Recherches en éducation

44 | 2021
Inclusion en contexte de diversité ethnoculturelle : pratiques institutionnelles et points de vue des apprenants sur leurs expériences scolaires

Lorsque l'entrée dans le monde scolaire se heurte aux modèles d'enfant et de parent attendus

The barrier of the child and parent expected models for entering the school system

Xavier Conus

Édition électronique
URL : https://journals.openedition.org/ree/3325
DOI : 10.4000/ree.3325
ISSN : 1954-3077

Éditeur
Nantes Université

Référence électronique
Xavier Conus, « Lorsque l'entrée dans le monde scolaire se heurte aux modèles d'enfant et de parent attendus », *Recherches en éducation* [En ligne], 44 | 2021, mis en ligne le 01 mars 2021, consulté le 10 novembre 2025. URL : http://journals.openedition.org/ree/3325 ; DOI : https://doi.org/10.4000/ree.3325

Le texte seul est utilisable sous licence CC BY-NC-ND 4.0. Les autres éléments (illustrations, fichiers annexes importés) sont susceptibles d'être soumis à des autorisations d'usage spécifiques.

Dossier

Inclusion en contexte de diversité ethnoculturelle : pratiques institutionnelles et points de vue des apprenants sur leurs expériences scolaires

Coordonné par Marie-Odile Magnan, Geneviève Audet & Xavier Conus

MARIE-ODILE MAGNAN, JUSTINE GOSSELIN-GAGNÉ, GENEVIÈVE AUDET & XAVIER CONUS – *Édito. L'éducation inclusive en contexte de diversité ethnoculturelle : comprendre les processus d'exclusion pour agir sur le terrain de l'école* – 3

XAVIER CONUS – *Lorsque l'entrée dans le monde scolaire se heurte aux modèles d'enfant et de parent attendus* – 16

MARIANNE JACQUET & GWENAËLLE ANDRÉ – *Relations école-familles immigrantes à l'école franco-albertaine : perspectives des travailleurs en établissement en école* – 30

TYA COLLINS & CORINA BORRI-ANADON – *Capacitisme et (néo)racisme au sein des processus de classement scolaires au Québec : interprétations par les intervenants des difficultés des élèves issus de l'immigration* – 43

CORINA BORRI-ANADON, GENEVIÈVE AUDET & EVE LEMAIRE – *Regards d'acteurs et d'actrices scolaires quant à l'engagement en faveur d'une culture d'équité dans des écoles secondaires québécoises* – 57

DIANE FARMER, CHRISTINE CONNELLY & MIRIAM GREENBLATT – *Éducation inclusive : initiative de formation menée au Canada et interrogations sur les difficultés encourues en cherchant à soutenir la « voix » de l'élève* – 72

STÉPHANIE BAUER, NADINE AEBISCHER & RACHEL RIBET – *De la classe d'accueil à la classe ordinaire : une expérience de « bien-être » ? Étude qualitative auprès d'élèves de l'enseignement secondaire vaudois (Suisse)* – 86

JEAN-LUC RATEL & ANNIE PILOTE – *Métamorphoses de l'université et parcours d'étudiants autochtones au Québec : enjeux d'accessibilité aux études et de persévérance scolaire dans une perspective de décolonisation de l'éducation* – 100

Varia

KARINE BUARD, MINNA PUUSTINEN, AMÉLIE COURTINAT-CAMPS – *Les dispositifs pour collégiens à haut potentiel intellectuel en France : une analyse des besoins des élèves perçus par les chefs d'établissement* – 115

AMÉLIE DUGUET & SOPHIE MORLAIX – *Rôle de la formation des enseignants du second degré sur leurs pratiques pédagogiques* – 130

LAURENT FILLIETTAZ, ISABELLE DURAND, MARIANNE ZOGMAL, VASILIKI MARKAKI-LOTHE – *Le « schisme interactionnel », une ressource pour apprendre aux frontières du travail et de la formation professionnelle* – 149

Recensions

Recension par Jean-Marc Lamarre
À l'école de la Commune de Paris. L'histoire d'une autre école, JEAN-FRANÇOIS DUPEYRON – 171

Recension par Audrey Bélanger
La Shoah racontée aux enfants, une éducation littéraire ?, BÉATRICE FINET – 175

Recension par Denis Loizon
L'expérience Vrocho à Nice. Controverses et résistances au quotidien au cœur de l'évolution des normes, XAVIER RIONDET – 178

Recension par Bérengère Kolly
Professeurs des écoles au XXI^e siècle, ANDRÉ D. ROBERT & FRANÇOISE CARRAUD – 182

Lorsque l'entrée dans le monde scolaire se heurte aux modèles d'enfant et de parent attendus

Xavier Conus
Maître d'enseignement et de recherche, Département des sciences de l'éducation et de la formation, Université de Fribourg (Suisse)

Résumé
La reconnaissance positive de la diversité des élèves ainsi que de leur droit à une pleine participation constituent les piliers de l'inclusion comme moyen de gérer l'hétérogénéité scolaire dans une perspective d'égalité des chances. L'école ne pouvant ambitionner accueillir l'enfant dans sa singularité sans inclure sa famille, cette même logique est appelée à s'appliquer à la relation entre l'école et les parents, particulièrement dans un contexte actuel où le partenariat école-familles apparaît comme un levier institutionnel privilégié dans la lutte contre les inégalités scolaires. À partir d'une recherche ethnographique explorant le processus de construction de la relation école-familles dans un établissement scolaire suisse accueillant majoritairement des élèves de familles issues de la migration et aux revenus modestes, l'article interroge comment la norme scolaire peut s'avérer le principal frein à l'inclusion des élèves et parents peu familiers de l'école. Provenant d'observations de terrain et d'entretiens, les résultats montrent comment les enseignants tendent à aborder leur relation avec leurs nouveaux élèves et leurs parents sous l'angle de modèles attendus étroitement définis, les amenant à s'engager dans un vain travail de conformation des élèves comme des parents lorsque ces derniers s'écartent de ces modèles. L'entrée dans le monde scolaire des élèves et parents peu familiers du monde scolaire se heurte alors à la normativité exclusive et excluante qui fonde les modèles-types d'enfant et de parent attendus par les enseignants. À partir de ces constats, nous discutons comment une approche inclusive nous paraît exiger en premier lieu un indispensable travail de décentration de la part de l'école et des acteurs, condition à une reconnaissance de l'enfant et du parent réels.

Mots-clés : inclusion et exclusion scolaires, famille et éducation, normes et règles, enseignement primaire et élémentaire, Suisse

Abstract
The barrier of the child and parent expected models for entering the school system

The recognition of the positive value of student diversity and their right to full participation are key aspects of inclusion as a means of managing heterogeneity of the school population in an equality perspective. As the school cannot welcome the diversity of children without including their families, the same logic needs to apply to the relationship between the school and parents, particularly in the current environment where the school-family partnership appears as a privileged institutional leverage in the fight against inequalities at school. Based on an ethnographical study exploring how the relationship between the school and the families builds up in a Swiss school located in a context of strong cultural diversity, this paper interrogates how the school norm can be the main limitation to the inclusion of students and parents who are unfamiliar with school. Derived from field observations and interviews, our results show how the teachers can consider their relation with new students and parents from the standpoint of narrow expected models, leading them to engage in a vain attempt to conform the students and parents when they differ from these standards. The possibility of entering the school system for students and parents unfamiliar with school is hindered by the exclusive and excluding normativity on which the models of the child and the parent expected by the teachers are grounded. Based on these observations, we discuss how we feel that inclusion requires in the first place a necessary process of decentring from the school and teachers, as a condition for recognition of the actual child and parent.

