

PRÉFACE

De nombreux travaux de recherche ont déjà été réalisés sur les relations entre parents et école et sous l'angle du partenariat en particulier (Montandon et Perrenoud, 1994 ; Thin, 1998 ; Périer, 2005 ; Glasman, 2008). L'ouvrage d'Alexandre Sotirov s'inscrit dans cette filiation mais en renouvelant le regard sociologique sur cet objet complexe et quelque peu insaisissable, tant il peut sembler difficile de l'appréhender *tota simul*, d'un seul tenant, en identifiant le système des relations qui modèlent sa forme concrète. L'ouvrage entend relever ce défi théorique et méthodologique sur la base d'une investigation contextualisée, longue et minutieuse qui a pour originalité de se situer en amont de la scolarité obligatoire. La recherche s'attache en effet à suivre le réseau des acteurs qui vont devoir négocier et trouver un accord pour statuer sur la transition d'enfants « identifiés à besoins éducatifs particuliers » (iBEP) vers l'école à 4 ans (dite « primaire » dans le contexte Suisse). En soulignant d'emblée que la qualification médico-administrative des enfants relève de catégorisations institutionnelles, l'auteur nous met en garde contre leur effet performatif, conduisant à transformer la différence en difficulté voire en handicap.

La recherche s'intéresse précisément au partenariat à partir de ceux qui le font sur la base d'entretiens et d'observations de « scènes » permettant son objectivation. Il s'agit, ce faisant, de déconstruire les représentations véhiculées par ce mot d'ordre des politiques éducatives pour découvrir le partenariat en actes, tel qu'il se pratique dans le fonctionnement ordinaire des structures d'accueil de la petite enfance. Dans cette perspective, l'auteur porte son attention sur l'ordre du discours des professionnels et, corrélativement, sur l'ordre négocié des relations et des places des différents acteurs. Pour ce faire, Alexandre Sotirov va se fonder dans les arènes de plusieurs réseaux préscolaires où se joue, en détournant ici la formule de Pierre Bourdieu, une lutte pour le monopole de la définition légitime de la « vérité éducative » appliquée à chacun des enfants iBEP. Sept cas d'enfants sont ainsi passés au tamis des rapports de pouvoir qui trament les échanges, sous la forme d'un discours d'experts auquel les parents devront finalement se soumettre, quand bien même ils sont sollicités en tant que partenaires.

Parce qu'elle représente un tournant à la fois biographique et scolaire, la perspective de l'entrée à l'école cristallise une série d'enjeux sociaux et familiaux. De ce point de vue, les promesses de l'inclusion scolaire ne suffisent pas à dissiper les doutes et réticences de parents, inégalement dotés pour affronter le diagnostic et le pronostic de professionnels reliés dans le réseau chargé non seulement de les impliquer mais de les enrôler dans leur partenariat. Le concept d'arène prend alors tout son sens, dans la lignée de la définition forgée par le sociologue Anselm Strauss : « Certaines organisations, sans doute la plupart, peuvent être vues comme des arènes où les membres des divers micro-mondes ou des mondes sociaux ont des intérêts différentiels, cherchent des fins différentielles, s'engagent dans des contestations et font ou défont des alliances pour faire les choses qu'ils souhaitent » (Strauss, 1992, p. 277).

La fécondité de la recherche a pour point d'origine une démarche d'enquête qui voit le chercheur se déplacer progressivement, d'une position axée sur le point de vue individuel des acteurs vers une observation participante des interactions, endossant plusieurs mois durant un rôle d'éducateur au sein de deux structures d'accueil de la petite enfance. La démarche adoptée relève dès lors d'une approche inductive, au plus près des situations, des paroles entendues et des cas d'enfants étudiés. La présence du chercheur sur la scène et dans les coulisses des échanges nous rappelle les vertus de l'ethnographie et son pouvoir de dévoilement. On songe ici au travail d'Erving Goffman enquêtant sur la condition des internés des hôpitaux psychiatriques, en prenant soin de ne pas limiter son analyse à la partie visible des interactions et des rôles officiels afin de mieux cerner les négociations et adaptation des acteurs en situation (Goffman, 1984).

