



HAL
open science

**Le conseil des maîtres à l'école primaire genevoise.
Registres interprétatifs de la difficulté de l'élève et
processus de construction de normes**

Julie Pelhate

► **To cite this version:**

Julie Pelhate. Le conseil des maîtres à l'école primaire genevoise. Registres interprétatifs de la difficulté de l'élève et processus de construction de normes. *Revue des politiques sociales et familiales*, 2022, 2022/1 (142-143), pp.65-81. hal-03561439

HAL Id: hal-03561439

<https://hal-inshea.archives-ouvertes.fr/hal-03561439>

Submitted on 27 Jan 2023

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

LE CONSEIL DES MAÎTRES À L'ÉCOLE PRIMAIRE GENEVOISE

Registres interprétatifs de la difficulté de l'élève et processus de construction de normes

[Julie Pelhate](#)

Caisse nationale d'allocations familiales | « [Revue des politiques sociales et familiales](#) »

2022/1 n°142-143 | pages 65 à 81

ISSN 2431-4501

DOI 10.3917/rpsf.142.0065

Article disponible en ligne à l'adresse :

<https://www.cairn.info/revue-des-politiques-sociales-et-familiales-2022-1-page-65.htm>

Distribution électronique Cairn.info pour Caisse nationale d'allocations familiales.

© Caisse nationale d'allocations familiales. 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.

Le conseil des maîtres à l'école primaire genevoise

Registres interprétatifs de la difficulté de l'élève
et processus de construction de normes



Julie Pelhate

Maîtresse de conférences en sociologie,
Institut national supérieur formation et recherche – handicap
et enseignements adaptés (Inshea)¹.

Face aux élèves identifiés par les professionnels (enseignants, directeurs, éducateurs, infirmières scolaires) comme en difficulté (scolaire ou comportementale) dans l'école primaire genevoise, les enseignants n'agissent plus seuls. Dans un souci d'équité, de prise en compte globale de l'enfant et d'inclusion de l'élève, les professionnels scolaires adoptent une posture d'individualisation des prises en charge qui nécessite de se réunir. Cet article a pour fondement empirique l'étude d'un type de réunions constitutives du partenariat interinstitutionnel au sein du réseau d'enseignement prioritaire (REP) genevois : les conseils des maîtres, au sein desquels divers registres interprétatifs (familial, culturaliste, méritocratique et psychomédical) sont mobilisés et contribuent au processus d'orientation de la trajectoire scolaire de l'élève. *In fine*, l'article pointe les limites de cette activité et montre que les arguments et anecdotes déployés, dans un souci d'individualiser les prises en charge, viennent nourrir non seulement un jugement normatif sur les pratiques parentales mais alimentent un véritable casier scolaire de l'élève, mobilisable à différents moments de sa trajectoire.

MOTS-CLÉS : école, élèves, parents, prévention, individualisation, inclusion, canton genevois

Teachers' Council in Geneva Primary Schools *Interpretative Registers of Pupil's Challenges and the Process of Constructing Norms*

Faced with pupils identified by professionals (teachers, directors, educators, school nurses) as having difficulties (academic or behavioural) in Geneva primary schools, teachers no longer act alone. In the interests of fairness, global consideration of the child and inclusion of the pupil, school professionals are adopting a posture of individualisation of care which requires them to meet in person. The empirical basis of this article is the study of a type of meeting that constitutes the inter-institutional partnership within the Geneva priority education network (REP): the teachers' councils, within which various interpretative registers (family, culturalist, meritocratic and psychomedical) are mobilised and contribute to the process of guiding the pupil's school trajectory. *In fine*, the article points out the limits of this activity and shows that the arguments and anecdotes deployed, in a concern to individualize care, not only feed a normative judgement on parental practices but also feed a real school record of the pupil, which can be mobilized at different moments of his trajectory.

KEYWORDS: school, students, parents, prevention, individualisation, inclusion, Geneva canton

1. Le contenu de cet article n'engage que son autrice.

La diversité des élèves s'est accrue au sein du système scolaire genevois, générant des situations qui posent des défis de plus en plus grands aux équipes pédagogiques pour tenir ensemble une prise en compte de cette diversité, tout en ayant une attention aux particularités de chacun et en visant l'inclusion scolaire. Se réunir pour discuter les situations d'élèves qui questionnent l'institution scolaire constitue une activité ordinaire pour les professionnels de l'école. Ce croisement de regards s'inscrit dans une évolution sociohistorique du traitement de la difficulté scolaire, dans une école traversée par une pluralité de cadres de références institutionnels. Fondée sur un cadre d'équité (Payet et al., 2011), la posture professionnelle d'individualisation signifie, notamment pour les enseignants, qu'il faut porter une attention particulière à certains élèves. Cette posture est nouvelle et émerge dans un contexte de prévention (Becquemin, 2007) qui s'est accru au cours du xx^e siècle et qui prend désormais forme dans l'enseignement prioritaire. Elle réaménage les « registres interprétatifs » (Unterreiner, 2021) de la difficulté de l'élève. Pour les établissements situés en réseau REP genevois (encadré 1), l'intention des professionnels est bien de repérer les difficultés des élèves (et potentiellement les risques de décrochage scolaire) dès la scolarité primaire et de mettre en place les mesures nécessaires en lien avec les parents. Le travail enseignant est en outre moins individuel (Garnier, 2003) et exige plus de coopération, non seulement entre enseignants mais également avec d'autres acteurs de l'école (éducateurs, infirmières) ou de l'extérieur (psychologue, orthophoniste, etc.) [Pelhate, 2018]. En conseils des maîtres – réunions collectives, tenues trimestriellement, animées par le directeur d'établissement –, il s'agit tout autant d'évaluer les résultats scolaires que le comportement de l'élève pour éventuellement envisager des prises en charge plus inclusives (Thomazet, 2008). L'objectif des réunions est de « favoriser la gestion des apprentissages de chaque élève pour permettre d'atteindre progressivement les objectifs, [...] la recherche de solutions adaptées aux élèves en difficulté, l'observation du parcours de chaque élève qui bénéficie ainsi de plusieurs regards et qui permet d'effectuer une évaluation plus fine » (République et canton de Genève, 2002, p. 5). Les enseignants sont présents ainsi que les éducateurs sociaux et les infirmières scolaires. Les professionnels externes à l'école ne sont pas physiquement présents à ce niveau, bien que les registres psychologique et médical soient pourtant évoqués pour interpréter les difficultés repérées (Pelhate et Rufin, 2018). Sur cette « scène » (Goffman, 1973), les enseignants s'expriment non seulement sur la difficulté scolaire de l'élève mais également sur ce qui pose plus largement un problème à l'école, à savoir des faits, attitudes et comportements qui ne renvoient « plus seulement à des registres scolaires ou curriculaires, mais d'abord à la difficile dissolution de la question sociale dans la question scolaire » (Moignard et Rubi, 2018, p. 44).

Encadré 1.