Keywords: educational inclusion and exclusion, family and education, norms and regulations, primary and elementary education, Switzerland

Le moment de l'entrée à l'école constitue une transition majeure pour l'enfant, une période marquée par une forme d'instabilité et de rupture, dont le vécu entraîne des conséquences sur la scolarité à long terme (Curchod-Ruedi & Chessex-Viguet, 2012). Dès lors, école et familles se trouvent appelées à œuvrer de concert afin de diminuer les discontinuités entre les contextes familial et scolaire, et de permettre une transition douce pour l'enfant (Jacques & Deslandes, 2002). Au-delà du seul moment de l'entrée à l'école, école et familles se trouvent d'ailleurs plus largement appelées à agir dans une relation de proximité perçue comme essentielle pour la réussite éducative de l'enfant (Warzée et al., 2006). Dans ce contexte, l'entrée à l'école de l'enfant, plus particulièrement lorsqu'il s'agit de l'aîné de la famille, signifie le moment où se construisent les fondements d'une relation entre les parents et l'école appelée à durer tout au long de la scolarité de l'enfant (Kherroubi, 2008). Les parents se trouvent engagés dans des processus de changement de rôle et de construction de sens en lien avec leur nouveau statut de parent d'élève. Ils ont à établir un nouvel équilibre entre leur engagement dans le milieu familial et scolaire, qui exige des changements au niveau individuel – s'approprier leur rôle de parent d'élève, contextuel – trouver leur place dans un nouvel environnement, l'école – et interactionnel – établir de nouvelles relations, en premier lieu avec l'enseignant (Griebel & Niesel, 2003).

Tous les parents n'abordent pas cette transition avec les mêmes ressources. L'appropriation du rôle de parent d'élève, d'une manière qui à la fois corresponde aux attentes de l'école et dans laquelle le parent se sente à l'aise, s'avère particulièrement ardue pour les parents peu familiers du monde scolaire (Dockett & Perry, 2007 ; Dunlop, 2003 ; Vincent & Tomlinson, 1997). Un tel manque de familiarité avec l'école concerne notamment souvent – sans que cela soit exclusif ni automatique – les parents issus de la migration et/ou de milieux socioéconomiques défavorisés. Par une recherche ethnographique[1], nous avons voulu saisir comment se passait l'entrée dans le rôle de parent d'élève pour ces parents. Pour cela nous avons exploré, dans un établissement scolaire du canton de Fribourg en Suisse accueillant majoritairement des élèves de familles issues de la migration et aux revenus modestes, le processus de construction de la relation entre les enseignants et les parents à ses débuts, au moment de l'entrée à l'école de l'enfant aîné de la famille. En Suisse, l'entrée à l'école survient lorsque l'enfant a quatre ans. Cet article se focalise sur la manière dont les enseignantes de première année de l'établissement en question – toutes des femmes – abordent leur relation avec leurs nouveaux élèves et leurs parents sur la base de modèles d'enfant et de parent attendus étroitement normés, et sur les problèmes que cela nous paraît poser dans une perspective institutionnelle d'équité et d'inclusion scolaire.

1. Cadre théorique

1.1. L'appel au partenariat école-familles pris dans un paradoxe

La recherche ayant établi la qualité de la relation entre l'école et la famille comme essentielle au succès scolaire de l'enfant, le rôle de parent d'élève est aujourd'hui appelé à être celui d'un partenaire de l'école (Patrikakou et al., 2005). Devenu partie intégrante des discours sur la réussite éducative, cet appel au partenariat école-familles s'inscrit dans une intention d'égalisation des chances (Duval et al., 2014), à commencer par celles des enfants de familles issues de la migration et/ou socioéconomiquement défavorisées. Toutefois, sa concrétisation dans les pratiques interroge. La recherche montre en effet que les acteurs scolaires appréhendent le plus souvent le partenariat prôné sur la base d'attentes relativement normées envers les parents (Thin, 2009), inscrites dans ce que Nilima Changkakoti et Abdeljalil Akkari (2008) décrivent comme une logique monoculturelle de l'institution scolaire et de ses acteurs ne laissant que peu de place à d'autres cadres de référence que celui de l'école. Dans ces circonstances, loin d'atteindre son intention louable d'égalisation des chances, le partenariat école-familles semble favoriser avant

[1] Recherche soutenue par le Fonds national suisse de la recherche scientifique (FNS), n° 152695, *« COREL : Quand l'enfant devient élève, et les parents, parents d'élèves. Construction de la relation entre les familles et l'école lors de l'entrée à l'école »*, dirigée par Tania Ogay, Université de Fribourg (Suisse).

tout une forme de connivence entre l'école et les parents déjà proches du monde scolaire, qui maîtrisent les codes et usages du partenariat attendu, et inversement laisser pour compte les parents peu familiers de l'école, comme peuvent l'être des parents issus de la migration et/ou de milieux socioéconomiques défavorisés (Monceau, 2014 ; Périer, 2005).

1.2. La question de la préparation de l'enfant à son entrée à l'école

Le caractère crucial de la période de la transition de l'entrée à l'école pour la suite de la scolarité de l'enfant renforce la nécessité perçue d'y favoriser une logique de continuité entre les milieux familial et scolaire (Jacques & Deslandes, 2002). Ce faisant, il s'agit d'un contexte particulièrement propice à l'émergence d'attentes normatives de la part de l'école et des enseignants vis-à-vis des parents. Il est ainsi constaté que l'enfant tend, dès son arrivée à l'école, à se trouver régulièrement évalué par l'enseignant sous l'angle de son degré de préparation, de sa « scolarisabilité » (Ebersold, 2005), autrement dit de son acquisition préalable des aptitudes jugées nécessaires pour entrer à l'école. Cette évaluation va de pair avec un sentiment que c'est à l'enfant de s'ajuster à l'école, et aux parents de l'y préparer (Dockett & Perry, 2007). Dans ces circonstances, le moment de l'entrée à l'école accroît la pression normative sur les parents par une sorte d'assignation qui leur est faite à garantir un enfant jugé « scolarisable » (Giuliani & Payet, 2014 ; Glasman, 1992). Christopher Brown et Yi-Chin Lan (2015) soulignent la persistance de cette tendance à évaluer le degré de préparation de l'enfant à son arrivée à l'école, de la part des enseignants comme des systèmes éducatifs, alors même que la recherche souligne le manque de fiabilité des démarches d'évaluation et les limites de leur caractère prédictif du fait de l'absence de consensus et de critères le plus souvent flous quant à la définition de ce que serait un enfant prêt à entamer sa scolarité.

1.3. La reconnaissance de la diversité au cœur de l'école inclusive

Le paradigme d'école inclusive s'est précisément développé en opposition à une approche normative qui, fondée sur le paradigme de l'assimilation, fait de l'école un mécanisme de sélection amenant vers l'exclusion scolaire et sociale ceux qui ne correspondent pas à la norme attendue (Prud'homme et al., 2011). La reconnaissance positive de la diversité des élèves, en vue de garantir leur droit à une pleine participation à la vie scolaire et plus largement sociale, constitue le pilier de l'inclusion comme moyen de gérer l'hétérogénéité scolaire dans une perspective d'équité et de justice sociale (Mc Andrew et al., 2013). Une école inclusive ne pouvant ambitionner accueillir l'enfant dans sa singularité sans inclure sa famille (Audet, 2008), il s'agit pour l'école et ses acteurs de reconnaître aussi, au cœur de la légitimation de la diversité évoquée, la singularité des parents en vue de favoriser leur propre participation à la relation avec l'école (Duval et al., 2014). D'autant plus dans le contexte actuel où le partenariat école-familles apparaît comme un levier institutionnel privilégié dans la lutte contre les inégalités scolaires (Pithon et al., 2008). Le principe de reconnaissance positive de la diversité au cœur de l'école inclusive est ainsi appelé à se traduire par l'établissement d'une logique de réciprocité dans l'adaptation entre l'école, l'enfant et sa famille (Rousseau & Thibodeau, 2011 ; Slee, 2000). Dans ce sens, il entraîne une nécessaire révision d'une approche normative de ce qui est attendu de l'enfant ou du parent dans leur relation avec l'école.

