

Zeitschrift: Bildungsforschung und Bildungspraxis : schweizerische Zeitschrift für Erziehungswissenschaft = Éducation et recherche : revue suisse des sciences de l'éducation = Educazione e ricerca : rivista svizzera di scienze dell'educazione

Herausgeber: Schweizerische Gesellschaft für Bildungsforschung

Band: 21 (1999)

Heft: 1

Artikel: L'éducation des enfants : repérage et intervention : la place du psychologue SMP dans le système scolaire genevois

Autor: Dupanloup, Anne

DOI: <https://doi.org/10.5169/seals-786127>

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften auf E-Periodica. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Zeitschriften und ist nicht verantwortlich für deren Inhalte. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern beziehungsweise den externen Rechteinhabern. Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen sowie auf Social Media-Kanälen oder Webseiten ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. [Mehr erfahren](#)

Conditions d'utilisation

L'ETH Library est le fournisseur des revues numérisées. Elle ne détient aucun droit d'auteur sur les revues et n'est pas responsable de leur contenu. En règle générale, les droits sont détenus par les éditeurs ou les détenteurs de droits externes. La reproduction d'images dans des publications imprimées ou en ligne ainsi que sur des canaux de médias sociaux ou des sites web n'est autorisée qu'avec l'accord préalable des détenteurs des droits. [En savoir plus](#)

Terms of use

The ETH Library is the provider of the digitised journals. It does not own any copyrights to the journals and is not responsible for their content. The rights usually lie with the publishers or the external rights holders. Publishing images in print and online publications, as well as on social media channels or websites, is only permitted with the prior consent of the rights holders. [Find out more](#)

Download PDF: 22.02.2026

ETH-Bibliothek Zürich, E-Periodica, <https://www.e-periodica.ch>

L'éducation des enfants: repérage et intervention. La place du psychologue SMP dans le système scolaire genevois

Points de vue d'enseignants, d'intervenants et
de responsables scolaires de la Division élémentaire

Anne Dupanloup

Quelle position le psychologue occupe-t-il dans le système scolaire genevois? Quelles relations les responsables scolaires entretiennent-ils avec le Service Médico-Pédagogique (SMP)? Comment expliquer l'augmentation des consultations psychopédagogiques dispensées par le SMP ces trente dernières années? L'analyse sociologique proposée ici interroge l'institutionnalisation d'un champ théorique récent et singulier – la psychologie enfantine – qui participe à l'organisation du système scolaire. L'étude des discours des responsables scolaires (enseignants, Généralistes Non Titulaire, inspectrice) nous a permis de dégager un certain nombre d'éléments symboliques et structurels de ce système éducatif affecté par l'insertion du psychologue. L'essentiel de nos réflexions tourne autour des effets de l'intervention du psychologue SMP, du point de vue de l'évaluation des élèves, des réponses à l'inadaptation scolaire, mais aussi du point de vue de la configuration des relations entre agents éducatifs.

Effectuée à l'Université de Genève, la recherche exploratoire¹ présentée ici cherche à faire le point et à porter un regard analytique sur l'intervention – symbolique et pratique – du psychologue dans le milieu scolaire². Cet article ne fournit pas toutes les étapes de l'analyse sociologique qui a conduit ces réflexions mais propose une synthèse des principaux constats.

Des psychologues à l'école élémentaire

Le psychologue scolaire est actuellement un acteur de l'école, institutionnellement reconnu et positionné. Son insertion récente dans le système scolaire –

système fortement structuré – implique des adaptations des acteurs en présence et suppose un ensemble de négociations et régulations, révélatrices d'enjeux et de rapports de force. Etudier le rôle rempli par le psychologue scolaire et les attentes qui lui sont adressées, c'est saisir au vol quelques éléments de cette structuration qu'il est nécessaire de considérer comme un processus dynamique, non un état figé et définitif.

Il existe à Genève, une instance du Département de L'Instruction Publique: le Service médico-pédagogique (SMP) qui, regroupant des psychologues, des médecins et des travailleurs sociaux spécialisés dans le domaine psychopédagogique, travaille en collaboration avec les écoles du canton de Genève. Créé au début du siècle, ce service a progressivement élargi sa mission dans le domaine des inadaptations scolaires et de l'enseignement spécialisé. Le SMP intervient non seulement auprès des familles et des professionnels concernés par l'enseignement spécialisé, mais encadre également les élèves et les responsables scolaires en cursus *normal*. C'est uniquement sur l'intervention du SMP en enseignement *normal* que nous nous penchons ici.

Depuis une trentaine d'années, le service médico-pédagogique connaît une augmentation de son personnel et un accroissement considérable de la population consultante – accroissement qui dépasse proportionnellement l'augmentation démographique des enfants scolarisés. En effet, alors que dans les années soixante les enfants consultants le SMP représentaient environ 4 % des effectifs de l'école enfantine et primaire, en 1995, cette proportion s'élève à plus de 12,5 %³.

Le matériel empirique sur lequel s'appuie notre analyse provient d'une dizaine d'entretiens approfondis effectués auprès de responsables scolaires⁴ affiliés à la division élémentaire⁵ et travaillant en cursus *normal* dans des secteurs socio-géographiques différents. Lors de ces entretiens – dits *entretiens compréhensifs*⁶ –, nous nous sommes intéressés à leurs *expériences*⁷ avec le Service médico-pédagogique, partant du point de vue que l'analyse du discours des professionnels scolaires, leurs expériences, leur subjectivité nous renseignent également sur le système d'interactions (configuration sociale) qui structure les actions, les relations, les attentes et les représentations. Un bagage théorique et conceptuel issu de la sociologie de l'éducation, de la sociologie du pouvoir et de la déviance, mais également de la sociologie de la connaissance et des organisations a permis une certaine mise en ordre et analyse de ce matériel discursif dense et peu structuré.

Du point de vue du sociologue, faire appel au psychologue SMP lorsqu'un élève pose problème ne va pas de soi. L'analyse des systèmes de relations, de représentations et d'actions – tels qu'ils sont ou tels qu'ils sont perçus par les acteurs concernés – met en évidence des *effets émergents* d'un système d'interactions, qui ne corroborent pas toujours les représentations et les pratiques des acteurs concernés. Derrière l'expérience des éducateurs (enseignants, psychologue, parents), derrière le semblant d'évidence qui peut habiter les acteurs habitués à ces pratiques psychopédagogiques, le sociologue interroge l'institutionnalisation d'un champ théorique récent et singulier – la psychologie enfantine – qui participe à l'organisation du système scolaire. Précisons à ce propos que notre objet se limite à la prise en charge thérapeutique issue d'une instiga-

tion scolaire (il convient néanmoins de rappeler que dans de nombreuses situations, c'est la famille qui prend l'initiative d'envoyer un enfant chez le psychologue – SMP ou privé). L'étude des discours des responsables scolaires nous a permis de dégager un certain nombre d'éléments symboliques et structurels de ce système éducatif affecté par l'insertion du psychologue. En fait, l'essentiel de nos réflexions tourne autour des effets de l'intervention du psychologue SMP, du point de vue de l'évaluation des élèves, des réponses à l'inadaptation scolaire, mais aussi du point de vue de la configuration des relations entre agents éducatifs.

De manière générale, l'intervention du SMP est de deux ordres: d'une part, la diffusion du savoir psychologique auprès du corps enseignant (il est aisé de constater que les idéaux pédagogiques actuellement valorisés sont teintés de psychologie) et d'autre part, l'intervention pratique du psychologue SMP auprès des élèves et des responsables de classe. Derrière ces deux registres s'esquissent des manières particulières de se représenter l'être humain, l'esprit, la vie psychique, l'enfance, l'éducabilité de l'homme, le rôle de la famille, la déviance et sa causalité. Dès lors, cette recherche sur la place du psychologue dans le milieu scolaire nous incite à étudier le projet éducatif de base que se donne notre société et le rôle des théories psychologiques dans l'imposition d'un corpus culturel issu de la modernité, ainsi que les principes de légitimité de l'intervention psychopédagogique. Les pratiques éducatives⁸ sont en effet indissociables d'un univers de significations, une culture socialement définie et structurellement située. Parce que le savoir comporte en plus de sa dimension cognitive, une dimension affective (normative), et parce que l'action éducative est «objectivement une violence symbolique en tant qu'imposition par un pouvoir arbitraire, d'un arbitraire culturel» (Bourdieu & Passeron 1970: 19), les rapports que les membres d'une société entretiennent avec un savoir, qu'il soit scientifique ou non, sont inévitablement des rapports de pouvoir.

S'intéresser à l'intégration du psychologue dans l'école c'est étudier, entre autre, les attentes (plus ou moins formelles, plus ou moins explicites) que les autres agents éducatifs (professionnels scolaires et familles) lui adressent et les manières dont il répond à ces attentes. La mise en place d'un suivi thérapeutique pour un enfant lorsque les agents scolaires sont à l'origine de l'entreprise connaît plusieurs étapes: l'observation et l'évaluation de l'enfant, la possibilité d'être conseillé par le psychologue SMP, le signalement de l'élève, la phase de discussions avec les parents, la mise en place d'un suivi psychopédagogique régulier, les *feed-back* dispensés par les psychologues et les résultats des suivis. Comme nous allons le voir, le psychologue SMP intervient de manière plus ou moins directe au cours des différentes étapes.

Evaluation et réponses à l'inadaptation

Parler du psychologue scolaire, c'est se trouver au coeur de la problématique de l'évaluation et de l'inadaptation scolaire. La première question qui se pose concerne donc l'évaluation de l'élève par l'enseignant et les intervenants scolaires (GNT, collègues, inspecteur) qui gravitent autour du responsable de

classe: essayer de savoir quand et pourquoi les enseignants font appel au service médico-pédagogique. Plus concrètement, il s'agit de cerner sur quels critères s'appuie leur évaluation et comment est motivée la prise en charge psychothérapeutique d'un enfant. En deux mots, et pour reprendre l'expression de certains interviewés: qu'est-ce qu'un *enfant SMP*, aux yeux des responsables scolaires?

Les discours de ces derniers sont à ce propos peu précis et abstraits, pour ne pas dire confus. Il n'y a pas, en matière de définition de la catégorie «aurait besoin d'être suivi par le SMP», de consensus, ni de critères formels et formalisés d'évaluation; ce qui ne veut pas dire que chaque enseignant fait ce qu'il veut, comme il l'entend. Malgré l'organisation par classe qui vise à protéger l'autonomie de l'enseignant, il est aisé de constater que celui-ci fait en réalité partie d'un réseau d'interdépendances complexe (une structure organisationnelle) qui le forme, le contrôle et peut également légitimer ses décisions; bref, le responsable de classe n'est pas seul *maître à bord*. Néanmoins, même si les fondements des jugements se ressemblent, le degré de tolérance, la frontière entre l'acceptable et l'inacceptable, la limite entre le *normal* et l'*anormal* diffèrent passablement d'un enseignant à l'autre, d'une classe à l'autre. L'expérience professionnelle des enseignants, leur résistance affective, leur investissement personnel dans le métier, la constitution du groupe-classe, les méthodes pédagogiques, les rapports entretenus avec les familles, l'intérêt et l'adhésion aux théories psychologiques sont autant de facteurs de diversification des définitions de *l'enfant SMP*.

De plus, l'incertitude quant aux critères d'appréciation est d'autant plus forte que les enfants sont jeunes. Rappelons en effet que les discours analysés ici ont été récoltés auprès d'enseignants de classes élémentaires (à savoir de la 1^{ère} enfantine à la 2^{ème} primaire) et notons au passage le développement important de la scolarité pré-obligatoire: alors que l'enseignement n'est exigé qu'à partir de 6 ans (entrée en 1^{ère} primaire), à Genève, près de 87 %⁹ des enfants de 4 et 5 ans fréquentent l'école enfantine. Notre intérêt pour cette tranche d'âge théorique (de 4 à 7 ans) se justifie par le constat d'un net rajeunissement de la population consultant le SMP (SMP: 1968).

Le bas âge de ces enfants joue un rôle dans la définition des contenus de l'évaluation. A l'école élémentaire, l'évaluation de la conduite et du comportement social de l'élève est aussi importante que l'évaluation des apprentissages cognitifs qui restent, en dehors de l'apprentissage de la lecture, encore peu conséquents et peu formalisés. En effet, «rester tranquille ou se taire pendant de longues périodes, se déplacer calmement, contenir ses émotions et ses réactions agressives, être à l'heure, ne rien oublier, avouer une vérité embarrassante...» (Perrenoud 1884: 219) sont des conduites qui s'apprennent très tôt et à l'école (entre autre). Il s'agit ainsi d'apprendre, au delà des contenus élémentaires (lire, écrire, compter), la modération des comportements et le savoir-vivre en société. La précocité de la scolarisation oblige les enseignants de la division élémentaire à tenir compte des comportements et du développement moteur dans leur jugement de la *normalité*.

Dès lors, l'inadaptation scolaire ne concerne pas seulement une difficulté d'apprentissage cognitif mais également une résistance à la conformité. Il arrive

qu'un élève qui ne rencontre pas de difficultés d'apprentissage, interroge, pré-occupe ou attire l'attention de l'enseignant par ses comportements, son développement moteur, ses aptitudes relationnelles. Le discours psychologique, en plaidant par exemple l'importance des données affectives dans le développement de l'enfant, encourage un regard global sur l'élève et la prise en compte d'indicateurs d'inadaptation qui outrepassent les programmes scolaires.

A l'instar de nombreuses études sociologiques, il faut rappeler que l'évaluation, la sélection et les dispositifs de remédiation répondent à un projet éducatif, parfois occulté, d'homogénéisation des individus en devenir que sont les enfants. Ces pratiques, visant l'adaptation de l'individu au groupe touchent à la problématique de la normalisation et du maintien de l'ordre social (stratégie de reproduction chez Bourdieu, logique d'intégration pour Dubet). La tâche de l'enseignant, même si celui-ci cherche à être attentif à chaque élève individuellement, est collective. Son rôle d'agent éducatif l'oblige à signaler les déviations comportementales, sociales, scolaires, mais également motrices et psychologiques. Plus concrètement, la question à laquelle sont confrontés les enseignants est celle de la gestion de la différence qui, comme le montrent Dubet et Martuccelli, «pose problème parce qu'elle montre la distance qui sépare un enfant des autres dans un univers où le seul idéal est d'être comme le groupe» (1996: 93). Lorsque la norme est définie par une sorte de comportement moyen, ce sont les excès d'activité ou de passivité qui attirent l'attention et sont présentés comme des signes de déviance (être agité ou passif est perçu comme être *trop* agité ou *trop* calme). Le processus de normalisation (au cours duquel les individus se plient à certaines conduites et normes socialement valorisées – que l'adoption par un grand nombre et l'institutionnalisation légitiment) sanctionne comme étant excessifs les comportements atypiques.

La démarche comparative entre les élèves ou les classes peut être considérée comme une stratégie mise en place par les enseignants en vue de remédier au flou des critères d'évaluation. Les discours des responsables de classe montrent, en effet, que le groupe-classe est déterminant des attentes effectives des enseignants, parce qu'il sert de référent. La constitution du groupe classe est un facteur prépondérant de l'évaluation dans le sens où le signalement d'un enfant dépend de manière non négligeable de la gestion du groupe. Il arrive, en effet, que l'enseignant fasse appel au SMP parce que le nombre trop important d'enfants problématiques rend la gestion du groupe impossible. Il est probable, que dans une classe plus homogène ou plus facile à *tenir*, le responsable de classe puisse faire face aux difficultés d'un élève, sans demander l'intervention du SMP.

C'est apparemment souvent dans la comparaison entre les élèves, entre les degrés, entre les classes que s'élabore l'appréciation de la normalité, que se construisent les références des enseignants, que s'effectue la pondération des critères d'évaluation. On comprend dès lors que les jeunes enseignant(e)s encore peu expérimenté(e)s aient souvent peu confiance dans leurs critères d'évaluation et vivent leur manque de références concrètes comme un handicap.

En fait, l'évaluation des enfants en division élémentaire est d'abord une activité d'observation, sorte d'évaluation par tâtonnement qui ne ressemble pour

ainsi dire jamais à l'affirmation d'une certitude. La prudence et les précautions sont de mise, d'autant que les risques de catégorisation, de stigmatisation voire d'exclusion engendrés par une évaluation négative sont réels et connus¹⁰. Les enseignants sont généralement conscients que l'évaluation négative peut engendrer de graves conséquences pour l'élève: ce qui se joue derrière ces procédures, c'est manifestement la question de l'intégration ou de l'exclusion d'un individu dans une formation sociale (classe, groupe d'enfant, école, mais aussi milieu social futur); ils l'affirment d'ailleurs eux-mêmes: *on parle de l'avenir d'un enfant*.

L'imprécision des critères d'évaluation laisse, dans une certaine mesure, la porte ouverte aux appréciations personnelles. Nous avons pu, en effet, constater que la résolution d'entreprendre des démarches en vue de faire consulter un élève au SMP varie passablement d'un enseignant à l'autre. Même si certains s'en défendent parfois, l'évaluation est fonction du regard de l'évaluateur, ce qui fait poindre la question de la responsabilité. Le sentiment de culpabilité – résultat de l'alchimie *responsabilité et enjeux déterminants* liés à une évaluation négative – qui habite les enseignants lorsqu'un de leurs élèves est en échec scolaire est d'autant plus fort que, même si ils ont généralement de la difficulté à le reconnaître, ils ne peuvent pas nier le pouvoir qu'ils ont (en tant qu'adultes, institutionnellement légitimés) auprès des enfants. La culpabilité de juger se manifeste, à notre avis, dans la tendance à mettre l'accent sur la dimension affective de la relation maître-élèves et à nier les rapports de pouvoir au coeur de toute action éducative. Nous avons pu constater, dans les discours des responsables scolaires, la tendance à occulter l'asymétrie de la relation pédagogique et à rendre invisible les rapports de pouvoir (du moins à faire en sorte qu'ils ne soient perçus comme tels, ni par les enfants, ni par les enseignants eux-mêmes), et nous pensons, à l'instar de Dubet et Martuccelli que «la psychologisation des troubles scolaires est une manière, pour le maître d'éviter une mise en cause personnelle insupportable» (1996: 136).

Pratiques pédagogiques et discours «psy»

La conviction qu'il est possible d'agir sur l'être en devenir, de contrôler ses apprentissages, de *débloquer* ce qui pourrait nuire à son évolution, d'orienter son développement est propre à notre culture. Mais en même temps, l'idéologie du sujet et de la liberté à disposer de soi a abouti à la dénonciation (plus récente) des conditionnements et autres pouvoirs d'influence. On comprend, dès lors, que les investigations humaines que l'on appelle communément actions éducatives, se soient couvertes d'un voile idéologique qui met en avant l'intérêt de l'enfant: l'idée que *c'est pour son bien*. L'idéologie de l'individualisation (de la relation pédagogique et du rythme de développement de l'enfant) indissociable de la volonté de responsabiliser l'élève (le rendre autonome) et de le rendre actif dans son processus de socialisation, vise – dans l'absolu – à ce que l'élève soit,

veillance, fasse de son propre chef, ce que l'école lui impose. En somme, on peut voir derrière l'idéologie de l'épanouissement de soi, la tendance à faire passer l'imposition des normes sociales comme étant une réponse à une aspiration personnelle (sorte de *pouvoir en douceur*, pas moins contraignant cependant). Pour reprendre les concepts d'Elias (1973), il s'agit en quelque sorte d'accélérer le passage de l'*hétérocontrainte* à l'*autocontrainte*. L'enjeu est donc d'inculquer à l'enfant le *métier d'élève* (Perrenoud 1994) de manière à ce qu'il apprenne de son propre chef, qu'il fasse sien les projets scolaires et se les impose lui-même, sans qu'il y ait contradiction avec d'autres aspirations. Ce qui se joue ici est bien la construction d'un *habitus* (un système de disposition à agir, penser, évaluer, percevoir...) et les agents éducatifs cherchent à l'orienter de manière à ce que certains savoirs et savoirs-faire (*arriver à suivre une règle et à avoir des obligations*) socialement définis s'incarnent si profondément qu'ils en deviennent des savoirs-être (l'impression subjective d'être en *accord avec soi-même*).

On comprend dès lors mieux les deux éléments du discours psychopédagogique évoqués plus haut: le souci de repérage précoce et l'idéologie de l'épanouissement personnel. L'intervention auprès des enfants dès leur plus jeune âge rend compatibles deux valeurs culturelles qui ne le sont pas forcément au départ: le travail scolaire – la contrainte – et l'épanouissement personnel – le sentiment de liberté.

Dans la phase d'observation et d'évaluation des élèves, le SMP intervient parfois auprès des enseignants (mais pas, à ce stade, auprès des enfants¹¹). Il existe, en effet, dans certains établissements scolaires, des *permanences SMP*, organisées au cas par cas, sur demande des responsables scolaires et en fonction des disponibilités du secteur SMP concerné¹². Le fonctionnement, la fréquence, la participation et l'intérêt que suscitent ces permanences sont variables. De manière sommaire, elles constituent un lieu d'échange entre un responsable de classe et un délégué du SMP qui se déplace et s'intègre pour une durée réduite mais régulière (quelques heures par mois) au sein du bâtiment scolaire. Les enseignants prennent rendez-vous si ils le désirent avec le psychologue scolaire (il arrive parfois que l'inspecteur ou les collègues les y incitent), dans le but de discuter des enfants qui leur *posent problèmes*, de résoudre d'éventuelles difficultés relationnelles entre l'élève et le maître, d'obtenir des indices d'évaluation, des pistes de réflexions, voire de légitimer leur décision visant à faire suivre l'enfant par le SMP. Même si, dans l'ensemble, tous les interviewés sont positifs sur le principe des permanences SMP, certains estiment n'en avoir pas besoin, alors que d'autres se présentent comme de fervents adeptes, profitant au maximum des conseils, discussions et suggestions du psychologue scolaire; certains déplorent même que leur fréquence soit insuffisante.

Bien que la fonction de *supervision* ne fasse pas partie des fonctions formellement admises de ces permanences, ces entrevues sont parfois présentées par les enseignants comme une possibilité, pour eux, de se décharger de leurs soucis, de se sentir soutenus et aidés dans leur pratique professionnelle. Aux yeux des enseignants, la disponibilité du psychologue pendant ces heures de permanence est avant tout perçue comme la possibilité pour eux d'obtenir un *deuxième regard*¹³, un point de vue différent, une ouverture, un regard extérieur qui se veut neutre, objectif et professionnel (ou du moins, *qui n'est pas chargé d'af-*

fectif contrairement au regard de l'enseignant sur l'élève). Cette intervention auprès du responsable de classe implique de sa part une certaine reconnaissance de ses limites d'action et de connaissances en tant qu'enseignant, voire une remise en question (avec ce que cela engendre de positif et de négatif) de ses propres pratiques, représentations, convictions.

Les permanences SMP sont souvent présentées, par ceux qui les exploitent, comme étant l'occasion de partager la responsabilité de l'évaluation, de légitimer les procédures d'évaluation, voire de se déresponsabiliser totalement, en déléguant le jugement à un spécialiste. Ces éléments confirment que le SMP n'est pas uniquement une instance au service des enfants mais qu'une partie de ses interventions est destinée aux responsables scolaires. Ces efforts d'encadrement des professionnels scolaires contribuent en même temps à la diffusion du savoir psychologique ainsi qu'à la publicité des services proposés par le SMP, lui garantissant une certaine collaboration avec les enseignants dont il dépend – nous y reviendrons.

L'intervention du SMP lors des permanences semble fonctionner, d'une part, comme une sorte de régulateur des procédures d'évaluation et, d'autre part, comme un encouragement à une vigilance accrue. La conviction – elle-même, l'apanage de la psychologie – selon laquelle la socialisation primaire est déterminante de l'évolution future de l'enfant, exhorte les enseignants à dépister le plus tôt possible les problèmes, malgré la prudence et les hésitations qui caractérisent, nous l'avons vu, les procédures d'évaluation. L'objectif de ce repérage précoce des cas *inadaptés* (ou en difficulté d'adaptation) est en réalité de deux ordres: d'une part, de se donner un maximum de *chances d'y remédier*, d'autre part de *déblayer* ou d'effectuer un premier tri, une première sélection des enfants *inaptes* à suivre un cursus scolaire normal. Le dépistage précoce des enfants en difficulté est présenté comme étant crucial parce qu'intervient pour la première fois (pour ceux, du moins, qui n'ont pas fréquenté la crèche), une instance éducative (évaluatrice) extra-familiale – considérée comme plus objective – et que la précocité augmente la probabilité d'une intégration future. Ce repérage satisfait une logique (on pourrait parler de politique) de *prévention*¹⁴.

Le recours aux théories psychologiques est suffisamment fréquent et généralisé dans le discours des enseignants, pour affirmer que l'évaluation des élèves est influencée par la diffusion de la psychologie infantile. Plus précisément, l'intervention du psychologue – qu'elle soit directe (lors de permanences SMP destinées à encadrer les enseignants dans leur pondération des problèmes qu'ils rencontrent avec leurs élèves) ou indirecte (par la diffusion du discours psychologique auprès du corps enseignants) – modifie le regard de l'évaluateur.

Concernant la nature du lien entre discours psychologiques et pratiques pédagogiques, nous posons l'hypothèse que les dispositifs de remédiation existants influencent l'évaluation elle-même, par un mécanisme parfois énoncé: celui de *l'offre qui crée la demande*. Certains interviewés interrogés sur l'évolution des consultations expliquent en effet, leur augmentation par l'accroissement des moyens médico-psychologiques à leur disposition. Il est raisonnable de penser que le développement du service médico-pédagogique et l'augmentation du nombre de psychologues scolaires soient en partie la cause (non la conséquence) d'une demande accrue de soins thérapeutiques par les enseignants¹⁵.

Soulignons un fait indéniable: la définition et l'organisation des dispositifs de remédiation (le SMP en est un) – qui sont directement liés à la culture pédagogique et aux critères scolaires d'évaluation – s'inscrivent dans une dynamique de constante re-définition (ce qui fait apparaître leur côté arbitraire¹⁶). Plus concrètement, la diffusion des théories psychologiques dans les milieux scolaires affecte les pratiques pédagogiques, modifie les attentes parfois implicites envers les élèves et influence l'organisation scolaire (individualisation de la relation pédagogique, recours à une pédagogie dite différenciée, décroisement des cursus, prise en compte de l'épanouissement de l'enfant, volonté de le responsabiliser et de le rendre actif et autonome dans ses apprentissages, introduction d'appuis pédagogiques compensatoires, ouverture des classes, multiplication des agents éducatifs et, par voie de conséquence, des examinateurs). Le tableau ci-dessous illustre de manière sommaire les rapports entre certaines caractéristiques des théories psychologiques et quelques particularités des pratiques pédagogiques (procédures d'évaluation et organisation pédagogique scolaire):

Caractéristiques du discours psychologique	Lien avec les pratiques pédagogiques et procédures d'évaluation
L'idée que l'enfance ou la socialisation primaire est déterminante de l'évolution future de l'individu. Encouragement à l'action précoce.	Entrée des enfants dans la scolarité (intervention d'une instance publique); la nécessité d'un dépistage précoce entraîne une vigilance accrue.
Une conception globale de la personne, tenant compte des apprentissages cognitifs, des données affectives, des comportements, du développement moteur, de la sociabilité avec les pairs, comme indicateurs de <i>normalité</i> .	L'enseignant n'est pas en mesure d'avoir ce regard global (gestion du groupe, contraintes institutionnelles) et de prendre en considération des données extra-scolaires; d'où ses hésitations quant à l'évaluation de l'enfant SMP.
Primat donné à l'individu; individualisation du rapport à l'enfant : vise non seulement l'autonomie de l'enfant dans ses apprentissages (le rendre actif) mais aspire également à le responsabiliser (en travaillant sur ses motivations) quant à son évolution scolaire (réussite ou échec). L'objectif thérapeutique, libéré des contraintes institutionnelles et temporelles (programmes, perspective collective, organisation par classe, échéances, etc.) de l'organisation scolaire, peut tenir compte de l'individualité de l'enfant.	Orientation pédagogique vers une individualisation généralisée (décroisement des cursus et recours de plus en plus fréquent à une pédagogie différenciée) qui va de pair avec une visibilité accrue. Introduction d'aides extérieures, supplémentaires, ponctuelles (GNT, psychologue) pour les élèves en difficultés. Multiplication et spécialisation des regards normalisateurs. La valorisation d'une pédagogie <i>adaptée aux besoins</i> des élèves, dissimule en même temps l'objectif collectif d'homogénéisation et de normalisation.

<p>La représentation de l'être humain en terme de faisabilité (la conviction qu'il est en partie possible d'agir sur l'être en devenir, d'orienter son développement, de déceler les <i>blocages psychologiques</i> qui pourraient nuire à son évolution). Le psychologue est considéré comme le spécialiste de cette action sur l'individu. La conception de l'identité en terme d'état est remplacée par l'idée de processus de construction de soi.</p>	<p>Cette idée met à mal une conception fataliste (innéiste ou naturaliste) de l'intelligence, des «capacités personnelles» (un enfant en difficulté n'est pas forcément condamné à l'être toujours). Au niveau de l'explication de l'échec scolaire, le registre du don, de l'inaptitude a fait place à celui de l'inadaptation. Même si cette représentation est moins déterministe, elle raisonne toujours en termes de dysfonctionnement individuel.</p>
<p>Le recours au psychologue entretient une représentation médicalisée de l'inadaptation (explication endogène de l'échec scolaire : dysfonctionnement individuel) et nourrit la confusion entre retard scolaire et déficience (présentant une insuffisance organique ou mentale). Justice et soins sont en quelque sorte confondus au point d'oublier que l'évaluation scolaire et la frontière entre le normal et le pathologique sont des jugements sociaux et culturels (donc arbitraires). Dans cet univers de signification, un amalgame se fait entre le juge qui sanctionne (évaluateur), l'éducateur qui cherche à intégrer (adapter l'enfant aux normes) et le médecin-psychologue qui soigne (cf. le nom du SMP).</p>	<p>L'explication endogène responsabilise l'individu déviant et occulte le fait que l'évaluation est fonction des normes et des procédures d'évaluation. A l'extrême, cette logique conçoit la santé mentale comme synonyme de réussite scolaire et colle à l'enfant en difficulté scolaire (qui ne travaille pas, n'apprend pas à raisonner selon une certaine logique et ne respecte pas la discipline) l'étiquette d'anormal ou de malade mental. Cette interprétation déresponsabilise l'enseignant, ainsi que l'organisation scolaire et elle institue le psychologue comme expert, spécialiste de l'inadaptation. L'évaluation scolaire s'apparente au bilan psychologique, à l'expertise, au <i>diagnostic</i>.</p>
<p>La valorisation de l'épanouissement de soi participe de la tendance à rendre invisibles les rapports de pouvoir et révèle la culpabilité de juger, caractéristique de notre société (occultant, par ex. la fonction sélective de l'école).</p>	<p>L'association quasi-automatique entre bonheur et réussite sociale ou scolaire (ou l'inverse) présente l'intervention du SMP comme étant <i>pour le bien</i> de l'enfant et occulte la demande des agents scolaires (instigateurs de la démarche thérapeutique).</p>
<p>Une réponse particulière à l'inadaptation; sorte d'intervention complémentaire, préventive (concomitant des difficultés mais en amont de l'exclusion).</p>	<p>L'action préventive permet l'intégration en cursus normal et évite, par rapport aux autres dispositifs de remédiation, l'exclusion (de la classe, du cursus normal). Le coût de l'inadaptation est réduit.</p>

Ces constats, en plus de démentir l'idée que l'augmentation des consultations SMP serait due à un accroissement du taux de déficience des enfants scolarisés, nous autorisent par ailleurs, à formuler l'hypothèse selon laquelle les attentes des examinateurs, la diffusion des théories psychologiques et le changement de regard sur l'élève (individualisation de la relation pédagogiques) seraient à l'origine de l'augmentation des suivis SMP. Comme l'affirme Hutmacher, à propos du redoublement: «étant le résultat d'un jugement, il n'est pas signifiant seulement des caractéristiques des élèves, mais aussi des caractéristiques des juges et de leur situation dans le système qu'ils forment» (1993: 37). Certains responsables scolaires l'affirment: l'expérience pratique, la formation actuelle plus pointue et les théories psychopédagogiques récemment élaborées, fournissent un *bagage* plus riche pour observer l'élève et être plus attentif à chacun d'entre eux, individuellement. La sensibilisation des professionnels scolaires aux conceptions psychologiques de l'enfance accroît la subtilité du regard sur l'enfant.

Ainsi, l'individualisation de la relation pédagogique et la multiplication des spécialistes qui l'entourent ne fait pas état, contrairement à ce que l'on pourrait penser, d'un accroissement de liberté. L'apparente indétermination des critères d'évaluation, la diversité des attentes, le traitement au cas par cas, la sensibilisation aux conceptions psychologiques de l'enfance ne révèlent pas un certain assouplissement de l'évaluation ou une plus grande tolérance de l'évaluateur mais manifestent au contraire un élargissement des signes de repérage, un affinement du regard examinateur qui devient plus vigilant, plus précis, plus catégorique, plus contraignant. L'attention accrue, cette manière d'être à l'affût, dès le plus jeune âge, du moindre signe de déviance, témoigne d'exigences de plus en plus astreignantes (obligeant chaque élève à travailler assidûment et à constamment progresser).

Ce qui se joue derrière les interventions éducatives, c'est la production des *habitus* des individus en devenir (futur citoyens) que sont les enfants et notre thèse se résume à l'idée que dans notre société le développement de la psychologie (comme ensemble théorique et interventions pratiques) affecte¹⁷ les conditions de production des *habitus*, ce qui est particulièrement manifeste dans le domaine scolaire.

Entre experts et praticiens

L'institutionnalisation de la psychologie et de ses représentants ne concerne pas seulement le rapport à l'enfant et la définition des critères d'évaluation; elle bouleverse également la structure des relations entre professionnels scolaires. En modifiant l'organisation structurelle, l'insertion du psychologue dans l'école pose la question du pouvoir éducatif – de sa légitimité – et du partage de l'autorité éducative – la division du travail pédagogique. L'analyse des rapports que les enseignants entretiennent avec les psychologues SMP fournit à cet égard de nombreuses informations.

Les discours des responsables scolaires sur les rapports qu'ils entretiennent avec les psychologues SMP – que ce soit lors des permanences qui leur sont destinées, ou lorsqu'un élève de leur classe consulte le SMP – indique que le psychologue est considéré comme un *expert* de la relation, de l'évaluation, de l'enfant, voire des relations familiales.

La perception du psychologue comme un expert témoigne d'une configuration asymétrique des positions occupées. En effet,

l'expert, dès qu'il est reconnu comme tel, est le seul maître. Cette délégation produit des contraintes en plaçant les uns en état d'être jugés sans avoir connaissance ou sans comprendre les critères de leur évaluation, et les autres en position de juger sur des critères dont l'infailibilité doit être reconnue et qu'ils n'ont de ce fait à rendre compte de leur jugement ni à leurs mandataires, ni aux personnes évaluées (Paicheler 1992: 265).

