

INTRODUCTION GÉNÉRALE

Un matin gris de novembre, il est près de 8 h 30 lorsque j'arrive à la crèche fréquentée par Luna. Cette jeune fille âgée de 3 ans est censée effectuer sa première rentrée scolaire en août 2020. Elle réside au quotidien avec son frère aîné et sa maman qui assume seule la responsabilité parentale depuis sa séparation avec le papa. La famille vit dans des conditions précaires et est suivie depuis plusieurs années par les services sociaux de la ville. Prise en charge depuis plusieurs mois par un logopédiste pour des difficultés d'expression orale, Luna a un comportement en collectivité qui interpelle également l'équipe éducative. Celle-ci s'interroge quant à ses capacités à suivre un enseignement ordinaire. Bien que leurs relations soient sous tension, ces professionnels et la maman de Luna se réunissent régulièrement pour faire le point sur l'évolution de la jeune fille. Cependant, la rencontre prévue ce matin n'est pas comme les autres. En effet, il s'agit d'évoquer les modalités de scolarisation de Luna et, temporalité administrative oblige, de prendre si possible une décision. Lorsque j'arrive dans le bureau où sont déjà rassemblés le logopédiste, deux membres de l'équipe éducative et la directrice de la crèche, je ne peux que ressentir le stress de la maman. Après les salutations d'usage, la parole lui est donnée d'emblée. Tentant de maîtriser les tremblements de sa voix, elle affirme sobrement son souhait de voir sa fille commencer l'école « comme les autres enfants ». L'une des membres de l'équipe éducative rappelle alors, exemples à l'appui, le décalage de Luna par rapport aux autres enfants, son besoin de toujours avoir un adulte auprès d'elle et ses forts comportements d'opposition. Le logopédiste poursuit en déclarant que si un report de scolarité d'une année demeure possible, « on ne peut pas prévoir si ça sera suffisant, on n'a pas de baguette magique ». Face à cette incertitude, l'option d'une scolarisation en école spécialisée est alors avancée par la directrice. Les larmes embuent instantanément les yeux de la maman répondant que « ça ce n'est pas possible ». La directrice et les deux membres de l'équipe éducative l'invitent alors à réfléchir à ce qui serait le mieux pour Luna en prenant bien en considération le fait qu'une année supplémentaire en crèche n'offrirait *a priori* aucune assurance pour la suite et qu'une entrée à l'école ordinaire en

août prochain constituerait « un échec assuré ». Un long silence s'installe durant lequel la maman fixe ses mains serrées autour d'un mouchoir humide. D'un accord tacite avec les autres professionnels, la directrice propose de mettre fin à la rencontre. Étant donné que le délai pour déposer une demande de scolarisation en école spécialisée se situe à la mi-décembre, elle demande à la maman d'y réfléchir assez rapidement tout en lui précisant que « pour que Luna soit bien, il faut que vous soyez en accord avec votre décision ». Comme les autres enfants de son âge, Luna débutera sa scolarité en août 2020, mais, en école spécialisée.

À QUI S'ADRESSE LE DROIT À L'INCLUSION SCOLAIRE ?

Véritable « amalgame d'idéaux » (Magnússon, 2019), la déclaration de Salamanque (1994) a érigé en « droit » l'accès aux structures éducatives et scolaires dites ordinaires pour les enfants identifiés comme ayant des besoins éducatifs particuliers (ci-après iBEP). Bien qu'il existe de nombreuses et importantes variations selon les pays quant à sa traduction légale et son application pratique, une telle conception de l'inclusion scolaire aura eu pour effet de cristalliser la réputation défavorable qui affectait déjà l'enseignement spécialisé; un monde qu'Oberholzer (2005) n'hésite pas à qualifier de « milieu scolaire "maudit" » (p. 98). Encore jugé nécessaire selon la nature et la sévérité des besoins de l'enfant (Baker, 2007; Blanc, 2015), ce dernier n'en est pas moins rapporté à une forme de désavantage scolaire et social. En sus de la réaction émotionnelle de la maman de Luna à son évocation, il suffit pour s'en convaincre de prendre en considération le sentiment de honte s'emparant des enfants (Dupont, 2018a) comme de leurs parents (Payet, 2017a) lorsqu'une orientation en enseignement spécialisé est prononcée. Il s'agit bien sûr d'une représentation générale méritant d'être nuancée (Bovey, 2022; Douat, 2019; Zaffran, 2015), mais elle n'en imprègne pas moins en profondeur les débats politiques et scientifiques. Cela étant, la consultation des statistiques françaises et suisses romandes détaillant l'appartenance sociale des enfants iBEP fréquentant l'enseignement spécialisé interpelle. En effet, ces statistiques suggèrent que la nature et la sévérité des besoins éducatifs particuliers identifiés chez l'enfant ne sont pas les seuls critères d'éligibilité à l'inclusion scolaire.