1.4. Analyse croisée des modèles d'enfant et de parent attendus à l'entrée à l'école

Cet article analyse les attentes que peuvent avoir des enseignants – en l'occurrence les enseignantes de première année d'un établissement scolaire suisse – à la fois vis-à-vis des enfants et de leurs parents au moment de l'entrée à l'école de l'enfant. Alors que la littérature sur le partenariat école-familles se centre généralement sur les attentes des acteurs scolaires envers les parents, et les travaux sur la préparation à l'entrée à l'école sur les attentes des acteurs scolaires envers l'enfant, l'originalité de l'article tient à cette mise en regard des modèles d'enfant et de parent attendus par les enseignants au tout départ de la relation entre l'élève, l'école et la famille.

2. Contexte de la recherche

Notre recherche a été conduite dans un établissement scolaire du canton de Fribourg en Suisse, accueillant majoritairement des enfants de familles issues de la migration et aux revenus modestes. La Suisse se caractérise par un système fédéral dans lequel chaque canton dispose de son système scolaire. Néanmoins, le concordat Harmos mis en place il y a une dizaine d'années a permis d'harmoniser un certain nombre de pratiques entre les systèmes scolaires cantonaux, comme la fixation de l'âge d'entrée à l'école obligatoire à quatre ans (CDIP, 2011). L'émergence de l'école inclusive reflète la diversité du système fédéral suisse. À l'heure actuelle, si le terme d'inclusion est régulièrement mis en avant dans les volontés affichées par les acteurs de l'école fribourgeoise dans leurs discours, on ne peut pas prétendre que le canton de Fribourg se soit engagé formellement en direction de l'inclusion, contrairement par exemple à l'engagement pris depuis 2015 par les autorités scolaires du canton de Genève[2]. Le concept d'inclusion n'apparaît ainsi nullement dans la nouvelle loi scolaire cantonale récemment élaborée (État de Fribourg, 2014). Concernant le rôle de l'école vis-à-vis de la diversité de ses élèves, il est seulement indiqué que « les solutions intégratives sont préférées aux solutions séparatives » (art. 35). Pour ce qui est de la relation école-familles, la loi stipule que « les parents collaborent avec l'école dans sa tâche pédagogique, et l'école seconde les parents dans leur action éducative » (alinéa 1). Les alinéas suivants définissent la collaboration avant tout au niveau de l'information réciproque, soit le niveau de collaboration le plus bas selon Serge Larivée (2010), loin d'une logique de réel partenariat, et l'alinéa 4 indique même que « les parents se conforment aux attentes de l'école, en particulier aux consignes du corps enseignant ». En résumé, la collaboration apparaît formulée avant tout comme un devoir des parents, passant par une conformation aux indications de l'école et des enseignants. Malgré des discours d'acteurs institutionnels recourant de plus en plus au concept d'inclusion, les articles de la nouvelle loi scolaire apparaissent ainsi peu empreints de la logique d'adaptation réciproque caractéristique de l'approche inclusive. Ce décalage entre l'émergence d'un discours inclusif et un prescrit institutionnel peu en phase rend le contexte de notre recherche particulièrement intéressant à nos yeux pour y questionner, au regard de la perspective de l'école inclusive, la manière dont les enseignants abordent leur relation avec la diversité des élèves et de leurs familles.

3. Méthodologie

Les résultats présentés proviennent d'une recherche conduite dans un établissement scolaire situé dans un quartier périurbain de la ville de Fribourg. Nous y avons exploré à ses débuts le processus de construction de la relation entre l'école et 22 familles dont l'enfant aîné commençait sa scolarité. Nous avons suivi ce processus du printemps précédant l'entrée à l'école de l'enfant jusqu'au terme de sa première année de scolarité, en adoptant une démarche de type ethnographique, qui permet de développer au sens de Clifford Geertz (1973) une description dense d'un fait social, de saisir comment des questions sont vécues et interprétées par les acteurs « dans le cours de l'action ordinaire » (Payet, 2016, p. 62).

Situé dans un quartier constitué d'immeubles aux loyers modérés, l'établissement scolaire concerné accueille majoritairement des élèves de familles issues de la migration et aux revenus modestes. Dans 18 des 22 familles ayant participé à la recherche, les deux parents, ou la mère seule dans le cas des familles monoparentales, ont connu une migration vers la Suisse. Dans trois familles, l'un des parents est issu de la migration, et dans une seule famille les deux parents sont nés en Suisse. L'ancienneté d'arrivée en Suisse varie de 1 an à 24 ans. Les pays de départ de la trajectoire migratoire sont divers, avec au premier rang le Portugal et les pays des Balkans, mais également les pays du Maghreb, la Turquie, le Sri Lanka et différents pays d'Amérique du Sud, d'Afrique subsaharienne et du Moyen-Orient. Ces parents disposent pour la plupart de revenus modestes, appartenant aux catégories socioprofessionnelles les plus basses (OFS, 2017). Les six

[2] http://ge.ch/dip/lecole-inclusive-geneve

enseignantes des quatre classes de première année de l'établissement ont également participé à la recherche. Ce sont toutes des femmes ayant suivi leur scolarité et leur formation dans le système suisse.

Tableau 1 - Enseignantes ayant participé à la recherche

Enseignante	*Âge*	*Années d'expérience*	*Pourcentage de travail*
Anne	50aine	env. 30 ans	50 (duo avec Emma)
Béa	60aine	env. 40 ans	100
Cathy	30aine	env. 5 ans	50 (duo avec Julie)
Diane	60aine	env. 40 ans	100
Emma	50aine	env. 30 ans	50 (duo avec Anne)
Julie	30aine	env. 10 ans	50 (duo avec Cathy)

Tant les parents que les enseignantes ont indiqué leur consentement à participer à la recherche. La collecte de données s'est faite par :

1) des entretiens semi-directifs répétés avec les parents et les enseignantes à différents moments de la période observée (trois mois avant l'entrée à l'école de l'enfant ; après six semaines d'école ; en milieu d'année scolaire ; au terme de la première année) ;
2) l'observation régulière de leurs interactions formelles (rencontre de préparation à l'entrée à l'école, jour de la rentrée scolaire, entretien annuel parents-enseignante) et informelles (échanges devant le bâtiment scolaire au début et à la fin des journées d'école), dans une stratégie ouverte d'observation participante (Arborio & Fournier, 2008) ;
3) la récolte des documents transmis par l'école et les enseignantes en direction des familles.

Au total, ce sont ainsi 197 rapports d'observation d'interactions et 101 entretiens qui ont été réalisés, dont 30 avec les six enseignantes concernées. La répétition des entretiens visait à saisir le processus de construction de la relation entre les acteurs dans la durée.

Nous avons ensuite conduit une analyse de contenu principalement inductive, en croisant les données issues des observations, des entretiens et des documents récoltés. Une analyse catégorielle thématique a d'abord été réalisée, dans une démarche mixte d'élaboration des catégories (Miles & Huberman, 2003). Une partie des catégories thématiques a été établie *a priori*, avant d'être complétée par de nouvelles catégories thématiques directement issues des données. Cette analyse thématique a ensuite servi de base à une analyse de contenu « à l'aide de catégories conceptualisantes » (Paillé & Mucchielli, 2012), dont le but était de faire émerger progressivement un cadre interprétatif des données, dans une démarche recourant à des catégories non plus de l'ordre de thèmes, mais de phénomènes et de processus.

