

Ce que « participer » veut dire

Enquête au sein d'un réseau de travail en éducation

What "participate" means. Study within a teamwork in education

Lo que significa "participar". Estudiar en equipo en el ámbito de la educación

Alexandre Sotirov



Édition électronique

URL : <https://journals.openedition.org/sociologies/25846>

ISSN : 1992-2655

Éditeur

Association internationale des sociologues de langue française (AISLF)

Ce document a été généré automatiquement le 14 décembre 2025.

Ce que « participer » veut dire

Enquête au sein d'un réseau de travail en éducation

What “participate” means. Study within a teamwork in education

Lo que significa “participar”. Estudiar en equipo en el ámbito de la educación

Alexandre Sotirov

Du partenariat à la participation

- 1 En Suisse romande, dans les cantons de Genève et de Vaud où s'est déroulée mon enquête, les questions relatives à l'entrée à l'école des enfants identifiés comme ayant des besoins éducatifs particuliers (ci-après iBEP), c'est-à-dire dont le comportement s'écarterait « trop » des normes développementales en vigueur, devraient être traitées en partenariat (LIJBEP, 2010 ; LPS, 2015). Désignés pour la complémentarité de leurs expertises, parents et professionnel·les intervenant auprès de l'enfant sont appelés à travailler ensemble en se regroupant au sein d'un « réseau préscolaire¹ ». À l'instar des réseaux s'organisant dans d'autres contextes (e.g. Baluteau, 2017), le réseau préscolaire est supposé opérer comme espace de travail démocratique. Ce serait un lieu où les points de vue *a priori* équivalents des parents et des professionnel·les pourraient dialoguer afin de parvenir à une définition consensuelle de la situation de l'enfant et de la modalité de scolarisation la plus adéquate pour elle ou lui (p. ex., école ordinaire avec ou sans mesures de pédagogie spécialisée, école spécialisée à temps plein ou à temps partiel). L'instauration et le fonctionnement d'un tel espace suppose une « participation » des acteur·rices ; participation consistant, entre autres, à entretenir des relations plus ou moins régulières avec les autres membres du réseau préscolaire, à être présent·es aux réunions, à prendre la parole lors des échanges afin de contribuer aux réflexions et, effet sinon postulé du moins largement attendu, à tirer certains bénéfices pratiques et/ou symboliques du collectif (p. ex., enrichir ses connaissances, recueillir des informations pour se projeter dans le futur, entretenir de liens de solidarité, etc.).

- 2 Exposée dans certains travaux comme une variable explicative des retombées positives du travail en réseau (e.g. Le Boterf, 2013), la participation sera ici traitée comme une variable à expliquer : qu'est-ce que « participer » implique concrètement pour les protagonistes des réseaux préscolaires et quels en sont les effets sociaux ? Différentes recherches insistent en effet sur le fait que la participation des individus à des espaces de délibération est loin d'être immunisée contre l'emprise des hiérarchies sociales (Mazeaud & Talpin, 2010 ; Richard-Ferroudji, 2011). Or, les parents des enfants iBEP et les professionnel·les des réseaux préscolaires occupent des positions plus ou moins asymétriques dans l'espace social et témoignent de degrés d'expertise considérés comme plus ou moins légitimes à l'égard de la problématique des besoins éducatifs particuliers (e.g. Morel, 2018). Aussi convient-il d'éviter l'écueil d'une conception de leur participation comme « un bien en soi » (Charles, 2012) et partant, de l'aborder comme une pratique à interroger. Les questions servant de fil conducteur à cet article sont donc les suivantes : tout d'abord, comment les parents et les professionnel·les concerné·es expliquent-ils-elles leur participation au travail en réseau ? Ensuite, comment ces acteur·rices s'accommodent-ils-elles, en termes de soumission et de stratégies de contournement, de l'« impératif délibératif » (Blondiaux & Sintomer, 2002) auquel le réseau préscolaire les confronte ? Enfin, si la mise en réseau est présentée comme étant propice aux délibérations, les réseaux préscolaires peuvent-ils pour autant se revendiquer d'une « démocratie pratiquée » (Pelchat, 2010, p. 119) au sens d'une équivalence effective accordée aux voix de chacun et chacune ?
- 3 Afin d'y répondre, je m'appuierai sur une partie des données produites au cours d'une enquête ethnographique menée dans le cadre d'une thèse de doctorat. Cette recherche visait à comprendre de quelle manière se décide l'orientation des enfants iBEP en âge de débiter l'école (est-ce qu'une scolarisation en école ordinaire est envisageable ou pas, et au nom de quoi ?) à partir d'une analyse des rapports entretenus par les parents et les différent·es professionnel·les impliqué·es au sein des réseaux préscolaires.

L'enquête et ses visages

- 4 L'enquête a duré près de 2 ans (de mai 2018 à mars 2020) et a mobilisé les outils propres à la recherche qualitative, à savoir des entretiens et des observations. Des entretiens ont ainsi été menés avec les parents des enfants iBEP (N = 13) – le tableau 1 répertoriant les profils sociaux de ces derniers permettra aux lecteur·rices de se représenter leurs situations respectives – et avec des membres de chacune des catégories professionnelles présentes dans les réseaux préscolaires. Cette cohorte inclut les professionnel·les² de l'éducation (N = 13) rassemblant les éducatrices de la petite enfance qui travaillent au sein des crèches et les pédagogues du Service Éducatif Itinérant (ci-après SEI) ayant un mandat d'éducation précoce spécialisée et intervenant le plus souvent directement au domicile des familles en amont de la scolarité. Elle comporte également les thérapeutes (N = 15) – logopédistes (orthophonistes), ergothérapeutes, physiothérapeutes et psychomotricien·nes – et les médecins (N = 5) – pédiatres et neuropédiatres. Au total, 46 entretiens ont été effectués, auxquels s'ajoutent des observations non participantes des moments de réunion des réseaux préscolaires (N = 9) qui visaient à identifier les différents enjeux qui jalonnent les interactions entre les personnes présentes lors de ces réunions (p. ex. présentation de soi, logiques d'argumentation, temps de parole, registres de discours) et des demi-

jours d'observation participante dans les structures de la petite enfance où étaient accueillis les enfants afin de pouvoir les observer et amorcer un dialogue avec les éducatrices qui y travaillent (N = 16).

Tableau 1. Profils sociaux des parents d'enfants iBEP rencontrés

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	N'ayant pas de 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.

Source : © Alexandre Sotirov (2025)

- 5 La suite de l'article se fonde sur le découpage opéré entre les différents groupes d'acteur·rices composant les réseaux préscolaires. La première section porte ainsi sur les parents des enfants iBEP, la seconde sur les professionnelles de l'éducation, la troisième sur les thérapeutes et la quatrième sur les médecins. Si cette structuration peut, à première vue, accentuer le caractère descriptif de l'analyse développée, elle se justifie ici par le souci de faire ressortir, pour chacun de ces groupes, ce que « participer » aux réseaux préscolaires signifie, en termes de coûts et de bénéfices pratiques autant que symboliques.

Les parents, entre devoir moral et inégalités pratiques

- 6 La participation des parents est désormais fortement encouragée, pour ne pas dire exigée, dans le suivi de la trajectoire thérapeutique et éducative (Lesain-Delabarre, 2006) des enfants iBEP. Ainsi, comme l'exprime une psychomotricienne, les parents ont une part de responsabilité dans le façonnement de cette trajectoire : « Donc, non, il n'y a pas de marge de manœuvre, je ne peux pas forcer les parents. Ils sont responsables, ce sont leurs enfants et c'est leur responsabilité de participer à un réseau ou pas. Je ne peux pas décider pour eux. » Les parents sont donc tenus comptables, ne serait-ce que partiellement, de « ce qui arrive » à leur enfant en termes de prise en charge (Ebersold, 2013). Par conséquent, leur absence aux réunions lors desquelles sont échangées des

informations sur leur enfant, et où s'articulent la complémentarité et la poursuite des interventions thérapeutiques et éducatives pourrait être interprétée par les professionnel·les comme une forme de « démission » parentale (Millet & Thin, 2017), une critique à laquelle les mères sont davantage exposées que les pères (Cardi, 2010). En ce sens, les parents n'étaient présents qu'à trois des neuf réunions de réseau observées, et dans deux de ces trois cas, il s'agissait de mères et de pères issues des classes moyennes-supérieures (Pierre et Natalia ainsi que de Patrick et Rose). Cette observation va dans le sens du constat dressé par Olivier Schwartz (2018) quant à la persistance, au sein des familles populaires, d'une division des rôles qu'il qualifie, à des fins descriptives, de « traditionnelle » entre les hommes et les femmes. Conformément à cette division, les questions éducatives échoient aux secondes. Ce sont par ailleurs les mères d'enfants issus des classes populaires qui ont le plus tendance à naturaliser cette division.

Bah... pour moi, je suis la maman et c'est toujours moi qui y vais [aux réunions de réseau]. Mais pour moi c'est normal, on redit tout le travail qu'on fait avec elle et il n'y a rien de nouveau, rien d'extraordinaire. Mais je sens que je dois quand même y aller par responsabilité pour ma fille. (Delphine, serveuse dans un restaurant)

- 7 Ces indices empiriques illustrent le fait que la participation aux réseaux préscolaires reproduit les inégalités de genre relatives au travail de suivi scolaire des enfants iBEP (Courtot, 2023) malades (Mougel, 2009) ou accompagnés par les services sociaux (Maupas, 2019). Non seulement les parents n'ont, symboliquement du moins, pas vraiment le choix de prendre part au travail en réseau, mais ce sont principalement les mères, *a fortiori* lorsqu'elles appartiennent aux classes populaires, qui accomplissent ce travail de participation. De plus, ramenée à un devoir moral, cette conception contribue à minimiser les aménagements parfois coûteux économiquement et symboliquement (p. ex., la réduction du temps dévolu à une activité professionnelle, voire son abandon) que cette exigence de participation à la « vie » du réseau fait peser sur les parents et, une fois encore, particulièrement sur les mères des milieux populaires (Litt, 2004).

C'était stressant parce qu'il y avait beaucoup de médecins, il y avait la crèche, il y avait tout ça ensemble. Donc dans ces moments-là, je ne travaillais pas, j'ai arrêté de travailler. Il y avait le pédiatre, le médecin à l'hôpital, la doctoresse qui s'occupe des yeux, la personne de la psychomotricité et encore les éducatrices. Il y avait tellement beaucoup de gens, je ne pouvais pas travailler en fait avec mes horaires. (Agnès, sans emploi)

- 8 L'exposition de ces mères issues des classes populaires à de telles situations – à ma connaissance, aucune des mères issues des classes moyennes-supérieures que j'ai pu rencontrer n'a été forcée de quitter son emploi – peut s'expliquer par un empilement de contraintes structurant leur quotidien : intériorisation d'une division « naturelle » du travail éducatif, manque d'aménagements possibles au travail et limitation du réseau social qu'elles pourraient activer.
- 9 Les enjeux de leur participation au travail en réseau ne s'arrêtent pas là pour les parents. Ils touchent à une autre dimension, celle de l'expression de leur expertise, qui est avant tout une expertise d'expérience quotidienne avec l'enfant iBEP. Les réunions constituent des moments dont les parents sont censés « profiter » afin de faire entendre leur point de vue au corps professionnel. À cet égard, deux éléments essentiels méritent d'être soulignés.
- 10 Premièrement, il y a la manière dont les professionnel·les perçoivent l'expertise parentale et jugent de sa pertinence. Dans la mesure où le regard parental sur l'enfant

converge avec celui des intervenant·es, il est à ma connaissance toujours le bienvenu. Il est néanmoins rare que les parents et les professionnel·les soient totalement en accord sur l'ensemble des aspects de la situation de l'enfant (évaluation des besoins, objectifs à atteindre, poursuite ou interruption des thérapies, modalités de scolarisation, etc.). Durant l'enquête, les points de tension et de controverse sur ces aspects ont en effet davantage été la norme que l'exception. Par exemple, alors que les professionnel·les suspectaient un trouble du spectre autistique chez son fils, Rebecca me confiait en entretien son interprétation de la situation :

Mais pour moi, il n'y a rien qui ne va pas. Parce qu'il y a des étapes. Quand il a commencé la garderie, il aimait beaucoup les trams, et après il est passé aux dinosaures, et après il est passé aux reptiles. Pour moi ce sont des étapes comme ça, il n'y a rien de bizarre. Ce n'est pas un bobet ou une souris de laboratoire. C'est aussi pour ça que j'ai accepté le test à la maternité, pour être tranquille, mais c'est fini. (Rebecca, employée de ménage)

11 Dès que le regard des parents diverge de celui des professionnel·es sur le caractère pathologique ou non du comportement de l'enfant, les premiers sont rapidement accusés par les second·es d'être « sur une autre planète » (logopédiste), « dans l'illusion » (éducatrice de la petite enfance) ou « dans le déni » (pédiatre) en raison de la nature affective de leur relation à l'enfant. Autrement dit, les parents seraient captifs d'une vision idéaliste et émotionnelle de la situation et, partant, ne pourraient qu'être juges et parties. Ils seraient incapables de faire preuve de l'objectivité dont se revendiquent les professionnel·les ; objectivité rendue possible par leur expérience régulière auprès d'enfants iBEP, ainsi que par un rapport à l'enfant bien différent de celui qui lie des parents à leur progéniture. Comme le montrent d'autres recherches s'intéressant aux relations entre parents et professionnel·les (Dupont, 2021), la voix des parents dans les réseaux préscolaires se trouve, lors de désaccords avec les professionnel·les, réduite à une manifestation affective, ce qui contribue à nier la légitimité de leur expertise et les maintenir dans le camp des « profanes ».

12 Deuxièmement, on note une disposition inégale des parents à s'exprimer publiquement face aux professionnel·les. Ainsi, Carolina, issue de l'immigration et sans emploi, m'a confié que lors de la prochaine réunion, elle prévoyait de ne pas parler « pour ne pas [s]e griller ». En contraste, Édith, une mère enseignante rencontrée en amont de l'enquête pour un entretien exploratoire, déclarait non sans une certaine lucidité sociologique :

Mais je pense aussi que voilà, j'ai de la chance, je suis prof. Ça ne me fait pas peur, je n'ai pas peur de parler aux professionnel·les, je n'ai pas peur de m'exprimer, je peux trouver mes mots, je peux comprendre ce qu'elle me dit. 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. (Édith, enseignante en école primaire)

13 Ces éléments s'inscrivent dans la continuité d'autres recherches ayant déjà relevé que ce sont les parents appartenant aux classes populaires et les moins familiers des registres langagiers dominants qui bénéficient le moins du droit d'expression qui leur est théoriquement accordé (e.g. Périer, 2019). Dans le contexte des réseaux organisés autour des enfants iBEP, ces parents aux positions sociales les plus fragiles sont ceux qui disposent des marges de manœuvre les plus ténues pour infléchir le discours professionnel, souvent interprété comme stigmatisant, sur leur enfant. Ne maîtrisant pas les manières de parler et de réagir jugées adéquates, les parents des classes populaires se trouvent en conséquence davantage soumis à la définition de la situation donnée par les intervenant·es que ceux des classes moyennes et supérieures. En écho

aux travaux de Wilfried Lignier (2015) et de Zoé Yadan (2020), ma recherche témoigne des armes symboliques auxquelles les parents ont inégalement accès pour s'engager dans les luttes définitionnelles qui se jouent autour de l'identification des besoins de leur enfant, et faire ainsi valoir leur expertise d'expérience, la transformer en une ressource « rentable » en neutralisant notamment sa charge affective.

Les professionnelles de l'éducation et l'ombre du *care*

- 14 Pour les professionnelles de l'éducation telles que les éducatrices de la petite enfance et les pédagogues du SEI (Service Éducatif Itinérant), la participation aux rencontres de réseau obéit également à une forme de responsabilité relevant non pas, comme pour parents, du devoir moral, mais du devoir professionnel. Dans ce champ professionnel, le travail en réseau a pris une place de plus en plus importante au cours des vingt dernières années (Libois & Loser, 2017), et le « partenariat » avec les parents et les possibles autres intervenant-es fait désormais partie intégrante du métier (Giuliani & Peccoud, 2021). Plusieurs éducatrices de la petite enfance m'ont, à cet égard, fait part du caractère injonctif associé à leur participation au réseau, et des rares conditions de dérogation qu'elles peuvent saisir. Bien que de manière générale toutes affirment reconnaître les bienfaits du travail en réseau, elles mettent aussi en avant le manque de clarté parfois associé à leur présence lors des réunions.

On a donc une obligation de participer à ces réseaux, d'être présente. Si je suis la référente [de l'enfant], c'est obligatoire. Alors, s'il n'y a personne pour me remplacer, bah voilà je ne peux pas y aller, mais sinon je suis obligée. Des fois d'ailleurs je suis obligée, même si je ne sais pas trop pourquoi. (Éducatrice de la petite enfance)

- 15 Si les marges de manœuvre des éducatrices de la petite enfance concernant leur participation aux réunions sont faibles et qu'elles n'en perçoivent pas toujours l'intérêt, ces dernières en retirent toutefois une rétribution symbolique ou économique. Le temps de déplacement pour se rendre à la réunion peut par exemple être considéré comme du « temps de préparation³ » ou être rémunéré à titre d'heures supplémentaires. À l'instar des éducatrices, les pédagogues du SEI relèvent le peu d'autonomie qu'elles ont pour décider de leur présence aux réunions de réseau tout en indiquant également pouvoir être rétribuées symboliquement pour cette activité. Le temps consacré à une réunion peut, en ce sens, se substituer à une séance de travail à domicile avec l'enfant.

Alors, ce qu'il y a, c'est une prestation par enfant et par semaine ; ça veut dire que si on va à la garderie, on ne va pas à la maison, si on va en réseau on ne va pas à la maison. C'est une prestation par semaine. La base c'est le domicile, mais ça peut prendre une forme différente. C'est comme ça qu'on fait. (Pédagogue du SEI)

- 16 En revanche, les pédagogues du SEI ne paraissent pas en proie à ce hiatus entre obligation de participer et bénéfices retirés. En effet, aux yeux de ces dernières, le réseau est intégré dans le périmètre de leur « territoire d'activités » (Abbott, 1988) au point de l'évoquer comme une « culture de travail » ou comme un « horizon » toujours présent. Mon hypothèse pour expliquer cette différence tient à la place qu'occupe la collaboration dans la définition officielle de ces deux métiers. Du côté des éducatrices de la petite enfance, la logique du travail avec autrui (usager·ères et autres intervenant-es) est une logique relativement récente par rapport à l'institutionnalisation du métier (Verba, 2014). En témoigne le fait que les directions des crèches n'ouvrent pas aisément leurs portes aux personnes extérieures, ce sont des

« lieux à protéger » (Ulmann, 2015, p. 53). Du côté des pédagogues du SEI, le travail avec les autres protagonistes intervenant auprès de l'enfant est, à l'inverse, au cœur de leur métier. Pour s'en convaincre, il suffit de consulter les sites dédiés à la présentation de ces services des cantons de Genève et de Vaud qui insistent sur la dimension partenariale de leur travail⁴.

- 17 En deçà du caractère injonctif de leur participation aux réunions de réseau, qui ne leur laisse que de faibles marges de manœuvre pour contourner cette activité, les professionnelles de l'éducation partagent également un fort sentiment de disqualification de leur expertise. Au cours d'une discussion, une éducatrice de la petite enfance m'a confié avoir l'impression d'être « une grosse conne » en dépit de ses efforts « pour se spécialiser, avoir le bon langage ». Une autre éducatrice m'a affirmé que « la petite enfance a généralement moins de poids que les paroles des médecins et des thérapeutes », tandis qu'une troisième me confiait le stress qu'elle avait ressenti avant sa première réunion :

Ouais... stressée parce que je ne savais pas comment ça allait se passer. De voir tout ce monde, de voir les corps médicaux qui s'occupent des filles, qui donnent leur avis. Ouais, je vais devoir parler parce qu'avec ma directrice on en avait un peu discuté et elle m'avait dit de dire ce que je pensais, mais ouais, comme c'était la première fois, c'était un peu stressant.
(Éducatrice de la petite enfance)

- 18 Enfin, lors d'un entretien, une pédagogue du SEI m'a confié être souvent considérée par les autres professionnelles en présence comme « la dame aux jeux », et n'être « même pas calculée ». Ces propos témoignent du phénomène de déprofessionnalisation auquel le travail en réseau les expose. Confrontées à des thérapeutes et des médecins qui maîtrisent davantage qu'elles les savoirs de type neuroscientifiques dominant le champ de l'éducation (Geay, 2018) ou qui sont simplement reconnues, du fait de leur statut, plus légitimes à les mobiliser (Pombet, 2024), les professionnelles de l'éducation se trouvent reléguées, au mieux, dans le camp des expertes « généralistes », en opposition aux « spécialistes », au pire, dans celui des « profanes ». De plus, il y a une dimension genrée dans l'atrophie de l'expertise de ce groupe professionnel qu'il paraît difficile d'ignorer. En effet, en creux du syntagme « la dame aux jeux » pèse l'ombre du *care* qui désigne une catégorie de pratiques peu valorisées économiquement et symboliquement, puisque n'exigeant *a priori* ni compétences ni connaissances particulières – ici le fait de s'adonner à des activités ludiques avec l'enfant – et qui échoit majoritairement à des femmes dominées sur le marché de l'emploi (Avril, 2018).

Les thérapeutes, engagement et activation d'un capital rhétorique

- 19 Les thérapeutes peuvent travailler soit en tant que salariés d'un centre thérapeutique ou d'un hôpital, soit à titre privé au sein d'un cabinet individuel ou collectif. Spécificité importante de notre enquête, celles et ceux que j'ai rencontrés exerçaient uniquement de manière libérale dans des cabinets le plus souvent collectifs. Aussi, bien que toutes et tous les thérapeutes aient déclaré unanimement que le travail en réseau était une part importante de leur activité professionnelle, le temps de participation aux réunions n'est pas rémunéré de manière équivalente pour toutes et tous. Pour les logopédistes et les psychomotricien·nes, ce temps de participation est intégré dans une tarification forfaitaire. Or, celle-ci ne tiendrait notamment pas compte des temps de

déplacement et des effets d'annulation sur d'autres rendez-vous. À l'inverse, les ergothérapeutes et les physiothérapeutes sont rémunérés à l'acte. Chaque réunion de réseau à laquelle elles et ils participent fait donc l'objet d'une rétribution en soi. Ainsi, pour une partie des thérapeutes intervenant auprès des enfants iBEP, la participation aux réunions de réseau peut être synonyme d'un manque à gagner plus ou moins important en fonction du nombre d'enfants suivis. Afin de compenser une partie de ce travail « gratuit », logopédistes et psychomotricien·nes parviennent toutefois à conserver des marges de manœuvre qui, bien que mettant en péril leur droit de pratique, leur permettent de s'arranger avec le cadre légal de leurs métiers.

Moi je compose, je n'ai pas le droit, mais par exemple, j'ai participé à une rencontre de réseau pour un enfant hier, demain je le vois pas en séance et je facture la séance à l'assurance, mais j'ai pas le droit de faire ça. Je pourrais perdre mon accréditation donc faut pas que ça se sache. Et en même temps... c'est un secret de polichinelle.
(Psychomotricienne)

- 20 Les modes de rémunération du travail en réseau départagent donc les thérapeutes en deux groupes : celles et ceux disposant d'une enveloppe forfaitaire (logopédistes et psychomotricien·nes) et celles et ceux bénéficiant d'une rétribution à l'acte (ergothérapeutes et physiothérapeutes). Néanmoins, il convient de faire mention du dilemme éthico-pratique qui se pose indistinctement aux individus qui composent ces deux groupes. Il est courant que la planification des réunions de réseau entre en conflit avec les agendas thérapeutiques. D'après mon enquête, les thérapeutes ont régulièrement tendance dans ce cas à privilégier la réunion de réseau, et ce, quel que soit le mode de rémunération auquel ils et elles sont soumis·es. Alors, pour quelles raisons la situation de tel enfant concerné par le réseau devrait-elle prévaloir sur la séance de travail avec tel autre ? Les arguments avancés au cours des entretiens sont multiples : « engagement humain vis-à-vis du reste du réseau » (logopédiste), « un travail d'équipe essentiel » (physiothérapeute) ou encore « l'inquiétude de manquer une information essentielle » (ergothérapeute). En dépit de formulations différentes, tous ces arguments mettent en exergue le registre « civil » de la relation de service selon lequel « les acteurs argumentent en fonction du respect de règles de justice et d'intérêt collectif, ou de solidarité » (Gadrey, 1994, p. 384). L'usage d'un tel registre témoigne à mon sens d'une gratification symbolique, d'une rétribution morale permettant d'accepter des conditions de travail parfois peu avantageuses (Hély, 2009), et converge avec le fait que, dans ces métiers, la justification économique est d'une certaine manière impropre (Demailly, 2008). Cela étant, et sans être en mesure de nier la force de contrainte incorporée du registre « civil », se niche, dans la possibilité des thérapeutes à résoudre ces conflits d'agenda comme ils et elles l'entendent, la marque d'une autonomie professionnelle « au sens de pouvoir dire quelles sont [leurs] activités et [leurs] missions légitimes » (Schweyer, 2018, p. 132). Contrairement aux professionnelles de l'éducation, les thérapeutes peuvent contourner les réunions de réseau en arguant, par exemple, qu'ils et elles ne peuvent annuler leur prochaine séance de travail avec tel enfant pour se rendre à la réunion.
- 21 Lorsque les thérapeutes se rendent aux réunions de réseau, leur participation se caractérise régulièrement par le recours à un langage pouvant être qualifié d'« ésotérique » et qui n'est pas mobilisé, ou dans de moindres proportions, par les autres professionnel·les. Formellement, ce langage se compose d'un lexique dont le sens n'est accessible qu'à une fraction des personnes présentes aux réunions en raison de sa spécificité et de sa complexité. Autrement dit, il s'agit d'un langage d'initiés.

- 22 C'est au tour de la psychomotricienne de prendre la parole. Elle parle alors d'« enveloppe psychocorporelle », de « chercher des appuis pour reconstituer cette enveloppe », de « structurer au niveau de la sensorialité », d'un « travail sur l'individuation », de « trouver des points d'appuis internes pour se restructurer et se déployer ». Il est également question d'« axe postural » et de « latéralisation ». Les autres intervenant·es acquiescent en silence autour de la table en disant de temps en temps que « c'est très intéressant », mais sans rebondir pour autant. La maman demeure muette durant ce monologue de près de 5 minutes. (Extrait de journal de terrain, 21 novembre 2019)
- 23 La réaction des autres professionnel·les et de la mère lors de cette réunion de réseau pose la question de l'utilité sociale d'un tel langage. Ce dernier paraît davantage être au service d'une démonstration de la maîtrise de certains savoirs que de l'animation des échanges. En fait, le langage ésotérique sert ici à faire « bonne impression » auprès des parents et des autres intervenant·es ou, pour reprendre les mots de Pierre Bourdieu (2001), à générer « un profit de distinction » (p. 85). Il n'est d'ailleurs pas anodin de relever que l'une des éducatrices de la petite enfance dont je rapportais précédemment les propos déclarait chercher à se spécialiser « pour avoir le bon langage ». Cet effort langagier est la manifestation d'un phénomène sociologique plus général qu'est la formation d'une rhétorique propre à chaque groupe professionnel, et qui sert non seulement à la formation d'une identité professionnelle, mais aussi à la revendication d'une légitimité à intervenir dans tel ou tel domaine (e.g. Paradeise, 1985). Cela me donne à penser que les propos de la psychomotricienne rapportés plus haut servent à faire en sorte qu'elle soit reconnue comme une experte, comme une professionnelle spécialiste de la psychomotricité infantile ; un statut qu'aucune autre personne présente ne pourrait prétendre lui ravir.

Les médecins autonomes et imposants

- 24 Lors de son travail sur la profession médicale, Eliot Freidson (1984) [1970] distinguait déjà la médecine institutionnelle de la médecine de cabinet. Cette distinction lui permettait de comprendre en quoi les pratiques médicales peuvent diverger dans le rapport à la patientèle. La première induirait des relations plus techniques et plus distantes à l'égard des patient·es, alors que la seconde, pleinement dépendante d'une clientèle médicale, inciterait à entretenir des relations plus « humaines ». Une telle distinction s'avère aussi utile pour saisir dans quelles conditions ils et elles participent aux rencontres de réseau. En effet, pour celles et ceux qui disposent de leur propre cabinet, la rémunération est directement liée au système de tarification médicale suisse (le Tarmed⁵). Toutefois, ce système ne dispose pas de code leur permettant d'être rémunéré·es pour le temps de participation aux réseaux. Afin d'être payé·es, il leur faut donc, comme m'en fit part un pédiatre indépendant, procéder à un « bricolage de codes » comportant des risques tant pour le médecin que pour les parents, qui peuvent se voir contraints de payer en cas de contrôle de l'assurance maladie. De plus, pour ces médecins libéraux, le temps consacré aux réunions de réseaux représente généralement un surplus de travail, car il est pris sur les pauses déjeuner, les soirées ou les jours de congé. Les conditions de participation des médecins qui exercent dans une institution sont à l'opposé, puisque selon un neuropédiatre employé par un hôpital, la participation au réseau « fait partie de l'activité clinique. [...] Le temps est facturé comme

consultation en fait [d]onc c'est valorisable et valorisé à ce titre-là ». Au regard de ces différences, il n'est pas surprenant que les médecins salarié·es se montrent plus disponibles que leurs collègues travaillant uniquement de manière indépendante. C'est ce que suggérait déjà Lise Demailly (2008) en écrivant que « la différence entre rémunération à l'acte [médecine libérale] et rémunération au temps de travail [médecine institutionnelle] induit un rapport différent aux réunions » (p. 242).

- 25 Si les conditions de tarification de leur participation aux réunions de réseau tendent *a priori* à répartir les médecins en deux groupes, l'enquête révèle que, quel que soit le mode d'exercice de la profession, il s'agit de professionnel·les qui ne se rendent que rarement à ces réunions. À ce titre, une pédagogue du SEI me confiait, lors d'un entretien, qu'elle et ses collègues avaient dressé « une liste noire » des médecins dont il ne fallait attendre aucune réponse lors de l'organisation des réunions. C'est que les médecins disposent de stratégies de contournement dont aucun autre groupe professionnel ne peut se prévaloir, puisqu'ils et elles déclarent que leur participation aux réunions de réseau dépend des questions formulées par les autres intervenant·es et auxquelles eux et elles seules pourraient répondre. Autrement dit, l'absence de demande spécifique de la part du reste des participant·es s'érige en critère de non-participation pour les médecins.

Moi je ne peux pas participer à tout. Je ne peux pas annuler des rendez-vous pour venir, je demande au réseau : « Est-ce que vous avez des questions ? Est-ce que vous avez besoin de moi ? Je suis à disposition » et on se donne tous les renseignements. (Pédiatre exerçant dans un cabinet privé)

Et ça m'est arrivée de dire que je ne venais pas à un réseau ou de dire que je ne pensais pas que ce réseau était utile. Voilà, je le verbalise, je le dis aux autres. Si on ne m'adresse pas de questions particulières, je ne vois pas l'intérêt. (Pédiatre exerçant en hôpital)

- 26 La participation des médecins est donc subordonnée à une mise en « situation d'expertise » (Bérard & Crespin, 2010) dont ils et elles seules jugent de la pertinence. De cette situation découle le fait qu'en prenant part aux réunions, les médecins se retrouvent en position légitime d'imposer leur définition de la situation et de décider des interventions à privilégier pour la suite. Ainsi, pour reprendre la formulation d'un neuropédiatre, ils et elles demeurent « les chefs d'orchestre » des réseaux préscolaires ; rôle que leur concèdent d'ailleurs les autres protagonistes (parents compris) en les qualifiant de « représentant de l'autorité médicale qu'on ne remet pas en question comme ça » (pédagogue du SEI) ou de « porte-parole d'un pouvoir médical indiscutable » (ergothérapeute). Ce pouvoir du « dernier mot » détenu par les médecins n'est pas exclusif aux réseaux préscolaires. Il a aussi été remarqué dans d'autres contextes de travail collectif, notamment par Morgane Kuehni et Laurent Bovey (2017) au sein d'institutions socio-éducatives accueillant des personnes en situation de handicap. À la différence des thérapeutes, dont ils et elles sont les plus proches en termes de niveau de formation, de domaine d'activité et de modalités d'intervention auprès de l'enfant, les médecins n'ont pas besoin de démontrer publiquement leur expertise de spécialiste. Celle-ci « colle » à leur titre de « docteur·e » qui fait foi. Le pouvoir d'imposition du registre médical est cependant davantage lié aux individus le mobilisant qu'au crédit dont ce registre jouit aux yeux de tous et toutes pour comprendre, expliquer et traiter le comportement des individus, en particulier celui des enfants dont la trajectoire développementale s'écarte des normes.

Le réseau, un plâtre sur une jambe de bois

- 27 Les points d'analyse présentés dans cet article à propos d'une instance de travail collectif à visée démocratique, les réseaux préscolaires organisés autour des enfants iBEP, s'inscrivent dans une perspective « critique » au sens où l'entendent Luc Boltanski et Ève Chiapello (2011) [1999], c'est-à-dire visant à « distinguer, à faire valoir des différences dans ce qui se présente, pris à sa valeur faciale, comme amalgamé, obscur ou non maîtrisable » (P. 711). En effet, ils ont permis de distinguer les conditions de participation à la fois objectives (ce qui pousse les protagonistes à participer) et effectives (comment les protagonistes participent) aux réunions de réseau, ainsi que les asymétries qui s'y logent. De cette distinction se dégage la logique suivante : plus les protagonistes sont reconnues comme détenteur-rices d'une expertise spécialisée, plus ils et elles sont en mesure de contourner ces réunions et plus leurs voix sont « prises au sérieux ». De l'expertise d'expérience des parents à l'expertise médicale, la spécialisation des acteur-rices se présente comme une variable d'ajustement aux contingences de l'action collective ; elle offre d'une part aux membres du réseau des marges de manœuvre relatives à leur présence lors des réunions et, d'autre part, un pouvoir d'imposition de leur point de vue. Pour reprendre la terminologie de Joseph Gusfield (1989), ce constat pose la délicate et très politique question de savoir qui sont les « propriétaires » légitimes de la définition des besoins de l'enfant et du choix des modalités de scolarisation... En définitive, l'examen des conditions objectives et effectives de participation écorne le caractère démocratique des réseaux préscolaires et dévoile l'emprise que les hiérarchies sociales ont sur leur fonctionnement. En cela, le travail en réseau semble moins jouer le rôle de « prothèse en écho à un déficit de démocratie » (Granier, 2005, p. 30) des institutions que celui de plâtre sur une jambe de bois.

BIBLIOGRAPHIE

- Abbott A. (1988), *The System of Professions. An Essay on the Division of Expert Labor*, Chicago, University of Chicago Press.
- Avril C. (2018), « Sous le *care*, le travail des femmes de milieux populaires. Pour une critique empirique d'une notion à succès », in Maruani M. (dir.), *Je travaille, donc je suis*, Paris, La Découverte, p. 205-216.
- Baluteau F. (2017), *L'école à l'épreuve du partenariat : organisation en réseau et forme scolaire*, Paris, L'Harmattan.
- Bérard Y. & R. Crespin (2010), « Introduction : objet flou, frontières vives. L'expertise entre savoirs et pouvoirs », in Bérard Y. & R. Crespin (dir.), *Aux frontières de l'expertise. Dialogues entre savoirs et pouvoirs*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, p. 15-31.
- Blondiaux L. & Y. Sintomer (2002), « L'impératif délibératif », *Politix*, vol. 15, n° 57, p. 17-35.

- Bodin R. (2018), *L'institution du handicap*, Paris, La Dispute.
- Boltanski L. & È. Chiapello (2011) [1999], *Le nouvel esprit du capitalisme*, Paris, Éditions Gallimard.
- Bonvin P. (2020), « Entre école et développement psychologique : des normes inconciliables ? », *Revue [petite] enfance*, vol. 132, p. 21-31.
- Bourdieu P. (2001), *Langage et pouvoir symbolique*, Paris, Éditions Fayard.
- Cardi C. (2010), « La construction sexuée des risques familiaux », *Revue des politiques sociales et familiales*, vol. 101, p. 35-45.
- Charles J. (2012), « Les charges de la participation », *SociologieS* [en ligne], rubrique « Premiers textes ». <https://doi.org/10.4000/sociologies.4151>
- Courtot C. (2023), *L'inclusion à tout prix ? Devenir parent d'élève en situation de handicap à l'aube des années 2020*, thèse de doctorat en sociologie, Université Lumière Lyon 2.
- Demilly L. (2008), *Les politiques de la relation*, Villeneuve-d'Ascq, Presses universitaires du Septentrion.
- Dupont H. (2021), *Déségrégation et accompagnement total. Sur la progressive fermeture des établissements spécialisés pour enfants handicapés*, Grenoble, Presses universitaires de Grenoble.
- Ebersold S. (2013), « Famille, handicap et citoyenneté : de l'injonction à la parité de participation », *Contraste*, vol. 37, n° 1, p. 93-108.
- Freidson E. (1984 [1970]), *La profession médicale*, Paris, Éditions Payot.
- Gadrey J. (1994), « Les relations de service et l'analyse du travail des agents », *Sociologie du travail*, vol. 36, n° 3, p. 381-389.
- Geay B. (2018), « Une pédagogie scientifique ? Sur les luttes de frontière entre neurosciences et sciences sociales autour des questions éducatives », *Sensibilités*, vol. 5, n° 2, p. 50-59.
- Giuliani F. & N. Peccoud (2021), « Les éducateurs/trices en crèche et les relations avec les parents », *Éducation & Formation*, e-316, p. 75-88.
- Granier F. (2005), « La mise en réseau. De l'injonction au concept sociologique », *Sociologies pratiques*, vol 11, n° 2, p. 23-31.
- Gusfield J. (1989), « Constructing the ownership of social problems: Fun and profit in the welfare state », *Social problems*, vol. 36, n° 5, p. 431-441.
- Hély M. (2009), *Les métamorphoses du monde associatif*, Paris, Presses universitaires de France.
- Kuehni M. & L. Bovey (2017), « Personnel éducatif et déficience intellectuelle : vers une redéfinition des territoires et des valeurs professionnelles », *Pensée plurielle*, vol. 46, n° 3, p. 149-162.
- Le Boterf G. (2013), *Travailler en réseau et en partenariat : comment en faire une compétence collective*, Paris, Éditions Eyrolles.
- Lesain-Delabarre J.-M. (2006), « Considérer les parents comme les premiers acteurs de l'éducation d'un enfant handicapé : vers un nouveau dogme ? », *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, vol. 34, n° 2, p. 71-88.
- Libois J. & F. Loser (2017), *Travailler en réseau : analyse de l'activité en partenariat dans les domaines du social, de la santé et de la petite enfance*, Genève, IES Éditions.
- Lignier W. (2015), « L'identification des enfants. Un modèle utile pour l'analyse des primes socialisations », *Sociologie*, vol 6, n° 2, p. 177-194.

- LIJBEP (2010), Loi sur l'intégration des enfants et des jeunes à besoins éducatifs particuliers ou handicapés, Grand conseil de la république et du canton de Genève.
- Litt J. (2004), « Women's carework in low-income households: The special case of children with attention deficit hyperactivity disorder », *Gender and Society*, vol. 18, n° 5, p. 625-644.
- LPS (2015), Loi sur la pédagogie spécialisée, Grand conseil du canton de Vaud.
- Maupas C. (2019), « Penser la participation des parents en protection de l'enfance à l'aune des rapports sociaux de classe et de genre », *Le Sociographe*, vol 68, n° 4, p. 101-113.
- Mazeud A. & J. Talpin (2010), « Participer pour quoi faire ? Esquisse d'une sociologie de l'engagement dans les budgets participatifs », *Sociologie*, vol. 1, n° 3, p. 357-374.
- Millet M. & D. Thin (2017), « Ni gêneurs, ni partenaires, mais sous pression institutionnelle. Les familles d'élèves en ruptures scolaires », *Administration & Éducation*, vol. 153, n° 1, p. 81-85.
- Morel S. (2018), « Peut-on contrôler la médicalisation de l'échec scolaire ? Les logiques sociales d'un processus », *Administration & Éducation*, vol 157, n° 1, p. 51-60.
- Mougel S. (2009), *Au chevet de l'enfant malade : parents-professionnels, un modèle de partenariat*, Paris, Éditions Armand Colin.
- Paradeise C. (1985), « Rhétorique professionnelle et expertise », *Sociologie du travail*, vol. 27, n° 1, p. 17-31.
- Pelchat Y. (2010), « L'appel à la participation : une vision privatisée de l'inégalité ? », *Nouvelles pratiques sociales*, vol 22, n° 2, p. 114-129.
- Périer P. (2019), *Des parents invisibles : l'école face à la précarité familiale*, Paris, Presses universitaires de France.
- Pombet T. (2024), « Relation éducative et soignante dans les partenariats en santé mentale à partir de l'École : négociations et usages scolaires des catégories médicales », *Phronesis*, n° HS2, p. 22-33.
- Richard-Ferrouddji A. (2011), « Limites du modèle délibératif : composer avec différents formats de participation », *Politix*, vol. 96, n° 4, p. 161-181.
- Schwartz O. (2018), « Les femmes dans les classes populaires, entre permanence et rupture », *Travail, genre et sociétés*, vol 39, n° 1, p. 121-138.
- Schweyer F.-X. (2018), « Sociologie des professions du champ sanitaire et social », in Louazel M., Mourier A., Ollivier E. & R. Ollivier (dir.), *Le management en santé. Gestion et conduite des organisations de santé*, Rennes, Presses de l'EHESP, p. 121-137.
- Ulmann A.-L. (2015), « Apprendre le travail : les liens entre le savoir et l'action. Regards ethnographiques sur le travail et la formation pour deux métiers de la petite enfance », *La Revue de l'Ires*, vol. 85-86, n°s 2-3, p. 45-71.
- Verba D. (2014), *Le métier d'éducateur de jeunes enfants : un certain regard sur l'enfant*, Paris, La Découverte.
- 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*, vol. 39, n° 2, p. 215-236.

NOTES

1. Les discussions entre les membres des réseaux préscolaires débutent généralement au cours de l'automne précédant l'entrée à l'école, soit vers octobre-novembre, et peuvent durer jusqu'au début des vacances estivales, soit entre la dernière semaine de juin et la première semaine de juillet en Suisse romande. Ce temps de discussion qui s'étend sur 8 à 9 mois est ponctué de réunions durant lesquelles les protagonistes se retrouvent dans un lieu donné (p. ex. à la crèche ou dans le bureau de l'un des thérapeutes ou du médecin) afin de faire collectivement le point sur la situation. Il convient de préciser que le rythme de ces réunions varie fortement d'une situation à l'autre en fonction des demandes exprimées par les parents et/ou par les intervenant·es ainsi que de l'évolution plus ou moins rapide des besoins de l'enfant.

2. Les membres de cette catégorie professionnelle étant exclusivement de sexe féminin, son intitulé ainsi que les professions qu'elle désigne seront féminisés dans la suite de l'article.

3. Le temps de préparation est généralement inclus dans le décompte des heures hebdomadaires de ces professionnel·les. Il est calculé au prorata du taux de travail. Il est entre autres utilisé pour préparer des activités, participer à des colloques, etc.

4. Les lecteur·trices peuvent se rendre sur <https://astural.org/institutions/service-educatif-itinerant/> et <https://www.verdeil.ch/prestations/sei/>.

5. Selon ce barème, chaque geste médical correspond à un code qui suppose un tarif. La facture médicale revient donc à une addition de ces codes qui fournit la somme totale. Le contenu des différents codes peut être consulté publiquement à l'adresse suivante : <https://www.tarmed-browser.ch/fr>

RÉSUMÉS

Cet article interroge les conditions dans lesquelles s'exerce la participation aux réunions de réseau rassemblant les parents et les professionnel·les intervenant auprès de jeunes enfants identifiés comme ayant des besoins éducatifs particuliers avant leur entrée à l'école. Pourquoi les membres de ces réseaux participent-ils-elles à ces réunions ? Est-ce que toutes les formes de participation sont équivalentes ? Les pistes de réponse apportées à ces questions permettront d'aborder, dans une perspective critique, les intentions démocratiques du travail en réseau à partir d'une prise en considération des formes d'expertises reconnues aux protagonistes qui le composent.

The main goal of this paper is to examine the conditions of participation in team meetings bringing together parents and professionals working with young children identified with special educational needs before school entry. Why do members of these teams attend the meetings? Are all forms of participation the same? Answers to these questions will make it possible to take a critical look at the democratic intentions of teamworking, based on a consideration of the forms of expertise recognised by the protagonists who make it up.

Este artículo examina las condiciones en las que los padres y profesionales que trabajan con niños pequeños identificados con necesidades educativas especiales antes de su escolarización participan en las reuniones de las redes. ¿Por qué participan los miembros de estas redes? ¿Son equivalentes todas las formas de participación? Las respuestas a estas preguntas permitirán realizar una lectura crítica de las intenciones democráticas del trabajo en red, a partir de la consideración de las formas de pericia reconocidas por los protagonistas que la componen.

INDEX

Mots-clés : participation, expertise, partenariat, petite enfance, besoins éducatifs particuliers

Palabras claves : participation, expertisa, colaboración, primera infancia, necesidades educativas especiales

Keywords : participation, expertise, teamwork, young children, special educational needs

AUTEUR

ALEXANDRE SOTIROV

 <https://idref.fr/283420898>

Haute école pédagogique du canton de Vaud, Suisse

Chargé d'enseignement

Email : alexandre.sotirov@hepl.ch