

Le droit à l'inclusion, toutes choses inégales par ailleurs

Alexandre Sotirov

DANS **ÉDUCATION ET SOCIÉTÉS** 2024/2 (N° 52), PAGES 137 À 154

ÉDITIONS **DE BOECK SUPÉRIEUR**

ISSN 1373-847X

ISBN 9782807380608

DOI 10.3917/es.052.0137

Article disponible en ligne à l'adresse

<https://www.cairn.info/revue-education-et-societes-2024-2-page-137.htm>



CAIRN.INFO
MATIÈRES À RÉFLEXION

Découvrir le sommaire de ce numéro, suivre la revue par email, s'abonner...

Flashez ce QR Code pour accéder à la page de ce numéro sur Cairn.info.



Distribution électronique Cairn.info pour De Boeck Supérieur.

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

Troisième questionnement :
quel effet du référentiel sur
la division du travail éducatif
entre école et famille ?

Le droit à l'inclusion, toutes choses inégales par ailleurs

Alexandre SOTIROV

Laboratoire d'Analyse du Travail Enseignant et de la Formation en Alternance
(LATEFA)

Haute École Pédagogique Vaud

Avenue de Cour 33, CH-1004 Lausanne

<alexandre.sotirov@hepl.ch>

Besoins éducatifs particuliers et entrée à l'école

Depuis quelques dizaines d'années, en Suisse romande comme en France, le partenariat entre acteurs venant de différents horizons (professionnels ou non) et impliqués dans le traitement d'un problème partagé s'est imposé comme un mot d'ordre de l'action publique (Bordiec & Sonnet 2020). Les questions relatives à la scolarité ne sont pas épargnées par cette injonction (Payet, Deshayes, Rufin & Pelhate 2018 ; Scalabrini & Ogay 2014). L'entrée à l'école des enfants identifiés comme ayant des besoins éducatifs particuliers (iBEP) tombe sous ce régime de collaboration. D'un point de vue institutionnel, ces enfants sont généralement catégorisés "avec des besoins éducatifs particuliers" ou "présentant des besoins éducatifs particuliers". À ces désignations officielles, celle d'iBEP leur est préférée puisqu'elle permet, tel que le propose Bodin (2018) à propos du handicap, de désolidariser la catégorie médico-administrative à laquelle se trouve affilié l'enfant d'un désordre développemental sous-jacent et indirectement de ne pas oublier les controverses animant le travail d'identification. L'entrée à l'école des enfants iBEP est donc supposée faire l'objet d'une opération de concertation à laquelle parents et professionnels sont appelés à participer en tant que partenaires pour s'accorder sur les possibilités de scolarisation. L'instauration d'un partenariat entre ces protagonistes est envisagée, par les acteurs de l'action publique ainsi que par certains chercheurs, comme une manière de donner plus de place à la voix parentale

(Kalubi & Angrand 2020) et comme une opportunité pour les professionnels de s'ouvrir à d'autres façons de travailler et de penser (Amaré 2022). Il devrait en somme permettre "l'actualisation des ressources et des compétences de chacun" (Bouchard & Kalubi 2006, 52). Néanmoins, des recherches menées en milieu scolaire (en France ou ailleurs) soulèvent les impensés de cette injonction et les problématiques pouvant s'y loger. D'une accentuation de la vision déficitaire des parents les moins familiers des normes de collaboration attendues (Delay 2013, Glasman 1992, Payet & Giuliani 2014) à la légitimation de l'emprise sur le jeu scolaire de ceux qui y sont le plus investis (Baeck 2010, Périer 2005) en passant par une opacification des rôles professionnels (Baluteau 2017, Chartier & Payet 2014) et une fragmentation de l'organisation scolaire (Devos 2022), ces recherches montrent que le travail en partenariat peut aussi éprouver les acteurs et maintenir, voire accentuer, des rapports de pouvoir ou certaines inégalités. Cette enquête, pour comprendre comment des parents et des professionnels/intervenants désignés partenaires travaillaient ensemble pour préparer l'entrée à l'école des enfants iBEP, s'inscrit dans cette perspective. Luttés, controverses, négociations, épreuves s'y sont révélées les maîtres-mots et il a semblé heuristiquement fécond de prendre appui sur la métaphore de l'arène proposée par Strauss (1992, 277) pour qualifier ces points de rencontres où les représentants de divers mondes sociaux "se débattent, négocient, se battent, exercent contraintes et manipulations à propos de questions diverses" pour obtenir gain de cause. Or la cause en jeu est l'accès au droit à l'inclusion au sens d'éviter l'orientation vers une école spécialisée. Il s'agit d'un droit que les politiques éducatives suisses romandes promeuvent, mais qui semble, à l'instar de la France (Le Laidier 2017, Zaffran 2018), inégalement accessible selon l'appartenance de classe des enfants iBEP (Bovey 2022, Sotirov 2022).

Dans les cantons de Genève et Vaud où s'est déroulée la recherche, l'école est obligatoire dès l'âge de 4 ans révolus et "l'ambition inclusive" (Ebersold 2019, 32) s'y manifeste avec force. L'identification de BEP –quelles qu'en soient la nature et la sévérité– en amont de la scolarité a un effet structurant sur le processus de transition vers l'école obligatoire. Correspondant à "un acte d'investiture qui assigne des identités qui sont autant de droits d'être que de devoirs être" (Ebersold & Dupont 2019, 67), elle inaugure un travail en réseau entre les parents et les professionnels intervenant auprès de l'enfant. Au sein de ces cantons, il s'agit de faire en sorte que l'ensemble des protagonistes s'accordent sur une définition des besoins de l'enfant et sur la modalité de scolarisation qui y répondrait le plus adéquatement. L'enfant iBEP pourra-t-il être inclus à l'école ordinaire ? Si oui, des mesures de pédagogie spécialisée sont-elles tout de même nécessaires ? Le cas échéant, quelles sont-elles ?

Sinon, vers quelle école spécialisée orienter l'enfant ? Les discussions entre les membres du réseau sur ces points débutent généralement au cours de l'automne précédant l'entrée à l'école, vers octobre-novembre, et peuvent s'étaler jusqu'au début des vacances estivales, entre la dernière semaine de juin et la première de juillet. Ce temps de délibération s'étendant sur 8 à 9 mois est ponctué de réunions durant lesquelles les protagonistes se retrouvent afin de faire le point sur la situation.