Dans cet article, nous nous centrons sur les enseignantes et sur l'analyse, au regard du paradigme de l'inclusion, des conceptions qui fondent leurs pratiques. En réponse à l'absence évoquée de consensus et de critères clairs quant à ce qui caractériserait un enfant prêt à entamer sa scolarité (Brown & Lan, 2015), nous nous focalisons plus particulièrement sur l'analyse des modèles d'enfant et de parent attendus par les enseignantes. Ces modèles ont émergé comme deux catégories issues de l'analyse croisée du matériel récolté. Sur cet aspect, nos résultats témoignent de tendances largement communes aux différentes enseignantes de notre terrain, à l'exception d'une enseignante dont nous discuterons les particularités. Cela nous amène à articuler les résultats présentés autour de processus dégagés plutôt que selon une analyse par cas, comme nous avons pu le proposer ailleurs (voir par exemple Conus & Ogay, 2018).

4. Résultats

Nous organisons cette partie des résultats autour de trois phases clés repérées dans le processus de construction de la relation entre les enseignantes de l'établissement et leurs nouveaux élèves ainsi que leurs parents. En s'intéressant aux modèles de parent et d'enfant attendus à partir desquels les enseignantes abordent leur relation avec les enfants et leurs parents, la première partie porte sur les fondements de cette relation. La seconde souligne comment les premiers contacts constituent ensuite un espace de confrontation des nouveaux élèves et parents à ces modèles attendus. La troisième révèle comment élèves et parents tendent à échouer, sur la durée, à correspondre à ces modèles attendus du fait de leur caractère exclusif et étroitement normé.

4.1. Modèles d'enfant et de parent attendus pas les enseignantes

Un enfant déjà préscolarisé

Ne faisant pas exception aux constats soulevés dans la littérature, les enseignantes de notre terrain ont des attentes marquées vis-à-vis de leurs élèves entamant leur scolarité. Concrètement, ces attentes portent d'abord largement sur l'autonomie, ou plus précisément certaines formes d'autonomie. L'enfant doit arriver en étant capable d'indépendance dans des gestes du quotidien comme *« se laver les mains, aller aux toilettes, se moucher » (Anne)*, *« être relativement autonome pour tout ce qui est hygiène ainsi que pour le vestiaire » (Diane)*. Cette forme d'autonomie est essentielle aux yeux des enseignantes, qui soulignent devoir gérer seules les classes. À côté de cela, l'autonomie attendue consiste également à ce que l'enfant aborde sa scolarité en étant émotionnellement prêt à se séparer de ses parents, à ce qu'il y ait *« une coupure déjà faite » (Diane)*.

Outre l'autonomie, les enseignantes attendent de l'enfant d'autres compétences lui permettant d'entrer dans le fonctionnement scolaire, touchant à la maîtrise de *« règles de vie et de discipline » (Anne), « des règles de politesse » (Diane)*. Autant d'éléments que les enseignantes résument sous une notion, celle de *« socialisation »*, censée avoir été développée avant d'entrer à l'école. Certaines enseignantes attendent également la maîtrise d'éléments comme savoir découper ou tenir le crayon, sans toutefois que cette maîtrise soit totale. Il est alors plutôt question de *« savoir découper gentiment avec la paire de ciseaux, que l'enfant essaie en jouant, pas qu'il en soit vraiment capable » (Béa)*. De fait, les attentes des enseignantes apparaissent plus souples quant aux aptitudes qu'on pourrait décrire comme déjà d'ordre scolaire, relativement aux attentes plus normatives qu'elles ont vis-à-vis de l'autonomie ou de la capacité de l'enfant à respecter certaines règles de vie. D'ailleurs, concernant les premières, Anne indique même qu'attendre de l'enfant de *« savoir découper, non ça je ne suis pas d'accord, parce que c'est notre rôle de leur apprendre ça »*.

Dans ce quartier où la plupart des familles sont allophones, la maîtrise de la langue de l'école ne fait pas partie des prérequis attendus par les enseignantes. Même si elles y voient un enjeu essentiel pour la scolarité de l'enfant, elles estiment que l'école est le lieu où l'enfant va pouvoir développer ses compétences langagières, que des ressources y sont disponibles pour cela. L'absence de maîtrise de la langue de la part d'une partie des élèves leur apparaît dès lors moins problématique que les éléments précédemment évoqués : *« ce n'est pas un problème de langue, c'est vraiment un problème de premiers apprentissages » (Diane)*.

Un parent conforme et conformant

Des parents, les enseignantes de notre terrain attendent qu'ils soient les garants de l'élève prêt espéré, notamment sur la question de l'autonomie. Cette attente apparaît en creux du portrait négatif dressé vis-à-vis des pratiques d'une part importante des parents du quartier. *« Certains parents oublient de les laisser se débrouiller par eux-mêmes » (Diane)*. Sans surprise au vu de ce qu'elles espèrent de leurs nouveaux élèves, les enseignantes attendent également des parents qu'ils préparent l'enfant à entrer dans le fonctionnement et les apprentissages scolaires. Par

exemple en veillant à lui apprendre *« à gentiment entrer en contact avec la paire de ciseaux ou le crayon » (Béa),* ou en lui inculquant les règles de vie attendues. Pour Diane, les parents doivent ainsi avoir commencé à préparer l'enfant au fonctionnement scolaire en l'habituant *« à ne pas papillonner à la maison, c'est-à-dire quand on leur demande de manger on reste à la table, et quand on a fini de manger on sort. Donc qu'ils lui aient déjà mis un petit peu des exigences »*.

Il est ainsi attendu des parents qu'ils « fournissent » à l'enseignante un enfant conforme au modèle espéré, et donc qu'eux-mêmes conforment leurs pratiques éducatives dans ce sens. Une fois la scolarité de l'enfant entamée, les enseignantes ont également des attentes relativement précises envers les parents en ce qui concerne la manière d'interagir avec elles. Devant le bâtiment scolaire, les enseignantes attendent par exemple des parents qu'ils prennent parfois – mais pas trop souvent non plus – l'initiative de s'enquérir auprès d'elles de comment cela se passe avec leur enfant à l'école, qu'ils *« aient la simplicité de le faire » (Béa)*. Les enseignantes considèrent cela comme un signe de l'implication des parents envers la scolarité de l'enfant, de *« parents qui sont concernés, qui se soucient de leurs enfants, qui discutent quand on va chercher ou amener les enfants en bas » (Cathy)*. Cette attente d'initiative n'est toutefois pas explicitée aux parents par les enseignantes, qui la considèrent comme quelque chose de « naturel », un allant de soi.

Globalement, le modèle de parent attendu par les enseignantes s'avère celui d'un parent à la fois conforme et conformant, qui partage leurs normes éducatives, et même les connaît préalablement de manière à pouvoir y préparer l'enfant, et qui, simultanément, saisit les normes attendues, même lorsque celles-ci demeurent implicites.

Une enseignante à part

Julie se distingue de ses collègues par ses attentes peu normées quant à la préparation de l'enfant à son entrée à l'école, et dès lors quant au rôle attendu des parents dans cette préparation. Plutôt que d'estimer des éléments comme l'indépendance dans les gestes du quotidien ou le respect des règles de vie en groupe comme des prérequis dont l'enfant devrait disposer au départ, Julie considère qu'il s'agit d'apprentissages propres à la première année d'école, durant laquelle il est normal à ses yeux qu'il y ait *« beaucoup d'apprentissages sociaux, être ensemble, marcher par deux, partager son goûter, s'habiller, aller aux toilettes, respecter des codes, des règles »*. Nous reviendrons sur cette particularité observée chez Julie.

