



Sociétés et jeunes en difficulté

Revue pluridisciplinaire de recherche

24 | Printemps 2020

Varia

« Je ne peux pas vous en dire plus, c'est confidentiel ! ». Dilemmes professionnels entre respect du secret et transparence à l'égard des familles

"I can't tell you more, it's confidential!". Professional dilemmas between respecting secrecy and transparency towards families

"No puedo decirte más, ¡es confidencial!". Dilemas profesionales entre el respeto al secreto y la transparencia hacia las familias

Julie Pelhate



Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/sejed/10588>

ISSN : 1953-8375

Éditeur

École nationale de la protection judiciaire de la jeunesse

Référence électronique

Julie Pelhate, « « Je ne peux pas vous en dire plus, c'est confidentiel ! ». Dilemmes professionnels entre respect du secret et transparence à l'égard des familles », *Sociétés et jeunes en difficulté* [En ligne], 24 | Printemps 2020, mis en ligne le 30 août 2020, consulté le 03 septembre 2020. URL : <http://journals.openedition.org/sejed/10588>

Ce document a été généré automatiquement le 3 septembre 2020.



Sociétés et jeunes en difficulté est mis à disposition selon les termes de la licence Creative Commons Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale - Pas de Modification 4.0 International.

« Je ne peux pas vous en dire plus, c'est confidentiel ! ». Dilemmes professionnels entre respect du secret et transparence à l'égard des familles

"I can't tell you more, it's confidential!". Professional dilemmas between respecting secrecy and transparency towards families

"No puedo decirte más, ¡es confidencial!". Dilemas profesionales entre el respeto al secreto y la transparencia hacia las familias

Julie Pelhate

Introduction

« Je ne peux pas vous en dire plus, c'est confidentiel. »

- 1 Telle est la maxime parfois brandie par certains travailleurs sociaux lors de réunions au sein des écoles primaires du réseau d'enseignement prioritaire¹ (REP) genevois. Lors de ces rencontres, le secret professionnel apparaît comme une notion malléable en fonction des acteurs en présence et avec laquelle ils s'accommodent selon divers paramètres : urgence à agir, temporalités institutionnelles diverses, logiques d'actions plurielles (Bonny et Demailly, 2012), schème d'interaction avec autrui et variabilité des postures professionnelles. Au fond, tout se joue dans les scènes d'interactions (Goffman, 1973) entre professionnels, au sein des écoles.
- 2 Sur ces territoires, le partenariat représente l'un des leviers d'action pour lutter contre l'échec scolaire et contre les inégalités sociales et spatiales. Il renvoie à un monde social peu antagoniste, dans lequel des acteurs aux cultures et intérêts divers parviennent à agir de concert, au nom d'un objectif commun. Toutefois, cette conception gomme les

aspects problématiques de sa mise en œuvre, particulièrement lorsqu'il s'agit d'échanger des informations sur des élèves et leur environnement. Ces échanges sont concurrencés par la notion de secret qui innerve l'action éducative et rend problématique la mise en œuvre du partenariat. De même, l'obligation faite aux institutions de renseigner les usagers constitue un élément perturbateur.

- 3 Notre propos² sera de démontrer la complexité d'un tel processus, incarné par trois scènes de traitement de la difficulté de l'élève dans l'école, qui peut être envisagé comme un enchaînement ordonné de diagnostics suivant un ordre logique, une suite continue et progressive de prises en charge de la difficulté scolaire et/ou sociale.
- 4 Peu connu des parents, le traitement de la difficulté scolaire de leurs enfants sur les diverses scènes de réunion est davantage familial des professionnels (Morel, 2014), qui ont en tête la diversité des solutions et leur progressivité, cette connaissance contribuant à distribuer les pouvoirs (Frison-Roche, 1999). L'école n'agit plus seule (Garnier, 2003) face aux difficultés scolaires et notre propos s'intéresse aux enfants et aux jeunes dits « en difficulté » scolaire ou sociale, dont la situation est discutée par des professionnels en contexte scolaire, à travers l'organisation d'un travail de partenariat (Garnier, 1997 ; Glasman, 1992 ; Kherroubi et van Zanten, 2000 ; Morel, 2014 ; Payet, 1997 ; Tardif et Levasseur, 2010), incarné par trois types de réunions dans l'école primaire genevoise³.
- 5 C'est ainsi que nous repérons une première scène d'émergence des situations difficiles, le « conseil des maîtres ». Au sein de cette réunion, tenue à intervalles réguliers, sont présents enseignants et directeurs d'établissements, parfois les éducateurs. Chaque enseignant fait part au directeur de l'établissement et à ses collègues des situations d'élèves qui le questionnent, l'interpellent 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. Sur cette scène de conseil des maîtres, l'enseignant titulaire s'apparente à un « lanceur d'alerte » (Chateauraynaud et Torny, 1999) sur une situation. C'est lui qui la révèle et expose les difficultés. C'est à partir de ce qu'il énonce que les professionnels échangent alors des informations sur l'élève et sa famille afin d'imaginer des actions, dans l'école ou à l'extérieur, qui viendraient soutenir le parcours et la progression de l'élève.
- 6 Nous repérons ensuite une évolution du statut de l'élève : d'une « situation difficile », en conseil des maîtres, l'élève devient une situation par rapport à laquelle il faut rester en veille en « réunion interne ». Il s'agit des scènes de prédilection des éducateurs spécialisés. Ce ne sont pas des scènes formalisées au niveau des textes institutionnels. Il s'agit de réunions mises en place à l'initiative des acteurs de l'école mais plus souvent par l'éducateur ou l'infirmière scolaire. Ces rencontres ont lieu à intervalles réguliers et réunissent un noyau dur d'acteurs composé du directeur, de l'éducateur et de l'infirmière scolaire. En aucun cas, les enseignants ne sont conviés à ces réunions. Les directeurs, éducateurs et infirmières présentent toutes les situations difficiles « du moment », les situations pour lesquelles ils se questionnent et pour lesquelles des comportements « inadéquats » et attitudes « hors normes » ont été repérés. Cette réunion répond à une nécessité pour les acteurs de se retrouver (sans les enseignants) afin de discuter des situations hors normes.
- 7 La dernière scène identifiée, celle qui arrive en bout de processus, est celle des réunions de réseaux qui concernent les « cas complexes ». Autant les acteurs présents en conseil des maîtres et en réunion interne peuvent évoquer des situations dites difficiles mais

pas nécessairement complexes, autant la réunion de réseau correspond essentiellement à des situations pour lesquelles l'école doit s'appuyer sur les avis des thérapeutes des élèves (psychologue, logopédiste⁴) ou les suivis existants au domicile (éducateur d'AEMO⁵, assistante sociale du SPMi⁶...). Tout comme la réunion interne, cette configuration ne bénéficie pas d'un cadrage institutionnel précis. Elle est une mise en œuvre locale de ce qui est prescrit au niveau institutionnel, à savoir « collaborer » et « travailler en réseau ». Ces scènes réunissent généralement un noyau dur d'acteurs composé du directeur, de l'enseignant et de l'éducateur auquel viennent se greffer les professionnels extérieurs.

- 8 Organisée autour du cas d'un seul d'élève, la réunion de réseau laisse une grande latitude dans son agencement. Sa composition est variable d'une réunion à l'autre, associant des acteurs internes à l'école et des professionnels d'institutions partenaires. Les parents y sont rarement présents, ou alors associés dans un second temps pour leur faire part d'une partie des discussions et leur retransmettre les décisions prises par les professionnels et en leur absence.
- 9 En termes de configurations et de régulation de la difficulté, nous avons pu voir que si, dans les conseils des maîtres, les enseignants étaient sur le devant de la scène, ils sont bien souvent absents des réunions internes et peu présents, parfois même délibérément évincés, des réunions de réseau. Au sein de ces dernières, se croisent des territoires de compétences multiples. Ces réunions incarnent la scène d'ouverture au partenariat interinstitutionnel dans l'école. Elles sont également l'incarnation des dilemmes entre respect du secret professionnel et transparence à l'égard des familles. Autant plusieurs cas sont évoqués en conseil des maîtres et en réunions internes, autant la réunion de réseau privilégie l'analyse, le diagnostic et le croisement de regard pour un seul élève.
- 10 Dans ce contexte, comment les professionnels définissent-ils le périmètre de ce qui se dévoile et de ce qui doit se taire ? Quelles informations jugent-ils utiles au partenariat ? Le partage d'informations au nom du bien de l'élève n'est-il pas concurrencé par l'obligation de garder certaines informations par-devers soi ? Plus largement, notre analyse questionne la nature des scènes professionnelles et le statut des informations échangées autour d'un élève. S'agit-il de scènes et d'informations publiques, au sens où tous les acteurs concernés, professionnels et profanes, y auraient accès ? Sont-elles au contraire privées ? Semi-privées ? Réservées aux initiés, pour reprendre l'expression de Goffman (Goffman, 1973) ? Et dans ce cas, qui sont les « initiés » ?
- 11 La multiplication des acteurs impliqués dans la situation des élèves en difficulté nous conduit à faire l'hypothèse que les divers professionnels sont tenus par trois logiques en tension qui influencent leurs interactions en situation de réunion de réseau. Dans la première, les professionnels doivent agir en partenariat et donc partager des informations. Une deuxième logique avec laquelle les professionnels agissent en partenariat est celle de limiter la transmission d'informations à ce qu'ils jugent nécessaire pour faire avancer la situation de l'élève. Enfin, dernière logique d'action, les professionnels doivent agir de façon transparente avec les parents afin de susciter leur confiance et le « travail avec » eux (Laforgue, 2009).
- 12 C'est en adoptant une approche inductive que nous avons pu explorer ces axes de recherche à travers une méthode ethnographique impliquant une présence longue et continue au sein des trois établissements et un suivi régulier des diverses configurations de réunions. Notre analyse s'appuie sur l'observation de 73 réunions et de 71 entretiens avec les divers professionnels. C'est en nous laissant « imprégner » par