Il devient alors possible de reconstituer la trame des « lignes d'action » où se jouent, non sans implicites, les arrangements et jeux de position qui sont à l'œuvre entre les professionnels eux-mêmes, et entre les professionnels et les parents. Ainsi, le travail d'équipe des professionnels masque une hiérarchie implicite consacrant le pouvoir du discours médical qui *in fine* l'emporte dans le processus de décision. De même, la place des parents ne se comprend qu'à condition d'être attentif aux inégalités de ressources dont ils disposent pour faire face à l'autorité symbolique des experts, sans « perdre la face ». En même temps qu'il leur faut reconnaître les arguments des spécialistes sur leur enfant et afficher la plus grande transparence, conformément à leur rôle de « bon parent » (Martin, 2015) doublé d'un « bon partenaire », ils n'en conservent pas moins le souci de préserver leur légitimité et dignité. Il s'agit dans ce cas de faire preuve de « sens tactique » face à l'emprise du discours des experts. Tactique et non stratégique car, comme l'a bien montré Michel de Certeau, la stratégie se situe du côté du pouvoir et de l'institution là où « la tactique n'a pour lieu que celui de l'autre » (Certeau de, 1990, p. 60), à l'instar des parents qui, face à ces situations, tentent de résister en usant d'habileté ou de ruse (Certeau de, 1990). Toute entorse au partenariat potentiel associant des parents attendus pour jouer le jeu

avec les règles du jeu que les professionnels leur imposent risque de les faire passer du statut de « discréditables » à celui de « discrédités » (Goffman, 1986). Ce mécanisme opère sans relâche, nécessitant une grande vigilance de la part des parents afin de ne pas trop s'exposer en se laissant aller à des confidences, à des sentiments trop vifs ou à des écarts de langage qu'ils pourraient regretter sans jamais pouvoir les réparer.

La force de la démonstration réside dans l'appréhension et l'interprétation des logiques d'acteurs qui se croisent ou s'affrontent, mettant au jour les mécanismes d'un partenariat dont la sémantique rassembleuse masque les épreuves subjectives vécues par les parents. De leur côté, les professionnels usent de différentes stratégies pour conserver le contrôle dans les interactions et asseoir leur pouvoir face à des parents attendus pour occuper la « juste place » et trouver la « bonne distance » dans la relation. Finalement, de quels droits les parents disposent-ils pour faire entendre leur voix sans s'exposer et se disqualifier ? Quel est le statut donné à leur parole dans ces échanges placés sous l'autorité du discours technique et de l'expertise ? Dans quelle mesure sont-ils autorisés, car jugés légitimes, à exprimer leur point de vue et surtout s'il diverge des préconisations des professionnels ?

Bien loin de l'entente et du partenariat que chacun appelle de ses vœux, les scènes rapportées et analysées par Alexandre Sotirov dévoilent la « mésentente » ou le « bruit » de « situations où l'on ne s'écoute pas et ne s'entend pas » (Rancière, 1995). Ce type d'interactions soulève au moins deux questions. L'une porte sur la parole des parents qu'il s'agit non seulement de recueillir mais de protéger afin que dire ne soit pas pire que se taire. C'est à la fois un enjeu de considération à l'égard des parents, mis à égalité de statut des autres, et un vecteur de renforcement de leur pouvoir d'agir : « Donner la parole, rendre visible, c'est en effet aider les individus à se mobiliser, à résister à l'ordre existant et à mieux conduire leur existence » (Rosanvallon, 2014). Jusqu'où les groupes professionnels sont-ils disposés à accepter l'égalité des « êtres parlants » ? L'autre question porte sur l'objet de l'échange et sur le sens donné à la situation. Chacun entend-il les mêmes choses avec les mêmes mots ? Qu'est-ce que je peux ou veux entendre ? Les malentendus se nichent dans ces attentes et enjeux non explicités qui donnent libre cours à des conflits d'interprétations difficiles à dénouer. D'un autre côté, le consensus apparent et le registre de la collaboration peuvent faire illusion car ils ne dissipent pas la mésentente générée par les rapports de pouvoir ou les signes de consentement donnés « peu à peu » par les parents, comme le montrent les études de cas de l'ouvrage. L'impossibilité du désaccord, contraire aux présupposés du partenariat, force l'adhésion feinte des parents et empêche de faire émerger de nouvelles propositions, celles-là mêmes qui donneraient l'opportunité de repenser le jugement sur les enfants iBEP et leur orientation.

Une autre voie du dialogue, qui placerait les parents à égalité de parole des autres protagonistes, semble possible mais elle implique plusieurs conditions.

Citons-en deux. L'une d'elles consiste à autoriser symboliquement les parents par le biais d'une institution qui les légitime et ne vise pas seulement à faire avec eux mais, mieux, à partir d'eux. Par ce renversement de perspective, les professionnels engagés se décentrent de leur position dominante, atténuent le rapport asymétrique avec les usagers pour faire place et droit aux parents qu'ils accompagnent. Une autre condition s'intéresse à reconnaître les parents, c'est-à-dire à leur accorder de la valeur et à les engager dans une relation de réciprocité, lorsque, idéalement, l'action de l'un renforce l'action de l'autre. Les enjeux de reconnaissance sont au cœur des conflits dans les relations intersubjectives (Honneth, 2013) et ils sont le prélude à l'instauration d'une relation de confiance entre partenaires. Dès lors, une politique de reconnaissance réciproque pourrait se construire autour d'un triple enjeu : enjeu de droit (égalité de respect), de légitimité (place accordée à chacun), de valeur (qualité reconnue au sujet). Autant de principes pour repenser un partenariat dégagé de la mécanique souterraine et finalement implacable de l'arène.

Pierre PÉRIER,
sociologue, professeur à l'université Rennes 2

BIBLIOGRAPHIE

- CERTEAU Michel de, 1990, *L'invention du quotidien*, t. 1, *Arts de faire*, Paris, Gallimard, coll. « Folio essais ».
- GLASMAN Dominique, 2008, « L'institution scolaire et les parents de milieux populaires : habilitation ou disqualification ? », in Jean-Paul PAYET, Frédérique GIULIANI et Denis LAFORGUE (dir.), *La voix des acteurs faibles. De l'indignité à la reconnaissance*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, coll. « Le sens social », p. 107-119.
- GOFFMAN Erving, 1986, *Stigmate*, Paris, Les éditions de Minuit, coll. « Le sens commun ».
- GOFFMAN Erving, 1984, *Asiles*, Paris, Les éditions de Minuit, coll. « Le sens commun ».
- HONNETH Axel, 2013, *La lutte pour la reconnaissance*, Paris, Gallimard, coll. « Folio essais ».
- MARTIN Claude (dir.), 2015, *Être un bon parent : une injonction contemporaine*, Rennes, Presses de l'EHESP, coll. « Lien social et politiques ».
- MONTANDON Cléopâtre et PERRENOUD Philippe, 1994, *Entre parents et enseignants : un dialogue impossible ?*, Berne, Peter Lang, coll. « Exploration ».
- PÉRIER Pierre, 2005, *École et familles populaires. Sociologie d'un différend*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, coll. « Le sens social ».
- RANCIÈRE Jacques, 1995, *La mésentente*, Paris, Galilée, coll. « Philosophie en effet ».
- ROSANVALLON Pierre, 2014, *Le parlement des invisibles*, Paris, Le Seuil, coll. « Raconter la vie ».
- STRAUSS Anselm L., 1992, *La trame de la négociation : sociologie qualitative et interactionnisme*, Paris, L'Harmattan, coll. « Logiques sociales ».
- THIN Daniel, 1998, *Quartiers populaires : l'école et les familles*, Lyon, Presses universitaires de Lyon.