4.2. L'entrée à l'école comme espace de confrontation aux modèles attendus

Le caractère étroitement normé des modèles d'enfant et de parent attendus par les enseignantes – Julie exceptée – se traduit par un jugement négatif de leur part vis-à-vis de leurs nouveaux élèves, et plus encore de leurs parents. Les enseignantes relient ce jugement négatif aux particularités du quartier de l'école, au fait que la plupart des familles y soient issues de la migration et de milieux modestes. Les aptitudes des enfants au moment du début de leur scolarité, et en arrière-fond les pratiques éducatives de leurs parents, y sont évaluées comme peu en phase avec les modèles attendus, par exemple sur l'aspect de l'autonomie. Emma déplore ainsi le fait de se trouver face à *« des enfants qui n'arrivent avec rien à l'école. Il faut vraiment tout leur apprendre, le b.a.-ba, laver les mains, aller aux toilettes, aller sur la place de jeux »*. Les enseignantes associent ce qu'elles jugent comme des insuffisances chez l'enfant à des manques ou inadéquations au niveau des pratiques éducatives parentales. Ainsi, toujours sur la question de l'autonomie, Béa dénonce le fait de se trouver dans ce quartier face à *« des parents qui ont tendance à tout faire pour leur enfant »*. Il est reproché à ces derniers non seulement de ne pas suffisamment stimuler l'autonomie attendue de l'enfant, mais de ne pas s'en préoccuper. *« Ce sont des choses qui devraient être faites avant. Nous en tant que parents on voulait que nos enfants sachent s'habiller, s'occuper d'eux-mêmes, être autonomes, mais certains ne se rendent pas compte, ils nous les donnent comme ça. On voit des enfants à qui il faudrait tout faire ! » (Anne).*

Les parents de notre terrain se trouvent également régulièrement appréhendés sous l'angle de l'écart à la norme attendue dans la façon dont ils interagissent avec les enseignantes, par exemple sur l'aspect évoqué de l'initiative des échanges devant le bâtiment scolaire. La plupart d'entre eux prennent très rarement l'initiative de solliciter l'enseignante dans cet espace d'interaction informel, non par manque d'intérêt à savoir comment se passe la scolarité de leur enfant, mais parce qu'ils estiment qu'un « bon parent » ne dérange pas l'enseignante sans vraie raison. *« On ne va pas aller l'aborder, l'embêter à toujours lui demander comment ça va, on ne le fait qu'en cas de nécessité » (père de A, portugais)*. Ayant le sentiment de se montrer disponibles à l'échange, les enseignantes n'ont pas conscience de cette difficulté à l'initiative des parents. Elles interprètent dès lors négativement l'absence d'initiative de ces derniers, qui contrevient à leur modèle de parent attendu. *« Les parents posent très peu de questions sur comment ça va avec leur enfant. Je le regrette profondément » (Diane)*.

Au final, ces constats alimentent la conception qu'ont les enseignantes des familles du quartier comme des familles « autres », notamment quant à leurs conceptions et pratiques éducatives. *« Il y a de grandes différences de points de vue avec les familles, sur des choses qui sont évidentes pour nous et qui ne le sont pas du tout » (Anne)*. L'altérité perçue est mise sur le compte de différences culturelles associées au fait que les familles sont issues de la migration. *« Ça dépend des différentes nationalités, les croyances, ce que l'on peut exiger d'un enfant » (Béa)*. Cette conscience d'une forme d'altérité culturelle ne va toutefois pas de pair avec ce que l'on pourrait décrire comme une sensibilité interculturelle de la part des enseignantes. Considérée de manière unilatérale et essentialisante comme une caractéristique des familles, l'altérité apparaît appréhendée sous l'angle de l'écart à la norme jugée adéquate, celle de l'école. *« L'éducation n'est pas toujours faite. Enfin, elle est faite à leur manière, mais elle ne correspond pas aux exigences de l'école » (Diane)*.

Julie se distingue toutefois là aussi de ses collègues. En relevant que *« les cultures différentes ont besoin d'un temps d'adaptation plus long »*, elle met l'accent sur les difficultés qu'entraîne pour l'enfant et ses parents la rencontre de cadres de référence culturels divergents entre l'école et la famille, et insiste ainsi davantage sur la dimension relationnelle de l'altérité. *« En fait, l'enfant a peu été stimulé à notre façon, mais cela ne veut pas dire qu'il n'est pas stimulé dans sa culture. C'est juste qu'ils n'ont certainement pas les mêmes codes que nous, ils ne sont pas stimulés à faire des jeux, des puzzles, des choses que nous on va utiliser après à l'école. Et parce que nous on se base là-dessus pour construire les savoirs, du coup ils ont plus de difficultés »*. Par cette vision davantage décentrée, Julie s'écarte du regard déficitaire de ses collègues sur les pratiques éducatives des parents du quartier. Nous analyserons cette particularité de Julie dans le chapitre de discussion.

4.3. Élèves et parents échouent à correspondre aux modèles attendus

La prégnance et la force normative des modèles d'enfant et de parent attendus par les enseignantes de la recherche les amènent à investir la relation avec les parents largement comme un espace de prescriptions en vue de modifier les pratiques éducatives parentales. L'objectif visé est celui d'une mise en conformité des parents, et indirectement de leurs enfants, vis-à-vis des modèles attendus. Ainsi, lors d'une interaction informelle se déroulant dans les premiers jours d'école, Diane dit à la mère de P (mère portugaise) qu'il faudra qu'elle regarde avec son fils *« car il ne sait pas mettre ses chaussures, c'est toujours faux »*, tandis qu'Emma dit à la mère de V (mère albanaise) que *« V fait la bagarre à l'école, il faut lui dire non à la maison »*. Ou encore lors de l'entretien formel en milieu d'année scolaire, Béa explique au chercheur vouloir dire aux parents de K (parents libanais) que *« ce serait bien pour son bien-être, pour qu'il grandisse, qu'ils lui lâchent un peu les baskets »*, tandis que Diane s'adresse à la mère de D (mère portugaise) en lui demandant : *« Vous avez des livres de coloriage ? Alors, vraiment travaillez ça à la maison, le coloriage, le découpage, pour que ça aille plus vite »*. Pour Emma, ces prescriptions ont pour but que les parents *« sachent quoi faire avec leurs enfants, au lieu de les laisser devant l'ordinateur ou la télé, et les situent par rapport à ce que l'école attend, comme savoir découper, tenir le crayon »*.

Nous relevons des différences quant à la directivité plus ou moins marquée avec laquelle les enseignantes adressent ces prescriptions éducatives aux parents (pour une analyse détaillée, Conus, 2017). Mais au-delà de différences de forme qui ont une importance dans la manière dont le message est reçu par les parents, le fond du message est globalement le même : celui d'une nécessaire mise en conformité de l'enfant comme des pratiques éducatives parentales vis-à-vis de la norme attendue, qui semble constituer aux yeux des enseignantes une condition indispensable à leur relation avec l'élève et sa famille.