Système scolaire genevois, évaluation et statut du redoublement

Dans le canton genevois, l'enseignement primaire concerne l'école de 4 à 12 ans et est décomposé de deux cycles regroupant chacun quatre degrés : le cycle élémentaire, de la 1P à la 4P ; le cycle moyen, de la 5P à la 8P. Concernant l'évaluation par cycle, en 1P et durant les deux premiers trimestres de la 2P, selon le Règlement de l'enseignement primaire (REP)*, « l'évaluation des apprentissages disciplinaires est essentiellement formative » et concerne tous les élèves (y compris les élèves allophones). C'est à partir du dernier trimestre de la 2P qu'un bilan de progression est dressé et communiqué aux parents selon les appréciations suivantes : « très satisfaisante » (l'élève progresse avec aisance), « satisfaisante » (l'élève progresse mais il peut rencontrer certaines difficultés) et « peu satisfaisante » (l'élève progresse peu ou ne progresse pas). C'est cette dernière appréciation qui fait entrer l'élève dans la catégorie « en difficulté », soumise aux différents registres interprétatifs en conseil

des maîtres. Le règlement précise que « *les normes de promotion, de promotion par tolérance, d'admission par dérogation et de redoublement des élèves sont fixées par voie réglementaire* ». La promotion par tolérance et l'admission par dérogation sont assorties de mesures d'accompagnement. Le contenu de ces mesures est pensé et défini en conseils des maîtres : soutien pédagogique dans l'école, suivi orthophonique et/ou psychologique à l'extérieur, etc. Entre la 1P et la 3P, il n'y a en principe pas de redoublement. Un élève ne peut redoubler qu'une seule fois pendant sa scolarité primaire. En cas de redoublement, l'avis des parents est uniquement consultatif et non décisionnel. Un élève qui, à la fin d'une année de scolarité redoublée, ne satisfait pas aux conditions de promotion ou de promotion par tolérance, est soit admis par dérogation dans l'année suivante, soit admis au cycle d'orientation s'il est en 8P, soit orienté vers l'enseignement spécialisé. Le repérage doit intervenir très tôt, dans le courant du premier trimestre, car les demandes doivent être transmises entre mi-décembre et mi-janvier. C'est lors « *d'interactions entre enseignants et directions d'établissement [...] ou dans le cadre des conseils de maîtres* » (REP) que doivent être identifiés les élèves susceptibles d'être orientés vers l'enseignement spécialisé.

Concernant l'évaluation commune, qui concerne les épreuves cantonales (en français et mathématiques) de la 4P et de la 8P, les élèves allophones arrivés dans le canton depuis moins de deux ans en sont dispensés. En termes de soutiens et d'aménagements scolaires (Loi sur l'instruction publique, art. 24-36** – REP, art. 26), un dispositif de classes d'accueil leur est destiné, de la 4P à la 8P. Ces élèves bénéficient d'une mise à niveau scolaire et linguistique avec pour objectif une intégration dans le système genevois régulier. Les élèves sont en principe scolarisés à 50 % en classe d'accueil, pour une durée maximale de douze mois.

* Règlement de l'enseignement primaire du 7 juillet 1993 (entré en vigueur le 15 juillet 1993), www.lexfind.ch/tolv/174868/fr (consulté le 9 mars 2022).

** Loi sur l'instruction publique (LIP) du 17 septembre 2015, <https://ge.ch/grandconseil/data/loisvotee/L11470.pdf> (consulté le 21 mars 2022).

Les caractéristiques sociales, familiales, culturelles et psychologiques sont mobilisées pour expliquer et interpréter les résultats scolaires, les comportements et les capacités de l'élève mais aussi pour configurer l'action à venir en direction des parents. Les professionnels naviguent dans leur discussion entre des éléments concernant la situation de l'élève et des informations sur les pratiques éducatives des parents. Les interactions concernent l'enfant mais, en cas de difficultés, elles impliquent et visent explicitement ses parents (Giuliani, 2009). Ces logiques se traduisent par une extrême vigilance aux divers indicateurs qui entreraient en tension avec les représentations du bien de l'enfant et du « *bon parent* » (Giuliani, 2014) que se font les professionnels. Cette activité suppose donc d'identifier ce qui pose un problème, de nommer et de différencier le normal du pathologique (Canguilhem, 2013).

L'approche, au plus près des pratiques professionnelles, en les suivant dans leur quotidien scolaire (encadré 2), met l'accent sur ce qui se joue dans le repérage des élèves en difficulté, notamment lors des discussions en conseil des maîtres. En quels termes les professionnels définissent-ils ce qu'ils repèrent de problématique ? Quelles causes et quelle interprétation en donnent-ils ? Comment et en quels termes la dimension familiale est-elle mobilisée dans l'explication d'une difficulté et de son traitement ? Quel mode d'étiquetage (Becker, 1985 ; Goffman, 1975) est-il produit au cours des interactions ? Que produit la circulation d'informations sur l'élève dans les prises de décisions et l'orientation de sa trajectoire scolaire, entendue au sens d'A. Strauss (1985/1992, p. 143-144), à savoir que « *l'organisation du travail déployée [...] ainsi [que le] retentissement que ce travail et son organisation ne manquent pas d'avoir sur ceux qui s'y trouvent impliqués* » ?

Encadré 2.

L'observation des réunions entre professionnels dans le REP genevois : la mise en scène de l'échec scolaire

Cette recherche doctorale étudie le partenariat interinstitutionnel au sein de trois écoles primaires du REP genevois. Ce dernier concerne (au moment de l'enquête) 16 établissements scolaires sur 73 (19 % des élèves scolarisés à l'école primaire). Ces établissements ont comme caractéristiques la présence d'éducateurs sociaux (en plus des infirmières scolaires déjà présentes) et une meilleure dotation en enseignants chargés de soutien pédagogique (ECSP). La population est caractérisée par un faible niveau socioéconomique (au moins 55 % d'élèves de parents ouvriers ou « divers/sans indication »), un nombre important d'élèves allophones (plus de 40 %) ainsi qu'une surreprésentation d'élèves aux parcours scolaires difficiles (Soussi et Nidegger, 2010).

La recherche entend saisir la manière dont les collaborations internes et externes à l'école sont construites comme un outil de régulation de la difficulté de l'élève et comment, lors de divers types de réunions (conseils des maîtres, réunions internes et réseaux), les élèves et leurs familles sont catégorisés. Dans une perspective ethnographique, la chercheuse a observé les interactions entre professionnels, dans des configurations différentes, afin d'étudier le croisement des registres d'interprétation de la difficulté des élèves. L'analyse proposée dans cet article s'appuie sur un corpus restreint de 24 observations de conseils des maîtres et de 71 entretiens menés auprès des acteurs observés (dont 41 enseignants, 3 directeurs d'établissements, 5 éducateurs sociaux et 3 infirmières scolaires).

La notion de « scène » est empruntée à E. Goffman (1973) pour qualifier et analyser les réunions, adoptant ainsi la métaphore de la représentation théâtrale comme perspective d'analyse du monde scolaire, observé en tant que pièce de théâtre avec différents acteurs (principaux et figurants). En effet, les professionnels mènent une représentation et coopèrent « à la mise en scène d'une routine particulière » (*ibid.*, p. 81), à savoir le conseil des maîtres. Ils constituent une équipe dont les membres « vont devoir compter sur la bonne conduite des différents partenaires, sur leur solidarité, tout en proposant une façade de familiarité » (Nizet et Rigaux, 2005, p. 29). Il est intéressant de souligner que la notion d'équipe n'est pas subordonnée au consensus des acteurs qui la composent. Lors des interactions, les professionnels peuvent donner des représentations identiques mais également différentes. C'est le niveau d'accordage (Ravon, 2012) des représentations qui prédomine.

Lors des conseils, chaque enseignant fait part au directeur de l'établissement, à l'éducateur et à ses collègues des situations d'élèves qui le questionnent et pour lesquelles il sollicite une aide non seulement pour penser la situation (l'orientation scolaire, bien souvent) mais également pour prendre en charge la difficulté qu'il ne peut plus contenir seul dans sa classe. L'observation de ces conseils a été l'occasion de saisir les discussions à propos de 139 élèves jugés en difficulté (sur un total de 1 352 élèves pour les 3 établissements) dans l'école ordinaire.

Le parti pris réside ici dans le fait que la difficulté de l'élève et les causes qui lui sont attribuées résultent d'interactions entre plusieurs professionnels – un processus social amenant à qualifier les individus (Becker, 1985) au regard d'une norme communément admise. Il s'agira de présenter une analyse des quatre « registres interprétatifs » (Unterreiner, 2021) mobilisés par les professionnels pour un peu plus de 10 % des élèves (tous établissements confondus), à savoir respectivement : le registre familial (les pratiques éducatives parentales), le registre culturaliste (la culture d'origine de l'élève) et, enfin, les registres méritocratique (les supposés « dons » des élèves) et psychomédical (les pathologies et troubles).