le terrain (Strauss, 1991) que nous pouvons présenter l'analyse du matériau en termes de tendances et de régularités. Ce choix de présentation des résultats conduit néanmoins à occulter les détails, le singulier, la dimension émergente des situations et des actions, mais il permet une certaine forme de montée en généralité (Becker, 2006) quant aux propriétés et dynamiques des actions professionnelles qui se déploient dans les établissements scolaires.

- 13 Dans un premier temps, nous aborderons indépendamment chacune des trois logiques précédemment énoncées – le partenariat, le secret, la transparence – qui structurent l'action des professionnels ; puis, dans un second temps, en partant de l'analyse des réunions de réseaux entre professionnels, nous nous attacherons à rendre compte des conflits, dilemmes et compromis autour de la divulgation d'informations.

Des acteurs pris entre trois logiques d'action : un défi à relever dans le travail de réseau

- 14 Nous présenterons chacune des trois logiques d'action en distinguant la conception officielle, sa définition au niveau institutionnel, de sa mise en œuvre concrète, son appropriation par les acteurs professionnels.

Le partenariat, une logique d'action ancienne et renforcée

- 15 L'analyse des textes institutionnels met en avant la collaboration entre professionnels dans l'école mais aussi avec d'autres acteurs issus d'autres institutions au nom du « bien de l'élève » ou de l'« intérêt de l'enfant », pour son impact sur la réussite scolaire mais également dans la perspective d'une prise en compte globale et individuelle des difficultés. Au-delà de ce cadrage général en principes et valeurs, l'objectif de cette collaboration entre acteurs est rarement explicité. Le règlement de l'enseignement primaire (1993) a fait l'objet de révision (2011) et justifie la mise en place du partenariat lorsqu'émergent des situations difficiles, complexes ou encore des besoins particuliers qui nécessiteraient par exemple des mesures de différenciation, d'accompagnement et d'appui. Le partenariat apparaît comme modèle de travail rattaché aux logiques de prévention de la maltraitance, de protection des mineurs, de lutte contre l'échec scolaire justifiant le repérage, l'identification de la difficulté, sa catégorisation et la définition des prises en charge dans un collectif d'acteurs.
- 16 Nous privilégierons le terme de « partenariat » dans la mesure où il est plus approprié pour décrire les configurations observées. Il représente une catégorie institutionnelle qui désigne plus spécifiquement le travail de relation entre institutions, mais est surtout mobilisé autour du « partenariat éducatif », dans le cadre du « réseau de proximité » qui inclut les relations avec différents professionnels et avec les familles (Lyet, 2008 ; Pelhate et Rufin, 2018). Définir le partenariat revient à esquisser l'idéal vers lequel il devrait tendre. Dhume-Sonzogni le présente comme « une méthode d'action coopérative fondée sur un engagement libre, mutuel et contractuel d'acteurs différents mais égaux, qui constituent un acteur collectif dans la perspective d'un changement des modalités de l'action – faire autrement ou faire mieux – sur un objet commun » (Dhume-Sonzogni, 2010, p. 111). Dans l'optique d'une action négociée, les échanges s'établissent dans un rapport d'égalité, de complémentarité, d'interdépendance qui nécessite un engagement volontaire des personnes (Vidalenc,

2002). Le partenariat implique respect et reconnaissance mutuelle entre les différentes parties, la reconnaissance d'objectifs communs, l'identification des ressources de chacun.

- 17 Précisons également que l'école genevoise s'est construite dans une alliance entre la médecine et la pédagogie afin de maîtriser les risques de désordres sociaux, les élèves mettant en cause l'ordre scolaire. Constamment renforcé, le partenariat entre l'école, l'office médico-pédagogique (OMP) et le service de la santé et de la jeunesse (SSJ) se traduit aujourd'hui par la présence permanente d'infirmières scolaires (rattachées au SSJ) et d'éducateurs sociaux (rattachés à l'OMP et uniquement présents dans les écoles situées en réseau d'éducation prioritaire (REP) dans les écoles ; deux professionnels dont l'activité consiste à prévenir les comportements à risque et l'échec scolaire. Le contexte de prévention des maltraitances, de territorialisation de l'action éducative, de focalisation sur les inégalités sociales et de lutte contre l'échec scolaire à un niveau local a progressivement donné lieu à une profusion de textes sur les « bonnes pratiques » de la collaboration, précisant « comment agir » pour des cas typiques d'élèves.
- 18 Ainsi, les pratiques des acteurs se trouvent contraintes par divers outils et procédures. Elles se configurent à partir de principes sous-jacents jamais discutés tout comme elles sont configurées par des règles d'interaction (rester à sa place, ne pas faire perdre la face, etc.) ainsi que par des relations de pouvoir entre les acteurs. Ces derniers construisent des pratiques singulières, le contenu de l'action et les manières d'agir concrètement s'ajustent en contexte d'interaction. Tout en respectant le cadre prescrit, les professionnels agissent en réalité avec une certaine marge de manœuvre dans le traitement concret des cas, particulièrement lorsqu'il s'agit d'organiser le partenariat ou d'y participer. Les acteurs opèrent dans un cadre défini et prescripteur mais qui n'épuise en aucun cas le sens que prennent les interactions et les significations qui comptent pour eux. Certes, il existe une structure normative importante, mais sa description ne rend pas compte du déroulé des interactions et de ce que les acteurs y projettent. Ces prérogatives invitent les professionnels à déplacer leur attention sur des cas particuliers d'élèves qui nécessitent d'échanger entre collègues ou avec d'autres acteurs, extérieurs à l'école.
- 19 Au moyen de divers savoirs professionnels, les acteurs s'emparent de certains pans de la trajectoire de l'élève. Chacun entre dans le jeu des échanges avec ses propres références du métier et la perception de son rôle. Se mettent alors en œuvre des alliances entre acteurs, des accordages entre professionnels aux cultures variées, une certaine négociation des territoires de compétences, une mise en concurrence (particulièrement lors des réunions de réseau) des savoirs professionnels en présence (Hughes, 1996), aux légitimités différentes (Abbott, 2003), non seulement pour les acteurs présents mais également pour l'orientation de la trajectoire scolaire des élèves.
- 20 Les enseignants sont incités à faire appel à cette aide extérieure qui les aidera à comprendre les situations complexes et à penser collectivement une prise en charge de besoins particuliers. La prévention des maltraitances illustre d'ailleurs les dilemmes auxquels doivent faire face les acteurs scolaires lorsqu'ils sont confrontés à des situations difficiles : d'un côté ils doivent faire parvenir des informations sans « mener l'enquête » ni entamer le territoire professionnel des assistantes sociales ; de l'autre, pour alerter sur un cas, ils doivent récolter des informations privées et les faire circuler vers d'autres professionnels qui prendront le relais.