Comparativement à ses collègues, Julie fixe de claires limites à son rôle vis-à-vis des pratiques éducatives des parents, estimant qu'il s'agit de *« dire les attentes de l'école sans entrer dans leur éducation »*. À partir de là, elle ne s'engage que rarement dans le type de discours prescriptif constaté chez ses collègues. *« Des fois je prête des jeux en disant "Voilà, tu peux faire ça à la maison avec ta maman", mais je ne vais pas forcément aller vers une maman et lui dire "Ah, voilà, j'ai un super jeu, il faudrait que vous le fassiez avec votre enfant à la maison" »*. Sa conception de l'altérité comme un élément avec lequel composer dans la relation avec l'élève et sa famille, plutôt qu'un manque des élèves et de leurs familles vis-à-vis d'une norme attendue, l'amène à se centrer davantage sur son propre rôle dans la réduction de cette altérité. *« C'est à nous de reprendre avec eux, de les stimuler avec des jeux, moi j'essaie de les prendre avec moi quand il y a des moments de jeux libres. Il faut travailler le plus possible notre façon de voir les choses »*.

Dans les faits, la tentative de mise en conformité des pratiques éducatives parentales dans laquelle s'engagent les collègues de Julie tend à échouer. Nous observons pourtant que les parents s'efforcent de mettre en œuvre les prescriptions reçues. Même lorsque ce qui leur est demandé entre en décalage avec leurs conceptions de l'éducation, ils n'expriment jamais ouvertement leur désaccord à l'enseignante, et cherchent à aller dans le sens demandé. D'une part car ils tiennent à avoir une relation positive avec l'enseignante, d'autre part car la plupart situent clairement l'expertise du côté de cette dernière. La mère de C (mère portugaise) décrit ainsi son rôle comme *« d'écouter les maîtresses »* : *« Il y a toujours quelque chose qu'il faut corriger à la maison pour que ça se passe bien à l'école. Donc, je serai toujours à l'écoute, même pour les critiques, et je ferai de mon mieux pour réparer »*. Toutefois, malgré les efforts des parents, leurs pratiques éducatives continuent à être généralement perçues sous l'angle de l'insuffisance. Les enseignantes persistent alors dans leurs prescriptions éducatives, ce qui tend à engendrer chez les parents un sentiment d'impuissance et de non-reconnaissance de leurs efforts qu'exprime la mère de K (mère libanaise) : *« Béa nous pousse à toujours lui faire faire les choses. Parfois moi je ne peux pas ! Vraiment on essaie à la maison ! Que doit-on faire de plus ? »*. Certains parents dénoncent de manière sous-jacente une non-reconnaissance de leurs pratiques et conceptions de l'éducation. *« Ici, il y a une méthode qu'il faut faire, mais l'important c'est qu'on arrive au résultat, chacun a sa manière ! » (père de A, portugais)*.

Ce que nous observons est que l'échec de la tentative de mise en conformité des pratiques éducatives parentales tient largement à une double caractéristique des modèles d'enfant et de parent attendus par les enseignantes : d'une part, leur caractère exclusif, faisant qu'il est difficile pour les parents comme pour les enfants de s'y conformer lorsqu'ils en sont peu familiers ; d'autre part, leur caractère largement implicite qui complique encore les choses. Un exemple en est l'attente non exprimée des enseignantes relativement à l'initiative des échanges informels devant le bâtiment scolaire. Mais ce que signifie un enfant « suffisamment » autonome, ce que revêt exactement la notion de socialisation associée de manière récurrente à la question des règles de vie, ou encore en quoi faire certains jeux avec l'enfant à la maison va favoriser ses apprentissages scolaires, sont autant d'aspects des modèles d'enfant et de parent attendus qui ne sont jamais explicitement discutés avec les parents.

5. Discussion

Nous approfondissons ailleurs les conséquences d'une telle dynamique sur le vécu de la relation entre parents et enseignantes de notre terrain (Conus, 2017 ; Conus & Ogay 2018, 2020). Ici,

nous souhaitons interroger comment l'existence de modèles d'enfant et de parent attendus tels que ceux observés auprès de la majorité des enseignantes de notre terrain nous semble un obstacle majeur à une école inclusive de la diversité des élèves et de leurs familles.

5.1. Des modèles imprégnés d'une normativité exclusive et excluante

Le fait que l'école et les enseignants tendent à attendre des parents qu'ils agissent sur la base d'un modèle type étroitement défini, qui néglige et disqualifie les manières multiples dont les parents s'investissent dans l'éducation et la scolarité de l'enfant sitôt que celles-ci diffèrent de la norme attendue, n'est pas propre à notre terrain (voir Baquedano-Lopez et al., 2013 ; Payet & Giuliani, 2014). Dans ses travaux sur l'autonomie, Héloïse Durler (2015) souligne comment l'école et les enseignants développent des attentes envers les parents qui se trouvent fondées sur une norme scolaire au caractère absolu, considérée à la fois comme allant de soi et essentielle au bon développement de l'enfant. Dans ces circonstances, il est attendu des parents qu'ils adoptent ce que Daniel Thin (2009, p. 72) décrit comme un rôle d'auxiliaires pédagogiques qui consiste à instaurer l'enfant en élève, y compris dans le milieu familial, avec pour principal problème pour les parents peu familiers de l'école le fait que cela « suppose des pratiques parentales fondées sur des logiques scolaires auxquelles les parents sont, pour l'essentiel, étrangers ». L'échec de la démarche de mise en conformité des pratiques éducatives parentales engagée par les enseignantes de notre terrain, illustre comment les parents peu familiers du monde scolaire se trouvent, dans une telle dynamique relationnelle, empêchés d'apparaître comme de « bons » parents d'élève du fait même de leur manque de familiarité avec la norme exclusive attendue (Kim, 2009).

L'originalité de nos résultats est de montrer comment ce modèle très normé de parent attendu peut être présent dès le début de scolarité de l'enfant, et s'avérer indissociable d'un modèle tout aussi normé d'enfant attendu. Par l'articulation de ces deux modèles, les conceptions et pratiques des enseignantes de notre terrain s'inscrivent dans une perspective normative à la fois de la transition de l'entrée à l'école (un enfant entrant à l'école doit avoir telles capacités), du développement de l'enfant (un enfant de tel âge doit avoir telles capacités) ainsi que du rôle des parents (le parent doit s'assurer que l'enfant ait acquis telles capacités). Dans un fort sentiment que c'est à l'enfant de s'ajuster à l'école et aux parents de l'y préparer (Dockett & Perry, 2007), il en découle une tendance à évaluer normativement l'enfant à son entrée à l'école, comme s'il devait y arriver déjà préscolarisé, voire même scolarisé (Petriwskyj, 2010). Dans cette logique, nous relevons sans surprise que les enfants se rapprochant le plus, aux yeux des enseignantes de notre terrain, du modèle d'enfant préscolarisé attendu, sont soit des enfants ayant fréquenté des structures préscolaires, soit les rares enfants dont un parent a fréquenté le contexte scolaire suisse. À l'image de Durler (2015), nous constatons que l'étroitesse de la norme imposée par les enseignantes de notre terrain apparaît créatrice de déviance, instiguant les parents peu familiers de l'école, à commencer par ceux issus de la migration et/ou de milieux socioéconomiques défavorisés, comme des parents dont il s'agirait de « corriger » les pratiques jugées inadaptées.

Dans de telles circonstances, les parents peu familiers du monde scolaire se trouvent entravés dans leur entrée dans le rôle de parent d'élève par l'omniprésence d'une norme scolaire à la fois exclusive – le parent est censé l'appliquer strictement – et paradoxalement largement implicite – le parent est censé la connaître et la comprendre. Ce caractère exclusif et implicite de la norme scolaire sous-jacente aux modèles d'élève et de parent attendus nous apparaît comme une manifestation d'ethnocentrisme – le fait de considérer son propre cadre de références comme le seul légitime, le seul possible, et censé être partagé de tous (Cargile & Bolkan, 2013).