En France métropolitaine, Le Laidier (2017) constate que 60 % des enfants en situation de handicap intellectuel et cognitif scolarisés dans des structures spécialisées sont d'origine sociale défavorisée contre 15 à 20 % d'origine très favorisée et favorisée¹. Pour ce qui est d'un handicap d'ordre psychique, les

1. Afin de définir l'origine sociale des enfants, l'autrice se réfère à la catégorie socioprofessionnelle à laquelle appartiennent le responsable légal ou les responsables légaux des enfants (p. 53 de l'article). Une origine sociale très favorisée correspond ainsi aux professions suivantes : chefs d'entreprise de dix salariés ou plus, professions libérales, cadres et professions intellectuelles supérieures, professeurs des écoles et instituteurs. Une origine sociale

proportions sont de 50 % d'enfants d'origine sociale défavorisée et 20 % d'origine sociale très favorisée et favorisée. La chercheuse montre que, quelle que soit l'année de naissance des enfants – 2001 ou 2005 – les enfants en situation de handicap d'origine sociale défavorisée sont plus fréquemment scolarisés dans des classes ou des milieux spécialisés. Ce constat est corroboré par Revillard (2017) et Zaffran (2018). L'écart avec les enfants d'origine favorisée et très favorisée tendrait même à s'amplifier au fur et à mesure de l'avancée de la scolarité. Autrement dit, plus les enfants en situation de handicap avancent dans leur scolarité, plus ceux provenant de milieux sociaux défavorisés risquent d'être orientés vers des environnements scolaires spécialisés. En regardant du côté des deux cantons de Suisse romande où j'ai réalisé ma recherche, Genève et Vaud, une tendance similaire peut être relevée. Sans préciser le type de handicap dont il est question, l'annuaire statistique du Service de la recherche en éducation (SRED²) du canton de Genève montre que sur l'ensemble des élèves accueillis parmi les structures et dispositifs relevant l'enseignement spécialisé public et subventionné pour l'année scolaire 2020-2021, 61,4 % des enfants ont des parents appartenant à la catégorie socioprofessionnelle « Ouvriers, divers ou sans indications », 30 % ont des parents catégorisés comme « Petits indépendants, employés et cadres intermédiaires » et seulement 8,6 % ont des parents catégorisés comme « Cadres supérieurs et dirigeants ». Sur la même année scolaire, pour l'enseignement ordinaire, les proportions d'enfants dont les parents appartiennent à ces catégories socioprofessionnelles s'élèvent respectivement à 37,6 %, 43,8 % et 18,7 %. En d'autres termes, les enfants ayant des parents inclus dans la catégorie socioprofessionnelle la plus basse composent 61,4 % du public scolarisé en enseignement spécialisé, mais seulement 37,6 % du public scolarisé dans l'enseignement ordinaire. C'est l'effet inverse qui se donne à voir pour les deux autres catégories professionnelles. En suivant Morrier et Gallagher (2011), il serait possible de parler de surreprésentation ou de sous-représentation uniquement si l'écart de proportion entre un groupe social placé dans l'enseignement spécialisé et ce même groupe dans l'enseignement ordinaire est égal ou supérieur à 10 %. À ce titre, étant donné que pour les enfants de parents appartenant à la catégorie socioprofessionnelle la plus basse l'écart se monte à +23,8 %, il convient d'affirmer que ces derniers sont surreprésentés dans

favorisée fait référence aux professions intermédiaires (sauf professeurs des écoles et instituteurs), retraités cadres et des professions intermédiaires. Une origine sociale moyenne se rapporte aux agriculteurs exploitants, artisans et commerçants (et retraités correspondants), employés. Une origine sociale défavorisée comporte les ouvriers, retraités ouvriers et employés, inactifs (chômeurs n'ayant jamais travaillé, personnes sans activité professionnelle), non renseignées.

2. Les tableaux mis à jour annuellement peuvent être retrouvés à l'adresse suivante : [<https://www.ge.ch/annuaire-statistique-enseignement-public-prive-geneve>], consulté le 3 décembre 2023. Ceux de l'année scolaires 2020-2021 sur la base desquels ont été calculées les proportions mentionnées ici peuvent être consultés dans l'annexe 1 en fin d'ouvrage.

l'enseignement spécialisé. *A contrario*, les élèves dont les parents sont issus des catégories socioprofessionnelles moyennes et hautes y sont sous-représentés puisque les écarts s'élèvent respectivement à $-13,8\%$ et $-10,1\%$. À cette lecture principale fondée sur le critère de l'origine sociale des élèves, il me paraît nécessaire d'ajouter celui de l'origine nationale dans la mesure où les élèves issus de la migration sont généralement considérés par le système scolaire comme des élèves avec des BEP (Bauer, Borri-Anadon et Laffranchini Ngoenha, 2019 ; Armagnague-Roucher, 2019). Toujours selon l'annuaire statistique du SRED du canton de Genève, sur la totalité des élèves scolarisés en enseignement spécialisé pour l'année scolaire 2020-2021, $57,3\%$ sont de nationalité étrangère contre $42,7\%$ suisse. Dans l'enseignement ordinaire, les élèves de nationalité étrangère représentent 37% des effectifs et les élèves suisses 63% . L'effet de surreprésentation des enfants de nationalité étrangère est donc aussi bien marqué puisqu'il se monte à $+20,3\%$. Le site officiel du canton Vaud ne fournit pas publiquement de statistiques sur la répartition des élèves relevant de l'enseignement spécialisé selon leur origine sociale. Néanmoins, grâce aux statistiques qu'ils ont pu obtenir, Bovey, Bonvin et Bauer (2022) remarquent que pour l'année scolaire 2018-2019 les élèves de nationalité étrangère sont surreprésentés dans les classes spéciales et les écoles spécialisées ($+17,1\%$). Ces derniers représenteraient en effet $50,4\%$ de la cohorte fréquentant les classes spéciales et les écoles spécialisées, mais seulement $33,3\%$ de celle accueillie dans l'enseignement ordinaire. Or, selon les observations faites par Bovey (2022) au sein des dispositifs de l'enseignement spécialisé, ces élèves de nationalité étrangère seraient principalement issus « de milieu modeste, voire pauvre » (p. 275) confirmant ainsi la tendance relevée en France et dans le canton de Genève.

Devrait-on conclure, à la lecture de ces pourcentages, que les besoins éducatifs particuliers identifiés chez les enfants issus des classes populaires et/ou d'origine étrangère sont systématiquement plus importants et justifient leur scolarisation en établissement spécialisé ? Ou inversement, que les besoins éducatifs particuliers identifiés chez les enfants issus des classes moyennes et supérieures et/ou d'origine non étrangère sont toujours plus modestes et permettent alors leur inclusion en milieu ordinaire ? Les relents d'essentialisme qui drapent cette explication la rendent peu crédible, pour ne pas dire absurde. Aussi partielles soient-elles, ces données statistiques mettent plutôt en évidence des inégalités sociales d'accès au droit à l'inclusion scolaire. Dans la « lutte des places » (Lansade, 2021, p. 51) qui se déploie en coulisses des dispositions internationales, tous les enfants iBEP n'ont pas les mêmes chances de finir dans le camp de vainqueurs, à savoir du côté de ceux qui bénéficieront effectivement de ces dispositions et de leur traduction locale³. Ce sont les enfants iBEP

3. Que l'on ne se méprenne pas, je ne prétends pas que l'accès à l'enseignement ordinaire soit la panacée pour les enfants iBEP et leurs parents, loin de là. En revanche, je défends la position selon laquelle la possibilité de débiter sa scolarité en enseignement ordinaire participe d'une

des classes moyennes et aisées qui s'y trouvent surreprésentés. S'il est un fait abondamment documenté et bien connu des sociologues de l'éducation, c'est que l'école, comme « gare de triage permanente » selon l'expression de Donnay et Verhoeven (2006, p. 205), tend à favoriser les élèves qui entretiennent le plus de connivence culturelle et sociale avec l'institution en raison de leur socialisation familiale⁴. Or, l'accès à l'enseignement ordinaire pour les enfants iBEP ne semble pas échapper à cette pesanteur sociologique de complicité culturelle et sociale. Ce phénomène étayé statistiquement oblige donc à appréhender la transition vers l'école ordinaire de cette catégorie d'enfants non pas comme un simple « palier » (Jacques, 2015) à franchir, mais comme une opération d'arbitrage à laquelle une pluralité d'acteurs, parents et professionnels, est appelée à participer en échangeant leurs points de vue (Sicot, 2009). Ce n'est donc qu'à condition d'observer de près la manière dont s'exercent ces échanges qu'il devient possible de rendre intelligibles les raisons sociologiques de ces écarts statistiques. Qu'est-ce qui se passe au cours de cette opération d'arbitrage qui justifie de telles différences d'accès au droit à l'inclusion scolaire selon l'origine sociale des enfants iBEP ? Quelles en sont les grandes tendances silencieuses et les petites interactions concrètes ? C'est à leur découverte et à leur analyse que convie cet ouvrage sur la base d'une enquête réalisée dans les cantons suisses romands de Genève et Vaud.

LE PARTENARIAT, UNE FAUSSE ÉVIDENCE

Ces deux cantons, en plus d'affirmer leur « ambition inclusive » (Ebersold, 2019, p. 32), ont inscrit dans des textes légaux leur volonté de faire travailler en partenariat les parents et les différents professionnels intervenant auprès des enfants iBEP autour des questions de scolarisation⁵ (LIJBEP, 2010 ; LPS, 2015).

reconnaissance de la légitimité de l'enfant iBEP et de ses parents à être usagers du droit à l'inclusion. Pour reprendre les mots de VIAL (2016), ce dernier se concrétise, il n'est plus « une abstraction surplombante » (p. 80).

4. Sans pénétrer ici les rouages complexes de cette mécanique, cette dernière se trouve au principe du phénomène de reproduction de l'ordre social par le système scolaire mis à jour par BOURDIEU et PASSERON (1970), puis étayé notamment par DURU-BELLAT, JAROUSSE et MINGAT (1993), TERRAIL (2002) ou encore plus récemment par CALARCO (2011) et CAYOUE-REMBLIÈRE (2016).
5. À Genève, le département de l'Instruction publique (DIP) promeut la progression de la philosophie inclusive dans les écoles du canton [<https://www.ge.ch/dossier/ecole-plus-inclusive-geneve>], consulté le 4 mars 2024. D'ailleurs, à l'occasion de l'année scolaire 2016-2017, une commission consultative de l'école inclusive a même été mise sur pied. Cette dernière réunissait différents représentants des associations et des organismes – de parents et de professionnels – œuvrant dans ce domaine et avait pour but prendre position par rapport aux propositions faites par le DIP en matière de système scolaire inclusif. Dans le canton de Vaud, l'ambition inclusive s'est concrétisée par l'élaboration d'un concept 360° censé soutenir la construction d'une école plus inclusive [<https://www.vd.ch/themes/formation/scolarité-obligatoire/concept-360/>], consulté le 25 janvier 2024. À l'heure actuelle, une forte

Les seconds sont donc tenus d'associer les premiers au processus de définition de la situation de l'enfant ainsi qu'aux discussions relatives à l'orientation scolaire. Ce regroupement des parents et des professionnels est qualifié de « réseau », et plus précisément de « réseau préscolaire » en raison de sa constitution en amont de l'école. En d'autres termes, dans ces cantons, les modalités de scolarisation de l'enfant iBEP doivent être définies à l'issue des délibérations entre l'ensemble des partenaires rassemblés en réseau. Il convient ici de préciser un élément qui n'est pas formalisé dans les textes légaux bien qu'il fasse office de « règle d'or locale » et qui a toute son importance pour la suite de l'ouvrage. Hormis les cas avérés de maltraitance, de négligence ou de manque de discernement de la part des parents, ces derniers ont en principe le droit au dernier mot sur la question de l'orientation de l'enfant dès son entrée à l'école. Les modalités de scolarisation ne peuvent donc être validées sans leur consentement explicite. L'instauration d'un partenariat entre les parents et les différents professionnels est supposée servir la valorisation de la voix parentale (Kalubi et Angrand, 2020) et offrir une opportunité pour les professionnels venant d'horizons variés de s'ouvrir à d'autres façons de travailler et de penser (Amaré, 2022). En résumé, il s'agirait d'un mode de collaboration permettant « l'actualisation des ressources et des compétences de chacun » (Bouchard et Kalubi, 2006, p. 52). Cependant, en écho aux travaux menés par Glasman (1992), Demailly et Verdière (1999), Périer (2005), Delay (2011), Payet (2015), Giuliani (2017) ou Baluteau (2017) pour n'en citer que quelques-uns, mon enquête centrée sur l'entrée à l'école des enfants iBEP a mis en évidence le fait que le travail en partenariat au sein des réseaux préscolaires peut violemment éprouver les protagonistes qui y sont intégrés. Lutttes, tensions, controverses et négociations autour de la définition des besoins de l'enfant et des modalités de scolarisation s'y sont en effet révélées les maîtres-mots. Aussi, je me suis affilié à cette frange critique de la « doxa partenariale » (Morel, 2020a, p. 13) ; *doxa* qui exclut habilement la persistance, voire l'accentuation, des rapports de pouvoir entre les acteurs désignés partenaires. Pour Dhume (2013), cette exclusion participe de la force idéologique des discours politiques et scientifiques vantant ce mode de collaboration. Ces derniers traitent effectivement le partenariat comme d'un mode de travail permettant de rapprocher des protagonistes *a priori* égaux tant au niveau de leurs statuts que de leurs ressources ou qui ne tarderont pas à le devenir « naturellement » par le simple fait d'être qualifiés de partenaires⁶. Muni d'une telle conviction, tout le monde pourrait devenir partenaires de tout le monde, il suffirait que les individus

incertitude règne toutefois quant à la poursuite et à la concrétisation de ce concept cantonal étant donné le remaniement des départements ministériels au sein du Conseil d'État vaudois lors des élections de juillet 2022.

6. Il y a plus de trente ans, GLASMAN (1992) ironisait déjà sur la naïveté de cette pensée magique : « S'il est vrai, comme le dit P. Bourdieu que la façon dont on se représente le monde social contribue à le modeler, on peut penser que le mot de "partenariat" est lui-même producteur d'effets sociaux [...], mais il n'est en lui-même ni égalisateur de

concernés le veulent bien (Damon, 2010). À défaut de faire advenir le partenariat, la diffusion d'une telle conception suscite des effets sociaux plus pervers. Elle reporte la responsabilité de sa réussite sur les volontés individuelles, sur une certaine disposition d'esprit que les individus auraient ou n'auraient pas et, le cas échéant, sur des arrangements techniques permettant d'y pallier. Sans pouvoir les exclure, il paraît peu vraisemblable d'attribuer toute l'origine des rapports de pouvoir émergeant dans les réseaux préscolaires à des ressorts psychologiques ou organisationnels. Le déséquilibre des forces dans les négociations et les luttes entre les protagonistes tient davantage à un ordre social dans lequel et à partir duquel ces derniers agissent. La critique du partenariat poursuivie dans cet ouvrage cherche donc d'une part, à mesurer l'écart entre les intentions politiques et les pratiques ordinaires et d'autre part, à rompre avec une conception volontariste et, en un sens, culpabilisante de l'action collective. Elle vise à (re)donner un droit de cité et une épaisseur aux rapports de pouvoir qui peuvent se manifester entre les soi-disant partenaires en considérant les positions qu'ils occupent dans l'espace social et les capitaux qu'ils sont en mesure de mobiliser (Bourdieu, 1979, 1994). Afin de donner consistance à cette critique, j'ai choisi de prendre appui sur une métaphore, celle de l'« arène ».

Dans le champ des sciences humaines et sociales, la métaphore ne sert pas seulement à fournir une « description dramatisée » (Olivier de Sardan, 2000, p. 420) de la réalité. Outre son pouvoir d'évocation, tout son intérêt pour la production de connaissances sociologiques réside dans le raisonnement analogique qu'elle initie. Certains travaux considérés aujourd'hui comme des « classiques » en font d'ailleurs usage : Erving Goffman et la métaphore théâtrale, Pierre Bourdieu et la métaphore économique ou encore Clifford Geertz et la métaphore sémiologique. La métaphore de l'arène n'est pas inédite puisque Strauss (1992) la mobilisait déjà pour désigner les points de rencontre entre des représentants venant de différents mondes sociaux. L'auteur écrit qu'au sein de ces arènes, ces représentants « se débattent, négocient, se battent, exercent contraintes et manipulations à propos de questions diverses » (p. 277) pour obtenir gain de cause. Elle a été thématisée et explorée plus avant par Hilgartner et Bosk (1988) et Céfai (1996, 2016) qui analysent l'existence et le fonctionnement d'arènes où se fabriquent des carrières particulières, celles des problèmes publics. Par quels processus différentes entités sociales en relation (institutions publiques, organismes administratifs, collectifs de professionnels, associations d'usagers, médias, etc.) parviennent-elles à s'accorder et à faire reconnaître certaines situations problématiques comme relevant du domaine public tout en écartant d'autres ou en écartant certaines dimensions ? Le concept d'« arène publique » sous-entend donc une mise en concurrence entre ces entités – chacune d'entre elles ayant des intérêts à défendre et à faire en

statuts, ni réducteur de conflits. Il y a, dans l'emploi de ce terme, comme un pari de Pascal : « Faites semblant d'être sur la même longueur d'ondes et bientôt vous le serez » (p. 14-15).

sorte que telle ou telle situation problématique devienne ou ne devienne pas un problème public – et à travers elle, une mise en concurrence entre les situations problématiques elles-mêmes pour accaparer l'attention de l'État et *de facto* les ressources utiles à son traitement. Sur la base des limites évoquées par Gilbert et Henry (2012) à l'égard de ce modèle compréhensif d'émergence des problèmes publics⁷, Borelle (2013) a élaboré la notion d'« arènes confinées » (p. 652) pour désigner des espaces d'échanges dont l'accès est restreint aux professionnels dotés d'une expertise reconnue dans un domaine spécifique (santé, science, droit, etc.). Ces derniers investissent ces arènes afin de débattre et de décider de la pertinence de qualifier une situation individuelle comme appartenant à une problématique sociale plus large ; l'autisme en ce qui concerne la recherche de l'autrice. Appliquée dans ce cas à une échelle plutôt microsociologique, la métaphore de l'arène n'en sert pas moins le même double objectif de repérage des dynamiques de concurrence pouvant se manifester entre les acteurs impliqués et d'exploration de leurs raisons d'être. En définitive, tout l'avantage de l'analogie autour de la métaphore l'arène réside donc dans le fait qu'elle invite à penser l'action collective à petite ou à grande échelle de manière agonistique. Cela fait d'elle un outil de compréhension d'une grande puissance heuristique pour rendre compte de ce qui se joue dans les réseaux préscolaires et mettre à jour les logiques sociales sous-tendant les inégalités d'accès au droit à l'inclusion scolaire.

DÉMARCHE DE RECHERCHE ET LOGIQUE DE L'OUVRAGE

Tout l'enjeu de mon travail de terrain était donc d'entrer de plain-pied dans cette arène du partenariat où délibèrent les parents et les professionnels, de documenter de l'intérieur ce qui se passait dans les réseaux préscolaires. J'ai alors procédé à une enquête durant presque deux ans, entre mai 2018 et mars 2020. À bien des égards, cette enquête peut s'apparenter à une ethnographie puisqu'elle a soutenu le développement d'« une pensée en prise sur le concret » passant par « une expérience incarnée de l'enquêteur » (Céfaï, 2010). Cependant, elle n'en fut pas une au sens orthodoxe du terme, en se déclinant par la présence sur le temps long du chercheur dans un environnement défini, par sa participation aux activités s'y déroulant et par ses interactions avec les différents acteurs du milieu.

7. Les auteurs cherchent à décentrer une partie de l'analyse de l'émergence et du traitement des problèmes sociaux de l'espace public en portant le regard sur les débats qui agitent les « espaces confinés », c'est-à-dire ceux occupés par d'autres acteurs que les institutions et leurs agents et qui n'ont pas d'audience publique puisque seules certaines catégories de la population y ont accès. Ils défendent alors la thèse selon laquelle la carrière des problèmes publics ne se construit pas de manière unidirectionnelle : reconnaissance publique puis importation et traduction pratique dans les espaces confinés. Ainsi, selon les auteurs, les luttes de définition menées dans ces espaces confinés participent pleinement au travail de catégorisation d'une problématique sociale comme problème public.

Mon terrain était bien plus « dispersé » sur le plan spatial, ne serait-ce que par son étalement sur les cantons de Genève et de Vaud. Il n'était toutefois pas dénué de centre de gravité puisqu'il s'est organisé autour des situations d'enfants iBEP que j'ai suivies tout au long du processus de transition vers la scolarité obligatoire (les détails concrets d'accès aux situations, l'inventaire des données, les types et le nombre d'acteurs rencontrés sont présentés en fin du chapitre II). De ces suivis a été produit le matériau empirique sur lequel se sont élaborées les analyses dépliées tout au long des chapitres composant les parties II, III et IV de l'ouvrage. La production de ce matériau empirique a été possible grâce à l'articulation de plusieurs outils caractéristiques de l'ethnographie (Beaud et Weber, 2010 ; Payet, 2016), à savoir l'observation participante et non participante, la réalisation d'entretiens avec les acteurs impliqués dans les réseaux préscolaires et l'analyse de documents administratifs. La mobilisation et l'articulation de ces outils ont été menées dans un souci de comprendre comment fonctionnent les réseaux préscolaires et ce qui s'y joue pour les protagonistes. Cette posture compréhensive visait avant tout à « restituer l'univers symbolique ou les logiques mentales propres aux acteurs » (Lahire, 2018, p. 65) pris dans ces arènes, à se mettre à leur place « en pensée » (Bourdieu, 1993, p. 910) en évitant toute forme de jugement à leur endroit. Il ne s'agissait alors pas de désigner tel ou tel acteur ou groupe d'acteurs comme coupable de dominer tel ou tel autre ou d'exposer par quelles stratégies machiavéliques les uns parviennent à exercer un pouvoir sur les autres. Ce n'est pas une recherche « à charge ». Comprendre ces arènes de l'intérieur visait à mettre en évidence comment il se fait qu'en dépit de toutes les bonnes intentions des protagonistes et leurs volontés manifestes de « bien faire », des effets non voulus, mais néanmoins chargés de violences symboliques se réalisent sur la base de tensions et de conflits.

Le matériau de recherche a donc été produit et analysé dans un souci de compréhension, mais également dans celui de produire des propositions théoriques en adéquation avec le monde empirique. Pour ce faire, je me suis appuyé sur les principes méthodologiques défendus par Glaser et Strauss (2010). Étant donné le caractère doctoral du travail, l'obligation de déposer un projet de thèse auprès d'une université ne m'a pas donné l'occasion d'« ignorer complètement la littérature scientifique du domaine étudié » (*ibid.*, p. 129). En revanche, le reste de mon cheminement de recherche est fidèle aux principes méthodologiques de la théorisation ancrée : émergence progressive des hypothèses de compréhension à partir d'aller-retours permanents entre examen des données produites sur le terrain et lectures de la littérature scientifique, catégories d'analyse du matériau empirique non définies *a priori*, évolution des outils de l'enquête au fur et à mesure de l'avancée de celle-ci et comparaison continue des éléments découverts sur mon terrain avec ceux apparus dans d'autres contextes d'enquête (par exemple mondes de la santé, du politique, du travail social). Ce processus inductif, en se mettant au service d'une production de connaissances

« frottée[s] au concret » (Kaufmann, 2016, p. 23), se révèle aussi davantage au service des acteurs en proie aux défis quotidiens du terrain que d'autres cheminement orientés vers la vérification de théories existantes, l'amplification et/ou la précision de celles-ci. En effet, les étapes d'analyse des données structurant la démarche par théorisation ancrée correspondent à des actes de conceptualisation (Paillé, 1994) d'un type particulier. Ils servent à objectiver l'expérience des enquêtés, ici les parents et les professionnels regroupés en réseau, en leur donnant du sens ; un sens qui n'est plus commun, mais scientifique et, en l'occurrence, sociologique. Ce sens sociologique n'est pas en rupture avec le sens commun dans la mesure où il y est constamment ramené à travers des extraits d'entretien, de notes d'observation ou de documents. Il ne l'annule ou l'invalide pas, il s'y ancre et s'y superpose. Sa vocation est donc *in fine* d'offrir, à l'égard de l'expérience du travail en réseau, des catégories d'entendement et de réflexion alternatives à celles auxquelles les acteurs ont immédiatement accès dans le cours de l'action. Il n'est pas donc pas question de parvenir, à coups d'efforts conceptuels, à une « érudition sans finalité » (Pinto, 2021, p. 10) pouvant prendre la forme de schématisations complexes ou de néologismes abscons. Il s'agit surtout de dégager de nouvelles marges de manœuvre qui peuvent être investies par les protagonistes non pas en termes d'action directe, mais en termes de prise de recul et de capacité à résister aux automatismes de la pratique⁸. Guillaumin (1981) n'écrivait-elle pas à ce propos que « [p]enser c'est déjà changer. Penser un fait c'est déjà changer ce fait » (p. 30) ?

Au terme de cette introduction générale, il me reste à présenter la logique de construction de l'ouvrage. La partie I composée des chapitres I et II a pour objectif de proposer une définition contrôlée des notions de BEP, de partenariat et de réseau par une mise en évidence de leur contexte sociohistorique d'émergence et des enjeux qu'elles soulèvent. Le chapitre I permet de revenir sur la manière dont la catégorie des BEP pour désigner l'enfance « différente » s'est imposée à l'échelle internationale et d'identifier les controverses qu'elle suscite. Ce sera l'occasion d'examiner les exigences normatives qui pèsent sur l'entrée à école et leur charge spécifique pour les enfants iBEP et leurs parents. Le chapitre II montre comment le partenariat est devenu un mot d'ordre des politiques publiques et les logiques d'action qu'il convoque pour ensuite s'intéresser au réseau en tant

8. De façon peut-être moins prononcée et définitive que dans le domaine biomédical (DERBEZ, DUCLOS et COZIAN, 2021), l'épistémologie en sciences de l'éducation encourage davantage les recherches qui ont une visée praxéologique. Celles qui se désintéressent de l'action immédiate sont d'une certaine manière disqualifiées au profit d'une recherche appliquée. La recherche désintéressée demeure un « privilège » qui échoit aux autres sciences humaines et sociales (par exemple histoire, philosophie, anthropologie). Cet effet de disqualification est par ailleurs amplifié par les demandes sociales. En tant que « système d'attentes de la société à l'égard des problèmes quotidiens qui la sollicitent aujourd'hui » (CASTEL, 2004, p. 70), ces demandes sont relayées aux chercheurs par les politiques, les professionnels de l'école mais également par les étudiants en formation et renforcent cette exigence d'utilité pratique de la recherche dans le domaine éducatif.

que dispositif administratif et pratique de collaboration. Il se conclut par une présentation concrète de l'enquête de terrain et des données qu'elle a permis de produire. Succèdent à cette première partie les trois restantes qui sont développées à partir des analyses du matériau empirique et qui immergent « pas à pas » les lecteurs dans le jeu de l'arène. La partie II, constituée des chapitres III, IV et V, fait la lumière sur la mécanique et les rouages des arènes dans lesquelles sont impliqués les parents de l'enfant iBEP et les différents professionnels. Quels sont les types de rencontres de réseau qui scandent le processus de transition vers la scolarité obligatoire ? Pour quels motifs les parents et les professionnels déclarent-ils y participer ? Quel ordre de l'interaction s'y donne à voir ? Avec la partie III qui regroupe les chapitres VI, VII, VIII et IX, il s'agit de décrire et de caractériser les groupes d'acteurs qui se retrouvent dans l'arène ainsi que leurs pratiques dans le but de saisir les enjeux concrets et symboliques auxquels ils sont confrontés. Chacun de ces quatre chapitres est dédié à l'un de ces groupes, à savoir les parents des enfants iBEP, les professionnelles de l'éducation⁹, les thérapeutes et les médecins. La partie IV, composée des chapitres X, XI et XII, adopte une perspective plus micro en partant d'une mise en récit de trois situations rencontrées au cours de l'enquête. Ces chapitres finaux qui peuvent être affiliés à des études de cas se déroulent « caméra au poing ». En définitive, l'ambition de l'ouvrage est de convier les lecteurs à ne pas demeurer dans les tribunes de l'arène du partenariat, mais à y pénétrer à leur tour dans le but de comprendre les confrontations et les tensions qui peuvent naître entre les protagonistes, leurs origines et leurs expressions ainsi que les stratégies que ces derniers peuvent mettre en œuvre pour y faire face.

9. Les personnes représentant ce groupe professionnel lors de l'enquête étaient toutes des femmes. Aussi, le féminin sera exclusivement mobilisé pour les désigner.