- 21 L'importance attribuée au partenariat avec d'autres professionnels (prioritairement ceux de l'OMP) se justifie par la nécessité de « faire avancer les situations » (du point de vue d'un directeur d'établissement). L'école (entendons le directeur comme les enseignants) mobilise certains acteurs ayant conscience des répercussions et de l'influence qu'ils pourront avoir sur la trajectoire de l'élève. Ne se sentant pas légitime et compétente à agir sur certaines problématiques, l'école développe des compétences en matière de connaissance des champs d'action des divers professionnels du partenariat qui gravitent autour des élèves. Sous couvert de « confiance » et d'« alliance » avec les autres professionnels, elle considère que, seule, elle ne peut parvenir à débloquer certaines situations. Parfois, elle reconnaît qu'envoyer un mail ou appeler un spécialiste peut avoir un impact bien plus fort sur les parents, quitte à fermer les yeux sur l'éthique quant à la circulation de l'information étant donné que l'action est orientée pour le « bien de l'élève ».
- 22 L'instauration de pratiques de collaboration questionne alors la mise en œuvre concrète du « travail relationnel » (Demailly, 2008, p.135-153) avec d'autres professionnels, le « rapport à autrui » mais également le « rapport à la transparence » (Demailly, 2008, p. 154-158) au sein des réunions qui s'organisent dans l'école pour des cas particuliers d'élèves. En effet, le partenariat entre acteurs divers interroge la nature des informations échangées lors des interactions, l'aspect éthique des discussions entre professionnels, ce qui doit être tenu secret ou au contraire dévoilé aux autres.
- 23 Le partenariat est en partie permis par la notion de « secret partagé », qui légitime la diffusion de l'information entre professionnels dans la pratique quotidienne. Il permet par exemple aux enseignants « d'échanger des informations avec leurs collègues chargés de la même mission sur une même situation⁷ ». Les informations sur l'élève et sa famille peuvent circuler entre les détenteurs du secret partagé (enseignant, directeur) et l'ouverture de l'école au partenariat interinstitutionnel a accentué cette tendance.

Le respect du secret et la nécessité de garder des informations par-devers soi

- 24 Globalement, dans les divers textes institutionnels, le partenariat face à une difficulté repérée dans l'école est décrit comme une volonté de travailler ensemble, en complémentarité, en veillant à transmettre toute information utile et en étant vigilant par rapport aux informations que l'on fait circuler. Concernant la circulation d'informations sur l'élève entre l'école et l'OMP, la directive « Collaboration entre l'enseignement ordinaire, le service médico-pédagogique (SMP) et l'enseignement spécialisé » (2010) explicite les trois modes de collaboration possibles entre l'enseignement ordinaire, le service médico-pédagogique (SMP) et l'enseignement spécialisé pour « le traitement concerté de situations d'élèves rencontrant des difficultés importantes ». Rien n'est précisé quant à la circulation d'informations sur l'élève et sa famille lors de ces permanences mais, à travers la directive sur l'échange d'information au sein du DIP⁸, tout laisse à penser que les échanges se déroulent dans un climat de bienveillance, en veillant « à transmettre toute information utile, en respectant la notion de secret partagé », de secret de fonction ou de secret professionnel en fonction des métiers en présence et de leur rattachement institutionnel. En effet, la directive a pour vocation de « cadrer » l'échange

d'informations de l'école avec les services extérieurs ; elle détermine « les principes de communication et transmission d'informations concernant les enfants et/ou élèves entre les entités du DIP » en rappelant les notions de « secret ». Elle appelle chaque acteur à être vigilant sur les informations qu'il transmet concernant l'élève et sa famille.

- 25 Ainsi, cette deuxième logique qui structure l'action des professionnels se rapporte au devenir des informations détenues par chacun des acteurs. Que faire des confidences d'un élève ou d'un parent ? Quel statut accorder à une information sensible sur l'enfant ? Faut-il absolument la transmettre ? Si le partenariat incite à la faire circuler, un autre principe d'action opère, celui de garder par-devers soi certaines informations. La notion de secret partagé, qui fluidifie la circulation des informations, érige des barrières et protège en partie les détenteurs d'informations. Par exemple, les professionnels doivent se limiter à délivrer des informations « nécessaires à la mission de chacun⁹ ». Or, la « nécessité », notion fortement subjective dans l'exercice de sa mission (Garnier, 1997), est à définir par chacun des acteurs.
- 26 En matière de protection des informations détenues, certaines professions sont plus armées que d'autres. Il en va ainsi de ceux qui sont engagés dans une relation de soin (thérapeutique ou préventive) avec un enfant et soumis aux registres médical et psychologique. Tous les professionnels qui traitent la situation et qui sont sous la responsabilité d'un médecin sont soumis au secret professionnel. Pour transmettre des informations en dehors de cette équipe, le médecin doit avoir obtenu l'accord des parents et ne transmet alors que les « informations nécessaires pour la prise en charge » de la situation. À la demande de l'école, un médecin peut répondre « s'il suit une situation sans donner d'informations tant sur un traitement que [...] sur son contenu ». En théorie, il en est de même pour les psychologues et logopédistes de l'OMP, sous la responsabilité hiérarchique d'un médecin, donc soumis au secret professionnel.
- 27 Dans l'école, seule l'infirmière est soumise au secret professionnel (médical). Formellement, elle ne peut partager des informations qu'avec l'autorisation des parents d'élèves. Quant aux éducateurs, ils ne sont pas soumis au secret professionnel mais au secret de fonction et au secret partagé. Dans leur mise en œuvre pratique, ces trois notions – secret professionnel, secret de fonction, secret partagé – se traduisent parfois par des positionnements professionnels contradictoires.
- 28 Le partenariat dans l'école genevoise sous-tend un décloisonnement des pratiques professionnelles et un croisement des registres d'expertise qui affaiblissent la frontière entre secret professionnel partagé et « perte de confidentialité » (Demailly, 2008, p. 150) sur les situations. Par exemple, les infirmières, lorsqu'elles sont présentes aux réunions, naviguent entre transmettre quelques éléments qui faciliteraient la compréhension de la situation sans trahir la notion de secret professionnel (et sans trahir les parents) et livrer des constats, diagnostics et prises en charge sous prétexte que l'on a confiance (Lyet, 2008), que l'on agit ensemble, dans la même direction, pour le « bien de l'enfant ». Même empreintes de bienveillance et d'empathie pour les situations suivies, les infirmières livrent parfois des éléments qui viennent perturber la vision que l'école peut avoir d'une situation. Cela questionne profondément le rôle de l'école dans ce suivi mais également la place de l'infirmière sur ces scènes. L'accord des parents, préalable à toute prise en charge de l'élève, demeure un point timidement évoqué.

La transparence, nouvel enjeu dans les relations avec les parents d'élèves

- 29 La question de la circulation d'informations sur l'élève et de la transparence à l'égard de ses parents se révèle fondamentale. Elle amène à considérer la place des parents et leur accord dans les processus. Ces questions de la participation des parents à la définition de la difficulté et de l'accord pour le démarrage de la prise en charge ont particulièrement attiré notre attention dans l'analyse des textes institutionnels, dans la mesure où ces questions soulèvent quelques paradoxes. Par exemple, il est assez frappant de voir que la collaboration avec les parents revêt un caractère quasi obligatoire sans réel choix de collaborer ou non. En d'autres termes, les parents sont obligés de collaborer, particulièrement lorsque leur enfant « rencontre des difficultés importantes » à l'école, ce qui questionne de prime abord la nature de cette « collaboration », mais également la nécessité de leur accord dans les processus de décision d'orientation scolaire. En effet, « la famille et l'école doivent collaborer à l'éducation et à l'instruction des enfants », ce qui signifie implicitement que la famille doit accepter des mesures pensées par l'école. Pourtant, dans les textes, l'accord des parents est souvent présenté comme condition et autorisation pour l'école à mettre en place des actions relevant d'un registre médico-pédagogique ou psychologique. La directive « Gestion et suivi de situations complexes » (2009) ainsi que son annexe (précisant les informations concernant les problématiques des élèves devant être remontées à la DGEO¹⁰) mettent l'accent sur les situations « complexes » d'élèves, « exceptionnelles » mais ne font pas allusion à l'information ou à l'accord des parents sur la circulation d'informations concernant leur enfant.
- 30 Cette troisième logique à l'œuvre dans la circulation des informations, à savoir la transparence à l'égard des usagers, ici des parents, constitue l'un des moteurs contemporains de la confiance entre institutions et usagers, comme l'a souligné Quéré (2005). Ce qui est supposé, c'est que plus ces derniers sont au fait de ce qui est fait pour eux, plus la confiance dans l'action institutionnelle est forte, et moins la critique est rendue possible. La transparence s'oppose au mystère et à la spéculation, elle innerve les relations entre l'école et les parents d'élèves. Elle passe par exemple par une ouverture plus grande et par des formes de comptes rendus favorisés par la proximité croissante entre enseignants et familles ; l'éducateur étant la figure représentative d'ouverture et de médiation entre école et parents. Les textes officiels leur confèrent une place et un rôle prépondérants en cas de difficultés scolaires : théoriquement, les parents sont censés donner leur avis sur la tenue du réseau, être informés du contenu des échanges, participer à certaines réunions, prendre connaissance de ce qui s'y dit à travers des restitutions, tout en étant assurés que leurs propos ne circulent pas de professionnel en professionnel.
- 31 En situation de réunion cependant, les confidences entre professionnels sont l'occasion de lever le secret sur certaines informations, ce qui soulève la question éthique à l'égard des familles et questionne la transparence : les parents des élèves dont il s'agit en réunion sont absents et donnent leur accord pour que les professionnels se rencontrent mais ignorent l'ampleur des informations qui circulent sur leur cas. Les professionnels construisent une expertise sur la situation de l'élève à partir de multiples informations détenues par les acteurs de l'école mais également par d'autres

professionnels. Ces divers acteurs sont alors confrontés au dilemme de « se parler », d'échanger des informations, de construire une expertise et d'orienter la trajectoire sans dévoiler des informations jugées « trop sensibles » et « inutiles » pour l'école. C'est alors dans le cours de l'action que se définit la situation, que se délimitent les contours de la difficulté, qu'émergent des informations jugées « utiles » pour l'école ou que, au contraire, d'autres sont tenues secrètes.

- 32 En effet, une expertise professionnelle multiple soulève le paradoxe lié à la circulation d'informations. Les acteurs doivent s'échanger des renseignements sur les élèves tout en respectant le secret (auquel chaque profession est soumise) qui apparaît comme une sorte d'évidence en creux puisque le cœur de l'expertise réside dans l'information (Frison-Roche, 2004 ; Garnier, 1997). Les réunions qui s'organisent dans l'école (particulièrement les réunions de réseau) révèlent la contradiction entre une nécessaire circulation des informations et le souci pour chaque professionnel de ce qu'il peut ou ne peut pas dire, notamment en lien avec les parents.
- 33 Ces trois logiques d'action traversent les pratiques professionnelles des acteurs, internes ou externes à l'école, et permettent de montrer les décalages entre les prescriptions institutionnelles et la mise en œuvre concrète (Lourau, 1970) du secret et de la transparence en situation de réunion. Il s'agit de logiques incertaines, non stabilisées et qui renvoient donc à une variabilité de leur traduction dans les pratiques professionnelles et à une pluralité des finalités (Bonny et Demailly, 2012). Nous prendrons l'exemple des réunions de réseaux pour illustrer le croisement de ces logiques dans l'action des professionnels et ce que cela produit en matière de pratiques concrètes.

Les réunions de réseaux comme révélateur de tensions dans la mise en œuvre du secret et du partage d'informations

- 34 Les trois logiques précédemment exposées génèrent de multiples tensions et dilemmes dans les interactions entre professionnels (Pelhate, 2018). Nous en présenterons plus particulièrement deux, révélatrices, pendant les réunions de réseaux, de ce que produit le secret vis-à-vis du partenariat et de ce qu'il induit en matière de transparence vis-à-vis des parents. Tout d'abord, le partage d'informations n'est pas toujours réciproque, ce qui contribue à déséquilibrer les rapports entre professionnels ; ensuite, l'hésitation sur la place à accorder aux parents dans le processus de circulation des informations ne fait pas non plus consensus entre les professionnels.

Des acteurs scolaires incités à délivrer des informations mais peu informés en retour

- 35 Concernant l'inégale capacité des professionnels à obtenir et à délivrer des informations sur les enfants et leurs familles, les enseignants occupent une place désormais centrale en ce qui concerne l'alerte autour d'un cas d'élève, comme cela a précédemment été souligné. Ils se situent en première ligne dans le repérage des difficultés scolaires et des éventuels mauvais traitements vécus par un élève. La division croissante du travail éducatif (Tardif et Levasseur, 2010) autour de l'élève en

difficulté ou en souffrance confère aux enseignants un rôle de courroies de transmission plutôt que de spécialistes dans le traitement de ces difficultés. Il est attendu d'eux qu'ils transmettent des éléments à leurs collègues au moindre doute, que ce soit au directeur de l'établissement, à l'infirmière ou à l'éducateur et, le cas échéant, aux divers acteurs extérieurs à l'école susceptibles d'intervenir auprès de l'élève : logopédiste, assistante sociale du SPMi, pédopsychiatre, etc. La quotidienneté des relations enseignants-élèves est ainsi reconnue, mais elle n'est pas sans poser problème aux enseignants.

- 36 Dans une optique de partenariat, ces derniers se transforment en « applicateurs » de normes (Becker, 1985). La mise en place du REP, en tant que nouveau dispositif normatif, est incarnée par des institutions (préexistantes) – action coordonnée des écoles avec les professionnels des diverses institutions genevoises¹¹ – et par des agents chargés de faire appliquer les « nouvelles » normes. L'arrivée d'éducateurs au sein de l'école (avec la présence des infirmières scolaires) devant intervenir auprès d'élèves particuliers (préalablement ciblés par le dispositif : les élèves issus de contextes défavorisés et ne maîtrisant pas la langue française) illustre particulièrement cette figure d'« entrepreneurs de morale » dans l'école.
- 37 Par exemple, l'infirmière ne peut œuvrer sans la collaboration des enseignants mais, sans l'accord des parents, elle doit uniquement leur transmettre les « informations nécessaires pour la prise en charge » de la situation sans entrer dans le contenu des traitements ou des diagnostics. En pratique, le strict respect du secret professionnel varie en fonction des situations mais aussi des infirmières et équipes au sein desquelles elles agissent. Cette notion de secret semble fortement liée à la relation de confiance entre l'infirmière et les membres de l'équipe. Plus l'infirmière se sent en confiance, plus elle délivrera des informations de l'ordre du secret médical que l'école ne devrait pas détenir. À l'inverse, moins elle se sent en confiance, plus elle a tendance à retenir les informations à partager avec les enseignants et autres acteurs de l'école.

« Le secret ça s'articule au niveau de la collaboration avec les enseignants, c'est vrai que c'est... Par exemple au niveau de la maltraitance nous, si l'enfant vient parler directement avec moi je ne fais pas le retour à l'enseignant. Il n'a pas à savoir que l'enfant est maltraité. Ça, c'est justement le secret de fonction. À moins qu'un enfant ait parlé d'abord... Nous, on est très... Le Service santé jeunesse on fait attention. On considère que l'enseignant a son rôle d'enseignant et il n'a pas à savoir tout ce qui se passe dans la sphère privée parce qu'il n'a pas le même regard après sur l'enfant. Ce n'est pas forcément une bonne chose, il va aussi s'encombrer avec des choses lourdes. Je trouve que des fois ils savent beaucoup ici parce qu'ils parlent beaucoup, et des fois il se trouve qu'ils gèrent trop. [...] Ici au niveau REP ils considèrent que des fois c'est quand même important de savoir à peu près que l'enfant... Donc j'ai quand même à cœur... Je ne verrouille pas tout parce que je trouve que ce n'est pas normal qu'ils ne savent rien si je sais qu'il y a un monstre problème ! Moi je parle avec les enseignants. On a quand même le secret partagé. Par rapport aux maltraitances je n'en parle pas. Je dis simplement par exemple que l'enfant vit une situation familiale très difficile. Les parents séparés ça, neuf fois sur dix, ils le savent déjà ! Les problèmes d'hygiène, de sommeil, on en parle car il faut quand même qu'on ait des actions ensemble par rapport à l'enfant. Mais c'est vrai qu'une des choses qu'on ne dit pas c'est que papa est en prison, papa ou maman se drogue, il y a une maladie HIV d'un des parents... Il y a de tout ! »
(Entretien, infirmière des Jonquilles).

- 38 Les enseignants expriment souvent leurs regrets de ne pas avoir de retour sur ce qui se fait lors des prises en charge (par les collègues dans l'école mais aussi par les

spécialistes). Ils se plaignent également que les situations n'évoluent pas suffisamment rapidement ou du moins ils n'en voient pas les effets à court terme dans leur classe. Ce sentiment est particulièrement lié au changement de paradigme dans lequel les enseignants exercent désormais leur activité. La prise en compte globale de l'enfant nécessite de s'adapter aux particularités des élèves et donc au nécessaire temps indispensable pour que les prises en charge fassent « effet » sur l'élève. Les enseignants sont bien souvent ceux qui entreprennent des actions avec des professionnels extérieurs mais qui ne récoltent pas les fruits des actions mises en place pour l'élève ! Cette double frustration (sur le manque de retour et l'absence de visibilité sur l'évolution) chez l'enseignant est exprimée assez librement auprès des directeurs :

Directeur : Bon moi j'ai discuté avec Mme Grazia (la psychologue de l'élève), elle m'a dit qu'elle mettrait des interdictions. Il n'y a pas rien de mis en place, vous voyez !

Enseignante : À mon niveau si ! Je n'ai aucun contact, aucun retour ! Ça n'avance pas vite quand même, c'est bizarre !

(Observation, conseil des maîtres aux Marguerites).

- 39 Même si l'enseignant est celui qui alerte sur des éléments inquiétants concernant un élève, il se sent ensuite dépossédé de la situation pour laquelle il n'aura pas forcément de retour sur ce qui sera fait. Les enseignants et les directeurs, mais également le SSEJ, se plaignent d'une telle attitude de l'OMP qui dévoile parfois au compte-gouttes les informations dont les acteurs auraient besoin pour approcher une vision globale des situations. Les professionnels de l'OMP sont alors accusés d'œuvrer seuls, de ne pas donner d'informations, de ne pas jouer le jeu du travail en réseau et ne pas collaborer « dans le même sens » (Entretien, médecin SSEJ observé aux Jonquilles), de « ne rien donner en retour » (Entretien, éducateur des Jonquilles).
- 40 D'une manière générale, la plainte suivant laquelle les informations circulent difficilement apparaît fréquemment. De nombreux professionnels font ainsi état de difficultés à échanger avec leurs homologues travaillant dans d'autres institutions. Tel est le cas d'un médecin scolaire qui nous fait part de sa frustration à ne pas pouvoir échanger « simplement » avec certains professionnels de l'OMP du fait que tout est « verrouillé », « confidentiel », alors qu'elle-même est soumise au secret de fonction.
- 41 Comment interpréter de tels propos ? On peut repérer deux sources au manque d'échange d'informations entre les acteurs de l'OMP et les autres professionnels. D'abord il provient de changements institutionnels survenus en 2010 et notamment de l'autonomisation de l'OMP. Si l'appartenance à une seule et même entité contribue à l'échange des informations, la circulation des informations entre institutions est moins fluide et un ensemble de problèmes est soulevé dans ce cas par les professionnels. D'autre part, l'intensification du partenariat au nom du « bien de l'élève » contribue à majorer les attentes des uns à l'égard des autres. L'exigence de transparence d'une institution et d'un professionnel à l'autre va croissant et accentue la frustration lorsque certains acteurs semblent ne pas jouer le jeu totalement.
- 42 Pour certains professionnels des institutions partenaires de l'école, la transmission d'informations constitue une attente légitime, au nom de la spécificité de leur rôle et de leur savoir-faire. L'école doit leur faire parvenir des informations et des situations d'élèves, au nom du bien-être de l'enfant. Le service de protection des mineurs (SPMi) agit ainsi comme un puissant attracteur d'informations auquel les enseignants adhèrent majoritairement. Pourtant, ce processus n'est pas sans poser problème au personnel scolaire, dont la majorité exprime la frustration suivante : une impression de

contribuer à la prise en charge extérieure de l'élève, en transmettant des informations, tout en étant tenus à l'écart des solutions mises en œuvre.

- 43 C'est par exemple le cas d'une assistante sociale du SPMi qui contacte l'école pour obtenir des renseignements sans nécessairement rassurer l'école sur la situation de l'élève ou fournir des éléments. Dans l'école, c'est parfois un cas qui n'avait pas fait l'objet d'un repérage particulier. Cependant l'appel du SPMi pointera cette situation devenue particulière. En effet, en termes de prévention dans l'école, éducateur comme infirmière ne peuvent ignorer que, si le SPMi est « dans la course », c'est que la situation nécessite d'être surveillée.

Éducateur : Il y a un problème avec ça (la circulation d'informations) mais dans notre société globale ! Moi au début on m'a dit « tu viens ici, il faut travailler avec le... et tout ». Dans mon mandat, je dois travailler avec le SPMi. Je me suis vite rendu compte que le SPMi quand il t'appelait c'était pour tirer des infos, finalement parce qu'ils ne suivent pas suffisamment bien le dossier. Et puis suivant ce que tu dis, il faut faire attention parce que c'est pris au pied de la lettre, donc faut faire gaffe quoi !

Interviewer : Dans quelle mesure tu travailles avec le SPMi ? Quand il y a une mesure ? Une décision du juge ? Et qu'il y a une assistante sociale ?

Éducateur : Ouais la plupart du temps ou alors quand il y a un dossier et le directeur demande souvent quand il y a un dossier qu'on prenne contact... Moi je ne suis pas toujours d'accord... Quand il y a une situation... Il suffit qu'il y ait divorce pour que la situation soit suivie par le SPMi donc voilà, simplement savoir si c'est suivi par le SPMi et tout. Mais on sait très bien la relation que la plupart des parents peuvent avoir avec le SPMi aussi. Moi je n'ai pas envie de... Fraterniser avec l'ennemi ça serait faux mais (*rires*)... Mais dans certaines situations je pense que ce n'est pas la peine du tout, ça va à l'encontre du travail de confiance avec les familles !

(Entretien, éducateur des Jonquilles)

- 44 L'école se retrouve alors pourvoyeuse d'informations auprès des divers acteurs institutionnels (OMP, SSEJ, SPMi) sans pour autant avoir un retour précis de l'issue du travail au sein de ces diverses institutions.

Statut des réunions et nature incertaine des informations échangées

- 45 La deuxième tension que nous repérons concerne le statut (public ou semi-privé) conféré aux réunions et aux informations échangées entre professionnels autour d'un enfant.
- 46 Suivant une première logique, toute réunion est publique par essence et l'absence physique des parents n'exclut pas leur accord ainsi que la retransmission de ce qui s'y est discuté. Dans les établissements REP de notre échantillon, les éducateurs se situent plutôt du côté de la transparence à l'égard des parents, du moins dans les discours. Attentifs à la question de leur accord et au travail de confiance avec les familles, ils maintiennent une vigilance sur le recueil des volontés nécessaires pour contacter les professionnels extérieurs.
- 47 Bien que non soumis au secret professionnel, l'éducateur reste vigilant sur cet aspect car son travail s'inscrit dans une certaine éthique de la relation (Giuliani, 2012) et du travail social qui l'empêche souvent d'agir autrement qu'en recueillant l'accord des parents. Cependant, ce schème de pensée et d'action du « travail avec » les familles

(Laforgue, 2009) se confronte au positionnement tacite de l'école pour qui, à partir du moment où l'élève franchit la grille de l'établissement, la famille semble avoir signé un pacte implicite (Giuliani, 2013) autorisant les enseignants et autres acteurs à agir sur la trajectoire de l'élève, sans négocier l'accord explicite et officiel des parents. L'éducateur rappelle souvent cette exigence mais se montre rarement insistant.

- 48 Du côté des professionnels des autres institutions, particulièrement l'OMP, l'éducateur est identifié comme acteur de la même institution avec qui l'on peut échanger d'égal à égal. Il apparaît comme facilitateur de la circulation d'informations entre institutions. En effet, il se situe dans l'école mais à la jonction entre deux univers professionnels : le scolaire et le médico-pédagogique. Au sein de l'OMP, les échanges sont facilités par des registres d'action proches : le psychologique et le socio-éducatif. Même si, dans les textes, le psychologue est soumis au secret professionnel et l'éducateur seulement au secret de fonction et au secret partagé, en pratique, les deux acteurs disent être relativement libres des informations échangées.
- 49 Psychologues et éducateurs étant rattachés à la même institution (l'OMP), l'accord des parents pour l'échange d'informations n'est pas nécessaire. C'est donc ensuite à l'éducateur de « filtrer » les informations à transmettre à l'équipe pédagogique de l'école avec laquelle il œuvre au quotidien. En acceptant une prise en charge de l'OMP, le parent n'a pas forcément conscience du réseau d'acteurs qui se trame derrière. Il ne soupçonne pas qu'un des acteurs de l'école (l'éducateur) peut aussi être un interlocuteur particulier des thérapeutes de l'OMP. L'éducateur constitue une ressource indispensable pour certains thérapeutes notamment dans les cas de situations « difficiles » ou « complexes ». Il permet d'avoir prise sur des situations qui leur sont difficiles à saisir dans leur globalité. À l'inverse, d'autres professionnels considèrent ces scènes comme semi-privées et ne souhaitent pas que ce qui s'y discute soit divulgué aux parents.
- 50 Ainsi, suivant une seconde logique, il existe des lieux entre professionnels, des espaces semi-privés, destinés à une élaboration interprofessionnelle de solutions, en dehors de la présence des parents. L'accord implicite entre professionnels est de ne pas divulguer aux parents ce qui se discute sur les scènes du réseau de professionnels.
- 51 La transmission d'informations par l'un des professionnels du réseau (la pédopsychiatre dans la situation qui sera présentée) questionne la nature des éléments qui peuvent circuler, d'une part entre professionnels et, d'autre part, des professionnels aux familles. En effet, dans certains cas, le réseau sert de « laboratoire » où sont formulées des hypothèses, où sont recherchées les causes des difficultés, où sont testées des analyses, où sont tentées des interprétations, où sont énoncées également de potentielles prises en charge. Pour certains professionnels, ces scènes de réseau seraient des lieux au sein desquels accepter de se tromper sur les analyses produites ferait aussi partie du processus de collaboration. La position de retrait de certains professionnels dans le réseau mais aussi à l'égard des familles ne peut être expliquée uniquement par le respect du secret professionnel. Cette posture est aussi motivée par la nécessité d'éviter les « fuites » vers les familles.
- 52 Pour illustrer cela, nous prendrons l'exemple d'une réunion de réseau qui se tient dans une école. Elle a lieu en présence de plusieurs acteurs scolaires habitués à ce format de travail et d'une pédopsychiatre libérale peu coutumière de ces formats de réunion. Durant les discussions, l'assistante sociale du SPMi, en confiance avec la plupart des professionnels présents, s'interroge à voix haute sur la nécessité du placement des

enfants, précisant qu'il s'agit d'hypothèses de travail. Elle pense et verbalise à un moment de la réunion que « c'est un moindre mal » que les enfants restent au domicile de leur mère. En aucun cas, elle ne pense livrer ces éléments dans le but que la mère en soit informée et, en conséquence, elle ne précise pas à l'auditoire qu'elle ne souhaite pas que ces échanges soient retransmis à la famille. Quelque temps après, elle apprend que la pédopsychiatre a révélé une partie du contenu de cette conversation à la mère.

- 53 Lors de l'entretien que nous menons avec elle, elle nous explique qu'elle a dû justifier auprès de la mère ses propos concernant les raisons de l'éventualité du placement. Elle estime que « cacher » certaines hypothèses aux parents n'est pas synonyme de mensonge mais fait partie du processus de collaboration avec les professionnels : se questionner, émettre des hypothèses, tenter des interprétations... Selon elle, ce qui doit être transmis aux parents, c'est la décision finale, et non les discussions pour parvenir à la décision, qui, selon elle, sont du ressort des professionnels, et doivent rester entre eux. Retraire certains propos aux parents peut venir rompre des années de travail relationnel et une confiance établie, indispensable à la relation d'accompagnement et aux confidences des parents.
- 54 À travers cette situation, on voit que les professionnels ne partagent pas tous la même conception de la transparence, de sa mise en œuvre et de son articulation avec le travail partenarial. La plupart du temps, lors des réunions entre professionnels, l'accord des parents pour l'échange d'informations autour de leur situation est postulé, mais il n'est jamais évoqué clairement. Ce flou est présent, tout le monde en a conscience, mais cette zone d'incertitude (Lyet, 2008) n'est jamais débattue entre professionnels. La mise en réseau relative à la situation de l'élève peut difficilement se mettre en œuvre en présence des parents dans la mesure où il s'agit prioritairement d'une activité de négociation entre professionnels.
- 55 Ainsi, les propos de l'assistante sociale du SPMi sonnent plutôt comme un discours public, convenu et attendu, qui répond aux principes de la transparence et de la coéducation avec les parents ; principes véhiculés dans les textes et discours publics, professionnels et institutionnels. Il s'agit de « faire avec » les parents, mais en réalité la mise en application concrète demeure complexe et reflète peu les pratiques. Les professionnels parviennent difficilement à mettre en œuvre les principes du « faire avec » dans des situations qui les inquiètent et nécessitent d'agir vite, prioritairement entre professionnels.
- 56 Directeurs d'établissements et enseignants estiment que « faire avec » les parents, collaborer, est une activité incontournable, voire indispensable pour certains, mais peu efficace (Pelhate et Rufin, 2018) pour résoudre les situations difficiles. Certains vont jusqu'à nous avouer que « parfois, ça serait mieux de faire sans eux car ça ralentit les prises en charge » (un enseignant). Ainsi, les professionnels naviguent entre deux dynamiques paradoxales : accompagner, écouter, « faire avec » les parents vs signaler, intervenir, « faire pour » eux.
- 57 Lors de malentendus et de diffusions d'informations aux parents, comme nous le fait remarquer l'un des éducateurs rencontrés lors d'un entretien, « les mauvais réseaux peuvent faire beaucoup de mal ». En effet, le cas de l'élève devient parfois un révélateur de dysfonctionnements interinstitutionnels plus profonds (entre OMP et OEJ¹² par exemple) et significatifs d'une lutte de pouvoir qui s'exprime au sein de l'école. Ces dysfonctionnements sont révélateurs du croisement des champs d'action des politiques genevoises sur l'enfance, matérialisés par les diverses institutions (DGEO, OEJ, OMP)

dont les objectifs doivent converger vers une lutte contre l'échec scolaire, la prévention des maltraitances et le souci du bien de l'enfant ; autant de terrains d'investigation qui prennent désormais place au sein de l'école mais qui sont explorés, traités et envisagés différemment. Les cas complexes sont particulièrement révélateurs des ajustements entre institutions, de mise en tension et de concurrence entre logiques d'action plurielles.

Conclusion

- 58 Pour conclure, nous mettons en perspective les trois logiques précédemment identifiées qui pèsent sur la pratique des professionnels agissant auprès d'enfants repérés comme étant en difficultés scolaires. La première logique inscrit le partenariat comme mode de résolution des difficultés. Pour les professionnels, il s'agit de mutualiser les renseignements de nature diverse (scolaire, sanitaire et sociale, familiale...) sur l'élève afin d'en avoir une vision globale et une meilleure compréhension dans le but d'éviter le morcellement des prises en charge, de mieux saisir les particularités du cas. Une deuxième logique renvoie à la limitation de la circulation des informations ; il s'agit de faire respecter le droit de certaines professions à ne pas divulguer l'ensemble des informations dont elles sont détentrices. Enfin, la dernière logique d'action renvoie à la transparence comme accès à la confiance des usagers. Ces trois logiques structurent fortement le vécu des relations entre professionnels de diverses institutions et avec les parents. Elles apparaissent fortement contradictoires car issues d'espaces sociaux différents valorisant des principes peu compatibles. Le partenariat s'inscrit avant tout dans une logique d'efficacité et de prévention des risques sociaux et scolaires, tandis que le secret dessine les contours de certaines professions et que la transparence fait référence à la qualité des relations entre institutions et usagers.
- 59 Concernant la circulation des informations, elle génère des positions inégales entre divers professionnels et institutions. Certains professionnels sont ainsi en droit d'exiger des informations tout en n'étant pas contraints de rendre compte de leurs actions. Parmi les professionnels gravitant autour de l'élève en difficulté et de sa famille, certains sont des initiés tandis que d'autres restent en marge. Dans ces échanges, le personnel scolaire s'avère évincé des scènes de discussion, pourtant contraint qu'il est de repérer les moindres dysfonctionnements chez l'enfant tout en étant partiellement écarté du processus de traitement, qui pourrait pourtant l'aider dans sa pratique quotidienne, en classe. Ainsi, toutes les professions impliquées dans ces collaborations (enseignants, éducateurs, infirmières scolaires, psychologues, logopédistes, etc.), qui appartiennent à des institutions variées, n'ont pas la même appréhension du partage d'informations et ne répondent pas aux mêmes règles. Loin de faire voler en éclat le cloisonnement professionnel, au nom de l'efficacité et au détriment des singularités de chaque profession, le partenariat renforce la position de certains (les psychologues de l'OMP, les assistantes sociales du SPMi) et en affaiblit d'autres (les enseignants).
- 60 Tout comme les parents, les enseignants sont en effet absents de la majorité des réunions de réseau. Pourtant, enseignants comme parents sont ceux qui, pour les premiers, repèrent la situation et, pour les seconds, donnent leur accord au démarrage des prises en charge. Ces scènes restent l'apanage de quelques professionnels ; des

scènes semi-privées, réservées aux initiés (Goffman, 1973) parmi lesquels les professionnels du champ médico-pédagogique et ceux de la protection des mineurs qui jouent l'essentiel de la partition.

- 61 Nous avons par ailleurs montré qu'il n'existe pas de consensus entre professionnels en ce qui concerne la nature des informations échangées entre eux. Si le niveau de confiance dans les partenaires contribue à fluidifier la circulation des informations sur l'élève, la place dévolue aux parents contribue à brouiller le statut des informations échangées et des espaces de délibération professionnelle. Le partenariat entre professionnels se construit à partir de situations particulières d'élèves et « sur la base de liens personnels, d'engagements réciproques, de confiance, d'intercommunication et d'intercompréhension » (Lyet, 2008). L'articulation des savoirs, des compétences et des expertises s'expérimente en réunion. La circulation d'informations opère donc sans véritable contrôle, au gré des professionnels, et questionne parfois l'éthique dans les échanges et la retransmission aux parents.
- 62 Enfin, si la transparence est un principe brandi publiquement par l'ensemble des professionnels, dans les faits, l'ensemble des acteurs compte le plus souvent sur une restitution partielle aux parents. Lorsque le cercle des initiés est rompu sans un accord collectif, le malaise est grand, car c'est toute une partie de l'activité, invisible et indicible aux parents, qui est alors exposée et qui rompt la confiance. Pour la plupart des professionnels, la transparence ne saurait être totale, sous peine d'entraver une partie de leur activité de concertation. Ainsi, notre propos démontre que les acteurs professionnels doivent tenter de relever un défi à plusieurs facettes. Ils doivent faire valoir leur vision professionnelle et leur expertise propre dans le partenariat, tout en étant vigilant à la circulation d'informations concernant les élèves, en respectant l'accord des parents et sans trahir la relation de confiance établie avec eux afin d'œuvrer en « transparence ».
- 63 La circulation d'informations et le souci de transparence mettent particulièrement à mal la pratique de l'éducateur social comme acteur emblématique des croisements de logiques : il œuvre dans l'école tout en étant rattaché à une institution externe, l'Office médico-pédagogique. Ce n'est pas tant la question du secret qui le met en difficulté mais davantage les dilemmes dans lesquels il se retrouve face aux parents. Étant la courroie de transmission entre le dedans (l'école) et le dehors (les professionnels extérieurs, les parents), son rôle est toujours en définition et est révélateur de dilemmes (qu'il énonce en entretien) de la mise en œuvre du partenariat (avec les enseignants, avec d'autres professionnels, avec les parents) qui sous-tend pour lui une vigilance dans la circulation des informations, tout autant qu'une transparence à l'égard des parents avec lesquels il doit être en lien et surtout en confiance. Une des limites que ces professionnels soulèvent et qui coïncident avec l'analyse du matériau renvoie à la logique de contrôle comme résultante du stockage de multiples informations sur les élèves « en vue d'identifier et établir leur degré de proximité avec la norme scolaire. » (Payet *et al.*, 2011, p. 31) ; informations qui peuvent être réactivées à tout moment et à toute occasion de discussion de la trajectoire d'un élève.
- 64 En effet, sous couvert d'individualisation et avec un registre bienveillant, l'organisation des diverses réunions s'apparente à un espace de contrôle des comportements hors normes d'élèves qui masque potentiellement un nécessaire contrôle des attitudes et pratiques parentales. Ce que montre le parent en rencontre formelle ou informelle, à l'école ou à l'extérieur, attire le regard des acteurs. Informations et anecdotes sont

consignées par l'acteur qui les recueille et vient alimenter le processus de discussion sur la situation.

- 65 La révélation d'informations sur un élève et son environnement familial, devant initialement être maintenues secrètes, questionne néanmoins la fonction des interactions et les limites de l'instauration d'un certain contrôle social, implicite et diffus, qui s'exerce de manière continue au cours des interactions (formelles et informelles) entre professionnels mais aussi avec les parents. Au quotidien, ces formes de contrôle se manifestent de manière indirecte lors du repérage et du traitement des élèves considérés comme « déviants » (Becker, 1985) par rapport aux normes de l'école.
- 66 La question de l'accord des parents reste une zone d'ombre rarement débattue. Lorsqu'ils acceptent que des informations circulent sur leur situation, leur est-il possible de prendre conscience du dispositif et de la machine « partenariale » dans laquelle ils se sont engagés et dans laquelle le sort scolaire de leur enfant sera discuté (mais sans eux)? Il conviendrait sans doute de comparer ces enjeux au sein d'établissements accueillant des élèves de milieu favorisé. La transparence est-elle alors accrue? La proximité sociale et culturelle avec les parents entraîne-t-elle de fait une implication plus grande de ces derniers de la part des professionnels?

BIBLIOGRAPHIE

Abbott (Andrew), « Écologies liées : à propos du système des professions », dans Menger (Pierre-Michel) [dir.], *Les professions et leurs sociologies. Modèles théoriques, catégorisations, évolutions*, Paris, Maison des sciences de l'homme, 2003, 272 p. En ligne : <http://books.openedition.org/editionsmsh/5721>

Becker (Howard S.), *Outsiders. Études de sociologie de la déviance*, Paris, Métailié, 1985, 250 p.

Becker (Howard S.), *Le travail sociologique. Méthode et substance*, Éd. universitaires Fribourg Suisse, 2006, 452 p.

Bonny (Yves) et Demailly (Lise) [coord.], *L'institution plurielle*, Villeneuve-d'Ascq, Presses universitaires du Septentrion, 2012, 178 p.

Chateauraynaud (Francis) et Torny (Didier), *Les sombres précurseurs. Une sociologie pragmatique de l'alerte et du risque*, Paris, EHESS, 1999, 476 p.

Demailly (Lise), *Politiques de la relation. Approche sociologique des métiers et activités professionnelles relationnelles*, Villeneuve-d'Ascq, Presses universitaires du Septentrion, 2008, 353 p.

Dhume-Sonzogni (Fabrice), *Du travail social au travail ensemble. Le partenariat dans le champ des politiques sociales*, Paris, ASH, 2010, 206 p.

Frison-Roche (Marie-Anne), *Secrets professionnels*, Paris, Autrement, 1999, 255 p.

Frison-Roche (Marie-Anne), « Quelques propos sur l'Expert et le secret professionnel », *Bulletin de la Compagnie des experts agréés par la cour de cassation*, n° 21, 2004, p. 21-25.

Garnier (Pascale), *Les assistantes sociales à l'école*, Paris, PUF, 1997, 232 p.

Garnier (Pascale), *Faire la classe à plusieurs. Maîtres et partenariats à l'école élémentaire*, Rennes, PUR, 2003, 235 p.

Giuliani (Frédérique), « La valeur des mauvais parents. Bien faire institutionnel, dépréciation sociale et reconnaissance locale », in Bonny (Yves) et Demailly (Lise) [coord.], *L'institution plurielle*, Villeneuve-d'Ascq, Presses universitaires du Septentrion, 2012, p. 83-103. En ligne : <https://books.openedition.org/septentrion/9613>

Giuliani (Frédérique), *Accompagner. Le travail social face à la précarité durable*, Rennes, PUR, 2013, 192 p.

Glasman (Dominique), « “Parents” ou “familles” : critique d'un vocabulaire générique », *Revue française de pédagogie*, vol. 100, 1992, p. 19-33.

Goffman (Erving), *La mise en scène de la vie quotidienne. 1. La Présentation de soi*, Paris, Éd. de Minuit, 1973, 256 p.

Hughes (Everett C.), *Le regard sociologique. Essais choisis*, Paris, EHESS, 1996, 344 p.

Kherroubi (Martine) et van Zanten (Agnès), « La coordination du travail dans les établissements “difficiles” : collégialité, division des rôles et encadrement », *Éducation et sociétés*, n° 6, 2000, p. 65-91.

Laforgue (Denis), « Pour une sociologie des institutions publiques contemporaines. Pluralité, hybridation et fragmentation du travail institutionnel », *Socio-logos. Revue de l'association française de sociologie*, n° 4, 2009. En ligne : <http://socio-logos.revues.org/2317>

Lourau (René), *L'Analyse institutionnelle*, Paris, Éd. de Minuit, 1970, 304 p.

Lyet (Philippe), *L'institution incertaine du partenariat*, Paris, L'Harmattan, 2008, 236 p.

Morel (Stanislas), *La médicalisation de l'échec scolaire*, Paris, La Dispute, 2014, 212 p.

Payet (Jean-Paul), « Le “sale boulot”. Division morale du travail dans un collège de banlieue », *Les Annales de la recherche urbaine*, n° 75, 1997, p. 19-31. En ligne : http://www.annalesdelarechercheurbaine.fr/IMG/pdf/Payet_ARU_75.pdf

Payet (Jean-Paul), Sanchez-Mazas (Margarita), Giuliani (Frédérique) et Fernandez (Raquel), « L'agir scolaire entre régulations et incertitudes. Vers une typologie des postures enseignantes de la relation à autrui », *Éducation et sociétés*, vol. 1, n° 27, 2011, p. 23-37.

Pelhate (Julie), *La mise en ordre partenariale de l'échec scolaire. Approche ethnographique du traitement interinstitutionnel de la difficulté scolaire en REP (Genève)*, Thèse de Sciences de l'éducation, Genève, 2018.

Pelhate (Julie) et Rufin (Diane), « L'enseignant au carrefour d'un double partenariat. Les relations avec les familles et avec d'autres professionnels », in Fouquet-Chauprade (Barbara) et Soussi (Anne) [éd.], *Pratiques pédagogiques et enseignement prioritaire*, Berne, Peter Lang, 2018, p. 59-83.

Quéré (Louis), « Les “dispositifs de confiance” dans l'espace public », *Réseaux*, vol. 4, n° 132, 2005, p. 185-217. En ligne : <https://www.cairn.info/revue-reseaux1-2005-4-page-185.htm>

Strauss (Anselm), *La trame de la négociation : sociologie qualitative et interactionnisme*, Paris, L'Harmattan, 1991, 312 p.

Tardif (Maurice) et Levasseur (Louis), *La division du travail éducatif. Une perspective nord-américaine*. Paris, PUF, 2010, 192 p.

Vidalenc (Elisabeth), *Le défi du partenariat dans le travail social*, Paris, L'Harmattan, 2002, 184 p.

NOTES

1. Ce réseau, mis en place à partir de 2006 pour favoriser l'égalité des chances, concerne les écoles ayant une composition sociale défavorisée. Les principales mesures consistent en un taux d'encadrement plus élevé, une relative stabilité du corps enseignant, la présence d'un éducateur et une mobilisation accrue du partenariat avec d'autres institutions et avec les familles. À la rentrée 2019, 24 écoles en font partie sur les 165 que compte le canton (regroupées en 58 établissements).
2. Cet article est en partie issu d'une communication intitulée « Le secret professionnel à l'épreuve du partenariat. Dilemmes, retrait et partage d'informations à l'heure de la collaboration interinstitutionnelle », de Julie Pelhate, et Fabien Deshayes (SATIE, université de Genève) lors des 3^{es} rencontres du Réseau international Éducation & diversité (RIED), 18-19 juin 2018, Genève (Suisse).
3. La notion de scène est empruntée au modèle dramaturgique de l'interaction chez Goffman (1973) et renvoie à l'observation de la vie scolaire en tant que représentation théâtrale avec de multiples scènes et acteurs aux rôles variés. Notre thèse a permis d'aborder le traitement interinstitutionnel de la difficulté scolaire en REP genevois à l'aide d'une approche ethnographique, au plus près des acteurs, en investiguant leur terrain d'action, en le décrivant finement afin de produire une analyse de ce processus.
4. Le logopédiste est la dénomination suisse du professionnel intervenant sur les troubles du langage (il équivaut à l'orthophoniste en France et au Canada, au logopède en Belgique).
5. Action éducative en milieu ouvert.
6. Service de protection des mineurs.
7. Directive « Échange d'information au sein du DIP », 2007.
8. Département de l'instruction publique.
9. Directive « Échange d'information au sein du DIP », 2007.
10. Direction générale de l'enseignement obligatoire.
11. Le Département de l'instruction publique (DIP) met particulièrement en avant cette « action coordonnée des écoles avec les professionnel.le.s de l'Office de l'enfance et la jeunesse (OEJ) – éducateur.trice.s soci.aux.ales, médecins, infirmier.ère.s, psychologues, assistant.e.s soci.aux.ales –, les associations locales, les communes, etc. pour améliorer le climat de confiance autour et à l'intérieur de l'école » en tant que moyen mis en œuvre pour « favoriser l'égalité des chances en matière de réussite scolaire partout dans le canton ». En ligne : https://www.ge.ch/enseignement_primaire/rep/#moyens
12. Office de l'enfance et de la jeunesse.

RÉSUMÉS

Dans l'école primaire genevoise, le traitement de la difficulté scolaire est appréhendé en lien avec une activité partenariale intense, menée au nom d'une approche globale de l'élève et de l'efficacité de la mise en commun des savoir-faire professionnels. Ces collaborations impliquent que les professionnels échangent les informations qu'ils possèdent à propos de l'élève et de sa famille. Pourtant, l'exigence de transparence est concurrencée par la notion de secret qui rend problématique la mise en œuvre du partenariat. Dans ce texte, nous montrons que toutes les professions (enseignants, orthophonistes, infirmières scolaires, etc.) impliquées dans ces

collaborations n'ont pas la même appréhension du partage d'informations et ne répondent pas aux mêmes règles. Nous soulignons que des circonstances locales et situées, notamment liées à la question de la confiance interpersonnelle, entrent en ligne de compte dans le choix de divulguer des éléments obtenus sur d'autres scènes. Cet article a pour fondement empirique le matériau d'une recherche doctorale qui s'est focalisée sur la mise en œuvre du partenariat dans trois établissements scolaires du réseau d'enseignement prioritaire (REP) genevois. Elle repose sur 73 observations de réunions de professionnels et sur 71 entretiens avec une variété représentative de professionnels agissant dans ce réseau.

In the Geneva primary school, the treatment of educational difficulties is approached in connection with an intense partnership activity, carried out in the name of a global approach to the pupil and the effectiveness of the pooling of professional know-how. These collaborations imply that the professionals exchange the information they have about the pupil and his family. However, the requirement for transparency is competed by the notion of secrecy, which makes the implementation of the partnership problematic. In this text, we show that all the professions (teachers, speech therapists, school nurses, etc.) involved in these collaborations do not have the same apprehension of information sharing and do not respond to the same rules. We underline that local and situated circumstances, notably related to the question of interpersonal trust, are taken into account in the choice of disclosing elements obtained in other arenas. This article is empirically based on the material of a doctoral research which focused on the implementation of the partnership in 3 schools of the Geneva Priority Education Network (REP). It is based on 73 observations of meetings of professionals and 71 interviews with a representative variety of professionals working in this network.

En la escuela primaria de Ginebra, el tratamiento de la dificultad escolar se entiende en relación con una intensa actividad de colaboración, realizado en nombre de un enfoque integral para el alumno y la eficiencia de la combinación de conocimientos hacer profesional. Estas colaboraciones implican que los profesionales intercambian la información que tienen sobre el alumno y su familia. Sin embargo, el requisito de transparencia se ve desafiado por la noción de secreto, lo que hace que la implementación de la colaboración sea problemática. En este texto, mostramos que todas las profesiones (docentes, logopedas, enfermeras escolares, etc.) involucradas en estas colaboraciones no tienen la misma aprensión de compartir información y no siguen las mismas reglas. Enfatizamos que las circunstancias locales y situadas, especialmente relacionadas con la cuestión de la confianza interpersonal, se tienen en cuenta en la elección de revelar elementos obtenidos en otras etapas. Este artículo se basa empíricamente en los materiales de una investigación doctoral que se centró en la implementación de la colaboración en 3 escuelas de la Red de Educación Prioritaria de Ginebra (REP). Se basa en 73 observaciones de reuniones profesionales y en 71 entrevistas con una variedad representativa de profesionales que trabajan en esta red.

INDEX

Mots-clés : partenariat, secret professionnel, enseignement prioritaire, difficulté scolaire

Keywords : partnership, professional secrecy, priority education, educational difficulties

Palabras claves : colaboración, secreto profesional, educación prioritaria, dificultad escolar

AUTEUR

JULIE PELHATE

Enseignante-chercheure en sciences de l'éducation à l'Institut national supérieur du professorat et de l'éducation (INSPÉ) d'Antony et membre du laboratoire École, mutations, apprentissages (EMA) de l'université Cergy-Pontoise, Julie Pelhate étudie particulièrement la mise en œuvre du partenariat interinstitutionnel entre établissements scolaires et institutions du travail social et du champ socio-éducatif suivant la démarche ethnographique. Sa thèse porte sur le traitement interinstitutionnel de la difficulté scolaire dans l'enseignement prioritaire genevois. Elle met en évidence l'aspect processuel du traitement de la difficulté de l'élève (un enchaînement ordonné de diagnostics et de prises en charge de la difficulté) ainsi que la récurrence des logiques de prévention et d'individualisation pour le bien de l'enfant. Plus globalement, ses travaux croisent différents domaines de la sociologie (de l'éducation, des institutions, de la déviance, des situations de vulnérabilité et des professions).