5.2. Vers l'inclusion : la décentration comme condition à la reconnaissance

En opposition avec le principe d'adaptation réciproque constitutif de l'approche inclusive, la dynamique relationnelle relevée entre les enseignantes et les parents de notre terrain demeure fondée sur une approche assimilationniste caractérisée par une attente d'adaptation unidirec-

tionnelle des élèves et de leurs familles en direction du monde scolaire. L'entreprise de mise en conformité des pratiques éducatives parentales, qu'engendre une telle approche dans la relation entre l'école et les parents peu familiers du monde scolaire, pose un certain nombre de problèmes en termes d'équité et de justice sociale, qui rejoignent à nos yeux ceux relevés par Gérard Neyrand (2011) dans le regard critique qu'il porte sur les pratiques d'acteurs du soutien à la parentalité :

1) un déni de reconnaissance dans le fait de (dé)légitimer les pratiques éducatives parentales au regard d'un référentiel unique, alors même qu'elles sont diverses ;
2) une sur-responsabilisation des parents en tant que cause et solution aux inégalités scolaires, au détriment de la considération des facteurs sociaux, culturels et contextuels qui en sont constitutifs ;
3) un dédouanement des acteurs scolaires de leur propre rôle dans les inégalités, y compris par le caractère culturellement ancré de pratiques et dispositifs d'enseignement (Bonnéry, 2015 ; Rochex & Crinon, 2011) ou de valeurs éducatives qui les sous-tendent, comme celle de l'autonomie (Durler, 2015 ; Périer, 2015).

Le principe d'équité et de justice sociale au cœur du paradigme de l'inclusion nous paraît nécessiter un renversement de la focale dans le regard des enseignants, de manière à interroger comment la norme scolaire elle-même peut faire obstacle à la reconnaissance et à l'inclusion de la diversité des élèves et de leurs familles. Dans ce sens, la première condition à une école inclusive nous paraît être l'engagement des enseignants, et plus largement de l'institution scolaire, dans un indispensable travail de décentration les amenant à prendre conscience du caractère relatif de la norme scolaire. Si tous les enfants et parents n'ont pas la même proximité avec l'école, ce n'est pas seulement parce que leurs cadres de référence sont « autres », mais aussi parce que la norme scolaire elle-même est culturellement située, par exemple quant à la manière de considérer l'autonomie dans le développement et les apprentissages. Cette prise de conscience est une condition à la possibilité d'expliciter la norme scolaire aux enfants et aux parents qui en sont peu familiers (Périer, 2012). Toutefois, l'explicitation seule peut demeurer de l'ordre d'une imposition normative, au risque de renforcer les inégalités mentionnées. C'est pourquoi la décentration, ainsi que le travail d'explicitation qu'elle permet, doivent aller de pair avec une nécessaire reconnaissance de l'enfant et du parent réels (Dubet, 1997), qui exige de la part de l'école et des enseignants de s'extraire de la normativité exclusive et excluante de modèles-types d'enfant et de parent attendus, notamment autour de ce moment crucial qu'est la transition de l'entrée à l'école.

Dans notre terrain, Julie nous est apparue comme l'enseignante la plus engagée dans un tel processus. Il s'agit d'une enseignante jeune, récemment formée, elle-même mère. Chacune de ses caractéristiques étant partagée par certaines collègues, il nous paraît difficile d'y voir un élément explicatif de sa particularité. Julie explique sa posture davantage décentrée avant tout par des expériences de voyage lors desquelles elle-même s'est perçue sous l'angle d'une certaine altérité. Elle n'évoque pas de lien avec sa formation. Un point nous questionne particulièrement face à ce qui apparaît ainsi avant tout comme une posture personnelle de sa part face à la diversité. Au moment de la recherche, Julie vient d'arriver dans son poste, dont elle découvre encore les aspects avec sa collègue de duo. Elle enseignait auparavant dans des degrés supérieurs. Elle débute donc en tant qu'enseignante de premier degré. La sensibilité interculturelle dont elle fait preuve semblant provenir de ses expériences personnelles et être très peu partagée par ses collègues, une crainte pourrait être que ses particularités s'estompent à mesure de l'évolution du processus de socialisation professionnelle auprès de ses collègues, que sa posture personnelle ne tienne pas face à la norme institutionnelle. D'autant plus en l'absence d'ancrage de cette sensibilité dans sa formation professionnelle.

6. Conclusion

Dans leurs premiers contacts avec leurs nouveaux élèves et parents d'élèves, les pratiques des enseignantes de notre terrain demeurent empreintes d'une approche assimilationniste. La « bonne » entrée des enfants et des parents dans le monde scolaire y dépend de leur conformation à une norme étroite attendue, avec un fort sentiment de la part des enseignantes qu'il ne leur est pas possible d'agir autrement, qu'elles se trouvent contraintes d'exiger cette conformation jugée nécessaire tant au bien-être scolaire de l'enfant qu'à leur travail d'enseignantes. À partir du contexte scolaire particulier étudié, caractérisé par le décalage décrit entre l'émergence d'un discours inclusif et son absence de traduction dans le fonctionnement institutionnel à ce stade, nous y voyons une confirmation que l'inclusion ne se décrète pas. Une condition nécessaire à une reconnaissance positive de la diversité des élèves et des familles, ainsi qu'à l'instauration du principe d'adaptation réciproque constitutif de l'approche inclusive, nous paraît être que l'école et les enseignants s'engagent dans un indispensable processus de décentration vis-à-vis de modèles normatifs exclusifs et excluants susceptibles d'orienter leurs pratiques envers les élèves et parents peu familiers du monde scolaire.

Note de l'éditeur
En raison d'une harmonisation éditoriale, l'écriture inclusive utilisée dans cet article n'a pas pu être prise en compte.

Références

ARBORIO Anne-Marie & FOURNIER Pierre (2008), *L'enquête et ses méthodes. L'observation directe*, Paris, Armand Colin.

AUDET Geneviève (2008), « La relation enseignant-parents d'un enfant d'une autre culture sous l'angle du rapport à l'altérité », *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 34, n° 2, p. 333-350.

BAQUEDANO-LOPEZ Patricia, ALEXANDER Rebecca Anne & HERNANDEZ Sera (2013), « Equity issues in parental and community involvement in schools: what teacher educators need to know », *Review of Research in Education*, vol. 37, n° 1, p. 149-182.

BONNERY Stéphane (2015) (éds.), *Supports pédagogiques et inégalités scolaires : études sociologiques,* Paris, La Dispute.

BROWN Christopher & LAN Yi-Chin (2015), « A qualitative metasynthesis comparing U.S. teachers' conceptions of school readiness prior to and after the implementation of NCLB », *Teaching and Teacher Education*, vol. 45, p. 1-13.

CARGILE Aaron Castelan & BOLKAN San (2013), « Mitigating inter- and intra-group ethnocentrism: Comparing the effects of culture knowledge, exposure, and uncertainty intolerance », *International Journal of Intercultural Relations*, vol. 37, n° 3, p. 345-353.

CDIP (2011), *L'accord intercantonal du 14 juin 2007 sur l'harmonisation de la scolarité obligatoire (Concordat Harmos)*, Berne, Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique.

CHANGKAKOTI Nilima & AKKARI Abdeljalil (2008), « Familles et écoles dans un monde de diversité : au-delà des malentendus », *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 34, n° 2, p. 419-441.

CONUS Xavier (2017), *Parents et enseignants en contexte de diversité culturelle : quelle négociation des rôles ? Inégalités et tensions de rôles autour de la 'normalisation' des pratiques parentales*, Thèse de doctorat, Université de Fribourg (Suisse).

CONUS Xavier & OGAY Tania (2018), « Quand l'enseignant s'imagine collaborer avec le parent. Étude de cas autour de la confiance », *Revue internationale de l'éducation familiale*, vol. 44, n° 2, p. 45-65.