Par souci de ne pas faire de ce travail en réseau une miniature du travail institutionnel (Schweyer 2005), il n'existe pas de texte prescriptif fixant les conventions de fonctionnement auxquelles devraient se plier les réseaux préscolaires. Les observations montrent que celles-ci s'échafaudent au cas par cas et, souvent, de manière informelle et tacite. Néanmoins une règle de droit s'impose à ces réseaux. Conformément au principe de reconnaissance d'expérience (Rullac 2021), les textes légaux genevois (LIJBEP 2010) et vaudois (LPS 2015) stipulent que les parents doivent être associés aux délibérations relatives aux modalités de scolarisation de leur enfant et ont droit au dernier mot. D'un point de vue légal, les parents doivent donner leur accord sur la modalité de scolarisation envisagée. Hormis dans les cas avérés de manque de discernement ou de maltraitance/négligence, cette décision ne peut se prendre sans leur consentement. En écho aux recherches déjà mentionnées (Delay 2013, Payet & Giuliani 2014) soulignant qu'en dépit de l'injonction au partenariat les rapports asymétriques entre parents et professionnels perdurent autour des manières de parler, d'être et de se comporter jugées légitimes, la recherche explore la manière dont les droits à la participation et à l'expression d'une voix des parents dans cette décision étaient mis à l'épreuve des situations concrètes de mise en réseau préscolaire et des rapports sociaux qui les traversent.

Enquête, matériau et analyse

L'enquête s'est déroulée entre mai 2018 et mars 2020 elle a permis de suivre ethnographiquement sept cas d'enfants iBEP en âge d'entrer à l'école. La restriction de l'échantillon a trois causes. D'abord, la spécificité des critères de sélection établis, à savoir des cas d'enfants âgés de 3 à 4 ans chez qui des besoins éducatifs particuliers auraient été identifiés et le mode d'accès à ces cas, car n'étant pas encore des élèves, ces enfants n'étaient pas intégrés aux effectifs scolaires dont les informations sont centralisées par les administrations cantonales et de ce fait facilement accessibles. Certains sont accueillis

dans des structures de la petite enfance disposant chacune de leur propre administration, mais d'autres ne les fréquentent pas. Pour accéder à ces situations, en août 2018 des lettres détaillant le projet de recherche ont été envoyées à huit de ces organisations réparties sur les cantons de Genève et Vaud et susceptibles, vu leur projet pédagogique, d'accueillir des enfants iBEP. Ancien éducateur de la petite enfance, l'auteur a joué la carte de la familiarité au terrain afin de légitimer la recherche (Bajard 2013). Trois d'entre elles ont répondu favorablement. En tant que passeuses (Olivier de Sardan 1995), elles ont aidé durant les deux années d'enquête à trouver les cas répondant aux critères de sélection : après discussion avec leurs directions, ces dernières ont partagé les coordonnées des parents susceptibles d'accepter d'être suivis durant le processus de transition vers l'école de leur enfant iBEP. En cherchant à établir un contact avec les parents, comme pour d'autres chercheurs, plusieurs complications sont apparues auprès de ceux soumis à des conditions d'existence précaires (Mauger & Pouly 2019) : absence de réponse et de rappel, confusion des dates, imprévus de dernière minute, etc. Sur les douze situations présélectionnées par les directions (sept pour l'année scolaire 2018-2019 et cinq pour l'année scolaire 2019-2020), ce sont finalement les parents de sept enfants iBEP qui ont consenti à participer à la recherche (quatre pour 2018-2019 et trois pour 2019-2020) en accordant à l'auteur le droit de contacter les professionnels intervenant auprès de leur enfant et celui d'être présent lors des réunions de réseau à venir. Malgré le souhait de profils sociaux aussi contrastés que possible, ce mode d'accès aux familles a empêché le choix des parents recrutés. Loin d'être représentatif, l'imprévisibilité du terrain associé aux stratégies d'interaction (Céfaï 2006) ont tout de même permis de diversifier l'échantillon comme en témoigne le tableau 1 répertoriant, des profils les plus populaires à ceux qui le sont le moins, les parents des sept cas rencontrés.

Une fois le consentement des parents recueilli, il a été possible de joindre les différents professionnels présents dans les réseaux, entre cinq et dix selon les situations. Cela conduit à la troisième cause de cet échantillon réduit. De nombreux échanges et négociations simultanées ont parfois été nécessaires pour atteindre autant de professionnels que possible et leur demander s'ils étaient disposés à consacrer un moment pour parler de la situation de tel ou tel enfant. Les professionnels contactés appartenaient à onze groupes professionnels distincts allant d'un travail de type éducatif (éducateurs de la petite enfance...) à un travail de type médical (pédiatres...) en passant par un travail de type thérapeutique (physiothérapeutes...). Si les constellations grandissantes de protagonistes autour de chaque cas ont considérablement enrichi les points de vue, elles ont aussi alourdi le travail de suivi privant ainsi l'auteur des ressources temporelles nécessaires pour envisager l'extension du terrain.

Tableau 1 . Profils sociaux des parents d'enfants iBEP rencontrés au cours de l'enquête

Pseudonymes	Configuration familiale	Situation sociale
Carolina	Mère célibataire	Diplômée dans le domaine de l'aide à la personne dans son pays d'origine, elle est au moment de l'enquête sans emploi et suivie par les services sociaux du canton. Avec leur aide, elle cherchait une habitation adaptée à ses jumelles, toutes deux iBEP. Elle s'exprime difficilement en français avec un fort accent.
Agnès	Mère célibataire	Sans diplôme, elle travaille habituellement comme femme de chambre dans les hôtels. De nationalité étrangère, elle comprend mieux le français qu'elle ne le parle mais parvient facilement à se faire comprendre. Lors de l'enquête, elle n'a pas d'emploi et occupe un studio avec son fils dans un immeuble vétuste.
Franco et Rebecca	Parents séparés	Les deux parents sont issus de l'immigration. Franco travaille comme réceptionniste dans un centre hospitalier et Rebecca principalement au noir comme femme de ménage. L'enfant vit avec sa mère et sa grand-mère dans un studio du centre-ville.
Jean et Delphine	Parents vivant ensemble	Jean est de nationalité suisse et dirige une petite entreprise de peinture où il a débuté comme apprenti. Delphine est de nationalité étrangère mais habite en Suisse depuis 6 ans. Bien que diplômée en comptabilité, elle travaille comme intérimaire dans la restauration. Les parents occupent un appartement de taille modeste en périphérie du centre-ville.
Bogdan et Maria	Parents vivant ensemble	Les deux parents sont de nationalité étrangère. Bogdan a néanmoins fait ses études universitaires en Suisse et est parfaitement bilingue. Au moment de l'enquête, il occupe un poste de cadre intermédiaire dans une banque privée. Arrivée en Suisse plus récemment, Rebecca ne parle pas français et est femme au foyer.
Pierre et Natalia	Parents vivant ensemble	Pierre est suisse et travaille comme cadre dans une grande compagnie d'assurances. Martina est de nationalité étrangère. Elle a fait ses études universitaires à Paris durant lesquelles elle a rencontré Pierre et travaille dans les ressources humaines d'une banque publique.
Patrick et Rose	Parents vivant ensemble	Patrick et Rose sont d'origine étrangère et titulaires de diplômes universitaires. Ils sont en Suisse depuis plusieurs années et ont tous les deux des postes à responsabilité au sein d'organisations internationales.

Si l'échantillon s'avère restreint, le volume de données accumulées n'en est pas moins important. Le suivi ethnographique de ces sept cas d'enfants iBEP en âge d'entrer à l'école s'est opéré sur le temps long (généralement d'octobre à juin de l'année suivante) à partir des outils usuels d'une telle approche : entretiens, observation et mobilisation de documents administratifs (Beaud & Weber 2010). Cette ethnographie a permis la réalisation de 46 entretiens avec 30 professionnels et 12 parents pour une durée d'enregistrement d'environ 62 heures. Certains parents et intervenants ont donc été rencontrés deux fois. Bien que les guides aient évolué au cours de l'enquête (Kaufmann 2016), les entretiens visaient avant tout à ce que les protagonistes puissent exprimer leur expérience du travail en réseau. Ainsi, les questions telles que "Comment travaillez-vous généralement avec les autres professionnels ?", "Avez-vous l'impression de jouer un rôle particulier dans ces réseaux préscolaires ?", "Selon vous, qu'est-ce qui différencie un 'bon' d'un 'mauvais' réseau ?" ou "Est-ce que vous vous sentez à l'aise lors des réunions ?" étaient récurrentes. S'ajoutent à ces entretiens 9 réunions de réseau observées équivalant à peu près à 15 heures d'observation. Ne participant pas aux discussions, l'auteur a pu récolter des traces sur plusieurs aspects des interactions se déroulant sous ses yeux tels que la manière dont les protagonistes se présentaient, le registre de leur discours, les logiques d'argumentation ou encore les temps de parole. S'ajoutent 17 demi-journées de présence dans les structures de la petite enfance accueillant les enfants iBEP suivis, soit 71 heures au cours desquelles ont été notés dans un carnet de terrain le comportement des enfants, les échanges avec les éducateurs de la petite enfance ou leur hiérarchie directe, les discussions sur le pas de porte avec les parents amenant ou venant chercher leur enfant et certaines informations consignées dans les dossiers des enfants.

L'auteur n'ayant pu observer aucune différence notable dans le déroulement des réseaux, dans les rapports parents-professionnels s'y rapportant ou dans le processus administratif de transition vers l'école pouvant être attribuée à des spécificités cantonales, les données recueillies dans les deux cantons ont donc été agrégées. Dans une perspective inductive, leur analyse a suivi la démarche d'écriture proposée par Paillé et Muchielli (2021, 221-243) qui consiste en la rédaction itérative de textes longs pour chaque cas –entre 28 à 66 pages– soumettant à un travail interprétatif les transcriptions d'entretiens et les notes d'observation. Ces textes d'analyses brutes où extraits empiriques, références théoriques et pistes d'analyse se côtoient en continu au sein d'un même document ont permis l'élaboration progressive d'un sens fondé sur l'émergence de catégories d'analyses transversales aux situations. Certaines d'entre elles, telles le "handicap de l'affect" et la "norme de transparence",

sont reprises ici. En termes de matériau empirique, sans négliger le point de vue des parents, la perspective des professionnels est ici privilégiée afin de saisir, en deçà de la norme juridique, les normes sociales de la participation attendue des parents dans les réseaux préscolaires et dans quelle mesure leur disposition à s'y conformer peut influencer leur capacité à se faire entendre ainsi que le droit à l'inclusion de leur enfant.

Heurs et malheurs du partenariat

Les efforts que déploient les parents dans l'accompagnement quotidien de leurs enfants s'écartant des normes de développement et de bonne santé sont bien documentés par la recherche en sciences sociales (Delmas & Garcia 2018, Eidelimann 2008) et leur participation aux réseaux préscolaires y contribue. L'enquête conduit, en effet, à penser que les parents doivent s'efforcer de prouver aux intervenants qu'ils sont dignes du rôle de partenaire privilégié dont le statut leur serait conféré a priori. Dans cette perspective, leurs manières de faire, de dire et d'être sont scrutées afin d'évaluer leur adéquation aux normes de participation attendues par les professionnels. Un temps d'arrêt est proposé sur deux d'entre elles, thématiques dans l'analyse, pour explorer en quoi la participation plus ou moins conforme des parents à celles-ci peut impacter les (im)possibilités d'inclusion.

Inégalités face à la participation

En premier lieu, les parents sont tenus de se soumettre à une norme de transparence. L'enquête révèle que cette attente de transparence touche trois grands sujets : ouverture symbolique de la sphère intime au regard des intervenants, franchise sur ce qu'ils reprennent ou pas des conseils de prise en charge dans le quotidien avec l'enfant et déclaration des démarches entreprises en dehors des frontières du réseau (thérapies alternatives...).

“Alors ils [Pierre et Natalia] sont quand même assez transparents. C'est-à-dire qu'ils vont nous dire : ‘Ça on a fait, ça on n'a pas fait’. C'est vrai que c'est une maman qui est très honnête qui dit quand ça lui convient et qui dit quand ça ne lui convient pas. Ça nous aide quand même” (Responsable pédagogique d'une structure de la petite enfance).