Le registre familial ou les pratiques éducatives parentales passées au crible

Un premier registre mobilisé pour expliquer les difficultés de l'élève en conseil des maîtres renvoie à l'environnement familial et aux pratiques éducatives parentales. À partir du moment où l'élève montre des difficultés, son entourage devient source de questionnements, d'incertitudes, d'inquiétudes, voire de soupçons, qui s'accompagnent d'un besoin de vérification délégué à d'autres professionnels.

Un environnement potentiellement néfaste pour le développement de l'enfant

Lorsque les enseignants pointent des difficultés scolaires qu'ils relient à l'environnement familial, ce dernier est souvent décrit comme une possible raison néfaste du développement de l'enfant. *A contrario*, l'école (et ce qui s'y fait) est décrite comme lieu de protection, propice à l'ouverture de l'élève, à la socialisation au groupe et à l'apprentissage de la vie en collectivité. C'est leur perception de l'écart entre ce qui se fait à l'école et ce qu'ils imaginent de l'environnement de l'élève qui fait l'objet de jugements et d'interprétation des difficultés. Les acteurs ont du mal à intégrer le quotidien de l'élève comme source positive de son développement. Le décentrement de l'acteur et la reconnaissance d'autres manières de vivre et d'autres pratiques éducatives laissent plutôt place à un jugement normatif et ethnocentrique de la situation, teinté d'un nécessaire contrôle des pratiques parentales pour le bien de l'enfant, voire pour veiller à sa sécurité. C'est particulièrement le cas du discours des infirmières scolaires :

« À chaque fois, notre rôle c'est de ne pas être moralisatrices parce que des fois c'est un rôle qui me convient pas non plus. En même temps, je suis quand même garante de certains messages de santé, sinon je fais quoi ici ? Ce qu'on a comme critère : le sommeil, l'hygiène... On a des cadres de références. On a plein de documents. Il y a un document par rapport à la maltraitance... C'est délicat, mais voilà, il y a des cadres de références... Par rapport au sommeil, je me base sur plein de choses qui sont faites par nous ou par d'autres services, donc c'est vrai... Les cadres de références par rapport à la maltraitance, des génogrammes pour décrire la famille, comment ça fonctionne, et des cadres de références par rapport à la visite de santé, il y a tout ! »

L'école serait le seul lieu équilibré et salubre à privilégier pour l'enfant, le seul lieu sécurisé où il serait à l'abri de l'environnement extérieur néfaste (Changkakoti et Akkari, 2008).

En revanche, la situation socioéconomique des parents n'est pas toujours source d'inquiétude, elle est relativisée par ce que montre l'élève ou par ce qu'ont montré précédemment les membres de la fratrie dans la même école. S'ils identifient d'autres ressources de l'environnement familial qui peuvent les rassurer (le cadre posé par les adultes entourant l'enfant), la situation ne sera pas forcément catégorisée comme inquiétante par les enseignants, même si les parents sont soupçonnés de ne pas disposer des compétences jugées adéquates.

Directeur (Dir.) : *J'ai l'impression que ce sont des familles qui sont pauvres d'un point de vue socioéconomique mais ils construisent un cadre comme ça autour de la famille.*

Enseignant (E.) : *Oui... Drita bénéficie de ça, de tous ces adultes, ados.*

Dir. : *Oui ça ne la laisse pas avec ses parents handicapés.*

Les difficultés scolaires d'un élève sont également discutées à l'aune de celles de sa fratrie passée par la même école, voire les mêmes enseignants. Cela donne lieu à des comparaisons. Même si le conseil des maîtres est l'occasion de parler de la situation d'un seul élève à un instant précis de sa trajectoire, la connaissance de la fratrie peut venir colorer la discussion pour expliquer la nature des difficultés, questionner la situation au regard des problèmes connus du frère et/ou de la sœur scolarisés dans la même école et de la capacité ou de la volonté des parents à se mobiliser pour leur enfant.

Dir. : *Lui, il vient de loin.*

Enseignant chargé de soutien pédagogique (ECSP) : *Je ne connais pas son histoire.*

Dir. : *Lui, on se demandait si ça n'était pas l'enseignement spécialisé.*

ECSP : *Oui, alors il est un peu comme ça [imitant le comportement de l'élève].*

E. : *Oui, il a des spasmes comme ça... Mais non, il va bien et il y a le papa derrière.*

Le parent « derrière » son enfant constitue une figure parentale valorisée par les enseignants et qui suffit à rassurer les professionnels sur l'environnement de l'enfant.

L'indisponibilité parentale et le refus de collaborer comme facteurs aggravants

En revanche, l'indisponibilité des parents pour suivre la scolarité de leur enfant est un facteur d'inquiétude. Le fait de ne pas répondre présents pour accompagner son enfant (dans les devoirs à la maison mais aussi vers des prises en charge extérieures) révèle l'indisponibilité des parents, qui devient alors l'une des explications à la difficulté de l'élève. Il s'agit d'une récurrence observée : les enseignants présentent la situation de l'élève dans la classe et font souvent le lien avec le suivi ou non des parents. Par exemple, la situation d'un élève potentiellement sujet à des difficultés scolaires et qui resterait au parascolaire jusqu'à 18 h interroge les enseignants : « *Maintenant, il y a un suivi et les parents viennent à 16 h, c'est mieux. Avant, ils le laissaient au parascolaire jusqu'à 18 h, c'est beaucoup pour ces enfants.* » Lorsque l'enfant ne présente pas de difficultés particulières, cet argument est rarement mis en avant. En revanche, le fait de laisser son enfant en difficulté à l'école jusqu'à 18 h reporte la responsabilité des problèmes de comportement de l'enfant sur les parents.

Globalement, enseignants et directeur s'accordent sur l'indispensable remise en question dont doivent faire preuve les parents face aux difficultés de leurs enfants (pointées par l'école) mais surtout sur les nécessaires acceptation et confiance envers les actions proposées. L'éducateur, lorsqu'il est présent et qu'il mène un travail d'accompagnement avec les familles, peut parfois faire porter leurs voix (Payet et al., 2008) sur ces scènes. Cependant, étant minoritaire, son avis est souvent relayé à un second plan même lorsqu'il rappelle le travail de confiance, établi dans le temps avec les parents, pour leur faire accepter des mesures. En effet, le travail de l'éducateur repose sur un travail relationnel (Demailly, 2008), de confiance avec les familles et qui s'instaure dans un temps long. La culture scolaire est davantage ancrée dans des échéances institutionnelles courtes, des contraintes d'évaluation et un cadre institutionnel strict à respecter. Pour autant, leurs recommandations sont construites sous couvert du bien de l'élève et sur un discours nourri d'empathie et de bienveillance à l'égard des parents. Les professionnels peinent à prendre du recul sur les situations et ne s'aperçoivent pas du niveau d'intrusion dans la vie privée de leurs élèves, notamment sur des thèmes aussi délicats que l'hygiène² :

2. Thème investi dans la dernière édition du *Cahier des charges des maître-sse-s généralistes de l'enseignement primaire - titulaires de classe* (2014), www.unige.ch/iufc/files/2114/6055/8933/2014_02_24Titulaire-CCharges.pdf (consulté le 10 mars 2022).

E. : Rémy, ce ne sont pas des résultats catastrophiques mais, en classe, il ne fait pas grand-chose. J'ai dû faire un contrat de devoir avec les parents, ils se sont engagés de l'arrêt de la Playstation. Je leur ai parlé de l'hygiène.

Dir. : Ils ont dit quoi ?

E. : Ils n'ont pas apprécié... il [le père] m'a dit que ça ne me regardait pas. On a repris avec l'éducateur. Le problème c'est qu'il accumule des lacunes. Je le trouve inquiétant. [...] Les parents ont besoin d'être éduqués ! Je ne sais pas quoi faire de plus ! Je lui ai fait un planning sur le weekend aussi... Voilà, je ne sais pas trop comment mobiliser plus ? Ce n'est pas de mon ressort... Est-ce que c'est l'infirmière ? Le surpoids, on ne peut rien faire ?