Cette remarque ne s'adresse pas seulement aux enseignants mais également aux parents. L'expert – le tiers à qui on demande un diagnostic (dit *bilan psychologique*) – possède une maîtrise de ses outils d'analyse qu'il est difficile de remettre en question. On relèvera, à ce propos, la confiance quasi-totale accordée aux méthodes utilisées par le psychologue (techniques d'examen, tests, méthodes d'investigation), confiance que l'on pourrait qualifier d'aveugle puisque conjointement, ces méthodes restent fortement méconnues par les milieux pédagogiques.

Cette représentation du psychologue en terme d'expert permet de comprendre la diversité des attitudes des responsables scolaires vis-à-vis du SMP, dont voici quelques exemples. Considérer le psychologue comme un spécialiste peut entraîner le recours accru aux permanences SMP de la part de certains enseignants chaque fois qu'ils *ne savent plus quoi faire* avec un élève. Certains déplorent d'ailleurs l'insuffisance de ces permanences ou regrettent l'extériorité du psychologue: ils souhaiteraient, en effet, l'insertion plus systématique, régulière ou fréquente d'un psychologue au sein de l'établissement scolaire et la possibilité d'intervenir ponctuellement et spontanément en classe en cas d'urgence; d'autres suggèrent la mise en place d'un *test d'entrée*, sorte de bilan psychologique imposé à tous les enfants entrant à l'école enfantine. Notons, d'ailleurs que la représentation *positive* du psychologue-expert entraîne souvent à son égard des attentes disproportionnées lorsqu'il est appelé à *la rescousse*; attentes parfois déçues qui peuvent être à l'origine de certains malentendus et conflits entre psychologues et pédagogues. En effet, la représentation en terme d'expert est également à l'origine de nombreuses critiques vis-à-vis du psychologue: certains enseignants, évoquant le sentiment d'être eux-mêmes jugés, testés, voire *psychanalysés*, dénoncent l'arrogance, le dédain et la méconnaissance du psychologue, vis-à-vis de leur pratique pédagogique. Dès lors, les enseignants qui ont tendance à vivre l'intervention du psychologue scolaire comme de l'ingérence cherchent plutôt à s'en protéger, en ne faisant par exemple pas appel à lui, arguant le côté superflu, inutile, abstrait, théorique ou trop spécialisé de son intervention.

La collaboration entre ces deux instances que sont le SMP et l'école est à considérer en terme d'interdépendance. Nous l'avons dit, la représentation du psychologue en terme d'expert instaure inévitablement une relation asymétrique entre les professionnels de l'école et ceux du SMP. Rappelons à ce propos que généralement les enseignants font appel à lui, lorsqu'ils estiment que le problème dépasse leurs compétences ce qui implique d'avouer leur limite – deuil de leur *toute-puissance*, qui peut parfois être vécu comme un échec personnel. Mais cette asymétrie entre *celui qui est limité* dans son action ou sa connaissance et *celui qui est censé pallier ces incompétences* ne se réduit pas à la dépendance de l'un à l'égard de l'autre. Malgré leur statut d'expert qui leur confère une supériorité statutaire, les psychologues ne sont pas indépendants des enseignants. Puisque ces derniers sont les instigateurs de toute démarche auprès du SMP, nous pouvons dire que la position du psychologue dans le milieu scolaire est fonction de la croyance des responsables scolaires en la légitimité de son intervention. Cette croyance en la légitimité de l'intervention psychologique peut s'appuyer sur le critère de scientificité¹⁸ dont se targue la psychologie – critère qui de nos jours, va souvent de pair avec le statut d'expert – ou sur le charisme du représentant SMP. Il semble en effet, que la relation entretenue avec le psychologue (voire le succès de son intervention) dépende pour une bonne part de son charisme, de ses compétences relationnelles, de sa capacité d'écoute, de la confiance qu'il dégage, bref d'attributs liés à la personne et à la convivialité des rapports interpersonnels qu'il instaure. On comprend, dès lors, la diversité des rapports entretenus avec le SMP: certains enseignants utilisent volontiers la notion de partenariat pour qualifier les rapports SMP-école, alors que d'autres rejettent sévèrement l'idée de collaboration entre ces deux instances.

Malgré cette diversité, tous les responsables scolaires interrogés admettent la complémentarité des rôles (aucun ne remet en question la légitimité du SMP); en cela, tous différencient clairement l'action pédagogique qui leur incombe et l'action médico-psychologique dispensée par le SMP, même si certains estiment n'en avoir *pas besoin*.

Pour approfondir cette question de la complémentarité des rôles, il convient d'analyser brièvement la suite des procédures, à savoir ce qui se passe, lorsque l'enseignant estime qu'un suivi thérapeutique est nécessaire pour son élève.

Démarches auprès des parents

L'entreprise de faire suivre un enfant par le SMP oblige les enseignants à passer par les parents de manière à les inviter à prendre eux-mêmes rendez-vous avec le SMP pour un bilan ou un suivi psychologique. «Les parents sont réputés légalement et moralement *responsables* de leurs enfants mineurs. Le droit de la famille, les lois sur l'instruction publique et la protection de la jeunesse leur donnent un rôle primordial» (Montandon & Perrenoud 1994: 90). L'autorité décisionnelle appartenant officiellement aux parents, dans le système d'ensei-

gnement genevois, les responsables scolaires ne peuvent prendre aucune décision visant à faire consulter un enfant au SMP.

Ainsi, lorsque la phase d'observation des élèves se transforme en conviction qu'une prise en charge d'un enfant par le SMP est nécessaire, le rôle de l'enseignant devient celui de *négociateur* auprès des familles. Or l'attitude des parents vis-à-vis de ce genre d'intervention n'est pas toujours positive. Elle peut l'être: certaines réactions témoignent d'un grand intérêt et d'une ouverture de la part des parents; il arrive d'ailleurs que ces derniers prennent eux-mêmes l'initiative d'envoyer leur enfant chez le psychologue ou soient demandeurs de conseils éducatifs auprès de ces professionnels. On rencontre également ceux qui adoptent une attitude intermédiaire – entre l'intérêt et le refus – et se laissent convaincre, en restant quelque peu sceptiques ou en s'engageant uniquement pour un bilan psychologique. Néanmoins, la plupart des enseignants interrogés soulignent que cette situation n'est pas la plus fréquente. Dans la majorité des cas, en effet, les responsables scolaires interrogés présentent les discussions avec les familles comme étant *problématiques* et les décrivent comme des confrontations désagréables provoquées par la réticence des parents qui, selon les enseignants, ont souvent de la peine à accepter que leur enfant puisse avoir *besoin d'une aide dont les autres n'ont pas besoin*.

Même si tous les interviewés admettent que l'autorité décisionnelle revient aux parents, certains présentent ces procédures comme étant le *hic du système*, d'autres – surtout les jeunes enseignants – se plaignent de devoir assumer ces démarches de persuasion qu'ils estiment pénibles. Il arrive même que des responsables de classes se rétractent et préfèrent ne pas déclarer les enfants problématiques plutôt que d'affronter les discussions laborieuses, conflictuelles ou embarrassantes avec les familles. Généralement, face à ces résistances parentales, les enseignants mettent en place des stratégies de négociation, de persuasion, voire même de menace. L'analyse de ces stratégies et des réactions parentales (du moins la manière dont les responsables scolaires les interprètent) permet de dégager d'une part, certaines représentations de la psychologie et du psychologue et d'autre part, de comprendre la position particulière du SMP. Survolons quelques unes de ces stratégies de négociation.

Afin d'éviter une remise en cause personnelle, certains enseignants misent sur le partenariat avec la famille et tentent d'instaurer une relation de confiance réciproque; une des stratégies évoquées, face aux appréhensions des parents est la persévérance. La plupart des interviewés évoquent en effet, la durée de l'entreprise de persuasion. Il s'agit d'éviter de bousculer ou de heurter les parents avec trop de précipitation et de présenter le problème en douceur. Certains prennent le temps d'amener la question *avec tact* aux parents, de laisser à l'idée le temps de germer, de présenter les choses en plusieurs étapes, d'établir une relation de confiance, bref, d'obtenir en quelque sorte l'accord des parents à *l'usure*.

Alors que, lorsqu'on les interroge sur les conséquences d'un suivi thérapeutique, les enseignants ne se prononcent pas clairement (même si, dans l'ensemble, ils sont plutôt confiants) face aux parents, ils présentent la chose de manière particulièrement positive et cherchent à dédramatiser la situation, à ras-

surer les parents en niant le fait que l'enfant risque un *étiquetage* déterminant pour son avenir¹⁹. Ainsi, vis-à-vis des parents, les enseignants se font les portes-parole des psychologues, sortes de médiateurs entre la famille et le SMP (on pourrait même les qualifier de *promoteurs SMP*). Il est important de noter, qu'à ce stade des procédures, la prise en charge d'un enfant par le SMP dépend de l'aptitude des responsables de classes à convaincre les parents du bienfait de cette démarche.

Pour écarter les tabous et autres représentations angoissantes liés au psychologue, certains enseignants avouent supprimer le terme de *psychologue* de leur langage lorsqu'ils négocient avec les familles, lui préférant celui d'*aide* ou de *logopédiste*. La logopédie est en effet utilisée pour convaincre les parents de prendre rendez-vous au SMP, parce qu'elle fait partie des consultations courantes proposées par ce service et qu'elle est généralement mieux perçue par les parents: il est plus acceptable de consulter le SMP pour un défaut de prononciation considéré comme moins grave, plus visible, mieux déterminé, que pour un *problème psychologique* (auquel sont souvent associés folie, maladie et anormalité). Certains enseignants présentent clairement cette stratégie de persuasion comme étant une manoeuvre, une ruse, une manière falsifiée de faire entrer les parents en contact avec le SMP (*leur faire mettre un pied dedans*).

Lorsque les parents résistent à ces stratégies et rejettent les arguments des enseignants, ces derniers peuvent faire appel à l'inspecteur qui légitime, de par son statut, leur demande de consultation. En tant qu'autorité supérieure, l'inspecteur peut brandir la menace du placement en classe spécialisée. Les anecdotes racontées par les responsables scolaires laissent penser que même si d'un point de vue légal et moral, les parents sont responsables de l'éducation de leur enfant et constituent officiellement l'*autorité décisionnelle*, dans les faits, le rapport de force (parents / institution scolaire) s'inverse. Il semble, en effet, que le corps enseignant possède de puissants moyens (de menace ou de persuasion) d'imposer sa volonté, malgré les résistances éventuelles des parents.

Enjeux

Derrière ces stratégies de négociation, ce qui se joue entre les professionnels scolaires et les parents, c'est l'imposition d'un discours psychologique (des valeurs, des manières de voir l'enfant, d'expliquer ses difficultés scolaires, de considérer la sphère familiale). La réticence des parents vis-à-vis de la *culture psychologique* est souvent présentée par les professionnels scolaires comme le révélateur d'une conception rétrograde, d'une culture étrangère ou comme témoignant d'une certaine ignorance; ces associations font manifestement penser à un plaidoyer en faveur de leur conception psychopédagogique de professionnels: il s'agit, pour eux, d'affirmer que leur pratique éducative est supérieure à celle des parents.

Suggérer l'intervention du psychologue scolaire met par ailleurs en jeu la question de la responsabilité de l'inadaptation scolaire: est-ce l'enfant, sa

famille ou l'école qui est responsable de ces difficultés? Il semble que l'intervention du psychologue, en plus de segmenter la responsabilité de l'évaluation, contient en filigrane l'attribution de la responsabilité qui blanchit le système scolaire en *accusant* soit le déviant (défiance mentale ou psychologique) soit le milieu familial (déficit affectif, *cadre déstructuré*).

D'ailleurs, les enseignants l'évoquent: parler de suivi thérapeutique peut être entendu par certains parents comme le décret de l'anormalité ou de la folie de leur enfant. Généralement, les responsables scolaires rejettent cette représentation fataliste. A leurs yeux (du moins vis-à-vis des parents) l'enfance est un processus de construction de soi sur lequel il est possible d'agir (ils partagent une représentation en terme d'*éducabilité*). Pour eux, l'enfant – surtout de cet âge – n'est pas responsable de ses difficultés, il apparaît plutôt comme *victime*: victime de son milieu familial ou social. En effet, lorsqu'on leur demande pourquoi, selon eux, les consultations d'enfants au SMP ont augmenté, nombreux sont ceux qui estiment que les transformations familiales et sociales sont à l'origine des difficultés scolaires des enfants (instabilité des familles, *démision* des parents, situations sociales précaires, surprotection des enfants, etc.).

Cette attribution causale est soutenue par le discours psychologique, lui-même porteur du point de vue selon lequel le milieu familial a un rôle déterminant dans la construction de soi et est, par conséquent, fortement responsable des difficultés scolaires de l'enfant. Dubet et Martuccelli l'affirment également: «l'école parfois renforcée par l'appareil des psychologues et des médecins transforme les parents en coupables» (1996: 109). Ainsi, dans ce jeu de renvoi de la responsabilité, le psychologue intervient comme une sorte d'arbitre qui, pour dire les choses de manière schématique, déculpabilise les enseignants²⁰ et accuse la famille (du moins, dénonce la situation familiale). Si la cause des difficultés scolaires et comportementales des enfants est attribuée au manque d'affection que seuls les parents peuvent donner, les enseignants sont généralement blanchis. Dans ces conditions, on comprend les difficultés rencontrées par les enseignants lorsqu'ils doivent tenter de convaincre les parents réticents vis-à-vis la prise en charge thérapeutique, ainsi que les stratégies mises en place pour masquer, à l'égard des familles, l'accusation sous-jacente.

Résumons nos constats pour mettre en évidence l'ambiguïté de la situation. Le psychologue, en intervenant comme un agent de légitimation des procédures évaluatives, libère l'enseignant du poids de la responsabilité; en même temps, les procédures obligent ce dernier à faire lui-même, auprès des parents, la publicité d'une démarche psychologique qui véhicule l'idée que le milieu familial est un facteur déterminant de la réussite – donc de l'échec – scolaire. Malgré le risque d'être remis en cause dans leur pratique professionnelle, cette situation ambiguë pousse les enseignants à utiliser, vis-à-vis des familles un argument: l'aveu de leur propre incompétence. Il s'agit de montrer aux parents que *ça n'est plus de leur ressort*, qu'ils ont eux-mêmes, en tant qu'enseignants, besoin de l'aide d'un(e) spécialiste. En présentant le psychologue comme pouvant combler leurs propres lacunes, les enseignants détournent ou dissimulent le propos de l'attribution causale évoquée plus haut qui peut être vécue comme une accusation par les parents.

Ainsi, les enseignants cherchent à convaincre les parents de faire au minimum un bilan psychologique en insistant sur le fait que ça n'est pas leur rôle de poser un diagnostic, mais bien celui du psychologue. Ce rappel devrait, aux yeux de certains responsables scolaires, rassurer les parents sur les procédures d'évaluation qui ne se font pas *à la légère* puisque l'intervention d'un *spécialiste* est nécessaire pour poser un diagnostic. On retrouve ici une des caractéristiques du rôle de psychologue scolaire: celui d'expert scientifique qui, par son aptitude à effectuer des *bilans psychologiques*, est censé légitimer vis-à-vis des parents l'évaluation scolaire. Or cet argument, qui encourage les enseignants dans leur démarche, n'est pas forcément rassurant pour les parents. Un *diagnostic scientifique* de leur enfant qui donnerait un caractère déterminant à sa situation et qui rendrait l'évaluation scolaire peu réfutable, est en effet plus déstabilisant que sécurisant pour les parents.

Entre sphère privée et sphère publique

L'intervention du psychologue est, par ailleurs, redoutable pour les familles, parce qu'elle peut être perçue comme une forme d'ingérence dans la sphère privée. Généralement, l'intervention thérapeutique auprès de l'enfant s'accompagne d'une participation familiale directe ou indirecte. Il ne s'agit donc jamais de psychothérapie infantile seulement: la famille est toujours impliquée dans les consultations de l'enfant.

On comprend aisément la réticence de certains parents, mais on comprend également l'intérêt que les responsables scolaires peuvent tirer de cette intervention. Parce que le psychologue a la possibilité de s'immiscer plus ou moins directement dans la sacro-sainte sphère privée qu'est la famille, son rôle permet de concilier deux idées contradictoires fortement répandues chez les enseignants: d'un côté, l'importance du milieu familial et des données affectives pour le développement de l'enfant; de l'autre côté, la volonté de respecter la vie privée et de ne pas intervenir dans la sphère familiale. En cela, on pourrait qualifier le psychologue scolaire, de *délégué aux affaires familiales*.

Pour le service médico-pédagogique, les négociations *pré-consultation* entre responsables scolaires et parents sont d'autant plus nécessaires qu'au vu du pouvoir charismatique des parents sur leur enfant, il est indispensable qu'ils aient une attitude positive vis-à-vis du suivi psychopédagogique. Les procédures (qui varient d'un canton à l'autre) ont un sens: faire en sorte que les parents prennent eux-mêmes la décision (ou du moins, aient le sentiment de la prendre), parce que leur motivation est une condition de réussite de la démarche thérapeutique²¹.

Ces conditions peuvent également expliquer le fait que le psychologue n'est pas directement intégré dans l'établissement scolaire. L'extériorité du SMP et son inaccessibilité partielle évite par ailleurs, que le moindre comportement considéré comme inacceptable ou intolérable par le pédagogue prenne la couleur

de l'anormalité (légitimée par le discours psychologique). En effet, la complexité et le caractère laborieux des démarches auprès des parents constituent un obstacle nécessaire à une délégation abusive du moindre petit problème et à une psychologisation à outrance des difficultés scolaires. L'extériorité des psychologues permet par ailleurs de garantir le *secret professionnel* dont ils se doivent, protégeant ainsi la sphère privée.

Ces réflexions montrent clairement que l'introduction du psychologue scolaire touche à la problématique des rapports entre sphère privée et domaine public, qu'il conviendrait de développer dans un travail plus conséquent. L'observation et l'analyse des procédures mises en place en vue d'une prise en charge thérapeutique d'un élève par le SMP nous ont permis de comprendre le sens que les acteurs donnent à ces démarches, les enjeux qui les sous-tendent, la structure des relations, les rapports de savoir et de pouvoir qui président à cette organisation.

Conclusion

Les résultats de notre analyse viennent nuancer (ce qui ne veut pas dire réfuter) l'hypothèse formulée par la majorité des responsables scolaires que nous avons interrogés, qui postulent que les changements qui affectent la famille et la société (divorces, chômage, etc.) sont à l'origine de l'accroissement des effectifs SMP. Sans nier l'importance du facteur familial dans le développement de l'enfant, nous pensons que la diffusion du discours psychologique, la multiplication des regards évaluateurs, l'attention individualisée quasi-permanente portée sur les élèves ont pour conséquence d'augmenter les attentes, d'élever les exigences, d'affiner les signes d'*anormalité*. L'inadaptation scolaire ne peut être pensée indépendamment des critères d'évaluation, des procédures, des moyens de remédiation et de la configuration des relations entre les agents concernés.

Nos conclusions s'orientent donc essentiellement vers la particularité du regard évaluateur. Les professionnels scolaires partagent avec le SMP des manières de penser l'enfant, l'apprentissage, le développement, la famille, qui leur sont propres. A l'instar d'Osiek (1990), il faut penser cet univers culturel comme caractéristique d'un groupe particulier: les professionnels de l'humain. Cet univers symbolique, loin d'être partagé par tous (nous l'avons vu avec les résistances parentales), est néanmoins légitimé par une institutionnalisation forte. Nous pensons que l'insertion du psychologue scolaire est à mettre en rapport avec des changements culturels et structurels diffus, plus précisément le développement du secteur tertiaire et la multiplication des *métiers de l'humain*. Nous posons l'hypothèse qu'un réseau de plus en plus large de gens formés professionnellement et spécialisés dans certains domaines (psychologues, assistants sociaux, éducateurs, animateurs, conseillers d'orientations, etc.) est en train de se constituer et vient agrandir le banc des agents éducatifs officiellement désignés pour s'occuper des enfants. Les professionnels de l'humain, nou-

veaux représentants du service public, se multiplient et s'instituent, arguant que leur action vient combler les lacunes des agents éducatifs *traditionnels* (l'école et la famille). Le développement de ce réseau correspond d'une part à l'accroissement des regards normalisateurs et en même temps à la segmentation du pouvoir de juger, qui se dépersonnalise (déresponsabilisation des acteurs individuels, par le partage de la responsabilité qui devient collective, jugement légitimé par le statut d'expert scientifique – les sciences humaines). A l'instar de Foucault (1975), nous pensons en effet que l'essor des sciences de l'homme et de leurs multiples applications sont indissociables de la généralisation, dans notre société, du pouvoir disciplinaire. Cette question nécessitant trop de développements, nous nous contenterons, pour conclure, de rappeler que l'individualisation des rapports éducatifs et la psychologisation des comportements n'est pas le signe d'une libération de l'action scolaire.

Il convient, pour clore cet article, de préciser que ces réflexions sont loin d'être achevées et que l'étude de l'école, comme champ d'application de la psychologie, mériterait d'être complétée par un travail de terrain plus approfondi et la prise en compte du point de vue des autres acteurs concernés (les professionnels SMP, les parents, les élèves).

Notes

- ¹ Cet article résume les principaux constats d'une étude effectuée dans le cadre d'un mémoire de Diplôme d'Etudes Supérieures de Sociologie (SES, GE) – sous presse Cahiers des Sciences de l'Education (FPSE, GE). Je tiens à exprimer mes remerciements à Franz Schultheis – directeur de mémoire – pour son soutien et ses conseils, à Walo Hutmacher pour avoir inspiré de nombreuses réflexions, ainsi qu'à Michel Vuille et Isabelle Csupor pour leurs critiques et encouragements.
- ² L'intervention du psychologue auprès de jeunes enfants scolarisés est un domaine singulier de l'action du psychologue car le consultant n'est pas à l'origine de la démarche thérapeutique.
- ³ Ces chiffres sont calculés à partir de documents fournis par le SMP et le DIP (Travaux du SMP : 1968; Bilan DIP 1994-95, Memento Statistique de l'Enseignement Genevois : 1996). Par ailleurs, les responsables interrogés, ont maintes fois présenté le SMP comme étant *débordé, surchargé*.
- ⁴ Plus concrètement, sept enseignants, deux généralistes non titulaires (GNT) et une inspectrice ont été interrogés.
- ⁵ La division élémentaire s'étend de la première enfantine (dont l'âge théorique est de 4 ans) et la deuxième primaire (âge théorique : 7 ans).
- ⁶ Expression empruntée à Kaufmann (1996). Il s'agit d'entretiens approfondis, effectués de manière libre (partiellement structurés par une grille de questions ouvertes) et analysés de manière qualitative.
- ⁷ A l'instar de Dubet et Martuccelli, nous entendons par *expérience*, «un travail de l'acteur qui définit une situation, élabore des hiérarchies de choix, construit des images de lui-même. Elle est à la fois un travail normatif et cognitif qui suppose une distance à soi, une capacité critique et un effort de subjectivation» (1996: 14). Le positionnement des acteurs

dans un espace social, parce qu'il est toujours objectif (observable, perçu, évalué par des tiers ou par les acteurs concernés) et subjectif (personnellement, intimement perçu, ressenti, évalué par l'acteur), rend la construction de l'objet en terme d'*expérience* (stratégies, actions, univers de significations du point de vue de l'acteur) compatible avec une analyse de rôles.

- ⁸ La définition que nous adoptons du concept d'*éducation* est celle que Hutmacher propose à ses étudiants : *l'ensemble des représentations, des pratiques et des dispositifs sociaux qui, dans une formation sociale donnée visent à maîtriser et orienter le procès de socialisation, d'en rendre l'issue plus prévisible et de réduire la distance entre le devenir en cours et le projet socialement défini de ce devenir* (polycop.1996: 23).
- ⁹ Chiffres tirés du mémento statistique de l'enseignement et de la formation à Genève, 1996.
- ¹⁰ La réussite scolaire est de nos jours le moyen par excellence de se positionner favorablement dans la hiérarchie sociale et les adultes (enseignants comme parents) sont conscients que ce qui se joue derrière l'évaluation scolaire, c'est l'avenir de l'enfant. De nombreuses recherches sociologiques ont mis en évidence la logique sélective et distributive de l'école. L'enjeu de l'évaluation scolaire est loin d'être insignifiant et on comprend qu'il puisse alourdir de manière notable la tâche évaluative dont le maître doit s'acquitter.
- ¹¹ Il semble, selon certains interviewés, que par le passé, les psychologues se déplaçaient – sur demande des enseignants – pour observer certains élèves en classe.
- ¹² Dans les écoles qui ne bénéficient pas de ces heures de réception à intervalles réguliers, les enseignants peuvent ponctuellement demander des entretiens individuels qui ont lieu au SMP.
- ¹³ La décision de faire suivre un enfant n'est pas forcément précédée d'un entretien avec le psychologue. Il arrive que le deuxième regard qui légitime l'évaluation de l'enseignant provienne des collègues (discussions de salle des maîtres, concertation avec un(e) GNT, avis d'un(e) professeur(e) de rythmique, décret de l'inspecteur etc.).
- ¹⁴ Il semble que le pouvoir de remédiation scolaire préfère *prévenir* et *éduquer* que *redresser* et *exclure*. Ces deux tendances se différencient non seulement par le mode d'action, mais également par la dimension temporelle de l'intervention (en amont ou en aval) : l'une anticipe une éventuelle déviance à venir, l'autre répare un acte passé. Alors que la réparation survient lorsque le phénomène est effectif, visible, dénonçable, l'anticipation implique une constante suspicion et un regard pointilleux omniprésent.
- ¹⁵ Certains psychiatres (cf. Hebdo: n.5, 1997) démentent cette thèse arguant qu'entreprendre une démarche thérapeutique n'est pas une décision facile à prendre; cet argument (valable, nous le verrons, avec la résistance des parents) ne se justifie pas ici, puisque que la demande provient de l'enseignant et non du sujet concerné : l'enfant; de plus, le psychologue scolaire fait partie de la même institution – le SMP étant un organisme du Département de l'Instruction Publique.
- ¹⁶ Parler d'arbitraire culturel ne veut pas dire tomber dans un relativisme extrême : c'est montrer que les valeurs, les normes, l'univers symbolique qui sous-tendent nos actions éducatives s'appuient uniquement sur des arguments sociaux et ne peuvent en aucun cas se justifier par des critères universels (ou naturels).
- ¹⁷ En réalité il faut penser le lien entre développement de la psychologie et condition de production des habitus, de manière dialectique et complexe.
- ¹⁸ Ce qui nous importe ici n'est pas de savoir si l'on peut effectivement qualifier les investigations psychologiques de scientifiques, mais de constater que la croyance en la valeur scientifique donne au détenteur de ce savoir un pouvoir d'expert. L'étiquette de scientificité a en effet, le pouvoir d'élever une connaissance au top de la hiérarchie des valeurs, au

sein de laquelle toute forme de connaissance est classée (dont le savoir pédagogique issu de la pratique de l'enseignant).

- ¹⁹ On peut le comprendre : si leur évaluation – qui semble, malgré tout, passablement aléatoire, ou qui du moins, dépend de facteurs liés à la classe, à l'instituteur, à sa pédagogie, à son expérience, à son rapport au SMP, etc. – a effectivement des conséquences aussi importantes pour l'enfant que le risque de stigmatisation ou d'exclusion déterminant pour son avenir, il est insupportable pour l'enseignant d'en porter la responsabilité et de l'assumer vis-à-vis des parents.
- ²⁰ Cette déresponsabilisation est d'autant plus nécessaire que les instituteurs qui se disent affectivement investis dans la relation pédagogique et engagés de manière vocationnelle dans le métier, se sentent parfois responsables de l'échec scolaire de leurs élèves.
- ²¹ Certaines conditions sont indispensables à la réussite d'une psychothérapie. La première est le désir du consultant lui-même de se faire prendre en charge. Les enfants – à qui on ne demande pas leur avis à ce propos – ont néanmoins la propension à être très influençables (particulièrement par leurs parents). L'objectif est donc que les autres significatifs qui les entourent les motivent dans ce sens.

Références bibliographiques

- Best, Francine (1997). *L'échec scolaire*. Paris: PUF.
- Bosetti, E. & Gouffier, S. & Thiriet, A. (1995). *Le psychologue, l'école et l'enfant*. Paris: Dunod.
- Bourdieu, Pierre & Passeron, Jean-Claude (1970). *La reproduction*. Paris: Minuit.
- Caglar, Huguette (1989/1983). *La psychologie scolaire*. Paris: PUF.
- Castel, Robert (1981). *La gestion des risques*. Paris: Minuit.
- DIP (1983). *Cahier spécial: 75^{ème} anniversaire du SMP*. Genève: Office de la jeunesse.
- DIP (1987 - 1992). *Bilan du Département de l'Instruction Publique*. Genève: SMP.
- DIP, SREd (1996). *Annuaire statistique de l'éducation – Genève*. Genève: Service de la Recherche en Education.
- Dubet, François & Martuccelli, Danilo (1996). *A l'école, sociologie de l'expérience scolaire*. Paris: Seuil.
- Dupandloup, Anne (1998). *Un psychologue dans l'école*. Genève: Cahiers de la Section des sciences de l'éducation.
- Duru-Bellat, Marie (1990). *L'école des filles*. Paris: Harmattan.
- Duru-Bellat, Marie & Henriot Van Zanten, Agnès (1992). *Sociologie de l'école*. Paris: Colin.
- Ehrenberg, Alain (1995). *L'individu incertain*. Paris: Calmann-Lévy.
- Foucault, Michel (1993 / 1975). *Surveiller et Punir*. St-Armand: Gallimard.
- Hutmacher, Walo (1993). *Quand la réalité résiste à la lutte contre l'échec scolaire*. Genève: Cahier Service de la Recherche Sociologique (36).
- Kaufmann, Jean-Claude (1996). *L'entretien compréhensif*. Paris: Nathan.
- Laplace, Jacques (1995). *Psychothérapies et impératifs sociaux, les enjeux de la connaissance de soi*. Bruxelles: Presses de l'université d'Ottawa.
- Marc, Pierre (1977). *Les psychologues dans l'institution scolaire*. Vendôme: Centurion.
- Matalon, Benjamin (1996). *La construction de la science. De l'épistémologie à la sociologie de la connaissance scientifique*. Neuchâtel: Delachaux et Niestlé.
- Montandon, Cléopâtre & Perrenoud, Philippe (1994 / 1987). *Entre parents et enseignants: un dialogue impossible?* Berne: Lang.

- Osiek, Françoise (1990). *C'est bon pour ta santé!* Genève: Cahier Service de la Recherche Sociologique (31).
- Paicheler, Geneviève (1992). *L'invention de la psychologie moderne*. Paris: Harmattan.
- Paillet, Paule (1976). *Le psychologue à l'école*. Paris: ESF.
- Perrenoud, Philippe (1984). *La fabrication de l'excellence scolaire*. Genève: Droz.
- Perrenoud, Philippe (1994). *Métier d'élève et sens du travail scolaire*. Paris: ESF.
- Piaget, Jean & Inhelder, Bärbel (1968 / 1966). *La psychologie de l'enfant*. Paris: PUF.
- Piaget, Jean (1995 / 1969). *Psychologie et pédagogie*. Paris: Denoël.
- Pinel, Patrice & Zafiroopoulos, Markos (1983). *Un siècle d'échecs scolaires (1882-1982)*. Paris: Ed. Ouvrières.
- Prévost, Claude (1995). *Education et psychothérapie*. Paris: PUF.
- SMP (1968), *Travaux du SMP. Psychiatrie Infantile*. Genève: Médecine et Hygiène.

Kindererziehung: Erkennung und Intervention. Der Platz des Psychologen im Genfer Schulsystem aus der Sicht von Lehrern und Schulverwaltung der Elementarstufe

Zusammenfassung

Welche Position nimmt der Psychologe im Genfer Schulsystem ein? Welche Beziehung besteht zwischen Lehrpersonen, Schulverwaltung und dem Service Médico-Pédagogique (SMP)? Wie erklärt sich die Zunahme der psychopädagogischen Konsultationen in den letzten dreißig Jahren? Die vorliegende soziologische Analyse beschäftigt sich mit der Institutionalisierung eines neuen, spezifischen theoretischen Feldes, der Kinderpsychologie, als integrierter Bestandteil des Schulsystems. Die Analyse von Stellungnahmen verantwortlicher Instanzen (Lehrpersonen und Inspektoren) hat uns erlaubt, einige symbolische und strukturelle Elemente des Schulsystems aufzuzeigen, das durch den Einsatz von Psychologen mitgeprägt wird. Die vorliegende Studie untersucht vor allem die Auswirkungen der psychologischen Beratung unter dem Gesichtspunkt der Zensurengebung, der Maßnahmen, die bei Schulversagen getroffen werden, aber auch unter dem Gesichtspunkt der Beziehungen zwischen den verschiedenen Partnern des Systems.

L'educazione dei bambini: recupero e intervento Il ruolo dello psicologo nel sistema scolastico ginevrino; il punto di vista dei diretti interessati.

Riassunto

Quale ruolo assume lo psicologo nel sistema scolastico ginevrino? Quali relazioni intrattengono i responsabili della scuola con il Servizio medico psicologico? Come spiegare l'aumento degli interventi dell'SMP in questi ultimi trent'anni? L'analisi sociologica proposta si interroga circa l'istituzionalizzazione di un campo teorico recente e particolare, la psicologia dell'infanzia. L'analisi dei discorsi dei responsabili scolastici (insegnanti, «Généralistes Non Titulaires», ispettrice) ci ha permesso di individuare un certo numero di elementi simbolici e strutturali del sistema educativo nella misura in cui è stato condizionato dall'inserimento dello psicologo. L'essenziale delle nostre riflessioni si articola attorno agli effetti dell'intervento dello psicologo SMP, dal punto di vista della valutazione degli allievi, delle risposte al disadattamento scolastico, come pure dal punto di vista della configurazione delle relazioni tra gli agenti pedagogici.

Childrens' education: locating and intervention The psychologits' position in the Genevan achool system viewed by teachers and school officials

Summary

What is the position of the psychologist in the Genevan school system? What is the relationship between school officials and the Service Médico-Pédagogique (SMP)? How does one explain the increase in consultations given by psychologists of the SMP in the last thirty years? The present sociological study deals with a recent specific theoretical field – child psychology – which participates in the organization of the school system. The analysis of school officals' discourse reveals a certain number of structural and symbolic elements of this system affected by the presence of psychologists. The study focuses mainly on the effects of the psychologists' interventions on the evaluation of pupils, the responses to childrens' inabilities, and on the relationships between the different actors of the educational system.