View metadata, citation and similar papers at core.ac.uk

brought to you by CORE

provided by RERO DOC Digital Library

N°123/Quand les parents deviennent parents d'élèves

…Si la norme scolaire se cache entre les lignes, qui se retrouve en marge ?

Par Loyse Ballif, Hep Fribourg et Tania Ogay, Uni Fribourg

Une école enfantine, le préau au jour de rentrée scolaire, fin août. Des enfants arrivent accompagnés d'un père ou d'une mère, sac à dos tout neuf, baskets et/ou couettes impec'. Certains parents se reconnaissent, se font signe, se parlent dans leur langue. D'autres se tiennent un peu sur le côté, leur enfant à la main. Enfants ou adultes, les visages affichent des sourires où perce l'émotion. On attend que ce soit l'heure, on attend que les enseignantes ouvrent les portes.

Nous sommes une petite poignée de chercheur·e·s, venu×e×s observer la rentrée. Plus précisément, c'est la rentrée des « nouveaux » qui nous intéresse. Notre projet, appelé COREL[1], a pour but de comprendre comment s'amorce et se déploie la relation entre l'école et les familles au tout début de la scolarité. Plus exactement, nos questions de recherche visent à saisir la manière dont l'école initie et soutient la relation avec les familles, dont l'importance est si souvent soulignée.

Dans les publications scientifiques comme dans les textes réglementaires, la collaboration est en effet mentionnée comme facteur de succès scolaire pour les élèves. Mais d'un autre côté, dans les quartiers que l'on dit défavorisés, une vision déficitaire grève souvent le regard que les enseignants portent sur les parents (Boulanger *et al.,* 2010). Pourtant l'idée du partenariat éducatif et de la collaboration est devenue une norme sociale très présente, souvent mentionnée mais rarement étudiée dans la durée. Il s'agit en effet de communication, encore un mot qui revient souvent, mais sans que l'on sache comment elle se passe entre des milieux culturellement et socialement différents. La relation famille-école prend en effet corps dans les interactions entre les parents et les enseignants, sur la durée d'une ou plusieurs années scolaires. Or, ces interactions ont été assez peu observées, surtout lorsqu'elles se déploient de manière informelle, spontanée, dans des moments d'entre-deux. Comment naît la relation, dans ces interstices ? Avec quelles attentes de chaque côté, quelles intentions ? A quel(s) moment(s) ? Et comment prend-elle corps dans la durée ? Qui entame le processus, le soutient, avec quels gestes, quels choix? Quels en sont les points d'inflexion au fil de l'année ? Ces questions nous invitent bien sûr à nous approcher des acteurs, c'est-à-dire les parents et les enseignant×e×s. Faisant le pari d'une étude longitudinale et d'une analyse fine des données, notre équipe a « suivi », dans quatre classes enfantines 1-2H[2], une douzaine d'enfants aînés commençant leur scolarité, leurs familles, leurs enseignant×e×s. Nous avons ainsi eu, dès mai-juin, un entretien avec chacune des familles d'enfants aînés entrant à l'école en août, à propos de leurs attentes vis-à-vis de cette prochaine scolarisation.

Bourdieu et Passeron (1970) nous l'ont montré, l'école est un puissant agent de reproduction des inégalités sociales. En favorisant les déjà-nantis, en délaissant les déjà-laissés-de-côté, elle embouche les mêmes trompettes que la société qui l'a vue naître, celles qui claironnent la réussite de tous mais favorise les milieux les plus proches de l'école. Comme on ne prête qu'aux riches, l'école produit et reproduit une forme de discrimination, notamment entre les familiers de la « culture scolaire » et ceux qui en seraient plus éloignés. Or, nous avons choisi comme terrain une commune périurbaine, où les familles sont souvent issues de la migration et/ou vivent des situations de fragilité socioéconomique. Parents comme enseignant×e×s en font partie, c'est dans ce contexte qu'ils interagissent, réagissent, imaginent. Nous proposons d'y situer la naissance et le développement de la relation école-famille, en nous centrant tout particulièrement sur les pratiques des enseignantes ; non pas comme des pratiques individuelles, mais comme l'expression d'une recherche de compromis avec les prescriptions, les procédures, les usages locaux. Nous y avons entendu, aussi, une recherche de reconnaissance.

L'école, les enseignantes

Au contraire de l'éduc' de l'enfance, on se représente souvent l'instit' comme « seul maître à bord ». C'est l'idée, fréquente, qu'une fois refermée, la porte de la classe abrite une liberté d'agir, soustraite au regard des collègues, de l'équipe. D'ailleurs à l'école, souvent, il n'y a pas d'équipe constituée, mais plutôt des accords convenus entre collègues proches. Les couloirs des bâtiments sont une enfilade de portes fermées avec une étiquette, la salle des maîtres rassemble des colloques ou des réseaux prévus pour régler surtout des situations problématiques. Certes, les enseignantes que nous avons rencontrées nous en parlent avec des mots positifs : autonomie, liberté, programmes souples… Si les aspects disciplinaires du métier de l'enseignant sont relativement bien balisés (contenus, principes et moyens didactiques, directives, référentiels, évaluations, etc.), la relation avec les familles fait l'objet de beaucoup d'injonctions et de très peu de repères. Les prescriptions sont minces et leur contenu laissé à l'appréciation des enseignantes. Une réunion de parents par année, un entretien d'évaluation. L'idée de partenariat et de collaboration repose sur les qualités de chacune, sur son engagement personnel. Les enseignantes sont laissées à elles-mêmes, et il n'est pas rare qu'elles se réfèrent à leur propre expérience familiale pour y faire face. A l'analyse, nous voyons poindre ainsi des stratégies collectives : se mettre d'accord entre collègues pour organiser des moments de classe ouverte aux parents, ou au contraire se serrer les coudes entre collègues pour ne pas trop s'exposer, en éludant par exemple une réunion de parents : se tenir ensemble, se mettre d'accord pour glaner quelques signes de reconnaissance, et aussi pour éviter la solitude et l'épuisement.

Les enseignantes partenaires de la recherche connaissent notre projet de recherche, il leur a été présenté, elles ont accepté d'y prendre part, leurs autorités communales et cantonales en ont donné l'autorisation. Notre dispositif repose sur le recueil et l'analyse de trois types de données : des entretiens enregistrés et transcrits (avec parents, enseignantes, autorités scolaires locales, à plusieurs moments de l'année scolaire) ; des observations croisées (jour de la rentrée, réunion de parents, entretiens entre enseignants et parents, moments de classe ouverte, divers moments interstitiels d'accueil en classe ou de retour auprès des parents) ; des documents écrits, circulaires, informations officielles et petits mots des maîtresses. Tout ceci d'avril 2012 à novembre 2015 en comptant les deux années d'étude pilote. Plusieurs chercheur·e·s y collaborent, issu·e·s de plusieurs institutions : l'Uni de Fribourg, l'Uni de Genève, la Hep de Fribourg. Afin de constituer une compréhension fine de la diversité des composantes de la relation entre familles et école, notre perspective est ancrée dans la communication interculturelle (Frame 2013), avec une démarche de type ethnographique.

Mais revenons à notre préau. Parmi les enfants qui arrivent, il y a les tout jeunes, ceux qui vont vivre leur premier jour d'école. Tous sont accompagnés d'un adulte, mère, père ou personne gardienne. Parmi eux, plusieurs sont des aînés, nous assistons donc à un double commencement : l'enfant devient élève et ses parents, parents d'élève. Pour avoir rencontré ces parents lors d'entretiens chez eux en mai-juin, nous connaissons leurs attentes devant l'événement : tous nous ont dit leur fierté et leur espoir de réussite scolaire pour leur enfant, leur envie de l'aider. Nous avons également eu des entretiens avec les enseignantes, qui elles aussi nous ont confié leurs

attentes : que tout se passe bien, qu'il n'y ait pas trop de pleurs… et en effet, ce jour-là, peu d'enfants ont pleuré. Les parents ont été invités à accompagner leur enfant jusque dans les classes, du moins pour ce premier jour.

Les observations que nous avons faites montrent des pratiques très diverses chez les enseignantes durant ces premières heures d'école. Physiquement, elles se placent plus ou moins proches des enfants, debout ou accroupies, l'une prend dans ses bras un enfant qui peine à laisser repartir son parent, une autre aura plutôt tendance à maintenir la distance en attendant que ça passe. Mais alors que des mots comme « collaboration », « partenariat », ont émaillé les entretiens que nous avons eus avec elles, au moment de l'accueil à l'école, les enseignantes nous sont apparues soucieuses surtout d'organisation, de consignes à donner, de matériel à vérifier. Les parents ont reçu une liste d'effets à apporter. Est-ce qu'ils ont acheté les bons stylos-feutre, les bonnes pantoufles de gym, les bonnes pantoufles de classe, ici appelées chaussons ? Dans l'une des quatre classes, chaque parent passe en file devant l'enseignante qui, assise à sa table, vérifie le matériel apporté et coche. Et les enfants, pendant ce temps ? Des coloriages et des jeux ont été placés à leur disposition mais la plupart reste auprès de son parent. Il y a quelques visages tristes. Après le contrôle du matériel, l'enseignante donne en français une longue série d'informations, il y est question d'horaires de classe, de prévention routière, de sacs de gym, de goûter… tout cela accompagné d'une distribution de feuillets de diverses provenances. Sans doute les parents ont-ils quelque difficulté à y repérer ce qui vient de la commune, du canton, de l'enseignante elle-même et à qui rendre quel coupon… Plus tard dans l'après-midi chaque enfant recevra une fleur en papier à emmener à la maison, une enseignante prendra des photos de ses élèves dans le préau pour immortaliser ce premier jour d'école. Ce qu'est un « bon élève » transparaît déjà : c'est un enfant qui se débrouille avec ses effets, sa patère et ses pantoufles, sait marcher en cortège avec un autre enfant à la main (et une grande fleur de papier dans l'autre main, ce qui est un grand défi psychomoteur). De ce premier après-midi, des enseignantes nous diront ; « ça ne s'est pas trop mal passé. » Une maman nous glissera : « c'est triste, la rentrée. » Plusieurs autres se montrent soulagées que leur enfant ait pu franchir le pas. Beaucoup de parents se réjouissent d'aider leur enfant pour les apprentissages scolaires.

Flou et ambiguïtés

Ce fut une première demi-journée de classe très intense pour enfants, parents et enseignantes. Bien que fort différentes d'une classe à l'autre, les activités concordent durant ces premières heures de classe. Elles semblent viser le contrôle de l'espace et des choses plus que l'échange, la logistique plus que la relation.

Dans quelles conditions ces manières de faire se déploient-elles ? Avec quelles logiques ? Au départ de la recherche COREL, il y a donc un constat établi par nombre de recherches : la réussite et la qualité du parcours scolaire de l'élève sont positivement corrélées à celles de la relation entre école et famille. Sur ce point, littérature scientifique, propos des autorités scolaires, discours des enseignantes se rejoignent : il faut tirer à la même corde, poser les bases de la collaboration, faire passer le courant. Oui, mais dans quel sens, le courant ? Notre recherche repose sur une variété de données recueillies tout au long de la première année de scolarité, mais les principaux résultats montrent que ces premiers moments donnent le ton à la suite de l'année scolaire. Les enseignantes expriment leurs bonnes intentions, elles proposent quelques moments de rencontre, des heures pour les appels téléphoniques. Les parents, pour qui l'entrée à l'école est source de fierté, ont le souci de bien faire, de se conformer au mieux aux consignes de l'école, d'être bien perçus, reconnus. Et pourtant, même sans conflit apparent, la collaboration ne « prend » pas : malgré les sourires, parents et enseignants nous confient leur difficulté à construire un partenariat qui permette une collaboration. Ce sont ces écueils que nous avons tenté de comprendre.

Chez les enseignantes, nous relevons une forte ambiguïté dans la communication avec les parents, annoncée comme nécessaire et précieuse dès la première rentrée, mais sur le moment non sollicitée, reportée à plus tard, parfois esquivée. Du côté des parents, une autre forme d'ambiguïté se dessine, entre le besoin d'être reconnus comme « bons » parents (avoir apporté le matériel demandé, déposé les effets personnels au bon endroit de la classe) et l'inquiétude de voir critiquée leur éducation familiale (goûters, heures de coucher, alternance des modes de garde). Tout se passe comme si l'école, ce jour-là, se présentait surtout sous ses aspects organisationnels, les horaires quotidiens, des listes, des informations. Les apprentissages des enfants, les aspects pédagogiques sont remis à plus tard, à la réunion de parents en automne ou à d'autres moments. Tout se passe surtout comme si les parents devaient découvrir entre les mots, entre les lignes, comment l'école d'ici fonctionne, et s'y conformer. Et même, s'ils pouvaient le comprendre sans que cela soit dit ce serait encore mieux… A l'appui de cette hypothèse, un extrait du règlement de la Loi scolaire cantonale[3] qui stipule que « les parents se conforment aux attentes de l'école, en particulier aux consignes du corps enseignant ». Il y a en effet beaucoup de consignes dans les circulaires, les feuillets d'information que les parents reçoivent : dentiste scolaire, horaires pour les appels téléphoniques ; bref, toute une vie scolaire qui déboule, sans que l'essentiel ne soit dit : sur le territoire de l'école, les enseignantes font leur métier sans dévoilement. Les apprentissages des élèves, les méthodes d'enseignement ne sont pas expliqués. Relevons que l'on touche ici à une différence entre le préscolaire et le scolaire, entre les pratiques professionnelles des éducatrices de l'enfance et des maîtresses d'école enfantine : travailler sous le regard d'autrui, élaborer sa pratique dans des espaces de parole entre pairs est courant dans les institutions de la petite enfance. Les contacts quotidiens, le soutien à la parentalité, l'explicitation des pratiques éducatives font partie intégrante du travail de l'éducatrice. C'est chose plus rare dans les écoles primaires. Par exemple, lorsque les parents, avant même la rentrée scolaire, ont été invités en juin à visiter l'école avec leur enfant, des informations très confuses leur ont été données. Difficile pour eux de se repérer dans les courriers reçus, ou de trouver les classes dans les bâtiments. Les enseignantes et les autorités communales ne se sont pas présentées selon leurs fonctions spécifiques et il était difficile de savoir qui était qui. Un peu perdus, les parents se sont débrouillés tant bien que mal, mais on peut déduire de cela une norme tacite : devenir parent d'élève implique de déjà connaître, voire comprendre le fonctionnement de l'institution scolaire locale, les rôles des différents professionnels et la géographie des lieux.

Une asymétrie

Certes, les rapports sont cordiaux. Empreints de gentillesse, les gestes et les paroles adressés par les enseignantes aux parents montrent un soin, un réel souci d'accueillir et de se faire comprendre. Mais en même temps, nous assistons dès les premiers échanges à une sorte d'assignation des rôles respectifs. Il y a en effet peu de place pour qu'entre parents et enseignantes soient partagées des significations sur l'éducation, base pourtant d'une reconnaissance mutuelle. Au contraire, les rôles sont comme distribués : d'un côté, un statut d'expert×e de l'éducation scolaire (et même domestique, avec des conseils de nutrition et de sommeil) et de l'autre, un statut d'exécutant×e×s : le « bon parent » qui se conforme aux consignes de l'école. Plus précisément, les enseignantes sont prises dans une tension entre leur envie de créer une relation de proximité et leur représentation stéréotypée des familles, d'où découle une volonté de modifier des pratiques familiales jugées inadéquates. De leur côté, les parents oscillent entre une attente de reconnaissance dans leurs compétences éducatives et leur besoin d'être soutenus dans leur nouveau rôle, pour lequel ils requièrent volontiers l'avis des enseignantes. Formelles lors d'entretiens convenus à l'avance, spontanées lors de petits moments en début ou en fin de classe, les interactions entre enseignantes et parents que nous avons observées sont donc autant de moments où se redessinent asymétriquement les « territoires » de l'école et de la famille.

La norme scolaire : c'est pas pour dire

L'école, en tant qu'institution, se présente ainsi comme détentrice d'une norme, d'autant plus contraignante qu'elle va sans (se) dire. Car bien que cela ne soit ni dit ni écrit nulle part, ce qu'est un « bon parent » apparaît comme en silhouette, dès le tout début de la scolarité : un parent présent mais pas trop questionnant, intéressé mais pas inquisiteur, confiant dans des contenus inconnus, y ajustant pourtant

une préparation à la maison. Il n'est effet pas dit grand-chose des apprentissages scolaires, ni à la rentrée, ni plus tard dans l'année. Ce sont surtout les compétences sociales de l'enfant qui font l'objet de l'unique entretien obligatoire, en janvier. Les parents cependant expriment de vives attentes à cet égard, souhaitant aider leurs enfants à réussir.

Devant la difficulté des enseignants à l'exprimer, nous comprenons que c'est surtout l'école en tant qu'institution qui ne dévoile pas son enseignement, ses méthodes, ses objectifs, les apprentissages attendus. Elle apparaît donc comme opaque aux parents, « une boîte noire », nous dira un papa.

Peut-être aussi reste-t-elle opaque aux enseignantes elles-mêmes, qui peinent à en relayer structures et contenus. Au seuil de la scolarisation, elles se trouvent en effet placées en posture d'agentes de l'institution, vers qui peu ou prou s'orientent attentes et questions de parents, largement ouvertes vers le système scolaire en général et l'avenir de leur enfant. Cette pression pèse sans doute trop pour des épaules individuelles. L'institution, en effet, sous couvert de responsabilité individuelle de l'enseignante, peine à se profiler comme structure de service public, avec un fonctionnement et des contenus explicites. Pour le dire autrement, tout se passe comme si le silence de l'institution en tant que collectif chargeait personnellement les enseignantes d'une explicitation. Elles se trouvent à devoir porter une mise au jour qui devrait les consolider mais qui les dépasse, une injonction institutionnelle d'autant plus paradoxale qu'elle est tacite. On voit ainsi agir la norme scolaire à deux niveaux qui se renforcent, entre l'institution et les enseignantes, et entre les enseignantes et les parents.

Lorsque nous les voyons multiplier les conseils d'horaires, d'hygiène et d'éducation familiale, nous comprenons que les enseignantes se constituent une sorte de stratégie collective de protection. En se présentant aux parents comme conseillères en éducation familiale plutôt que comme enseignantes, et en y mêlant parfois stéréotypes de genre et confusion de rôles, elles donnent à entendre une quête de reconnaissance pour leur travail, même caché dans « la boîte noire ». Elles mettent « à côté »[4] des savoirs qu'elles ont pourtant constitués, mais qui faute d'élaboration collective et de reconnaissance peinent à être communiqués vers les familles. Nous voilà donc devant une double énigme : des familles qui voudraient collaborer avec l'institution, mais peinent à en être informées ; une école qui ne se dévoile pas, mais voudrait être reconnue dans son professionnalisme. Par exemple, la réaction d'une des enseignantes, à qui nous avons fait part des difficultés des parents à trouver dans le bâtiment la future classe de leur enfant : « Ils habitent tout près, je trouve que c'est… ils peuvent faire l'effort de venir regarder ça avant » (le bâtiment ne comporte pas de signalétique indiquant où se situent les différentes classes, une visite préalable ne les aurait probablement pas beaucoup renseignés).

Placés à un niveau institutionnel, ces propos montrent combien ce qui est évident pour soi devrait l'être nécessairement pour les autres. Et que si ce n'est pas le cas, c'est sans doute du ressort de la responsabilité de l'autre. Si l'on songe que l'école bénéficie dans nos sociétés d'un statut de service public qui la légitime, d'une plutôt bonne réputation et d'une fréquentation de presque tous les enfants, elle peut bien rester centrée sur sa propre perspective. L'école comme institution, les enseignantes comme ses représentantes sont dans une sorte d'impossibilité instituée de tenir compte des besoins de l'autre, car ces besoins ne sont même pas imaginés.

Le partenariat bute ainsi sur un obstacle : du côté de l'école, la présence implicite d'une norme sur ce que sont un bon élève et un bon parent. L'attention est ainsi focalisée sur l'autre, l'élève et ses parents, et les écarts sont mesurés en tant que déficits. L'autre doit adapter sa manière de faire, se mettre à la norme. La socialisation aux normes scolaires, en un mot la scolarisation, devient ainsi un processus d'acculturation, la norme scolaire étant montrée comme seule légitime pour juger de la collaboration. De fait, bien peu de parents correspondent à cette norme de parent idéal qui, rappelons-le, n'est pas dite mais mesurée à l'aune de ce qui en diffère. Présent mais pas partout, impliqué mais pas tout le temps et si possible de la bonne manière, le bon parent aurait par exemple « bien » préparé son enfant à l'école mais sans lui faire faire des apprentissages scolaires réservés à l'école ; il s'intéresserait aux apprentissages de son enfant, mais ne se mêlerait pas de la pédagogie. La confrontation aux familles réelles laisse les enseignantes démunies, elles ont souvent l'impression de faire beaucoup mais de ne pas obtenir de résultats, ce qui les renforce dans leur vision déficitaire des parents, vus comme démissionnaires.

Mais ce sont l'école comme institution et les familles comme réalité sociale que nous tentons de comprendre. Pas question de monter du doigt une enseignante, une classe, une pratique. Pas question non plus de pointer une famille, un parent, ni un quartier. Plutôt que décrire, fût-ce en cumulant détails diversifiés et temporalités multiples, notre but est de monter d'un cran en généralité, d'apporter quelque éclaircissement sur ce qui se joue au moment de l'amorce de la relation. Et qui sans doute se joue dans d'autres quartiers, d'autres cantons.

Quand l'ethnocentrisme institutionnel repousse à la marge

Notre analyse nous conduit donc à montrer comment la collaboration entre école et familles est construite sur une perspective qui relève de l'ethnocentrisme. Centrée sur son propre cadre de référence, le considérant comme seul légitime, l'institution scolaire maintient une sorte de « narcissisme de groupe » (Bizumic *et al.,* 2009), un « nous » incontestable qui est essentiel à sa propre consolidation. Mais qui n'est cependant pas à confondre avec ce qui est sa conséquence, une vision déficitaire, voire une hostilité envers les « eux », les « pas-comme-nous ». L'ethnocentrisme amène donc à considérer son propre cadre de référence comme le seul valable ; à ne même pas pouvoir imaginer les besoins de l'autre ; à considérer l'autre comme étant provisoirement dans l'erreur et à vouloir le persuader de changer ; à attribuer à l'autre les difficultés de la relation.

Paradoxalement, l'ethnocentrisme a comme conséquence de ne pas se voir comme faisant partie du problème, l'autre étant vu comme responsable des écueils. Au niveau institutionnel, l'école réitère ainsi, et sans la reconsidérer, la norme selon laquelle elle détient toute autorité sur ce qui est attendu. L'institution scolaire est en effet pétrie d'ethnocentrisme, c'est sans doute l'une de ses raisons d'être : perpétuer un modèle de société. Mais en chargeant individuellement les enseignantes de la représenter et d'en assumer les implicites, elle les place dans une situation très difficile. Elles sont ainsi piégées de tous côtés, peu soutenues par une institution qui les mandate sans leur en donner les moyens et des familles dont les ressources et les attentes ne peuvent être mises en valeur. Devant cette double difficulté, les acteurs scolaires deviennent donc, plus ou moins consentants, des vecteurs de l'ethnocentrisme institutionnel. Nous nous trouvons ici face à un cercle vicieux, dans lequel ce mécanisme semble jouer le rôle principal : le fonctionnement ethnocentrique de l'école rend celle-ci illisible aux parents qui n'en seraient pas déjà familiers ; cette incompréhension freine leur implication dans la scolarité de leur enfant ; les parents ne peuvent ainsi développer leur sentiment de compétence comme parents d'élèves, crucial pour l'implication parentale (Poncelet *et al.,* 2014) ; leur manque de participation renforce les acteurs scolaires dans une vision déficitaire de ces parents (Boulanger, Larose, & Couturier, 2010; Matthiesen, 2016) ; comme ils pensent que les parents ne sont pas intéressés et/ou pas compétents, les enseignants leur donnent encore moins d'informations sur l'école, qui devient encore plus obscure pour ces parents.

Cette spirale renforce ainsi l'ethnocentrisme scolaire : les parents qui sont déjà proches de l'école et partagent ou du moins connaissent ces attentes peuvent jouer leur rôle de bons parents ; ils en profitent ainsi pour se rapprocher encore de l'institution. Et ceux qui sont éloignés de la culture scolaire en restent éloignés, ils n'ont pas accès à ce que l'école attend d'eux pour préparer leur enfant à l'école, ni à quoi ils devraient le préparer (certains par exemple se demandent s'ils doivent apprendre à lire et à écrire à leurs enfants, ce que les enseignantes ne souhaitent pas). En n'avançant pas, alors que les autres parents se rapprochent de l'école, ils reculent et sont perçus comme des parents déficients.

Où agir ?

Certes, tous les contextes ont leurs particularités : histoire de l'école primaire, sociologie des quartiers peuvent expliquer des différences

de fonctionnement. Nous ne prétendons pas à une généralisation à tous les établissements scolaires de nos résultats obtenus par l'observation d'un seul établissement spécifique dans le canton de Fribourg. Au contraire, nous considérons que toute analyse des relations familles-école doit être située dans son contexte, y compris institutionnel. Cet aspect est souvent oublié au profit d'une préoccupation pour les seules références culturelles des familles des élèves. Le contexte de notre terrain est peut-être particulièrement ethnocentrique, il permet cependant de montrer ce qui est peut-être moins visible ailleurs, mais qui opère néanmoins. Sous d'autres gestes, d'autres choix, d'autres discours, nous faisons l'hypothèse que l'ethnocentrisme institutionnel marque certainement les institutions éducatives. A des degrés divers, avec une diversité de prises de conscience et d'efforts de décentration, chaque école, chaque institution se trouve confrontée à la puissance de rejet que peut receler la norme lorsqu'elle est tacite. A ce titre, nous le proposons comme nouvel outil d'analyse des relations avec les familles. Au-delà des initiatives de chaque personne, dont les efforts de décentration nous sont clairement apparus, c'est l'institution elle-même qui pourrait en bénéficier, comme d'un analyseur utile en formation initiale et continue, à l'usage des professionnels et de leurs responsables hiérarchiques.

Références

Bizumic Boris, Duckitt John, Popadic Dragan, Dru Vincent, Krauss Stephen (2009). «A cross-cultural investigation into a reconceptualization of ethnocentrism». *European Journal of Social Psychology, 39* 871–899.
doi:10.1002/ejsp.589

Boulanger Dany, Larose François, Couturier Yves (2010). « La logique déficitaire en intervention sociale auprès des parents » ; Les pratiques professionnelles et les représentations sociales. *Nouvelles pratiques sociales. 23* (1) 152-176.
http://dx.doi.org/10.7202/1003174ar

Bourdieu, Pierre et Passeron, Jean-Claude (1970). *La reproduction. Eléments pour une théorie du système d'enseignement.* Paris : Minuit.

Frame Alex (2013). *Communication et interculturalité : cultures et interactions interpersonnelles*. Paris : Lavoisier.

Matthiesen Noomi Christine Linde (2016). «Working together in a deficit logic. *Race, ethnicity and education», 20* (4), 495-507.
doi:10.1080/13613324.2015.1134469

Poncelet, Débora; Dierendonck, Christophe; Kerger, Sylvie; Mancuso, Giovanna (2014). «Rôle parental, sentiment de compétence et engagement des parents dans le cursus scolaire de leur enfant». *La revue internationale de l'éducation familiale,* 36 (2), 61-96. doi:10.3917/rief.036.0061

Site web

COREL : http://www.unifr.ch/ipg/fr/recherche/corel

[1] Projet FNS N° 100019 152695 / 1. Pour plus de détails sur le dispositif et les chercheur·e·s impliqué·e·s dans COREL, voir le site : http://www.unifr.ch/ipg/fr/recherche/corel

[2] Selon la numérotation de l'école obligatoire en Suisse romande (accords Harmos).

[3] Loi scolaire du Canton de Fribourg, disponible sous : https://bdlf.fr.ch/frontend/versions/4312

[4]A propos des savoirs d'à-côté, relire le N° 102 de la *Revue [petite] enfance,* de mai 2010.

© 2017, Revue [petite] enfance