Parler de l'hygiène des élèves est cependant chose courante lors des conseils des maîtres, notamment parce que les enseignants ont en tête de ne pas passer à côté de situations dégradées qu'il faudrait signaler au service de protection des mineurs (SPMI). D'une difficulté scolaire repérée dans l'école, ils naviguent alors entre divers arguments explicatifs qui débordent largement la sphère scolaire. L'urgence d'une orientation, mêlée à l'incertitude et à l'inquiétude collective pour un élève, les conduit à la formulation rapide d'hypothèses et à des prises de décisions. L'éducateur rappelle parfois le nécessaire accord des parents (pour informer des services extérieurs) mais se montre rarement insistant en conseils :

Éducateur 1 (Éduc1) : Et le retour du bilan ?

Enseignant 1 (E1) : Test cognitif l'année prochaine, s'il n'y a pas de progrès, faut voir avec la division spécialisée, [...] thérapie affective avant.

Éduc1 : Vous avez eu l'autorisation des parents pour contacter M. Gache [la logopédiste] ?

Outre cet accord parental, les éducateurs interrogent également les registres interprétatifs mobilisés par les enseignants. En réunion, ils critiquent assez peu les décisions prises en termes de bilans externes (psychologique, orthophonique) ni leurs propositions d'orientation en enseignement spécialisé. Néanmoins, en entretien, les éducateurs expriment leur désaccord avec l'orientation en enseignement spécialisé qu'ils jugent souvent trop rapide :

« Je trouve qu'il y a des trucs, on s'affole trop vite pour trop de choses. Alors, je ne dis pas qu'Ahmed il n'a pas sa place en spécialisé du tout, c'est pas là-dedans, mais putain ! On propose des fois tout de suite des bilans de ci, de ça... Il faut tout de suite agir et je ne suis pas d'accord ! Aujourd'hui... Je trouve que les enfants ont tous leur manière de progresser, il y en a qui vont plus lentement que d'autres, on a un système scolaire qui fait qu'il y a des exigences, donc il faut les atteindre, mais je trouve qu'il y en a qui s'affolent beaucoup trop vite et, ça, moi ça m'inquiète un petit peu. »

Les éducateurs expriment aussi qu'ils agissent dans un réseau d'acteurs dont ils ne sont pas initiateurs, et donc pas décisionnaires finaux, ce qui complexifie leur prise de position en situation. Ils reconnaissent qu'ils ne peuvent pas toujours émettre un point de vue contraire à celui du directeur et des collègues enseignants.

Un espace de contrôle des comportements d'élèves et des pratiques parentales

La construction rapide du jugement sur l'élève est plus ou moins accentuée selon les informations détenues par l'école, le positionnement et le style d'animation du directeur d'établissement ainsi que la présence ou non des éducateurs sociaux dans ces conseils

des maîtres. Certains directeurs permettent d'envisager avant tout les prises en charge possibles dans la classe ou dans l'école. À l'inverse, d'autres vont plutôt avoir tendance à orienter le fil des interactions vers divers spécialistes extérieurs. Il s'agit d'une récurrence observée au sein des trois établissements. Empreint de bonne volonté, le directeur adopte une posture d'animateur de réunion et de médiateur entre enseignants. Cependant, très vite, il peut se laisser absorber par les échanges. Deux cas de figures ont pu être observés : soit le directeur alimente à son tour les échanges sans parvenir à se défaire du processus ; soit il stoppe les interactions en proposant de passer à une autre situation. Les « populations dites à problèmes ou à risques » (Payet et al., 2011, p. 34), cibles de la politique du REP genevois, bousculent les enseignants dans leurs représentations d'autrui et les poussent à agir rapidement, pour répondre aux temporalités institutionnelles fixées par ailleurs. Le directeur, aidé par l'éducateur, questionne parfois cette nécessité d'agir à tout prix.

Cet empressement à poser un diagnostic, et donc à recueillir des éléments sur l'élève, renvoie à un espace de contrôle des comportements hors normes d'élèves, qui masque potentiellement une nécessaire vérification par les professionnels des attitudes et des pratiques parentales. Ce que montre le parent lors d'une rencontre formelle ou informelle, à l'école ou à l'extérieur, attire le regard des acteurs. Informations et anecdotes sont consignées par le professionnel qui les recueille et viennent alimenter le processus de discussion sur la situation. Pour le chercheur, il est d'ailleurs parfois difficile en situation d'observation de faire le lien entre les informations privées qui émergent et l'orientation choisie pour l'élève. Par exemple, nous comprenons bien dans une situation évoquée en conseil des maîtres que la nature du lien entre la mère et l'enfant est questionnée par les professionnels qui s'inquiètent de la répartition des rôles dans le foyer. Cependant, il est difficile dans cette même situation de saisir le lien que fait l'enseignant avec un passage par tolérance (encadré 2) dans le degré supérieur : « Claude est en symbiose avec sa mère, il dirige un peu la maison. On a souvent expliqué à la mère la séparation des rôles entre l'enfant et la mère. Mais bon, là, on envisage un passage par tolérance. » La nature du lien entre l'enfant et sa mère fait partie des questionnements récurrents sur cette scène. Dans l'extrait ci-dessus, enseignant et directeur disposent des évaluations scolaires précises qui justifieraient un passage par tolérance mais ce ne sont pas ces arguments qui sont mis en avant pour définir la situation et justifier la mesure.

Dans une finalité d'individualiser les prises en charge de la difficulté, les professionnels questionnent davantage l'environnement familial de l'élève que la sphère scolaire. Cela traduit en partie les « troubles du rôle professionnel » (Chartier et Payet, 2014) de l'enseignant, agissant entre compréhension et intrusion dans la sphère familiale pour mieux comprendre son élève. En effet, l'enseignant s'inscrit dans une relation privilégiée avec ses élèves dont il maîtrise une multitude d'informations qu'il pourrait mettre à profit lors des conseils. Cette scène ne lui permet pas de mettre en valeur son expertise de la situation car le traitement infligé en cas de difficultés, dépassant la norme scolaire et les compétences de l'enseignant, s'apparente davantage à un traitement normalisé, souvent déconnecté de la classe et pris en charge par des professionnels extérieurs.

La sanction comme élément de discussion du cadre éducatif des parents

Le conseil des maîtres est aussi l'occasion d'évaluer les sanctions posées par les parents. Tous établissements confondus, les punitions des parents, lorsqu'elles sont connues par l'école, font l'objet de jugements de la part des éducateurs mais surtout de la part des infirmières, suspectant des sanctions inadéquates, à la limite de la maltraitance. Infirmières et éducateurs s'accordent sur le manque de cadre dans certaines familles,

plus particulièrement dans celles venant d'autres pays et dont les sanctions posées questionnent et cristallisent les discussions de façon négative. Une investigation à partir des éléments détenus pour évaluer la normalité du cadre et des sanctions posées par les parents commence alors.

Leur action consiste à rencontrer les parents pour leur formuler des conseils sur la manière de cadrer leurs enfants et sur les bonnes sanctions éducatives, les façons de punir l'enfant qui sont acceptables et celles qui sont suspectes, voire non tolérées en Suisse. C'est particulièrement le rôle dévolu aux infirmières scolaires :

« La situation catastrophe de maltraitance, ce n'est pas la majorité des situations. Je ne pense pas... Ou alors les différences de culture aussi qui font que, dans telle culture, on éduque pas comme ça et puis, oui, on a le droit de mettre un coup de ceinture pour éduquer son fils, pour éduquer sa fille, ou de l'enfermer dans sa chambre pendant deux jours et "Non tu ne sortiras pas parce que j'ai décidé que c'était comme ça ! L'école, tu iras la semaine prochaine !". Parfois, oui, il y a de la maltraitance mais je crois que la limite, il faut faire très attention à rester... La limite est très floue, ce n'est pas toujours évident. »

Ainsi, lorsqu'un cas d'élève est apporté en conseil des maîtres, le cadre éducatif posé par les familles fait l'objet de discussions et de jugements pour amener les parents à revoir leur manière d'éduquer et de sanctionner afin de s'approcher d'une norme implicitement attendue mais jamais énoncée clairement. Rappelant les règles de ce qui est interdit, les infirmières scolaires et les éducateurs sociaux endossent alors le rôle d'entrepreneurs de morale (Becker, 1985). Les parents peuvent poser un cadre mais doivent le faire d'une manière jugée adéquate par les professionnels : ni dans une contrainte trop sévère, ni à travers trop de laxisme. Le degré de bonne sanction éducative (tout comme le bon comportement à adopter de la part de l'élève) fait ainsi l'objet de jugements en réunion. Les infirmières scolaires ont conscience du rôle moralisateur qui leur est assigné mais avouent devoir se référer aux documents institutionnels qui cadrent leur pratique d'intervention, quitte à mettre en péril les alliances établies avec les parents.

Le registre culturaliste ou la culture d'origine comme explication des difficultés scolaires

Une deuxième source d'explication des difficultés scolaires des élèves renvoie à la culture d'origine, autrement dit la culture étrangère de l'élève. La difficulté scolaire (en français, en lecture ou encore en mathématiques) est bien souvent reliée au comportement de l'élève qui, lui-même, est expliqué par un environnement culturel jugé éloigné des attendus. Les enseignants peinent à s'identifier à ces familles. Ces dernières ne font pas l'objet de jugement moral spécifique tout le temps que l'enfant ne montre pas de difficultés particulières. En revanche, l'évaluation d'une difficulté scolaire ou d'une attitude qui n'est pas jugée adéquate chez un élève seront rapidement corrélées à son environnement culturel et à ce que l'enseignant en connaît.

La culture d'origine comme vecteur de doutes et d'incertitudes

La culture d'origine, supposée ou réelle, de l'élève apparaît comme un registre d'interprétation de ses difficultés dans les interactions entre professionnels. Cependant, cette autre culture fait l'objet d'interrogations plus que d'affirmations. Elle introduit du doute et de l'incertitude dans la compréhension de la globalité d'une situation et dans l'interprétation de la singularité à prendre en charge. L'attention à un élève, même sous couvert

de bienveillance, le particularise au point d'en faire un membre d'une culture alors que d'autres explications pourraient être avancées. Mise en œuvre dans des établissements particuliers (REP) qui concentrent des populations issues de la migration, l'interprétation culturaliste de la difficulté scolaire (Armagnague, 2018 ; Kilic, 2021) constitue une sorte de réflexe dans la pratique routinière. C'est notamment le cas lorsqu'un élève se rend pour les vacances dans le pays d'origine de ses parents.

E1 : *Elle a des difficultés en français, lecture, le son n'est pas très très clair. Compréhension orale... Le français, globalement c'est compliqué... PS [peu satisfaisant] en français. Difficile dans son comportement et attitude. Ça ne va absolument pas. Quand elle part en Albanie, le retour est dur, elle a toujours deux mois durs, mais là elle est toujours pas revenue, elle est encore là-bas [symboliquement] !*

Dir. : *On allait demander un suivi OMP [Office médicopédagogique].*

E1 : *On avait commencé un bilan, [...] ça fait un moment qu'on dit qu'il y a besoin. Je ne sais pas où il en est le bilan.*

Dir. : *Vous pouvez contacter et en fonction de la réponse, je donne suite à M. Wajda [docteur, responsable OMP] ?*

Lorsque l'élève est perçu en difficulté, le retour à l'école est souvent appréhendé par les enseignants. Leur jugement sur les compétences scolaires se mélange bien souvent avec le registre médicopédagogique, qui essentialise les difficultés des élèves et camoufle l'interprétation culturaliste qui sous-tend parfois l'argument du handicap socioculturel et linguistique. Ce discours médicalisant (Morel, 2014) sur les élèves, sans prendre en considération les compétences qui échappent au jugement scolaire, convertit alors l'étrangeté de l'élève en pathologie ou en trouble à soigner.

Le bilinguisme comme potentielle cause de la difficulté

Également lié à l'aspect culturel, le bilinguisme d'un élève est lui aussi abordé comme source potentielle de difficulté scolaire, une catégorie difficile à prendre en charge dans un cadre inclusif pour les enseignants. Il s'agit d'un problème régulièrement évoqué par les professionnels pris dans des contradictions face à la langue d'origine des élèves. Au niveau des principes et des discours généraux, le bilinguisme est valorisé en tant que qualité dans une société qui se veut ouverte, multiculturelle et plurilingue. Ces principes généraux se traduisent au niveau institutionnel par la volonté d'adapter une vision moderne de l'école en la voulant inclusive, plurilingue et en mettant en avant la diversité culturelle³. Une fois ramené au cas concret individuel (et éprouvé par les enseignants), le bilinguisme ne fait pas l'unanimité et constitue même une catégorie d'analyse associée négativement aux élèves en difficulté (Armagnague, 2019 ; Unterreiner, 2020), soupçonnés d'être perturbés par le bain linguistique dans lequel ils sont immergés. C'est une situation plutôt dévalorisée et qui perturbe les enseignants.

ECSP : *Quand il est retourné au Portugal, on ne le comprenait plus.*

Enseignant 2 (E2) : *Oui, mais ça va de nouveau bien.*

ECSP : *Il me fait un poil souci... Ce que ça va donner...*

Dir. : *Lui ça a l'air d'être stabilisé... La maman a un travail. Ce qu'ils ont vécu avant en France, ça n'a pas dû être facile... [à E2] La mère était sur Bellegarde avant...*

ECSP : *Quand il est arrivé ici, il n'y avait pas de langage, pas de français.*

3. Voir à ce propos l'accord de 2004 de la conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP), qui prévoit la valorisation des langues d'origine, ainsi que l'accord intercantonal sur l'harmonisation de la scolarité obligatoire (Harmos), qui incite à fournir l'aide nécessaire à l'enseignement des langues et cultures d'origine (art. 4).

Dir. : *Il a fait beaucoup de progrès, mais c'est à surveiller.*

E2 : *La maman on la comprend.*

Lorsqu'il s'agit d'un constat collectif et d'une réelle difficulté pour l'enseignant, les acteurs du conseil des maîtres (particulièrement le directeur) envisagent de penser des solutions pour remédier à cette problématique dans le foyer et faire passer des messages aux parents, par le biais de l'éducateur. Néanmoins, si le bilinguisme est considéré comme problématique par un seul acteur de la réunion, il sera rarement retenu comme variable explicative des difficultés de l'élève.

Les représentations des acteurs scolaires (enseignants, directeur d'établissement mais aussi infirmières) à l'égard des familles qui n'entrent pas dans les cadres de références habituels les mettent en difficulté. Ils peinent à agir avec ces fonctionnements familiaux éloignés de leurs propres représentations. Les parents jugés différents (par leur langue, leur mode de vie, des traits de personnalité, leur attitude à l'école, etc.) mobilisent les discussions de façon relativement consensuelle quand l'élève présente des problèmes d'attitude. C'est souvent sur un registre essentialiste que le lien est établi entre l'attitude des parents et celle de leur enfant dans l'école. Ainsi, la difficulté scolaire que les enseignants relient au bilinguisme reflète un processus de catégorisation aléatoire fondé sur des représentations et des jugements tantôt négatifs, tantôt positifs.

Un tâtonnement dans la recherche des causes de la difficulté de l'élève supposé étranger

Cette récurrence des discussions sur l'origine étrangère des élèves est prégnante, plus particulièrement lorsqu'il s'agit d'élèves dont on suppose une origine africaine, cette dernière questionnant les enseignants et cristallisant les discussions de façon négative (Manier, 2010). En conseil, il s'agit bien d'évaluer le comportement à l'aune de la normalité scolaire : est-ce que le comportement de l'élève est normal au regard de sa norme culturelle, de son bain culturel et familial ? Ou bien l'attitude de l'élève est-elle anormale, donc à prendre en charge en proposant des mesures éducatives, telles que la préconisation d'un bilan psychologique ?

Par exemple, dans le cas d'un enfant « mutique », les acteurs échangent sur l'origine africaine du père « *qui parle peu* » (face aux enseignants) et sur la scolarisation en enseignement spécialisé de deux de ses sœurs. Cette imbrication des causes envisagées de son mutisme contribue à alimenter l'incertitude, les interactions entre enseignants s'apparentant alors à un processus d'enquête qui n'est pourtant pas l'objet du conseil des maîtres (encadré 2).

L'enseignante de l'élève s'interroge non seulement sur la normalité d'un comportement (par exemple, le mutisme du père) mais également sur une potentielle orientation en enseignement spécialisé, hypothèse renforcée par le fait que ses sœurs ont déjà fait l'objet d'une telle orientation. Pour cet élève précisément, le questionnement est par ailleurs alimenté d'éléments récoltés à l'extérieur de l'école par une autre enseignante présente au conseil :

Enseignante 5 (E5) : *Elles ne sont que deux ou il y en a d'autres dans la fratrie ? [...] Moi, ce qui m'a choquée, quand je les ai vus au loto, c'est qu'ils ne se sont pas parlé ! Ni les parents, ni les enfants !*

Dir. : *La sœur est en institution : après le spécialisé, elle est partie en institution. Mais elle en parle de sa sœur ?*

E5 : *Elle ne parle pas ! [Rires.] Mais il y en a pas d'autres ? Je confonds peut-être avec une autre famille africaine...*

Dir. : *Il y en a quatre.*

E5 : *Du même papa et de la même maman ?*

Dir. : *Attendez je vais regarder.*

ECSP : *Mais c'est pas celle qui était mutique ?*

Dir. : *On va demander à Paul ! [L'enseignant de la division spécialisée.] Deux sœurs en spécialisé... Deux sœurs qui ne parlent pas...*

E1 : *La maman est comme ça, elle me l'a dit : "J'étais comme ça aussi quand j'étais petite."*

Dir. : *On va lui donner rendez-vous avec l'éducatrice... On s'en était jamais rendu compte. Heureusement que vous êtes allée au loto ! [Rires.]*

Ce sont ces informations qui viendront nourrir et renforcer les inquiétudes des acteurs et solderont les échanges par un rendez-vous avec l'éducatrice. Par ailleurs, sur une même scène, une famille ukrainienne ou russe, associée à la rigidité et à la rigueur éducative, inquiète moins les acteurs scolaires : « *Il y a Vadim, mais c'est une gestion ukrainienne et russe, donc c'est cadré !* »

L'évaluation de l'écart avec leurs propres perceptions de la norme éducative communément admise engendre de l'inquiétude, voire de l'angoisse, chez les acteurs scolaires et les conduit à naturaliser les sources de difficultés des élèves. La « *combinaison fort complexe d'une pluralité imbriquée de registres, processus, actions, etc., qui, pris séparément, ont des sens hétérogènes* » (Dhume, 2016, p. 35) conduit ce processus de qualification de la difficulté scolaire à des effets de catégorisation, d'étiquetage et de stigmatisation d'élèves particuliers.

Les dons et les pathologies expliqués par le registre méritocratique et le registre psychomédical

Deux autres registres distincts sont également mobilisés : le registre méritocratique lié aux dons des élèves, d'une part, mais aussi le registre médical, psychologique ou cognitif, d'autre part.

Une volonté individuelle d'échouer ou des capacités innées à réussir

Le registre méritocratique se traduit par un discours lié à l'idée que les difficultés des élèves seraient le résultat d'une volonté individuelle, arguments reposant sur une certaine responsabilité et décision de la part de l'élève qui agirait en connaissance de cause, selon cette enseignante :

« *Elle n'y arrive pas parce qu'elle a décidé. On attendait beaucoup du bilan du neuropédiatre qu'on a demandé. Elle a refusé de parler en évaluation. Elle peut être en face de toi et si elle a décidé [...]. Je pense qu'elle se crée son handicap. Elle pense qu'elle ne peut pas. Elle n'arrive pas.* »

Ces arguments mis en avant par les enseignants rendent ainsi les élèves (et leurs familles) les premiers responsables de leurs difficultés. Les discussions pointent alors la responsabilité personnelle de chacun des élèves, et/ou de leur famille, dans sa réussite scolaire, dans ses échecs mais également dans la création de son handicap. Un tel discours est récurrent pour les cas d'élèves allophones qui se laisseraient aller étant donné qu'un certain flou plane concernant leur évaluation dans le système scolaire genevois : « *Et aussi, parmi les élèves allophones qui s'en fichent parce qu'ils ne sont pas évalués, il y a*

Garry » [enseignant de 7P]. Dans le plan d'études romain (PER)⁴, tous les élèves doivent être évalués. En réalité, les enseignants disposent d'une marge de manœuvre pour évaluer ou non les élèves allophones. Les efforts fournis par l'élève et ce qu'il montre dans la classe pour s'en sortir permettent à l'enseignant de définir s'il mérite ou non de passer en classe supérieure.

Non seulement les divers arguments pointés par les enseignants convergent vers un discours méritocratique et renvoient à la responsabilité individuelle mais, également, ils mettent en avant les supposés « dons » de l'élève. Les résultats scolaires seraient le fruit de qualités innées des individus, conformément à « *l'idéologie du don* » (Bourdieu et Passeron, 1970). Les difficultés scolaires relèveraient de l'absence de dons renvoyant à la nature des individus, à leurs insuffisances qu'il conviendrait donc de combler à travers diverses prises en charge socioéducatives ou médicopédagogiques, voire par une scolarisation en enseignement spécialisé. L'élève est ainsi naturalisé : « *Ses comportements publics ne peuvent être compris comme étant d'ordre relationnel (comme des modes de réaction, de résistance à un cadre et à des relations scolaires) mais sont perçus comme relevant d'une nature et de dons* » (Payet et al., 2011, p. 31). En réalité, ce sont souvent des registres interprétatifs hybrides qui coexistent, à savoir que même des élèves diagnostiqués comme ayant un problème (éducatif, par exemple) peuvent être considérés par ailleurs comme ne faisant pas ce qu'il faut pour améliorer leur sort.

Une déresponsabilisation et une déculpabilisation des acteurs scolaires par la proposition d'expertises externes

Le diagnostic psychologique ou orthophonique, lorsqu'il a été posé par un professionnel légitime (médecin, psychiatre ou pédiatre), sur d'autres scènes de discussion, et qu'il conforte la vision de l'enseignant, change radicalement le cours des interactions au profit de l'élève. En effet, lorsqu'il explique et qu'il prouve les difficultés repérées, les enseignants semblent rassurés au point de pouvoir mieux se recentrer sur leur mission première (enseigner dans la classe) et trouver des tactiques pour aider l'enfant, telles que répéter la consigne pour un enfant dont il est prouvé médicalement qu'il entend mal :

E2 : *Ah oui j'oubliais, j'ai vu la maman la semaine dernière car il entendait à 30 % moins bien.*

Dir. : *Ah c'est pour ça alors ! Il va être appareillé ?*

E2 : *Il va être sous traitement et, si ça ne fonctionne pas, il sera opéré car ce sont des otites assez poussées.*

Dir. : *C'est ça qui crée le besoin de sécurité. Il n'entend pas et du coup il mange les mots. Peut-être qu'à toi ça vaut le coup de répéter la consigne ?*

ECSP : *On fait des choses très répétitives. C'est vrai que pour l'écoute des sons... il hésite...*

Dir. : *Il n'entend probablement pas... 30 % c'est beaucoup ! C'est vraiment un seuil de la malentendance. Ça vaut la peine de lui répéter.*

Le conseil des maîtres est propice à l'émergence d'inquiétudes, de doutes et de soupçons. Les professionnels scolaires présents en réunion se réapproprient et réutilisent les catégories médico-sociales telles que la négligence, catégorie institutionnelle et statistique émergente depuis le début des années 2000 :

4. Le plan d'études romand (PER) détermine un projet global de formation de l'élève. Il décrit ce que les élèves doivent apprendre durant leur scolarité obligatoire et les niveaux à atteindre à la fin de chaque cycle (fin de 4^e, 8^e et 11^e années). Le PER s'inscrit à la fois dans le contexte de la Constitution fédérale (art. 62, al. 4) et de l'accord intercantonal sur l'harmonisation de la scolarité obligatoire (accord Harnos, voir note 3).

Enseignant 4 (E4) : *Elle est exclusive avec les autres et met la main sur Alhou. Elle sort tout le temps du cadre. Elle ramène tout à sa famille... Par exemple : "Je n'ai pas dormi cette nuit car papa a fumé la clope." Elle est très sale.*
Dir. : *Il y a de la négligence ?*
E4 : *Oui, c'est pour ça que j'ai demandé une visite de santé.*

La négligence concerne des incidents isolés ainsi que le défaut, de la part de l'un des parents ou membres de la famille, de pouvoir subvenir au développement et au bien-être des enfants (Maneff et al., 2014). C'est une notion aux contours flous que les enseignants et directeurs réutilisent au cours des interactions en se la réappropriant de façon variable. Bien souvent, ils focalisent les discussions sur des problèmes d'hygiène ou de vêtements (sales ou pas adéquats aux saisons), questionnant implicitement une potentielle négligence des parents.

Malgré l'absence des professionnels du secteur médicopédagogique en conseil des maîtres, les professionnels scolaires réutilisent leurs termes (pour exprimer leurs observations et inquiétudes), leurs catégories d'analyse qu'ils adaptent et ajustent au cas. Par exemple, il n'est pas rare d'entendre un enseignant parler d'un élève dyslexique, pour lequel il pense qu'il serait intéressant qu'il y ait un bilan logopédique, ou encore d'un hyperactif, qui aurait besoin d'un « *suivi psy* ». La frontière entre la pédagogie et la psychologie est parfois fine, l'école reprenant et usant des catégories d'interprétation psychologique. Cette dynamique traduit une certaine contamination et hybridation des registres interprétatifs. Les schémas propres au travail social et médicopédagogique influencent les modes de catégorisation scolaire au point que les acteurs scolaires réutilisent ce jargon en situation de réunion. Finalement, l'activité produite lors des conseils des maîtres, en mobilisant et en croisant les registres éducatif, culturaliste, méritocratique et du don conduisent à documenter des cas d'élèves et à constituer de véritables casiers scolaires (Millet et Thin, 2006).

Conclusion

En conseil des maîtres, la diversité des élèves, réel défi à relever pour l'école publique genevoise, est interrogée sous l'angle de la prévention (en contexte REP) et de l'inclusion scolaire. Dans une volonté de s'adapter à la singularité de l'élève et, ainsi, d'imaginer une différenciation des pratiques scolaires, les professionnels alimentent un processus de construction de parcours déviants (Becker, 1985). C'est le doute, l'incertitude et l'impossibilité de se positionner sur un « autre » différent qui conduisent les professionnels à étiqueter une situation comme problématique du point de vue des ressources individuelles de l'élève mais aussi du point de vue de sa propre pratique professionnelle dans la classe. La singularisation excessive de l'individu et de sa particularité (*Ibid.*) conduit les enseignants à minimiser, voire à ignorer, les difficultés sur un registre scolaire pour les requalifier sur un registre familial, culturaliste, méritocratique ou psychomédical.

Sur fond d'individualisation nécessaire des parcours, les informations amoncelées sur les situations et les traces soigneusement conservées servent l'institution pour le suivi personnalisé des trajectoires scolaires. D'une année à l'autre, mais aussi en cas de changement d'établissement, ces divers éléments sont mis à la disposition de l'autorité scolaire. Ainsi, le dossier de l'élève est alimenté et le (pour)suit à partir du moment où il a été ouvert. Le casier scolaire (Pelhate, 2018) fige alors la réalité de l'élève, pourtant mouvante et évolutive dans des contextes pluriels et incertains. Ce processus de catégorisation atteint trois limites.

Premièrement, sous couvert d'individualisation des réponses et dans l'optique de prendre en considération les aspects singuliers de l'élève, les professionnels investissent son environnement (vie familiale, pratiques parentales, culture d'origine) pour y trouver des réponses sur le caractère de l'enfant, son comportement, son attitude. Les discussions s'orientent vers une individualisation des réponses mais ne vont pas jusqu'à la concrétisation de sa mise en œuvre. Les interactions font émerger des pistes mais un traitement normatif des difficultés de l'élève finit par l'emporter au détriment d'une prise en charge sur mesure. Le temps passé à échanger sur l'environnement de l'élève, dans un but d'individualiser le suivi, ne permet pas d'atteindre cet objectif. Cependant, cette activité discursive remplit une autre fonction implicite pour l'enseignant : se débarrasser de ses doutes et incertitudes sur l'élève afin de pouvoir envisager la situation de façon plus calme, dans la classe, et revenir à sa mission principale : celle d'enseigner. Ces pratiques, plus que de prévenir les dégradations d'une situation, engendrent une prévision, voire une prédiction, de l'issue des trajectoires.

C'est là une deuxième limite identifiée. Les modalités pratiques de mise en œuvre du travail de prévention et d'individualisation en conseils des maîtres heurtent les conceptions éducatives et les cadres de références des éducateurs sociaux. Le difficile accordage (Ravon, 2012) entre enseignants, éducateurs et infirmières est peu perceptible sur les scènes officielles mais davantage présent en coulisses, lors d'entretiens avec les éducateurs. Ils regrettent n'être parfois que les « *pompier de service* » et de ne pas être sollicités pour intervenir en prévention, notamment dans un travail avec les parents. Enseignants et éducateurs ont du mal à s'accorder sur l'essence même de ce travail. Alors que prévenir signifie observer, échanger et ne rien prédire pour l'éducateur, il est davantage synonyme d'activation d'un réseau de spécialistes et de mise en place d'actions du point de vue de l'école. Pour cette dernière, la notion de prévention se rapproche davantage de celle de prévenance, qui consiste à aller au-devant de la personne et à anticiper des actions (Becquemin, 2007). Plutôt que de percevoir la trajectoire de l'élève sur un temps long (sept années de scolarisation de l'élève à l'école primaire genevoise), chaque enseignant est contraint par diverses logiques d'action (institutionnelles, d'évaluation, de signalement, d'orientation...) sur la difficulté repérée. Ce processus est contraire au travail de prévention puisqu'il accélère la délégitimation des problèmes vers des experts (Payet, 2017). Dans l'école, la prévention prend alors place dans un travail de surveillance diffuse des élèves et de leurs familles, dans l'idée d'intervenir le plus rapidement possible (Becquemin, 2007 ; Neyrand, 2002) en sollicitant les experts du monde médicopédagogique. Ainsi, prévention et individualisation apparaissent intimement liées, orientées vers une même direction : différencier les apprentissages dans la classe pour inclure tous les élèves.

Cette volonté d'inclusion des élèves, en mettant à l'épreuve l'environnement familial, constitue une troisième et dernière limite. Tant qu'aucune difficulté chez l'élève ne se manifeste, le casier scolaire reste fermé, les regards ne se tournent pas vers la situation familiale. Il est alors possible de maintenir une circulation raisonnable des informations sur l'élève. En revanche, en cas de difficulté, les enseignants ne mobilisent pas leur expertise scolaire dans la classe et leur connaissance fine de l'élève mais questionnent les pratiques des parents et leurs capacités à gérer les difficultés de leur enfant. Ce travail « sur autrui » (Laforgue, 2009) a longtemps été le modèle prédominant de traitement des publics au sein de diverses institutions et, malgré une volonté d'ouverture de l'école et de travail « avec » (*ibid.*) les familles, il est encore bien prégnant dans les institutions contemporaines, particulièrement pour ce qui concerne la mise en œuvre de l'inclusion scolaire. Les discussions ne portent pas sur les modalités d'inclusion dans l'école mais abordent plutôt les manières d'éduquer des parents. Ces derniers doivent être en mesure de pouvoir renseigner les professionnels sur les problèmes rencontrés

par leur enfant mais également sur tout élément que l'école devrait connaître pour saisir une attitude jugée hors norme. Ce processus de catégorisation par l'école flirte parfois avec la frontière de l'indécence, au sens de A. Margalit : une institution décente est une institution qui « *n'humilie pas les gens* » (Margalit, 2007, p. 13). La notion d'humiliation est sensible et renvoie à l'injustice que pourraient subir certains parents dans le traitement qui leur est réservé par l'institution. En effet, dans une société qui se veut inclusive, les limites d'un traitement particulier de certains publics peuvent être atteintes lorsque l'institution s'approche un peu trop de l'intrusion dans la vie des personnes, d'un certain contrôle social des populations et de formes de travail sur les élèves sans leurs parents.

Références bibliographiques

- Armagnague M., 2019, La « boîte noire » de l'allophonie : la construction d'une segmentation scolaire ethnico-raciale des migrants, *Migrations Société*, vol. 2, n° 176, p. 33-47.
- Becker H. S., 1985, *Outsiders. Études de sociologie de la déviance*, Paris, Métailié.
- Becquemin M., 2007, Pour une critique de la prévention, *Informations sociales*, vol. 4, n° 140, p. 74-87.
- Bourdieu P., Passeron J.-C., 1970, *La reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement*, Paris, Minuit.
- Canguilhem G., 2013, *Le normal et le pathologique*, Paris, Presses universitaires de France.
- Changkakoti N., Akkari A., 2008, Familles et écoles dans un monde de diversité : au-delà des malentendus, *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 34, n° 2, p. 419-441.
- 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*, n° 187, p. 23-34.
- Demaillay L., 2008, *Politiques de la relation. Approche sociologique des métiers et activités professionnelles relationnelles*, Villeneuve d'Ascq, Presses universitaires du Septentrion.
- Dhume F., 2016, Du racisme institutionnel à la discrimination systémique ? Reformuler l'approche critique, *Migrations Société*, n° 163, p. 33-46.
- Garnier P., 2003, *Faire la classe à plusieurs. Maîtres et partenariats à l'école élémentaire*, Rennes, Presses universitaires de Rennes.
- Giuliani F., 2014, Mères à l'essai. Analyse des processus de catégorisation dans un dispositif de soutien à la parentalité de l'Aide sociale à l'enfance, in Martin C. (dir.), *Être un bon parent : une injonction contemporaine*, Rennes, Presses de l'École des hautes études en santé publique (EHESP), p. 211-228.
- Giuliani F., 2009, Éduquer les parents ? Les pratiques de soutien à la parentalité auprès des familles socialement désqualifiées, *Revue française de pédagogie*, n° 168, p. 83-92.
- Goffman E., 1975, *Stigmate. Les usages sociaux des handicaps*, Paris, Minuit.
- Goffman E., 1973, *La mise en scène de la vie quotidienne. II. Les relations en public*, Paris, Minuit.
- Hughes E. C., 1997, *Le regard sociologique. Essais choisis*, Paris, École des hautes en sciences sociales (EHESS).
- Institut national supérieur de formation et de recherche pour l'éducation des jeunes handicapés et les enseignements adaptés (Inshea), 2018, *Étude sur la scolarisation des élèves allophones nouvellement arrivés (EANA) et des enfants issus de familles itinérantes et de voyageurs (EFIV)*, rapport de recherche Evascol.
- Kilic A., 2022, *L'école primaire vue des coulisses. La culture professionnelle informelle des professeurs des écoles*, Paris, Presses universitaires de France.
- Laforgue D., 2009, Pour une sociologie des institutions publiques contemporaines. Pluralité, hybridation et fragmentation du travail institutionnel, *Socio-logos*, n° 4, <http://socio-logos.revues.org/2317> (consulté le 9 décembre 2020).
- Maneff C., Jeannot E., Mpinga E. K., Wyler Lazarevic C.-A., Chastonay P., 2014, Maltraitance repérée dans le cadre scolaire à Genève : regard sur ces dix dernières années, *Revue médicale suisse*, vol. 10, n° 438, p. 1517-1521.
- Manier M., 2020, Les spécificités des actions parentalité dans le champ de l'intégration des femmes migrantes et immigrées, *Revue des politiques sociales et familiales*, n° 134, p. 67-79.
- Margalit A., 2007, *La société décente*, Paris, Flammarion.
- Millet M., Thin D., 2005, *Ruptures scolaires. L'école à l'épreuve de la question sociale*, Paris, Presses universitaires de France.

- Moignard B., Rubi S., 2018, Les figures de la déviance à l'école : les « élèves perturbateurs » comme analyseur de la transformation des milieux éducatifs et scolaires, *Éducation et sociétés*, n° 41, p. 43-61.
- Neyrand G., 2002, La prévention précoce, une démarche paradoxale, *Dialogue*, vol. 3, n° 157, p. 3-13.
- Nizet J., Rigaux N., 2005, *La sociologie de Erving Goffman*, Paris, La Découverte.
- Payet J.-P., 2017, Les inégalités sociales de participation face à l'orientation vers l'enseignement spécialisé, in Gremion L., Ramel S., Angelucci V., Kalubi J.-C. (dir.), *Vers une école inclusive. Regards croisés sur les défis actuels de l'école*, Ottawa, Presses universitaires d'Ottawa, p. 3-18.
- Payet J.-P., Sanchez-Mazas M., Giuliani F., Fernandez R., 2011, L'agir scolaire entre régulations et incertitudes. Vers une typologie des postures enseignantes de la relation à autrui, *Éducation et sociétés*, n° 27, p. 23-37.
- Payet J.-P., Giuliani F., Laforgue D. (dir.), 2008, *La voix des acteurs faibles. De l'indignité à la reconnaissance*, Rennes, Presses universitaires de Rennes.
- Pelhate J., 2018, *La mise en scène partenariale de l'échec scolaire : approche ethnographique du traitement interinstitutionnel de la difficulté scolaire en REP (Genève)*, thèse de doctorat en sciences de l'éducation sous la direction de J.-P. Payet, faculté de psychologie et des sciences de l'éducation (FPSE), université de Genève.
- Pelhate J., Rufin D., 2018, L'enseignant au carrefour d'un double partenariat. Les relations avec les familles et avec d'autres professionnels, in Fouquet-Chauprade B., Soussi A. (dir.), *Pratiques pédagogiques et éducation prioritaire*, Berne, Peter Lang, p. 59-83.
- Ravon B., 2012, Refaire parler le métier. Le travail d'équipe pluridisciplinaire : réflexivité, controverses, accordage, *Nouvelle revue de psychosociologie*, n° 14, p. 97-111.
- République et canton de Genève, 2002, Les mots-clés les plus employés au sujet des changements en cours dans l'école primaire genevoise méritent quelques commentaires, *Correspondances de l'enseignement primaire genevois, Parents/enseignant-e-s*, n° 14, p. 5, édition spéciale.
- Soussi A., Nidegger C., 2010, *Le réseau d'enseignement prioritaire à Genève : quels effets sur les acquis des élèves après quelques années ?*, département de l'instruction publique, de la culture et du sport, service de la recherche en éducation, <https://edudoc.ch/record/96571/?ln=fr> (consulté le 9 mars 2022).
- Strauss A. L., 1992, *La trame de la négociation. Sociologie qualitative et interactionnisme*, Paris, L'Harmattan.
- Thomazet S., 2008, L'intégration a des limites, pas l'école inclusive !, *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 34, n° 1, p. 123-139.
- Unterreiner A., 2021, Les familles issues de l'immigration au sein des dispositifs de soutien à la parentalité. Postures des intervenants sociaux et capacités d'action des parents, *Cnaf, Dossier d'étude*, n° 219.
- Unterreiner A., 2020, Rapport aux langues des intervenants au sein de dispositifs de soutien à la parentalité. Les effets des modèles d'intégration, *Revue des politiques sociales et familiales*, n° 134, p. 53-66.