CONUS Xavier & OGAY Tania (2020), « Communication entre enseignants et parents minoritaires lors du premier entretien : effet-miroir d'extension et de restriction de rôles », dans Liliane Pelletier & Annick Lenoir (éds.), *Regards critiques sur la relation école-famille(s)*, Paris, Édition des archives contemporaines, p. 51-68.

CURCHOD-RUEDI Denise & CHESSEX-VIGUET Christiane (2012), « De la famille au cycle initial de la scolarité. Rupture ou transition ? », dans Pierre Curchod, Pierre-André Doudin & Louise Lafortune (éds.), *Les transitions à l'école*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 12-31.

DOCKETT Sue & PERRY Bob (2007), *Transitions to school: perceptions, expectations, experiences*, Sydney, UNSW Press.

DUBET François (1997), *École, familles : le malentendu*, Paris, Textuel.

DUNLOP Aline Wendy (2003), « Bridging children's early education transitions through parental agency and inclusion », *Education in the North*, vol. 1, p. 55-65.

DURLER Héloïse (2015), *L'autonomie obligatoire : sociologie du gouvernement de soi à l'école*, Rennes, Presses universitaires de Rennes.

DUVAL Joëlle, DUMOULIN Catherine & PERRON Michel (2014), « Collaboration école-famille et prévention du décrochage scolaire : des pistes d'action pour les enseignants du primaire », *Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'éducation*, vol. 37, n° 3, p. 1-23.

EBERSOLD Serge (2005), « L'inclusion : du modèle médical au modèle managérial ? », *Reliance*, vol. 16, n° 2, p. 43-50.

ÉTAT DE FRIBOURG (2014), *Loi du 9 septembre 2014 sur la scolarité obligatoire (loi scolaire, LS)*.

GEERTZ Clifford (1973), *Interpretation of cultures*, New York, Basic Books.

GIULIANI Frédérique & PAYET Jean-Paul (2014), « Les logiques scolaires de la proximité aux familles. Introduction », *Education et sociétés*, vol. 34, n° 2, p. 5-21.

GLASMAN Dominique (1992), *L'école hors l'école. Soutien scolaire et quartiers*, Paris, ESF Editeur.

GRIEBEL Wilfried & NIESEL Renate (2003), « Successful transitions: social competencies help pave the way into kindergarten and School », dans Aline Wendy Dunlop & Hilary Fabian (éds.), *European Early Childhood Education Research Journal: Transitions. Themed Monograph Series No. 1*, p. 25-34.

JACQUES Marie & DESLANDES Rollande (2002), « Transitions à la maternelle et relations école-famille », dans Carl Lacharité & Gilles Pronovost (éds.), *Comprendre la famille – Actes du 6ème symposium québécois de recherche sur la famille*, Trois-Rivières, Presses de l'Université du Québec, p. 247-260.

KHERROUBI Martine (2008), *Des parents dans l'école*, Ramonville-Saint-Agne, Érès.

KIM Yanghee (2009), « Minority parental involvement and school barriers: moving the focus away from deficiencies of parents », *Educational Research Review*, vol. 4, n° 2, p. 80-102.

LARIVÉE Serge (2010), « La collaboration école-famille au Québec : quels sont les types d'implication privilégiés par les parents d'enfants au préscolaire ? », dans Gilles Brougère (éds.), *Parents, pratiques et savoirs au préscolaire*, Bruxelles, Peter Lang, p. 181-202.

MCANDREW Marie, POTVIN Maryse & BORRI-ANADON Corina (éds.) (2013), « *Le développement d'institutions inclusives en contexte de diversité. Recherche, formation, partenariat* », Québec, Presses de l'Université du Québec.

MILES Matthew & HUBERMAN Michael (2003), *Analyse des données qualitatives*, Bruxelles, De Boeck.

MONCEAU Gilles (2014), « Effets imprévus des dispositifs visant à rapprocher les parents éloignés de l'École », *Education et sociétés*, vol. 34, n° 2, p. 71-85.

NEYRAND Gérard (2011), *Soutenir et contrôler les parents*, Toulouse, Erès.

OFFICE FÉDÉRAL DE LA STATISTIQUE (OFS) (2017). *CITP 08 (Classification internationale type des professions),* https://www.bfs.admin.ch/bfs/fr/home/statistiques/catalogues-banques-donnees/publications.assetdetail.4082546.html

PAILLÉ Pierre & MUCCHIELLI Alex (2012), *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*, Paris, Armand Colin.

PATRIKAKOU Evanthia, WEISSBERG Roger, REDDING Sam & WALBERG Herbert (éds.) (2005), *School-family partnerships for children's success*, New York, Teachers College Press.

PAYET Jean-Paul (2016), « Observer les mondes scolaires disqualifiés », dans Jean-Paul Payet (éds.), *Ethnographie de l'école. Les coulisses des institutions scolaires et socio-éducatives,* Rennes, Presses universitaires de Rennes, p. 59-78.

PAYET Jean-Paul & GIULIANI Frédérique (2014), « La relation école-familles socialement disqualifiées au défi de la constitution d'un monde commun : pratiques, épreuves et limites », *Éducation et sociétés*, vol. 34, n° 2, p. 55-70.

PÉRIER Pierre (2005), *École et familles populaires : sociologie d'un différend*, Rennes, Presses universitaires de Rennes.

PÉRIER Pierre (2012), « De quelques principes de justice dans les rapports entre les parents et l'école », *Éducation & Didactique*, vol. 6, n° 1, p. 85-96.

PÉRIER Pierre (2015), « L'enfant entre deux mondes : disqualification parentale et autonomisation scolaire », *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère Nouvelle*, vol. 48, p. 105-126.

PETRIWSKYJ Anne (2010), « Diversity and inclusion in the early years », *International Journal of Inclusive Education*, vol. 14, n° 2, p. 195-212.

PITHON Gérard, ASDIH Carole & LARIVÉE Serge (éds.) (2008), *Construire une « communauté éducative ». Un partenariat famille-école-association*, Bruxelles, De Boeck Université.

PRUD'HOMME Luc, VIENNEAU Raymond, RAMEL Serge & ROUSSEAU Nadia (2011), « La légitimité de la diversité en éducation : réflexion sur l'inclusion », *Éducation et francophonie*, vol. 39, n° 2, p. 6-22.

ROCHEX Jean-Yves & CRINON Jacques (2011), *La construction des inégalités scolaires. Au cœur des pratiques et des dispositifs d'enseignement,* Rennes, Presses universitaires de Rennes.

ROUSSEAU Nadia & THIBODEAU Stéphane (2011), « S'approprier une pratique inclusive : regard sur le sentiment de compétence de trois équipes-écoles au cœur d'un processus de changement », *Éducation et francophonie*, vol. 39, n° 2, p. 145-164.

SLEE Roger (2000), « Professional partnerships for inclusive education? », *Melbourne Studies in Education*, vol. 41, n° 1, p. 1-15.

THIN Daniel (2009), « Un travail parental sous tension : les pratiques des familles populaires à l'épreuve des logiques scolaires », *Informations sociales*, vol. 154, n° 4, p. 70-76.

VINCENT Carol & TOMLINSON Sally (1997), « Home-school relationships: "the swarming of disciplinary mechanisms"? », *British Educational Research Journal*, vol. 23, n° 3, p. 361-377.

WARZÉE Alain, LE GOFF François, MANDON Guy, SOUCHET Christian, LESAGE Gérard, BRESSON Patrice, SALLÉ Joël & THOMAS Nicole (2006), *La place et le rôle des parents dans l'école (Rapport n° 2006-057)*, Paris, Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche.