

Xavier Conus, Pascale Garnier
Florence Pirard (DIR.)



Transitions en petite enfance

Vécus, pratiques, enjeux


EDITIONS
ALPHIL
PRESSES
UNIVERSITAIRES
SUISSES

Collection
Transmission des savoirs

TRANSITIONS EN PETITE ENFANCE

VÉCUS, PRATIQUES, ENJEUX

**SOUS LA DIRECTION DE XAVIER CONUS, PASCALE GARNIER
ET FLORENCE PIRARD**

**TRANSITIONS EN PETITE ENFANCE
VÉCUS, PRATIQUES, ENJEUX**

ÉDITIONS ALPHIL-PRESSES UNIVERSITAIRES SUISSES

© Éditions Alphil, 2026

Rue du Tertre 10

2000 Neuchâtel

Suisse

www.alphil.ch

ISBN papier : 978-2-88930-745-6

ISBN PDF : 978-2-88930-746-3

ISBN EPUB : 978-2-88930-747-0

DOI: 10.33055/ALPHIL.00666

Les Éditions Alphil bénéficient d'un soutien structurel de l'Office fédéral de la culture pour les années 2026-2028.

Publié avec le soutien du Fonds national suisse de la recherche scientifique.

Ce livre est sous licence :



Ce texte est sous licence Creative Commons : elle vous oblige, si vous utilisez cet écrit, à en citer l'auteur, la source et l'éditeur original, sans modifications du texte ou de l'extrait et sans utilisation commerciale.

Alexandre Sotirov

L'inclusion en Suisse romande : des parents à l'épreuve du travail en réseau

Résumé

En Suisse romande, la transition vers la scolarité obligatoire des enfants à besoins éducatifs particuliers est encadrée par un travail en réseau, réunissant parents et professionnelles. Théoriquement, cet espace collaboratif vise à définir avec précision les besoins de l'enfant et à déterminer les modalités de scolarisation les plus adaptées. Toutefois, une enquête menée pendant deux ans au sein de ces réseaux préscolaires révèle que, loin de se limiter à cet objectif officiel, ces espaces deviennent également des lieux où les compétences de mobilisation des parents sont scrutées minutieusement par les professionnelles, jusque dans leurs aspects les plus intimes.

Abstract

In French-speaking Switzerland, the transition to compulsory schooling for children with special educational needs is governed by a network of parents and professionals. In theory, this collaborative space aims to precisely define the child's needs and determine the most suitable schooling arrangements. However, a two year study conducted within these preschool networks reveals that, far from being limited to this official objective, these places also become arenas where parental mobilisation skills are scrutinised by professionals, down to their most intimate recesses.

Inclusion, transition et travail en réseau

Comme en témoignent les textes déclaratifs émis par les organes étatiques responsables des questions éducatives, ainsi que les informations disponibles sur les sites internet officiels des cantons, l'« ambition inclusive » (Ebersold, 2019, p. 32) s'est affirmée de manière continue dans le paysage scolaire suisse romand depuis plus de vingt ans. Conformément à la Déclaration de Salamanque (Unesco, 1994) et à la loi helvétique sur l'égalité pour les personnes handicapées (LHand, 2002), la scolarisation en milieu ordinaire des enfants identifiés comme ayant des besoins éducatifs particuliers¹ (ci-après iBEP) serait théoriquement privilégiée. Cette intégration repose sur la mise en place, au cas par cas, de mesures de pédagogie spécialisée, dont l'intensité varie selon les besoins évalués. L'objectif principal est de réduire, autant que possible, la mise à l'écart de ces enfants des établissements scolaires ordinaires. D'un point de vue quantitatif, Laurent Bovey (2022) observe que, nonobstant certaines variations cantonales, ces politiques inclusives ont effectivement conduit à une baisse continue du « taux de séparation » depuis le début des années 2000 en Suisse romande. Cependant, malgré ces mesures consensuelles, des statistiques plus précises issues de France (Le Laidier, 2017 ; Zaffran, 2018) et de Suisse romande (Bovey et al., 2022 ; Sotirov, 2022) révèlent l'existence d'inégalités sociales dans l'accès à l'inclusion scolaire. Sans entrer dans une analyse approfondie ici, ces statistiques montrent que les enfants iBEP issus des classes populaires et/ou de nationalité étrangère sont davantage orientés vers des structures d'enseignement spécialisé que leurs pairs issus des classes moyennes et supérieures et/ou de nationalité française ou suisse. En d'autres termes, ces enfants bénéficieraient moins des politiques inclusives que les autres, et ce, dès le début de la scolarité obligatoire.

Devrions-nous en conclure que les besoins éducatifs particuliers identifiés chez les enfants issus des classes populaires et/ou d'origine étrangère sont systématiquement plus importants, justifiant ainsi leur orientation vers un établissement spécialisé ? D'un point de vue sociologique, cette explication

¹ Cette formulation permet de dissocier les catégories administrative et biologique des difficultés rencontrées et/ou posées par ces enfants. Ainsi, un enfant peut être administrativement identifié comme ayant des besoins éducatifs particuliers sans qu'un diagnostic précis ne puisse nécessairement justifier cette identification. L'absence de corrélation parfaite entre ces catégories est notamment analysée et défendue par Romuald Bodin (2018) dans ses travaux sur le handicap, ainsi que par Patrick Bonvin (2020), qui explore le *clash* entre les normes scolaires et les normes développementales dans son article.

nous paraît insatisfaisante. Les raisons de ces inégalités doivent être recherchées ailleurs. Notre recherche suggère que l'une de ces raisons réside dans la capacité des parents à remplir le rôle attendu par les professionnelles lors du travail en réseau qui les réunit l'année précédant l'entrée à l'école. Ce travail a pour mission principale d'organiser la scolarisation à venir. Mais quel est ce rôle et quelles en sont les qualités sociales distinctives ? Dans quelle mesure ces qualités sont-elles inégalement réparties en fonction de la position sociale des parents ? Au-delà de la question inclusive, dans quelle mesure les réseaux préscolaires participent-ils à évaluer les compétences parentales ? Ce chapitre vise à répondre à ces questions à partir des données recueillies lors d'une enquête menée dans deux cantons de Suisse romande, Genève et Vaud, portant sur la transition vers la scolarité obligatoire des enfants iBEP. Notre analyse se concentre sur la voix des professionnelles qui joue un rôle central dans l'évaluation implicite des qualités parentales. Nous interrogeons ainsi les relations entre parents et professionnelles en contexte de transition « verticale » telle que définie en introduction de cet ouvrage.

Dans les deux cantons suisses romands où s'est déroulée notre recherche, l'entrée en vigueur du concordat HarmoS (CDIP, 2007) en 2009 a abaissé l'âge du début de la scolarité obligatoire de 6 à 4 ans révolus, légitimant de facto le poids des exigences scolaires dès les premiers degrés (Clerc-Georgy et Kappeler, 2020). L'identification des iBEP avant la scolarité obligatoire modifie le processus de transition vers l'école, dans la mesure où elle initie une mise en réseau des parents et des professionnelles intervenant auprès de l'enfant. Conformément à l'objectif explicite de partage des expertises qui guide le travail en réseau (Tourte, 2011), les réseaux préscolaires ont pour vocation de trouver un consensus entre les différents protagonistes sur la définition des besoins de l'enfant et sur la modalité de scolarisation la plus adaptée. Ils peuvent ainsi être considérés comme un dispositif de transition destiné aux enfants iBEP. Les discussions au sein de ces réseaux débutent généralement à l'automne précédant l'entrée à l'école (octobre-novembre) et peuvent se prolonger jusqu'au début des vacances estivales. À notre connaissance, aucun texte prescriptif ne fixe les conventions de fonctionnement et d'organisation des réseaux préscolaires. Notre enquête montre que ces conventions se construisent au cas par cas, et le plus fréquemment de manière informelle et tacite. Toutefois, il existe une règle de droit à laquelle ces réseaux doivent se soumettre.

Conformément au principe de reconnaissance de leur expertise d'expérience, les textes légaux genevois (LIJBEP, 2010) et vaudois (LPS, 2015) stipulent

que la voix des parents doit être valorisée et qu'ils doivent être associés aux délibérations relatives aux modalités de scolarisation de leur enfant. Une telle règle est également soutenue par certains travaux scientifiques (par exemple, Kalubi et Angrand, 2020; Rullac, 2021). Toutefois, pour reprendre une distinction suggérée par Delphy (2008), il existe, en deçà de cette « règle officielle », une « réelle règle » qui prévaut dans les réseaux préscolaires. Selon cette logique implicite, ces réseaux deviennent pour les parents des espaces d'exposition de soi, où leurs qualités sociales sont scrutées et évaluées, notamment en lien avec leur capacité d'investissement dans la trajectoire de leur enfant². Avant d'analyser ces manières d'être, de faire et de dire, examinées par les professionnelles au sein des réseaux préscolaires, ainsi que l'inégale distribution de ces qualités selon la position sociale des parents, il convient d'apporter quelques précisions sur le déroulement de notre travail de terrain.

Déroulement de l'enquête

Notre travail de terrain s'est déroulé entre mai 2018 et mars 2020. Au cours de cette période, nous avons mené un suivi ethnographique de sept situations d'enfants iBEP en âge d'entrer à l'école, réparties comme suit : quatre durant l'année scolaire 2018-2019 et trois durant l'année scolaire 2019-2020, cette dernière ayant été écourtée par la pandémie. La majorité des données empiriques a été produite à partir de ces suivis ethnographiques. Les entretiens et les observations réalisés autour de ces situations constituent le corpus principal de notre matériau empirique. À ce socle s'ajoutent des entretiens ponctuels menés avec des parents et des professionnelles ainsi que des observations de rencontres de réseaux préscolaires périphériques, c'est-à-dire déconnectées des sept situations suivies sur le long terme. Nos principaux outils de production de données ont été l'entretien et l'observation participante et non participante. Au total, nous avons réalisé quarante-six entretiens avec trente professionnelles ainsi que trois pères et neuf mères.

² Selon cette autrice, la « règle officielle » est celle qui est affichée par les actrices et acteurs des mondes politique, universitaire ou scolaire. Ainsi, toute réalité qui s'en écarte serait interprétée comme une « non-application de la règle », c'est-à-dire un dysfonctionnement temporaire. Cependant, lorsque cette réalité devient la règle officielle et s'installe dans la durée, il convient alors de la concevoir comme une « réelle règle ». Cette distinction trouve une application directe dans notre contexte, au regard de la récurrence des observations mettant en évidence que les parents se sentent et sont effectivement jugés par les professionnelles intervenant dans les réseaux préscolaires.

Ces entretiens représentent environ soixante-deux heures d'enregistrement³. Les parents des enfants iBEP que nous avons rencontrés occupaient des positions sociales variées et disposaient de ressources économiques, sociales, culturelles et matérielles hétérogènes. Le tableau 1 illustre ces disparités à partir des informations recueillies lors de nos entretiens. Il est important de souligner que la variabilité des profils sociaux des parents d'enfants iBEP n'a pas résulté d'un choix délibéré de notre part. Elle découle plutôt d'un effet de terrain, dans la mesure où nous avons dû « faire avec » les parents auxquels nous avons accès.

Les professionnelles interrogées appartenaient à onze groupes professionnels distincts, exerçant auprès de l'enfant un travail éducatif (éducatrices de la petite enfance, etc.), thérapeutique (ergothérapeutes, etc.) ou médical (pédiatres, etc.). À cette série d'entretiens s'ajoutent neuf observations non participantes de réunions de réseau, représentant près de quinze heures d'observation. Ces moments visaient à accéder au « grain de l'activité » (Dodier et Baszanger, 1997, p. 61), c'est-à-dire aux multiples enjeux traversant les interactions entre les personnes présentes. Parmi ces enjeux, nous avons notamment analysé : la présentation de soi, les logiques d'argumentation, la répartition du temps de parole, les registres discursifs mobilisés. S'ajoutent enfin dix-sept demi-journées d'observation participante dans des structures de la petite enfance accueillant les enfants iBEP. Au total, ces moments d'observation cumulent environ soixante et onze heures, durant lesquelles nous avons consigné nos échanges avec les professionnelles sur place, nos discussions avec les parents lorsqu'ils déposaient ou récupéraient leur enfant et les informations contenues dans les carnets de transmission. L'enquête visait ainsi à comprendre le fonctionnement des réseaux préscolaires et à analyser les dynamiques qui s'y jouent pour les différents protagonistes, en s'appuyant sur une restitution de « l'espace des points de vue » (Bourdieu, 1993). Comme mentionné précédemment, en ne retenant ici que la voix des professionnelles, la suite de ce chapitre s'appuie uniquement sur une partie du corpus empirique produit. Les extraits choisis pour soutenir notre analyse ont été volontairement contrastés, dans un souci de faire émerger les inégalités entre les parents au sein des réseaux préscolaires.

³ Cet élément méthodologique met également en lumière un indice intéressant quant au pouvoir « quantitatif » des professionnelles. En effet, si les parents sont toujours en minorité (jamais plus de deux par réseau préscolaire), le nombre de professionnelles présentes peut aller, selon nos observations, jusqu'à onze.

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 (Portugal), 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	N'ayant pas de diplôme, elle travaille habituellement comme femme de chambre dans les hôtels. De nationalité brésilienne, 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; du Congo pour le papa et du Brésil pour la maman. 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 brésilienne, mais habite en Suisse depuis six 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 serbe. Bogdan a 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 slovaque. 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 originaires du Royaume-Uni 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.

Les qualités requises pour une « juste » collaboration

Les recherches en sciences sociales sont nombreuses à documenter les efforts déployés par les parents pour aligner leurs pratiques, leurs attitudes et leurs discours sur les attentes des professionnelles et professionnels. Cet ajustement vise à projeter l'image de parents «collaborants» (par exemple, Conus et Ogay, 2018; Dupont, 2021). Dans la suite de cette section, nous allons présenter deux qualités sociales majeures attendues par les professionnelles de la part des parents, les normes implicites qui y sont associées, et analyser en quoi la démonstration de ces qualités peut favoriser l'inclusion scolaire. Tout d'abord, selon les professionnelles interrogées, les parents devraient se montrer «demandeurs». Une psychologue du SEI⁴ l'exprime ainsi lors d'un entretien :

«Ces parents [Pierre et Natalia] sont vraiment hyper impliqués dans la prise en charge de leur fils. Ça se voit tout de suite. Vraiment, ils sont, ouais, très attentifs à ce qu'on fait avec leur enfant, à ce qu'eux peuvent faire, ils vont chercher des conseils, des pistes et tout. En fait, ils ont la bonne attitude, ils nous demandent plein de conseils.»

Une éducatrice de la petite enfance raconte à propos de Franco et Rebecca :

«Ils ne communiquent pas beaucoup, ils ne demandent rien. Tout leur va. J'ai essayé de faire un cahier de communication, mais quand j'ai vu qu'il n'était même pas ouvert, j'ai arrêté. Ils ne sont pas très impliqués, mais ils ne sont au moins pas procéduriers.»

Ces deux extraits, sélectionnés parmi d'autres, suggèrent deux éléments clés : d'une part, être identifiés comme «demandeurs» va de pair avec le fait d'être reconnu comme «investis» ou «impliqués», d'autre part, tous les parents ne sollicitent pas spontanément les professionnelles, ce qui peut influencer la manière dont ils sont perçus. En effet, oser adresser des demandes aux expertes et experts intervenant auprès de leur enfant suppose que les parents se sentent légitimes dans cette démarche. Or, comme le montrent différentes recherches (Périer, 2019; Vincent, 2001), ce sentiment de légitimité fait souvent défaut aux parents disposant de moindres ressources culturelles et sociales, à l'image

⁴ Le SÉI (Service éducatif itinérant) est un service présent dans les cantons suisses romands, réunissant des psychologues et des éducatrices précoces spécialisées. Son objectif principal est d'accompagner les parents dans la prise en charge de leur enfant IBEP en intervenant majoritairement au domicile des familles. Ces prestations peuvent se poursuivre jusqu'en début de scolarité et parfois même durant les deux premières années d'école, selon la situation de l'enfant.

de Franco et Rebecca, cités dans le second extrait. La «tactique du silence» (Delay, 2011, p. 210) qu'ils adoptent peut être vue comme une stratégie de protection face à des interactions qu'ils ne maîtrisent pas. Toutefois, en pratique, cette posture les pénalise, car elle les fait passer pour des parents peu investis et peu intéressés (Payet, 2015). Il convient toutefois de souligner l'existence d'une juste mesure implicite dans les initiatives parentales visant à interpeller les professionnelles. Les parents qui demandent «trop» risquent, à l'inverse, d'être perçus comme «envahissants», ou encore comme des parents ne faisant pas suffisamment confiance aux professionnelles. C'est ce que nous confie une éducatrice de la petite enfance lors d'un entretien :

«Tous les parents que j'ai là en tête sont peu, peu, peu demandeurs. Mais c'est moi qui ai ça, c'est un hasard. J'ai d'autres collègues où c'est le contraire, ce sont des parents très accaparants. Il faut tout le temps écrire dans le petit carnet. Alors oui j'ai eu une petite fille comme ça, il y a 2-3 ans qui était plutôt IMC [infirmité motrice cérébrale] avec une maman italienne et puis comme je parle un peu italien une maman très sympa, mais très aussi soucieuse évidemment. Quand j'avais commencé, elle ne pouvait pas amener son enfant tous les jours alors je faisais un petit carnet et j'étais prise là-dedans, c'était un vrai journal et si un jour je n'écrivais pas, c'était : "Qu'est-ce qu'il se passe ? C'est un drame !" Donc, très accaparant. Mais j'ai réussi à faire en sorte quand même qu'on ait un bon lien de confiance et que ça se soit bien passé. Mais c'était, voilà, plutôt un peu envahissant.»

Dans les termes de la relation de service, les parents qui multiplient les sollicitations auprès des professionnelles risquent de s'extraire de la posture d'usagers pour s'imposer comme des clients ou des consommateurs. Ce comportement peut donner aux professionnelles l'impression d'«être à leur service», franchissant ainsi la frontière ténue, mais éminemment symbolique, entre service et servitude (Jeantet, 2003). De plus, en nous appuyant sur les propos de la psychologue du SEI cités plus haut, selon lesquels les parents mentionnés «demandent plein de conseils», nous pouvons formuler l'hypothèse suivante : au-delà de l'aspect quantitatif des demandes, c'est leur aspect qualitatif qui influence le jugement professionnel. En effet, chercher des recommandations tend à valoriser l'expertise professionnelle alors que demander des justifications, en revanche, peut être perçu comme une mise en doute de cette expertise. Quoi qu'il en soit, les parents d'enfants iBEP doivent, dès leur implication dans les réseaux préscolaires, s'adonner à un véritable exercice d'équilibriste afin de trouver «la juste place» (Delmas et Garcia, 2018, p. 11) que les professionnelles attendent qu'ils occupent.

Pour être perçus comme « collaborateurs », les parents doivent également se montrer « pro-actifs », c'est-à-dire prouver leur capacité à se projeter dans l'organisation du parcours de leur enfant. Une logopédiste explique à propos de Franco et Rebecca :

« Ils n'étaient pas pro-actifs donc pour collaborer avec eux, c'était très dur. Ils ne posaient pas de questions. Ça s'est débloqué quand les progrès sont devenus visibles pour eux. Et puis l'urgence de l'école aussi ! C'est après qu'ils ont bougé, mais jusque-là ils n'étaient vraiment pas investis. »

En contrepoint, une psychologue du SEI nous raconte :

« Ce sont des parents [Patrick et Rose] très pro-actifs, très impliqués qui ont mis en place vraiment un réseau béton. Aiguillés un peu par la pédiatre, mais c'est vraiment eux qui ont fait les démarches en s'informant vraiment sur le service. Moi je suis surprise par les compétences et les ressources de cette maman qui m'a énormément appris en fait dans mon suivi. C'était vraiment une alliée. »

La logopédiste déplore le manque de proactivité de Franco et Rebecca, qui rend leur collaboration difficile. Il a fallu « l'urgence de l'école » pour qu'ils « boug[ent] ». À l'inverse, la psychologue de SEI souligne les ressources et compétences de Rose, qu'elle reconnaît comme « une alliée », ainsi que tout ce que le couple a entrepris pour échafauder « un réseau béton ». Ces deux postures parentales traduisent des rapports au temps spécifiques. Dans la première situation, les parents s'adaptent à l'évolution des événements et réagissent à l'urgence de certaines échéances, comme l'imminence de l'entrée à l'école. Dans la seconde situation, les parents anticipent le déroulement des événements ainsi que les potentialités du développement de leur enfant. Néanmoins, il serait réducteur de considérer ces dispositions temporelles comme de simples traits psychologiques ; elles sont en réalité fortement connotées socialement. D'une part, ces dispositions sont étroitement liées aux conditions d'existence des individus. Les parents confrontés à la précarité professionnelle et sociale ont tendance à organiser leur vie familiale selon une logique de l'urgence, où le court terme prime sur la planification. La planification à long terme et l'anticipation, en revanche, sont des pratiques associées à « des conditions matérielles d'existence stables et sûres » (Millet et Thin, 2005, p. 160). D'autre part, ces dispositions sont favorisées par des trajectoires scolaires longues. Plus les parents ont bénéficié d'une scolarité étendue, plus ils sont familiers des outils de rationalisation du temps – par exemple, calendriers, montres, agendas – et parviennent à organiser de manière

systématique le quotidien familial (Henri-Panabière et al., 2019). Au regard des profils sociaux de Franco et Rebecca, d'un côté, et de Patrick et Rose, de l'autre, il devient plus évident que les premiers éprouvent davantage de difficultés à être « pro-actifs » que les seconds. En bref, que ce soit en matière de « demandes » ou de « proactivité », les parents d'enfants iBEP ne sont pas égaux face aux qualités sociales attendues par les professionnelles. Or, cette inégalité peut entraîner des répercussions directes sur la manière dont leurs enfants vont faire leurs premiers pas au sein de l'institution scolaire.

À l'heure où l'inclusion est non seulement la modalité de scolarisation privilégiée par les politiques cantonales, mais également celle qui est plébiscitée par tous les parents rencontrés, nous faisons d'ailleurs l'hypothèse que cette préférence pour l'inclusion est partagée par une majorité des parents d'enfants iBEP en âge d'entrer à l'école, dans la mesure où l'orientation vers l'enseignement spécialisé est souvent perçue comme une honte (Payet, 2017). Il semblerait que l'orientation d'un enfant iBEP ne puisse théoriquement reposer que sur une évaluation objective de la convergence entre ses besoins et les prestations offertes par les structures cantonales. Cependant, notre enquête met en évidence que l'appréciation portée par les professionnelles sur les qualités sociales des parents, bien qu'informelle, constitue un critère clé dans le processus d'orientation. Une éducatrice de la petite enfance l'exprime avec un franc-parler déconcertant :

« Mais qu'est-ce que tu veux ? C'est clair, quand tu 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. »

Cet extrait met en lumière un phénomène déjà documenté, notamment par Chamboredon (1971) et Coutant (2012) : plus les parents parviennent à se montrer « collaborateurs » par rapport aux attentes des intervenantes et intervenants, plus ces derniers tendent à adoucir leurs jugements et leurs décisions à l'égard de l'enfant. Autrement dit, les parents qui offrent des « garanties éducatives » ont davantage de chances d'obtenir une orientation vers l'école ordinaire pour leur enfant. Dans notre contexte de recherche, ce phénomène peut s'expliquer par la connaissance fine qu'ont les professionnelles des conditions réelles de l'inclusion scolaire en Suisse romande. Elles savent bien que, pour que l'inclusion réussisse, les parents devront remplir activement le rôle que l'école attend d'eux. Si peu de voix s'opposent aux principes éthiques et moraux de l'inclusion, nombreuses sont celles qui dénoncent ses conditions pratiques de mise en œuvre. Ces critiques, venant majoritairement « du bas » et pouvant être

relayées par les syndicats enseignants (SPV-SSP-SUD, 2023) soulignent la lourdeur des tâches administratives, la gestion complexe de l'articulation entre les temps scolaires et thérapeutiques, la planification des interventions en classe, la nécessité d'assurer la transmission des informations entre les différentes professionnelles. L'inclusion d'un enfant iBEP à long terme semble ainsi conditionnée à l'investissement parental, notamment à leur capacité à alléger la charge de travail des enseignantes en assumant une partie de celui-ci. Pour que l'inclusion fonctionne, les parents doivent être en mesure d'exercer ce que Zaffran (2007) désigne comme « le métier de parent-intégrant » (p. 69), c'est-à-dire celui de parents consacrant une partie importante de leur temps à faire en sorte que leur enfant puisse se maintenir en école ordinaire. Ce « métier » consiste à garder l'enfant à domicile lorsque les aides à l'enseignante sont absentes, s'assurer que les prises en charge thérapeutiques n'empiètent pas sur le temps en classe et éventuellement d'effectuer les transports ou de veiller à une communication fluide entre les différentes professionnelles intervenant auprès de l'enfant. Dès lors, l'enjeu des réseaux préscolaires est d'anticiper l'échec de l'inclusion à partir d'une évaluation générale que les professionnelles font des capacités d'investissement des parents. Comme l'indiquent les différents extraits cités dans cette section, ce sont les parents socialement les mieux positionnés qui, en raison de leur disposition à démontrer les qualités attendues de parents « collaborateurs » offrant des « garanties », ont davantage de chance d'obtenir le droit à l'inclusion scolaire pour leur enfant, avec le soutien des professionnelles. Si cet enjeu est déjà porteur de conséquences lourdes, l'épreuve des réseaux préscolaires ne s'arrête pourtant pas là pour les parents.

La parentalité à l'épreuve des réseaux

Nos données révèlent que la participation aux réseaux préscolaires soulève une question plus large : celle de l'évaluation des compétences parentales. Aux yeux des professionnelles, il semble y avoir une superposition entre les figures de parents « collaborateurs »/« bons » parents et celles de parents « non-collaborants »/« mauvais » parents. Le critère central qui permet à cette distinction sociale de se doubler d'une distinction morale repose sur le « souci du bien-être de l'enfant ». C'est ce que nous explique une éducatrice précoce spécialisée :

« Mais parce que ce sont vraiment des parents [Bodgan et Maria] qui sont soucieux de leur enfant et de son bien-être. Ils veulent juste qu'il soit bien où qu'il aille. Donc forcément, avec cette donnée de départ, ça ne peut pas mal se passer. »

Le physiothérapeute intervenant auprès des jumelles de Carolina nous rapporte :

« Dans une autre situation, j'ai un enfant qui a une hypertrophie spinale donc qui ne bouge pas. Enfin, il bouge à peine les mains. Il a un *standing*, un verticalisateur, une aide à 100 %, il a une pièce où on peut le changer, l'infrastructure est déjà énorme. Mais la maman est pointilleuse, elle va me demander d'aller tous les quatre mois pour aller faire les réglages, pour aller voir, elle va dire à l'enseignante voilà s'il y a des choses qui ont changé, voilà si je suis malade, si elle est malade, elle va annoncer, elle va laisser un message à l'enseignante, il va vraiment y avoir un suivi. Du coup, ça [l'accueil à l'école ordinaire] peut se faire et c'est génial, ça se fait super bien ! Mais ce n'est pas un ennemi, c'est un allié (*rires*). Voilà, donc ça c'est le point principal dans le sens où c'est une maman qui se soucie du bien-être de son enfant. »

Les propos tenus par ces professionnelles témoignent de cette superposition des figures parentales, rendue possible par la perception d'une préoccupation pour le bien-être de l'enfant iBEP. Ce constat fait écho aux observations d'autres chercheuses et chercheurs dans le milieu scolaire (Conus, 2017 ; Darmon, 2001) et thérapeutique (Borelle, 2017). Ces travaux montrent que l'injonction à collaborer avec des expertes et experts intervenant auprès de l'enfant met à l'épreuve le rôle parental dans ses dimensions les plus intimes. Deux évolutions sociohistoriques majeures méritent d'être succinctement résumées afin de comprendre l'émergence d'un tel phénomène dans les réseaux préscolaires. D'une part, les parents ne sont plus seulement tenus d'assurer des conditions de vie non délétères à leur progéniture, ils sont désormais enjoins à tout mettre en œuvre pour lui permettre d'atteindre son potentiel de développement maximal (Garcia, 2011). À ce titre, Odier (2018) évoque un « gouvernement par le bien-être de l'enfant » (p. 322). Tout parent ne se conformant pas aux normes ambiguës de « bonne » éducation, édictées par les représentantes et représentants des classes sociales moyennes et supérieures, risque ainsi d'être rapidement catégorisé comme de « mauvais » parents (Schultheis et al., 2007). D'autre part, le rôle des parents dans la gestion du handicap de leur enfant a également changé. Autrefois, ils étaient souvent considérés comme facteurs déclencheurs des besoins spécifiques de leur enfant, et de ce fait, tenus pour responsables. Aujourd'hui, cette vision a évolué : les parents ne sont plus « coupables » du handicap, mais ils sont désormais responsabilisés quant à sa prise en charge. Ils doivent s'engager activement dans le suivi des besoins de leur enfant et limiter, autant que possible, les effets négatifs sur son parcours d'enfant « ordinaire »

(Béliard et al., 2019; Linder et al., 2019). Pour reprendre les termes de Carpentier (2001), la famille est ainsi passée du « modèle pathologique » au « modèle de compétence » (p. 81). Selon nous, ces deux évolutions, bien que distinctes, sont étroitement liées. Elles constituent les conditions de possibilité de la superposition entre la figure du « parent collaborant » et celle du « bon parent », telle qu'observée dans les réseaux préscolaires.

En examinant de plus près les discours professionnels portant sur les compétences parentales, nous constatons que, lorsque les parents ne répondent pas aux normes de « bonne » collaboration ou parentalité, une rhétorique psychologisante récurrente émerge. Cette rhétorique, qui s'adresse en premier lieu aux mères, tend à pathologiser leurs écarts par rapport aux normes attendues. Prenons l'exemple des jumelles de Carolina. Les professionnelles intervenant auprès de cette famille décrivent la mère comme ayant « des problèmes psychologiques », qui « dysfonctionne parfois », qui serait « un peu folle », qui entretiendrait une « relation fusionnelle » avec ses filles et qui serait « tellement à l'ouest qu'elle manque souvent les rendez-vous ». Pourtant, Carolina se trouve dans une situation d'« insécurité cumulative » selon la définition de Schwartz (2012 [1990]). Autrement dit, elle fait face à une « situation d'extrême tension sur le terrain des ressources » (p. 168). Malgré cela, le discours des professionnelles met davantage l'accent sur ses manquements personnels, dans une logique accusatoire, plutôt que sur une lecture solidaire de ses conditions d'existence. Ces dernières sont d'ailleurs euphémisées sous des termes tels que « complexes » ou « délicates ». Or, comme l'a montré Cardi (2007), cette rhétorique psychologisante est une composante centrale de la construction de la figure de la « mauvaise mère », à laquelle Carolina se trouve affiliée. Les professionnelles intervenant dans ce réseau vont même plus loin en évoquant, en l'absence de Carolina, une potentielle situation de « négligence », un véritable archétype de la figure parentale « repoussoir » (Giuliani, 2009). Toutefois, le neuropédiatre interviendra pour apaiser leurs soupçons, et aucun signalement ne sera finalement effectué. C'est précisément sur cette problématique du rôle des réseaux préscolaires dans le signalement des enfants en danger que nous concluons cette section.

Une pédiatre nous apprend lors d'un entretien :

« Donc voilà, moi je ne me faisais pas trop de soucis parce que on a un bon réseau, une bonne collaboration [entre les professionnelles], une bonne surveillance donc s'il y a une inquiétude pour cet enfant, on a tout de suite des alertes et on met en place ce qu'il faut. Si on a l'impression que ça débloque du côté des parents [Agnès], on fera le nécessaire. »

Cet extrait illustre, de façon exemplaire, le risque encouru par les parents dont les manières de faire et la présentation de soi ne répondent pas aux attentes des professionnelles. Ceux-ci ne sont pas seulement exposés à une stigmatisation en tant que « mauvais » parents au sein du réseau préscolaire, mais cette étiquette peut également se formaliser sous la forme d'« une identité de papier » (Dardy, 1991), notamment si un signalement est effectué aux autorités cantonales de protection de l'enfance. Autrement dit, le qualificatif de « mauvais » parent peut déborder l'espace-temps des réseaux préscolaires et se cristalliser en marqueur administratif de déviance. Ainsi, en plus d'opérer comme des dispositifs de transitions vers la scolarité obligatoire pour les enfants iBEP, les réseaux préscolaires apparaissent aussi comme des dispositifs de contrôle en périphérie des « entreprises de la morale familiale » (Darmon, 1999). Bien qu'ils ne disposent ni des prérogatives, ni des moyens de coercition attribués aux actrices et acteurs du travail social, ces réseaux fonctionnent néanmoins comme un maillage fin de surveillance des comportements parentaux et de leur adéquation aux normes dominantes de bienveillance de l'enfant⁵.

Pour une lucidité sociologique accrue

À la lecture de ces données et de leur analyse, nous comprenons que les parents d'enfants iBEP peuvent sortir de cette transition « verticale » vers l'école, soit renforcés, soit affaiblis, en fonction de leur degré de conformité aux normes de collaboration et de parentalité attendues par les professionnelles. Toutefois, il convient d'éviter un jugement hâtif sur une éventuelle volonté consciente des professionnelles de construire ce rapport asymétrique qui pénalise les parents disposant de moindres ressources matérielles et symboliques. Si ces professionnelles agissent ainsi dans les réseaux préscolaires, c'est, selon nous, principalement en raison : d'une part, des contraintes liées à leur métier, qui régissent leurs activités quotidiennes (par exemple, préserver le bien-être de l'enfant et être vigilantes face aux éventuels manquements parentaux) et d'autre part, des normes de la morale familiale inhérentes à leur position sociale, acquise soit par naissance, soit par une trajectoire ascendante vers les classes moyennes et supérieures. Ces normes impliquent notamment d'être disponible pour son enfant,

⁵ Cela ne signifie pas que les professionnelles seraient individuellement incapables de contextualiser et relativiser certaines situations familiales afin d'adopter un regard plus « compréhensif » sur les comportements parentaux. Néanmoins, à l'échelle des réseaux préscolaires, ces regards singuliers peuvent rapidement s'effacer face à l'élaboration d'une position collective. À moins que la professionnelle concernée n'occupe une position d'autorité, comme c'est le cas du neuropédiatre dans l'exemple de Carolina, dans le paragraphe précédent.

de manifester un intérêt visible pour les questions enfantines et de s'informer des procédures administratives et institutionnelles. Autrement dit, dans tous les cas observés, il ne s'agit pas d'une intention délibérée d'écraser certains parents ou d'adopter une position surplombante. Cela ne signifie pas pour autant qu'il faille considérer cette situation comme une fatalité ou exonérer totalement les professionnelles de toute responsabilité. En tenant compte de la diversité des conditions de travail, il nous semble essentiel de renforcer leur formation autour des inégalités sociales, des logiques de pouvoir et des violences symboliques qui s'installent insidieusement dans les interactions et les collaborations. En cela, il ne s'agirait pas tant de les culpabiliser, mais plutôt de les sensibiliser aux mécanismes implicites qui influencent leurs paroles et leurs actes. Comme l'explique Becker (1985), elles peuvent, en toute bonne foi, jouer le rôle d'«entrepreneuses] de morale», sans en avoir pleinement conscience. Prendre acte de ces dynamiques ne garantit pas qu'elles parviendront à éliminer complètement ces rapports de domination. En revanche, ne pas en être conscientes, c'est-à-dire ne pas être en mesure de déconstruire leur propre position, ni de comprendre d'où elles parlent et d'où elles agissent, revient à assurer la perpétuation de ces inégalités.

Références bibliographiques

- Becker, H. S. (1985). *Outsiders : études de sociologie de la déviance*. Métailié.
- Béliard, A., Eidelman, J.-S., Fansten, M., Mougel, S., Planche, M. et Vaumoron, S. (2019). Enfants agités, familles bouleversées. Enjeux et usages familiaux du diagnostic de TDA/H. *Sciences sociales et santé*, 37(1), p. 5-29. *L'Institution du handicap*. La Dispute.
- Bonvin, P. (2020). Entre école et développement psychologique : des normes inconciliables ? *Revue [petite] enfance*, 132, p. 21-31.
- Borelle, C. (2017). Le nouveau régime de responsabilité parentale dans l'autisme. *Sociologie du travail*, 59(2), [en ligne]. <https://journals.openedition.org/sdt/751>
- 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]. <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:163152>
- Bovey, L., Bauer, S. et Bonvin, P. (2022). La surreprésentation des élèves de nationalité étrangère dans l'enseignement spécialisé vaudois : une analyse par les dispositifs scolaires et la région d'origine. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 44, p. 103-115.

- Cardi, C. (2007). La « mauvaise mère » : figure féminine du danger. *Mouvements*, 49(1), p. 27-37.
- Carpentier, N. (2001). Le long voyage des familles : la relation entre la psychiatrie et la famille au cours du xx^e siècle. *Sciences sociales et Santé*, 19(1), p. 79-106.
- Chamboredon, J.-C. (1971). La délinquance juvénile, essai de construction d'objet. *Revue française de sociologie*, 12(3), p. 335-377.
- Clerc-Georgy, A. et Kappeler, G. (2020). Tensions dans les premiers degrés de la scolarité en Suisse francophone : vers une didactique des apprentissages fondamentaux. *Revue internationale de communication et socialisation*, 7(1-2), p. 75-90.
- Conférence des directrices et directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP) (2007). *Accord intercantonal sur l'harmonisation de la scolarité obligatoire*. https://www.irdp.ch/data/secure/2228/document/concordat_harmos_2007.pdf
- Conus, X. (2017). *Parents et enseignants en contexte de diversité culturelle : quelle négociation des rôles ?* [Thèse de doctorat, Université de Fribourg]. <https://folia.unifr.ch/global/documents/306545>
- Conus, X. et Ogay, T. (2018). Quand l'enseignant s'imagine collaborer avec le parent. Étude de cas autour de la confiance. *La Revue internationale de l'éducation familiale*, 44(2), p. 45-65.
- 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. Dans D. Fassin (dir.), *Les Nouvelles Frontières de la société française*. Éditions La Découverte, p. 291-313.
- Dardy, C. (1991). *Identités de papier*. Lieu Commun.
- Darmon, M. (1999). Les « entreprises » de la morale familiale. *French Politics, Culture & Society*, 17(3/4), p. 1-19.
- Darmon, M. (2001). La socialisation, entre famille et école. Observation d'une classe de première année de maternelle. *Sociétés & Représentations*, 11(1), p. 515-538.
- Delay, C. (2011). *Les Classes populaires à l'école : la rencontre ambivalente entre deux cultures à légitimité inégale*. Presses universitaires de Rennes.
- Delmas, M. et Garcia, S. (2018). Le coût du diagnostic. L'impensé du travail des mères auprès des enfants « dys ». *Anthropologie et Santé. Revue internationale francophone d'anthropologie de la santé*, 17, [en ligne].
- Delphy, C. (2008). *Classer, dominer : qui sont les autres ?* La Fabrique.

- Dodier, N. et Baszanger, I. (1997). Totalisation et altérité dans l'enquête ethnographique. *Revue française de sociologie*, 38(1), p. 37-66.
- Dupont, H. (2021). *Déségrégation et accompagnement total. Sur la progressive fermeture des établissements spécialisés pour enfants handicapés*, Presses universitaires de Grenoble.
- Ebersold, S. (2019). La grammaire de l'accessibilité. *Éducation et sociétés*, 44(2), p. 29-47.
- Giuliani, F. (2009). Éduquer les parents ? Les pratiques de soutien à la parentalité auprès des familles socialement désavantagées. *Revue française de pédagogie*, 168, p. 83-92.
- Henri-Panabière, G., Court, M., Bertrand, J., Bois, G. et Vanhée, O. (2019). La montre et le martinet. Structuration temporelle de la vie familiale et inégalités scolaires. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 226-227(1-2), p. 16-30.
- Jeanet, A. (2003). « À votre service ! » La relation de service comme rapport social. *Sociologie du travail*, 45(2), [en ligne]. <https://journals.openedition.org/sdt/31416>
- Kalubi, J.-C. et Angrand, R. (2020). Représentations du pouvoir communicationnel des parents : synthèse sur deux décennies d'analyse réflexive en partenariat. *Phronesis*, 9(3-4), p. 11-24.
- Le Laidier, S. (2017). Les enfants en situation de handicap. Parcours scolaires à l'école et au collège. *Éducation et formations*, 95, p. 33-58.
- Linder, A., Jammet, T. et Skuza, K., Accompagner des parents ou éduquer des cothérapeutes ? La parentalité à l'épreuve des troubles du spectre de l'autisme. *Revue française des affaires sociales*, 1, p. 75-90.
- Loi 151.3 du 13 décembre 2002 relative à l'élimination des inégalités frappant les personnes handicapées (LHand), Confédération suisse. <https://www.fedlex.admin.ch/eli/cc/2003/667/fr>
- Loi du 1^{er} septembre 2015 sur la pédagogie spécialisée (LPS), Grand Conseil du canton de Vaud. https://www.vd.ch/fileadmin/user_upload/organisation/dfj/sesaf/LPS/LPS_417_31.pdf
- Loi du 19 décembre 2015 sur l'intégration des enfants et des jeunes à besoins éducatifs particuliers ou handicapés (LJPEP), Grand Conseil de la République et du canton de Genève. <https://www.lexfind.ch/fe/fr/tol/31837/fr>
- Millet, M. et Thin, D. (2005). Le temps des familles populaires à l'épreuve de la précarité. *Lien social et politiques*, 54, p. 153-162.
- Odier, L. (2018). *Métamorphoses de la figure parentale : analyse des discours de l'École des parents de Genève (1950-2010)*. Antipodes.

- Payet, J.-P. (2015). «Collaborer avec les parents». La symétrisation de la relation enseignants-parents à l'épreuve de la gestion des risques sociaux. Dans J.-P. Payet et A. Purenne (dir.), *Tous égaux! Les institutions à l'ère de la symétrie*. Éditions L'Harmattan, p. 121-141.
- Payet, J.-P. (2017). Les inégalités sociales de participation face à l'orientation vers l'enseignement spécialisé. Dans L. Gremion, S. Ramel, V. Angelucci et J.-C. Kalubi (dir.), *Vers une école inclusive. Regards croisés sur les défis actuels de l'école*, Presses universitaires d'Ottawa, p. 3-18.
- Périer, P. (2019). *Des parents invisibles : l'école face à la précarité familiale*, Presses universitaires de France.
- Rullac, S. (2021). Les expertises d'usage et usagère : quelles définitions pour quelle participation ? *Revue [petite] enfance*, 135, p. 28-36.
- Schultheis, F., Frauenfelder, A. et Delay, C. (2007). *Maltraitance : contribution à une sociologie de l'intolérable*, L'Harmattan.
- Schwartz, O. (2012 [1990]). *Le Monde privé des ouvriers* (3^e éd), Presses universitaires de France.
- SPV-SSP-SUD. (9 mars 2023). *Qu'en pense le terrain? Résultats bruts de l'enquête SPV-SSP-SVMS relative à l'école à visée inclusive*. Consulté le 13 mars 2024. https://spv-vd.ch/docs/Resultats_Ecole_visee_inclusive_VF.pdf
- Sotirov, A. (2022). *Dans l'arène du partenariat. Enquête au sein des réseaux préscolaires lors de la transition vers la scolarité obligatoire d'enfants identifié-es comme ayant des besoins éducatifs particuliers*. [Thèse de doctorat, Université de Fribourg]. <http://hdl.handle.net/20.500.12162/5990>
- Tourte, T. (2011). Assistants de service social et travail en réseau. *Vie sociale*, 3(3), p. 119-132.
- Unesco (1994). *Déclaration de Salamanque et cadre d'action pour les besoins éducatifs spéciaux*. Conférence mondiale sur les besoins éducatifs spéciaux : Accès et qualité, Salamanque, Espagne. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427_fre
- Vincent, C. (2001). Social class and parental agency. *Journal of Education Policy*, 16(4), p. 347-364.
- Zaffran, J. (2007). *Quelle école pour les élèves handicapés ?* La Découverte.
- Zaffran, J. (2018). Le gué et le pont. Propos sur l'inclusion scolaire. *Carnets rouges*, 18, p. 10-12.