“Donc je trouvais les parents [Bogdan et Maria] collaborateurs. Oui voilà ils ont aussi pu me raconter l'accouchement, la grossesse, dans ce partage-là. Pour moi c'était un signe. Et puis aussi cette ouverture de me signaler les différents professionnels,

de m'autoriser aussi à les contacter. Donc vraiment cette ouverture aussi à ce niveau-là" (Psychomotricienne).

La transparence dont les parents peuvent faire preuve est lue comme un "signe" de leur volonté de collaborer, une qualité appréciée des professionnels car elle les "aide" à faire leur travail. Des parents transparents sont perçus en effet comme des personnes fiables et, surtout, prévisibles. Sans une telle attitude d'ouverture à l'égard des professionnels, ils risquent, à l'instar d'Agnès dans l'extrait suivant, d'être considérés comme des personnes réfractaires n'accordant pas aisément leur confiance : "La maman [Carolina] vient d'arriver dans la salle de vie de la crèche. L'éducatrice lui pose plusieurs questions sur comment ça se passe à la maison avec les filles et si elle a contacté l'ergothérapeute. Je vois l'échange 'patiner' avec une maman manifestement pressée de récupérer ses enfants et répondant par monosyllabes. Une fois la maman partie, l'éducatrice me confie visiblement agacée : 'T'as vu ? On voit bien que cette maman nous fait pas confiance. Elle nous dit rien, on sait rien sur elle, elle met les pieds au mur'" (Notes de terrain).

La transparence se présente comme une exigence adressée aux parents et les extraits ci-dessus tendent à montrer qu'elle est davantage respectée par les parents des classes moyennes que par ceux des classes populaires. Une telle norme encadrant la participation des usagers n'est pas spécifique aux réseaux préscolaires. Elle est également observée par Giuliani (2013) dans le travail social. Il faut pourtant se garder de penser que les parents peuvent tout dire aux membres du réseau. D'une part, les professionnels qualifient certaines informations comme "trop intimes" (aventures extra-conjugales d'un des deux parents, disputes familiales...) et les considèrent inadaptées aux conditions du travail en réseau. D'autre part, les manifestations émotionnelles trop ostentatoires, particulièrement celles associées aux sentiments catégorisés comme négatifs tels que la colère ou la tristesse, se situent aussi au-delà des limites de l'exprimable. Sousa (2015) et Yadan (2020) ont, sur leurs terrains respectifs, également pu faire le constat de cette contrainte émotionnelle adressée aux parents.

La seconde norme pesant sur la participation parentale est celle de l'activation. Les parents sont censés faire des demandes aux intervenants pour requérir conseils et informations.

"C'étaient des parents [Pierre et Natalia] demandeurs. Ils posaient des questions et ils avaient vraiment envie de faire tout ce qu'ils pouvaient. Pour nous, en tant que professionnel, c'est précieux d'avoir affaire à des parents aussi investis" (Logopédiste).

"Vous voyez en tant que thérapeutes, on s'appuie aussi sur les demandes des parents. Alors il y a des parents qui demandent, qui cherchent à comprendre ce qu'on fait, ils

viennent aux séances, ils posent des questions... Mais eux [Franco et Rebecca], rien. J'ai vraiment eu beaucoup de peine à les cerner" (Ergothérapeute).

Ces extraits suggèrent d'une part que le degré de sollicitation des parents à l'égard des professionnels est interprété par ces derniers comme un indicateur de leur investissement et, de l'autre, que l'appartenance sociale des parents a une influence sur leur propension à "s'activer". Ainsi, Pierre et Natalia "[posent] des questions et ils [ont] vraiment envie de faire tout ce qu'ils [peuvent]", alors que Franco et Rebecca, "rien". Cherchant à se protéger d'interactions dont ils ne maîtrisent pas les codes, la "tactique du silence" (Delay 2011, 210) de ce dernier couple finit par les desservir en les faisant passer pour des parents peu investis et peu intéressés (Payet 2015). L'inégale disposition des parents face à cette norme d'activation mise en évidence par l'enquête peut s'expliquer premièrement par le fait que pour solliciter les professionnels, il faut s'en sentir la légitimité. Or, comme le rapportent plusieurs recherches (Payet 2017a, Périer 2019), c'est ce sentiment de légitimité qui fait souvent défaut aux parents les moins dotés en ressources culturelles et sociales tels que Rebecca et Franco. Deuxièmement, les parents doivent encore s'exprimer en mobilisant le registre de discours idoine. Quel que soit l'objet de la sollicitation, celle-ci devrait à la fois se recouper avec les intérêts des professionnels –ou du moins mise en scène comme telle– et s'appuyer sur un langage digne d'être pris en compte (Dutercq 1995, Périer 2012). Non sans une certaine lucidité sociologique à l'égard de ces règles de l'activation, Rose confie lors d'un entretien : "Mais je pense aussi que voilà, j'ai de la chance. Ça ne me fait pas peur, je n'ai pas peur de parler aux professionnels, je n'ai pas peur de m'exprimer, je peux trouver mes mots, je peux comprendre ce qu'ils me disent. Je suis vernie de ce côté-là, je pars avec un bagage qui n'est pas le même pour tous les parents. Ouais je connais les règles du jeu et c'est un atout" (Rose).

En bref, parmi tous les parents pris dans les arènes de ces réseaux préscolaires, certains doivent se battre plus que d'autres pour se conformer aux normes de transparence et d'activation dictées par les professionnels. À l'instar des recherches menées au sein de l'école, ces extraits de ce terrain suggèrent que ce sont avant tout les parents appartenant aux classes moyennes et supérieures qui sont avantagés et qui ont donc plus de chance de pouvoir valider leur statut de partenaires privilégiés des professionnels. Or inégalités face à la participation peut rimer avec inégalités face à l'inclusion...

Inégalités face à l'inclusion

Bien que l'inclusion soit la modalité privilégiée par les politiques cantonales et celle plébiscitée par tous les parents rencontrés –c'est d'ailleurs probablement le cas d'une majorité des parents d'enfants iBEP en âge d'entrer

à l'école tant la bifurcation vers l'enseignement spécialisé peut être vécue comme une honte (Payet 2017b)–, l'orientation de l'enfant ne pourrait se formuler que sur la base d'une convergence entre ses besoins et ce qui peut être offert par les structures cantonales. Néanmoins, l'enquête amène à formuler l'hypothèse que l'appréciation portée par les professionnels sur la qualité du partenariat entretenu avec les parents constitue un critère informel d'orientation de poids. "Mais qu'est-ce que tu veux ? C'est clair, quand t'as affaire à des parents du coin qui comprennent le système, qui connaissent le nom des rues, qui vont à gauche à droite, qui ont des revendications, tu peux leur proposer l'école ordinaire. Tu sais qu'il y a des garanties, ça facilite" (Éducatrice de la petite enfance).

Cette éducatrice de la petite enfance emploie un franc-parler attestant du rôle joué par la connivence de classe entre les parents et les intervenants du réseau dans l'orientation de l'enfant. Se retrouve ici un phénomène déjà observé par Chamboredon (1971) et Coutant (2012) : la disposition des parents à se montrer collaborateurs au sens attendu des professionnels pousse ces derniers à adoucir leurs jugements et leurs actions à l'égard de l'enfant puisqu'elle opère telle une garantie. Ce phénomène peut s'expliquer dans cette situation de recherche par le fait que les professionnels impliqués dans les réseaux connaissent bien les conditions réelles de l'inclusion scolaire en Suisse romande. "C'est hyper important que les parents soient un pilier central, des accompagnants des enseignants. Avec l'expérience que j'ai, si les parents et les enseignants ça fonctionne pas, l'inclusion ne marchera pas" (Ergothérapeute). Ils savent bien que, pour qu'elle ait des chances de réussir, les parents devront faire ce que l'école attend d'eux, à savoir exercer "le métier de parent-intégrant" (Zaffran 2007, 69) palliant les multiples difficultés que l'école rencontre autour de l'accueil des enfants iBEP (articulation entre les temps scolaire et thérapeutique, être disponible pour répondre aux questions de l'enseignant). L'enjeu est donc d'anticiper le risque d'échec à partir de l'évaluation qu'ils font des capacités de participation des parents. Toutefois, il est aussi possible d'y voir un pouvoir discrétionnaire entre les mains des professionnels, qui introduit une part d'arbitraire dans la mécanique du processus de transition. Dans l'arène des réseaux, comme l'indiquent les différents extraits ci-dessus, ce sont les parents des classes moyennes et supérieures qui, en raison de leur disposition à se conformer aux normes de participation, à être considérés comme de "bons" partenaires offrant des "garanties", ont davantage de chance d'obtenir gain de cause et donc d'obtenir le droit pour leur enfant d'être inclus en école ordinaire. Ce sont les heurs et malheurs du partenariat.

Des voix (il)légitimes

Si, comme en attestent les appels récurrents au partenariat, le temps de la séparation des expertises parentales et professionnelles semble révolu, la voix des parents n'est pas pour autant devenue complètement légitime aux oreilles des intervenants. Elle demeure nimbée d'un halo d'illégitimité, autorisant symboliquement les professionnels à entreprendre un travail de conviction auprès des parents afin, comme le formule une psychologue rencontrée, "d'accompagner les parents pour qu'ils aillent là et pas là".

Le handicap de l'affect

En prêtant attention aux propos des enquêtés, il est possible de déceler qu'entre les différentes voix invitées à se faire entendre dans les réseaux préscolaires, les professionnels opèrent une hiérarchie entre la leur et celles des parents à partir de la perception que ces acteurs ont de la situation. Les parents sont par exemple considérés par une pédiatre comme "n'entendant que ce qu'ils veulent entendre", par une éducatrice de la petite enfance comme étant dans "l'illusion", voire par une logopédiste comme se trouvant "sur une autre planète". En contraste, les professionnels seraient détenteurs d'une expertise et d'une expérience leur permettant de voir l'enfant avec pragmatisme, même s'il est admis que ce regard ne soit pas totalement infaillible. "On ne s'aventure jamais dans ce genre de pronostic mais par contre c'est vrai qu'en tant que professionnel on a assez d'expérience pour savoir que dans les 4-5 prochains mois, à moins d'une intervention divine ou magique, l'enfant ne pourra pas faire assez de progrès pour rejoindre un cursus ordinaire. Pour nous c'est évident ! Mais je me rends que les parents n'ont pas cette réflexion-là. Il y a un enjeu affectif pour eux" (Responsable pédagogique d'une structure de la petite enfance).

L'objectivité dont se revendiquent les professionnels s'appuie d'un côté sur des expériences répétées auprès d'enfants iBEP et de l'autre sur une relation affective dont la nature reste, malgré des prises en charge sur plusieurs années, très éloignée de celle liant le parent à son enfant. C'est à partir de cette double spécificité que les professionnels autoqualifient leur voix de réaliste tant par rapport aux capacités de l'enfant qu'à celles de l'institution scolaire ordinaire de pouvoir l'accueillir. A contrario, les parents sont dépeints comme prisonniers d'une subjectivité dont ils ne semblent pouvoir s'émanciper et qui confère à leur voix une tonalité idéaliste. L'expression de leur point de vue se trouve d'emblée fragilisée par la nature de leur relation avec leur enfant, par ce lien parental qui est "le talon d'Achille" (Morel 2012, 166) de leur mobilisation.

Comme l'a déjà constaté Dupont (2021), cette logique de réduction de la voix parentale à une manifestation affective contribue à entretenir ce halo d'illégitimité dont elle est auréolée. Appelés à faire valoir leur expertise, les parents s'exposent au risque d'être perçus comme juges et parties. C'est précisément en contrepoint de cette voix handicapée par l'affect que les professionnels pourront fabriquer le consentement parental ; une entreprise déjà observée par Deshayes, Payet, Pelhate et Rufin (2018) et Pelhate, Deshayes et Payet (2020) en milieu scolaire.

La fabrique du consentement parental vue de l'intérieur

Lorsque parents et professionnels ne parviennent pas à accorder leurs regards, la norme juridique veut que les seconds soient supposés respecter le choix parental sauf si les parents sont reconnus comme étant incapables de discernement ou en cas de maltraitance/négligence. Cependant, au nom du bien-être de l'enfant, les professionnels s'accommodent difficilement d'une telle divergence. La rationalité dont ils se disent munis leur permettrait de procéder à un choix plus éclairé que celui dicté par l'affectivité parentale. L'enjeu consiste alors à amener les parents à "adopter le regard qui convient" (Borelle 2013, 317).

Décembre 2018, un mardi soir à 18h. La rencontre de réseau pour décider de l'orientation de Benjamin a lieu dans le bureau de la direction de la crèche qu'il fréquente plusieurs jours par semaine. Cette rencontre réunit neuf professionnels et Agnès, la maman de Benjamin. Une fois tout le monde installé autour de la table, l'inspectrice scolaire donne la parole à la maman en disant : "Apparemment, vous êtes plutôt partie pour l'école ordinaire". Elle répond timidement par l'affirmative et l'éducatrice de la petite enfance corrobore ses propos. L'inspectrice réagit : "Je vous entends bien et les politiques publiques sont en votre faveur mais ce n'est pas parce qu'il ira en école spécialisée qu'il n'évoluera pas". Mais ce qui bloque la maman, c'est le regard des autres enfants, le fait que son fils sera regardé différemment et elle a peur de l'impact psychologique négatif (tristesse et peur). Pour ces raisons, elle préfère que Benjamin débute en école ordinaire puis aille en école spécialisée si ça ne fonctionne pas. L'inspectrice acquiesce en silence et donne la parole aux professionnels. L'ergothérapeute prend tout de suite la parole : "Ce qui m'inquiète, ce ne sont pas les compétences de Benjamin, c'est l'organisation thérapeutique et technique. L'école spécialisée simplifie tout de ce côté-là". L'inspectrice abonde : "C'est vrai. Et la réussite de l'accueil en école ordinaire dépend beaucoup de l'enseignant. C'est très aléatoire". L'éducatrice de la petite enfance confirme à haute voix cette part d'aléatoire et donne plusieurs exemples où ça s'est mal passé. Sur ce, la logopédiste affirme qu'avec

l'école ordinaire, les aménagements horaires ne seront pas suffisants et qu'il risque donc de louper des périodes pour se rendre aux différentes thérapies. Agnès s'agite sur sa chaise. Le physiothérapeute s'interroge finalement : "Est-ce que l'école ordinaire permettrait d'avoir un espace assez sécuritaire pour qu'il puisse continuer son développement ?" À la fin de la rencontre, l'inspectrice propose de conclure sur une orientation mixte (temps scolaire partagé entre l'école ordinaire et une école spécialisée) avec la possibilité de revenir sur certains éléments d'organisation en temps voulu. Agnès ajoute timidement qu'elle reste quand même en faveur d'une scolarisation en école ordinaire. Plusieurs mois après ce réseau, la maman est allée visiter la structure spécialisée à plusieurs reprises. Lors d'un entretien avec elle juste avant l'été 2019, elle dit qu'elle a fini par inscrire Benjamin à plein temps en école spécialisée. Pour reprendre ses mots, cela rendait les choses "beaucoup plus simples".

Cette rencontre s'étale sur un peu plus d'une heure en temps réel et illustre de façon exemplaire l'exercice de persuasion que peuvent réaliser les différents professionnels. Leurs prises de parole successives évoquent un déroulement qui peut être qualifié de chorégraphie argumentaire en quatre mouvements. En premier, l'ergothérapeute expose un argument technique en faveur de l'école spécialisée qui regroupe les spécialistes pouvant apporter les réglages nécessaires aux appareils thérapeutiques. En second, c'est l'argument de l'aléatoire qui est amené par l'inspectrice scolaire et l'éducatrice de la petite enfance et selon lequel, orienter Benjamin vers l'école ordinaire reviendrait à s'en remettre au facteur chance. En troisième, la logopédiste avance un argument d'organisation et déclarant que l'école spécialisée permet de faire les thérapies sur place et donc d'éviter des collusions entre temps thérapeutique et temps scolaire. Finalement, en quatrième, le physiothérapeute énonce l'argument de la sécurité. Il demande si l'école ordinaire serait en mesure d'offrir un environnement suffisamment sécurisé pour que Benjamin puisse poursuivre son développement. Confrontée à tous ces arguments qui se parent d'objectivité, comment la maman peut-elle raisonnablement maintenir sa position et s'opposer à celle des intervenants ? Dans de telles circonstances, résister et maintenir son choix l'exposerait probablement à des jugements sur son souci du bien-être de son fils.

Une telle chorégraphie argumentaire ne doit pas laisser penser que tous les intervenants sont réellement en accord les uns avec les autres. Ce qui compte ici, c'est de faire équipe comme dirait Goffman (1973) afin de "sauvegarder l'image d'une action cohérente" (Payet & Rufin 2018, 110) face aux parents. Si les divergences de point de vue sont courantes entre les professionnels participant aux réseaux, ils reconnaissent faire des pré-réseaux en l'absence des parents pour les aplanir et faire bloc face aux parents. L'auteur

a déjà qualifié cette ruse de “répétition générale” (Sotirov 2022, 133). Elle illustre, à elle seule, une bonne partie de l’hypocrisie partenariale. Quoi qu’il en soit, cette chorégraphie est au service d’un travail d’influence (Velpry, Vidal-Naquet & Eyraud 2018) qui s’oppose à la contrainte et l’imposition directes, mais qui poursuit le même objectif. En jouant sur le registre des certitudes –aspect technique et organisation du temps– et des incertitudes –risque de l’arbitraire et sécurité de l’enfant–, le travail d’influence vise à faire en sorte que la maman consente à une orientation à laquelle elle est initialement opposée. “[T]out est dans le ‘peu à peu’ : ici, point de couperet qui tombe, point d’épée de Damoclès, le travail de conviction opéré par les professionnels et la participation [de la maman] parviennent NATURELLEMENT à l’évidence partagée du besoin et de la nécessité de l’orientation vers l’enseignement spécialisé” (Payet 2017b, 12). Il convient en outre de noter que la violence symbolique de ce travail d’influence se trouve euphémisée par l’usage d’une rhétorique professionnelle qui, brandissant bien haut le bien-être de l’enfant, nie habilement les bénéfices pratiques que les professionnels du réseau tirent d’une orientation en école spécialisée (éviter les déplacements pour donner des conseils aux enseignants ou régler l’appareillage thérapeutique, raccourcir leur liste d’attente, harmoniser les prises en charge avec les horaires scolaires...).

