, J.-M. (1999). *L'État au guichet. Sociologie cognitive du travail et modernisation administrative des services publics*. Paris : Desclée de Brouwer.

Les auteur·e·s

Jean-Paul Payet est professeur, responsable de l'équipe de sociologie de l'éducation (SATIE). Ses recherches décrivent un monde scolaire pluriel et partiellement désordonné, influencé par les contextes sociaux locaux. S'attachant plus particulièrement à l'étude des mondes scolaires disqualifiés, il montre que les acteurs-trices sont aux prises avec des dilemmes moraux liés à la réalisation d'injonctions et d'attentes contradictoires.

ADRESSE Univ. de Genève, FPSE, bd du Pont-d'Arve 40, CH-12011 Genève 4

COURRIEL jean-paul.payet@unige.ch

Fabien Deshayes est post-doctorant dans l'équipe de sociologie de l'éducation (SATIE), après une thèse à l'Université Paris 8-Saint Denis sur les reconfigurations de l'activité de protection de l'enfance. Ses travaux – qui croisent les questions de l'éducation, de la famille et de la pauvreté, dans un contexte de recompositions des États sociaux contemporains – portent notamment sur les relations entre les institutions et leurs usagers et usagères.

ADRESSE Univ. de Genève, FPSE, bd du Pont-d'Arve 40, CH-12011 Genève 4

COURRIEL fabien.deshayes@unige.ch

Diane Rufin est docteure, maître-assistante dans l'équipe de sociologie de l'éducation (SATIE). Empruntant la démarche ethnographique, sa thèse explore les reconfigurations de la professionnalité enseignante dans le contexte des transformations multiformes de l'action éducative.

ADRESSE Univ. de Genève, FPSE, bd du Pont-d'Arve 40, CH-12011 Genève 4

COURRIEL diane.rufin@unige.ch

Julie Pelhate est docteure, assistante dans l'équipe de sociologie de l'éducation (SATIE). Suivant la démarche ethnographique, sa thèse porte sur le traitement interinstitutionnel de la difficulté scolaire dans l'enseignement prioritaire genevois.

ADRESSE Univ. de Genève, FPSE, bd du Pont-d'Arve 40, CH-12011 Genève 4

COURRIEL julie.pelhate@unige.ch

Document téléchargé depuis www.cairn.info - - - 88.123.20.47 - 09/07/2020 10:44 - © Université de Genève