En conclusion

Cette recherche sur le travail en réseau réalisée lors de la transition vers la scolarité des enfants iBEP met en lumière les inégalités entre les parents pour jouer le rôle de partenaires valides ainsi que les inégalités entre les parents et les professionnels dont les voix peuvent être concurrentes. S’inscrivant dans la continuité des travaux sociologiques portant sur les rapports entre parents et agents scolaires (Delay 2011, Périer 2019), elle permet de faire émerger des pistes de compréhension sur la façon dont se déroule la “lutte des places” (Lansade 2021, 51) autour de l’inclusion scolaire dès l’entrée à l’école obligatoire et sur les manières dont cette lutte peut être gagnée ou perdue par les parents. D’une part, l’enquête précise les normes sociales de participation au travail en réseau auxquelles les professionnels attendent que se conforment les parents et en quoi la disposition des seconds à participer “comme il faut” est interprétée par les premiers comme une garantie de leur capacité à soutenir l’école ordinaire dans l’accueil de leur enfant. Les parents devraient être transparents et actifs, voire proactifs, afin de prouver aux intervenants du réseau que l’inclusion scolaire peut réussir. D’autre part, elle permet de pénétrer dans les coulisses du travail d’influence que peuvent exercer les professionnels

sur les parents afin de les faire consentir à une orientation qu'ils n'ont initialement pas choisie. Les professionnels prennent le contre-pied du regard parental qu'ils qualifient de trop affectif et trop idéaliste. À partir d'arguments a priori objectifs et réalistes tournés vers le bien-être de l'enfant, les professionnels peuvent faire pression sur les parents pour qu'ils cèdent sur l'orientation proposée. En définitive, notre enquête montre que la disqualification des parents pour leur manière de collaborer et/ou pour leur point de vue sur la situation de l'enfant autorise les professionnels à devenir, en toute bonne foi, les artisans de la concrétisation d'un droit à l'inclusion toutes choses inégales par ailleurs.

Références bibliographiques

- AMARÉ S. 2022 "Faire l'apprentissage de la rencontre dans le cadre d'une coopération interprofessionnelle. Vers une culture en commun", *La nouvelle revue-Éducation et société inclusives*-95, 111-126
- BÆCK U.K. 2010 "'We are the professionals': A study of teachers' views on parental involvement in school", *British Journal of Sociology of Education*-31, 323-335
- BAJARD F. 2013 "Enquêter en milieu familial. Comment jouer du rapport de filiation avec le terrain ?", *Genèses*-90, 7-24
- BEAUD S. & WEBER F. 2010 *Guide de l'enquête de terrain : produire et analyser des données ethnographiques*, Paris, La Découverte
- BODIN R. 2018 *L'institution du handicap*, Paris, La Dispute
- BALUTEAU F. 2017 *L'école à l'épreuve du partenariat : organisation en réseau et forme scolaire*, Paris, L'Harmattan
- BORDIEC S. & SONNET A. 2020 *Action publique et partenariat(s). Enquêtes dans les territoires de l'éducation, de la santé et du social*, Nîmes, Champ social
- BORELLE C. 2013 *Le traitement social de l'autisme : étude sociologique du diagnostic médical*, Thèse de doctorat, Université de Grenoble
- BOUCHARD J.-M. & KALUBI J.-C. 2006 "Partenariat et recherche de transparence. Des stratégies pour y parvenir", *Informations sociales*-133, 50-57
- BOVEY L. 2022 *Aux marges de l'école inclusive. Une étude ethnographique des reconfigurations du rôle des enseignantes spécialisées et des carrières d'élèves dans les dispositifs de l'enseignement spécialisé vaudois*, Thèse de doctorat, Université de Genève
- CEFAÏ D. 2006 Une perspective pragmatiste sur l'enquête de terrain, in Paillé P. *La méthodologie qualitative*, Paris, Armand Colin, 33-62
- CHAMBOREDON J.-C. 1971 "La délinquance juvénile, essai de construction d'objet", *Revue française de sociologie*-12, 335-377
- CHARTIER M. & PAYET J.-P. 2014 "'Comment ça se passe à la maison ?' Troubles du rôle professionnel dans l'entretien enseignant-parents", *Revue française de pédagogie*-187, 23-34

- COUTANT I. 2012 L'origine est-elle discriminante dans la prise en charge de la déviance ? Une étude dans un service de psychiatrie pour adolescents, in Fassin D. *Les nouvelles frontières de la société française*, Paris, La Découverte, 291-313
- DELAY C. 2011 *Les classes populaires à l'école : La rencontre ambivalente entre deux cultures à légitimité inégale*, Rennes, PUR
- DELAY C. 2013 "L'impératif scolaire du partenariat et son appropriation partielle au sein des familles populaires : un exemple genevois", *Éducation et Sociétés*-32, 139-153
- DELMAS M. & GARCIA S. 2018 "Le coût du diagnostic. L'impensé du travail des mères auprès des enfants 'dys'", *Anthropologie & Santé*-17
- DESHAYES F., PAYET J.-P., PELHATE J. & RUFIN D. 2018 "Pour le bien de l'élève. La production du consentement parental dans l'entretien enseignants-parents en milieu défavorisé", *Éducation et Sociétés*-41, 105-120
- DEVOS L. 2022 "Le partenariat entre écoles et acteurs externes : un épisode éducatif interrompt le temps scolaire", *Éducation et Sociétés*-48, 149-164
- DUPONT H. 2021 *Déségrégation et accompagnement total. Sur la progressive fermeture des établissements spécialisés pour enfants handicapés*, Grenoble, PUG
- DUTERCQ Y. 1995 "Une partie inégale. Les interventions publiques des parents d'élèves", *Politix*-8, 124-135
- EBERSOLD S. 2019 "La grammaire de l'accessibilité", *Éducation et Sociétés*-44, 29-47
- EBERSOLD S. & DUPONT H. 2019 "Évaluation des besoins, importunité scolaire et réinvention de l'inéducable", *La nouvelle revue-Éducation et société inclusives*-86, 65-78
- EIDELIMAN J.-S. 2008 "Spécialistes par obligation" *Des parents face au handicap mental : théories diagnostiques et arrangements pratiques*, Thèse de doctorat, EHES
- GIULIANI F. 2013 *Accompagner : le travail social face à la précarité durable*, Rennes, PUR
- GLASMAN D. 1992 *L'école réinventée ? Le partenariat dans les zones d'éducation prioritaires ?*, Paris, L'Harmattan
- GOFFMAN E. 1973 *La présentation de soi. La mise en scène de la vie quotidienne I*, Paris, Éditions de Minuit
- KALUBI J.-C. & ANGRAND R. 2020 "Représentations du pouvoir communicationnel des parents : Synthèse sur deux décennies d'analyse réflexive en partenariat", *Phronesis*-9, 11-24
- KAUFMANN J.-C. 2016 *L'entretien compréhensif* (4^e éd.), Paris, Armand Colin
- LANSADE G. 2021 "Dans les coulisses de l'inclusion scolaire. D'une inclusion sans condition à une inclusion différenciée", *La nouvelle revue-Éducation et société inclusives*-89-90, 47-63
- LE LAIDIER S. 2017 "Les enfants en situation de handicap. Parcours scolaires à l'école et au collège", *Éducation & formations*-95, 33-58
- LJPEP Grand conseil de la République et du Canton de Genève 2010 *Loi sur l'intégration des enfants et des jeunes à besoins éducatifs particuliers ou handicapés*
- LPS Grand Conseil du Canton de Vaud 2015 *Loi sur la pédagogie spécialisée (LPS)*

- MAUGER G. & POULY M.-P. 2019 "Enquêter en milieu populaire. Une étude des échanges symboliques entre classes sociales", *Sociologie-10*, 37-54
- MOREL S. 2012 "La cause de mon enfant. Mobilisations individuelles de parents d'enfants en échec scolaire précoce", *Politix-99*, 153-176
- OLIVIER DE SARDAN J.-P. 1995 "La politique du terrain", *Enquête-1*, 71-109
- PAILLÉ P. & MUCCHIELLI A. 2021 *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*, Paris, Armand Colin
- PAYET J.-P. 2015 "Collaborer avec les parents". La symétrisation de la relation enseignants-parents à l'épreuve de la gestion des risques sociaux, in Payet J.-P. & Purenne A. *Tous égaux ? Les institutions à l'ère de la symétrie*, Paris, L'Harmattan, 121-141
- PAYET J.-P. 2017a *Écoles-familles. Une approche sociologique*, Louvain-la-Neuve, De Boeck Supérieur
- PAYET J.-P. 2017b Les inégalités sociales de participation face à l'orientation vers l'enseignement spécialisé, in Gremion L., Ramel S., Angelucci V. & Kalubi J.-C. *Vers une école inclusive. Regards croisés sur les défis actuels de l'école*, Ottawa, PUO, 3-18
- PAYET J.-P., DESHAYES F., RUFIN D. & PELHATE J. 2018 "L'enseignant-e, les parents, les spécialistes : diffusion des savoirs experts et altération de la collaboration avec les parents dans l'enseignement prioritaire", *Raisons éducatives-22*, 49-73
- PAYET J.-P. & GIULIANI F. 2014 "La relation école-familles socialement disqualifiée au défi de la constitution d'un monde commun : Pratiques, épreuves et limites", *Éducation et Sociétés-34*, 55-70
- PAYET J.-P. & RUFIN D. 2018 *Sociologie de l'éducation, une introduction critique*, Genève, Les Cahiers des Sciences de l'éducation
- PELHATE J., DESHAYES F. & PAYET J.-P. 2020 L'inquiétude pour Guillaume. Confrontation et ajustement des registres d'expertises entre acteurs de l'école et institutions partenaires, in Morel S. *À l'épreuve de l'autre*, Paris, L'Harmattan, 107-128
- PÉRIER P. 2005 *École et familles populaires : Sociologie d'un différend*, Rennes, PUR
- PÉRIER P. 2012 "De quelques principes de justice dans les rapports entre les parents et l'école", *Éducation et didactique-6(1)*, 85-96
- PÉRIER P. 2019 *Des parents invisibles : l'école face à la précarité familiale*, Paris, PUF
- RULLAC S. 2021 "Les expertises d'usage et usagère : quelles définitions pour quelle participation ?", *Revue [petite] enfance-135*, 28-36
- SCALAMBRIN L. & OGAY T. 2014 "«Votre enfant dans ma classe'. Quel partenariat parents-enseignante à l'issue du premier entretien ?", *Éducation et Sociétés-34*, 23-38
- SCHWEYER F.-X. 2005 "Le travail en réseau : Un consensus ambigu et un manque d'outils", *Sociologies pratiques-11*, 89-104
- SOTIROV A. 2022 *Dans l'arène du partenariat. Enquête au sein des réseaux préscolaires lors de la transition vers la scolarité obligatoire d'enfants identifiés.e.s comme ayant des besoins éducatifs particuliers*, Thèse de doctorat, Université de Fribourg

- SOUSA A. C. 2015 “Crying Doesn’t Work’: Emotion and Parental Involvement of Working-Class Mothers Raising Children with Developmental Disabilities”, *Disability Studies Quarterly*-35
- STRAUSS A. 1992 *La trame de la négociation : sociologie qualitative et interactionnisme*, Paris, L’Harmattan
- VELPRY L., VIDAL-NAQUET P.A. & EYRAUD B. dir. 2018 *Contrainte et consentement en santé mentale : forcer, influencer, coopérer*, Rennes, PUR
- YADAN Z. 2020 “Négliger les affects, retour sur une enquête à l’objet ‘invisible’ : quand la sanction scolaire suscite l’émotion de parents de milieux populaires”, *Recherches qualitatives*-39, 215-236
- ZAFFRAN J. 2007 *Quelle école pour les élèves handicapés ?* Paris, La Découverte
- ZAFFRAN J. 2018 “Le gué et le pont. Propos sur l’inclusion scolaire”, *Carnets rouges*-18, 10-12