Zeitschrift: Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften = Revue suisse des sciences de l'éducation = Rivista svizzera di scienze dell'educazione

Herausgeber: Schweizerische Gesellschaft für Bildungsforschung

Band: 39 (2017)

Heft: 2

Artikel: L'entrée à l'école, berceau de l'alliance éducative entre l'école et les familles ? : Le rôle perturbateur des implicites de l'école

Autor: Ogay, Tania

DOI: https://doi.org/10.5169/seals-786528

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften auf E-Periodica. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Zeitschriften und ist nicht verantwortlich für deren Inhalte. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern beziehungsweise den externen Rechteinhabern. Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen sowie auf Social Media-Kanälen oder Webseiten ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. Mehr erfahren

Conditions d'utilisation

L'ETH Library est le fournisseur des revues numérisées. Elle ne détient aucun droit d'auteur sur les revues et n'est pas responsable de leur contenu. En règle générale, les droits sont détenus par les éditeurs ou les détenteurs de droits externes. La reproduction d'images dans des publications imprimées ou en ligne ainsi que sur des canaux de médias sociaux ou des sites web n'est autorisée qu'avec l'accord préalable des détenteurs des droits. En savoir plus

Terms of use

The ETH Library is the provider of the digitised journals. It does not own any copyrights to the journals and is not responsible for their content. The rights usually lie with the publishers or the external rights holders. Publishing images in print and online publications, as well as on social media channels or websites, is only permitted with the prior consent of the rights holders. Find out more

Download PDF: 13.07.2025

ETH-Bibliothek Zürich, E-Periodica, https://www.e-periodica.ch

L'entrée à l'école, berceau de l'alliance éducative entre l'école et les familles? Le rôle perturbateur des implicites de l'école

Tania Ogay

Développer la collaboration entre l'école et les familles est une mesure largement préconisée pour favoriser l'accrochage scolaire des élèves, particulièrement ceux de familles minoritaires. Une recherche ethnographique , réalisée dans un établissement scolaire du canton de Fribourg (Suisse), cherche à saisir comment se construit la relation école-familles lors de la première année d'école. L'analyse d'une pratique de transition proposée par l'école pour faciliter l'entrée à l'école révèle que le début de la relation est fragilisé par de nombreux implicites. Le concept d'ethnocentrisme institutionnel est proposé pour comprendre pourquoi, malgré l'intention affichée, l'école ne parvient pas à créer les conditions pour une alliance éducative avec les parents peu familiers de la culture scolaire.

Introduction

Établir une relation de qualité entre l'école et les familles afin qu'une collaboration se mette en place et permette à l'élève de se sentir soutenu dans sa scolarité, est devenu une recommandation incontournable des chercheurs comme des organismes institutionnels qui se préoccupent de la réussite scolaire (De Witte, Cabus, Thyssen, Groot & van den Brink, 2013; Duval, Dumoulin & Perron, 2014; Field, Kuczera & Pont, 2007; Wilder, 2014). Car un cercle vertueux peut se mettre en place: une relation constructive renforce parents, enfants et enseignants dans leurs sentiments de compétence; les parents sont motivés et osent s'impliquer dans la scolarité de leur enfant, ce qui est bénéfique à la réussite scolaire de ce dernier (Hoover-Dempsey et al., 2005; Poncelet, Dierendonck, Kerger & Mancuso, 2014). Une alliance éducative peut ainsi s'établir entre parents et enseignants, protégeant l'élève des risques de décrochage scolaire (Blaya, Gilles, Plunus & Tièche Christinat, 2011). Cependant, la mise en place de ce cercle vertueux s'avère difficile; les relations entre l'école et les familles prennent rarement la forme du partenariat prôné, particulièrement pour les parents peu familiers de la culture scolaire (Kim, 2009; Larivée, Kalubi

ISSN 1424-3946

& Terrisse, 2006; Périer, 2005a, 2012). Nombre d'enseignants expriment de la frustration dans leur relation avec les parents d'élèves, reprochant aux uns d'être démissionnaires et aux autres d'être intrusifs (Changkakoti & Akkari, 2008; Maubant & Leclerc, 2008). Quant aux parents, ils ne se sentent pas souvent de réels partenaires de l'école (Crozier, 2013; Davies, Ryan & Tarr, 2011; Epstein, 1986; Kanouté, 2006; Périer, 2005b). Cependant, ce constat décevant est peut-être à relativiser selon les contextes culturels et donc selon la culture de l'école (Dumoulin, Thériault & Duval, 2014; Meier & Lemmer, 2015).

La possibilité pour une alliance éducative entre l'école et les parents se crée dès les premiers moments d'école: comme dans toute relation sociale, le premier contact est crucial pour la suite. L'entrée à l'école, en particulier pour le premier enfant de la famille (Perregaux, Changkakoti, Hutter, Gremion & Lecomte-Andrade, 2007), est ainsi un moment clé pour la collaboration entre l'école et les familles. Une expérience positive lors des premiers moments d'école pose les bases d'une relation solide qui permettra de négocier ensuite des moments plus difficiles, notamment lorsqu'arriveront l'évaluation et l'orientation des élèves. Mais l'entrée à l'école est aussi un moment risqué: il s'agit d'une phase de transition (Dockett, 2014; Pianta & Kraft-Sayre, 2003) qui bouscule le système familial. Celui-ci doit trouver un nouvel équilibre en incluant ce nouvel acteur de la socialisation de l'enfant, l'école, plus ou moins proche de la culture familiale. Si l'enfant doit apprendre son métier d'élève et comprendre les attentes de l'école à son égard, il en va de même pour les parents qui se sentent plus ou moins à l'aise pour endosser ce nouveau rôle. Selon la théorie de la communication de Gudykunst (2005), l'ambiguïté inhérente à la rencontre de personnes inconnues génère de l'anxiété et de l'incertitude qui mettent à mal l'efficacité de la communication. Dans cette période de transition, la qualité de la communication entre enseignants et parents est ainsi cruciale pour la construction d'une relation dans laquelle ils puissent allier leurs forces et ressources afin de soutenir l'enfant dans sa scolarité (Davies et al., 2011; Dumoulin, Thériault, Duval & Tremblay, 2013). En observant comment se construit la relation entre l'école et les familles lors de la première année scolaire, la recherche que nous avons menée révèle combien cette communication est fragilisée par les implicites de l'école. Celle-ci reste ainsi opaque et illisible (Rochex & Crinon, 2011) pour beaucoup de parents, qui peinent à identifier quel pourrait ou devrait être leur soutien à la scolarité de leur enfant. L'hypothèse interprétative développée dans ce texte explique ces non-dits de l'école par l'ethnocentrisme de l'institution.

Une recherche sur la construction de la relation école-familles lors de l'entrée à l'école

C'est avec une méthode ethnographique et une perspective théorique de communication interculturelle (Frame, 2013; Gallois, Ogay & Giles, 2005; Gudykunst, 2005) que nous étudions comment se construit la relation entre l'école et les familles, dans le quotidien des interactions tout au long de la première année d'école (Ogay & Cettou, 2014). La recherche a été réalisée dans un établissement scolaire du canton de Fribourg (Suisse) auprès des 4 classes qui y accueillent les élèves pour leurs première et deuxième années d'école (l'âge d'entrée à l'école obligatoire en Suisse est depuis peu fixé à 4 ans). Après deux années d'étude pilote qui nous ont permis de construire la démarche de recherche ainsi que notre propre relation avec les 6 enseignantes, l'étude principale a été réalisée pendant l'année scolaire 2014-2015. Les familles sollicitées pour participer à la recherche ont été celles d'enfants aînés, en tout 22 familles ont participé à la recherche (4 en 2012-2013, 5 en 2013-2014 et 13 en 2014-2015).

Nous avons récolté principalement deux types de données. Premièrement, nous avons récolté des observations des moments d'interactions entre les parents et les enseignantes, dans des moments *formels* (la visite de classe au mois de juin précédant la rentrée suivie de l'atelier dit de «préparation à l'entrée à l'école», la réunion de parents, la «classe ouverte», les entretiens des enseignantes avec les parents lors de la remise du premier bulletin scolaire) et *informels*, principalement lors des moments interstitiels (Marcel, 2002) quand les parents amènent et viennent chercher les enfants à l'école. Deuxièmement, nous avons conduit des entretiens semi-directifs avec les parents comme avec les enseignantes tout au long de l'année scolaire (pour les parents, dès le printemps précédant la rentrée). Au total, 195 rapports d'observation et 101 entretiens de recherche ont été réalisés (68 entretiens auprès de parents, 30 auprès des enseignantes, 3 auprès d'autres acteurs impliqués dans le terrain d'études). Les rapports d'observation ont été débriefés en petit groupe de chercheurs et les entretiens intégralement transcrits. Pour l'analyse qualitative des données, nous nous inspirons des démarches proposées par Miles et Huberman (1983) ainsi que Paillé et Mucchielli (2012) et avons utilisé le logiciel N-Vivo. Les résultats présentés dans cet article reposent sur des analyses encore partielles de l'importante quantité de données récoltées.

Eléments du contexte dans lequel naissent les relations école-familles observées

L'établissement scolaire dans lequel a été réalisée la recherche dessert un quartier résidentiel en périphérie de la ville, accueillant une population souvent migrante et aux revenus modestes, dont la langue familiale est souvent autre que la langue

de scolarisation, le français. L'école est entourée de bâtiments locatifs. Plusieurs familles résident dans des appartements ayant vue directe sur l'école; quelques enfants par contre vivent dans la partie inférieure du quartier, séparée de l'école par une route à fort trafic. L'école est composée de plusieurs bâtiments reliés par des passages couverts ou à ciel ouvert, dans un agencement rendu encore plus complexe par le dénivelé du terrain. Deux des classes observées se trouvent dans un grand bâtiment situé en bas du complexe, les deux autres occupent seules un pavillon sur le haut. L'espace du quartier et l'espace de l'école se confondent: la cour de l'école devant le grand bâtiment sert de place de jeux de quartier en dehors du temps scolaire. Les enseignantes amènent aussi souvent leurs élèves dans une petite place de jeux de quartier située non loin du pavillon.

Du point de vue du contexte institutionnel, la nouvelle loi scolaire fribourgeoise, entrée en vigueur en août 2015, donne plus de poids que la précédente à la collaboration entre l'école et les familles. L'action de l'école y est décrite comme agissant en prolongement de l'action éducative des parents. C'est cependant avant tout du premier niveau des formes de collaboration (selon Larivée, Kalubi & Terrisse, 2006), celui de la consultation et de l'information mutuelle, que se préoccupent les autorités scolaires fribourgeoises, principalement soucieuses de l'information des parents par l'école. Quant aux anciennes prescriptions encore en vigueur au moment de nos observations, nous pouvons les qualifier de «lâches»: les enseignants fribourgeois ont fort peu d'obligations liées à leurs relations avec les parents d'élèves et ils ont ainsi également très peu de repères. Le cahier des charges des enseignants de 1e et 2e années de scolarité[2] prévoit que 5 à 10 % du temps de leur travail annuel soit consacré au «Suivi pédagogique et éducatif des élèves», ce qui comprend les relations école-famille, mais également le «soutien et conseil aux élèves», la «surveillance et encadrement des élèves» et la «collaboration avec les services auxiliaires». Les autorités scolaires conseillent aux enseignants de rencontrer les parents avant l'été; l'organisation d'une réunion des parents après quelques semaines d'école en début de cycle est quant à elle explicitement prescrite (Direction de l'instruction publique, de la culture et du sport, 2007). Mais la seule prescription que mentionnent les enseignantes ayant participé à la recherche concerne la tenue d'un entretien à la fin du premier semestre d'école (Nunez Moscoso & Ogay, 2016; Scalambrin & Ogay, 2014), entretien pour lequel elles ne disposaient pas encore du guide qui a été mis à la disposition des enseignantes par les autorités scolaires juste après notre collecte de données. De façon générale, nous avons observé que les enseignantes construisent leurs pratiques en suivant avant tout leurs expériences et sensibilités personnelles. Elles apprécient la liberté qui leur est laissée dans leurs relations avec les parents et ne souhaitent pas une plus grande collaboration avec leurs collègues (sauf bien sûr à l'intérieur des duos pour celles qui enseignent dans la même classe), ni avec les autres acteurs scolaires (enseignante de soutien en français, psychomotricienne, psychologue scolaire, etc.).

Une relation école-familles qui se construit sur des implicites

Dans la première phase d'analyse, inductive, une catégorie conceptualisante (Paillé & Mucchielli, 2012) qui a émergé de nos données est: «flou et ambiguïté». Cette catégorie a été utilisée pour coder des situations – identifiées par les informateurs ou par les chercheurs – caractérisées par le flou ou l'ambiguïté (en référence à Gudykunst, 2005), ce qui implique pour les acteurs une difficulté à interpréter la situation et donc à identifier quel comportement adopter. Le tableau suivant relève pour chacun des types de données (entretiens avec les parents, avec les enseignantes et rapports d'observation) les cinq catégories thématiques (sur 50) les plus fréquentes dans cette partie du corpus caractérisée par le flou et l'ambiguïté. Précisons que nous avons choisi de retenir les 5 premiers rangs par convention et qu'il n'y a pas de rupture avec les fréquences relevées pour les catégories suivantes, qui diminuent régulièrement. Les outils étant différents tout comme les quantités de texte produites, une comparaison transversale des fréquences entre types de données n'est pas pertinente. Les fréquences sont indiquées pour apprécier l'importance de chaque catégorie thématique par rapport aux autres relevées pour un même type de données.

Tableau 1: Rangs et fréquences des catégories thématiques les plus souvent codées à «flou et ambiguïté», selon les types de données

	entretiens parents		**entretiens enseignantes**		**rapports d'observation**	
	catégories thématiques	**N**	**catégories thématiques**	**N**	**catégories thématiques**	N
1	informations de l'école	161	pratiques enseignantes	85	utilisation de l'espace	225
2	rôles parents-école	84	informations de l'école	74	rôles parents-école	195
3	représentations de l'école	80	rôles parents-école	74	pratiques enseignantes	173
4	moments pour interaction	51	fonctionnement de l'école	62	informations de l'école	167
5	supports à communication	42	représentations de l'école	60	moments pour interaction	113

Pour chacun des types de données, les 5 premiers thèmes qui apparaissent comme marqués par le flou et l'ambiguïté sont tous liés à la communication de l'école avec les parents. En particulier, les parents reçoivent peu d'informations de l'école ou alors celles-ci sont difficiles à interpréter pour qui n'est pas familier du monde scolaire et ne partage pas ses implicites. Les parents ont de la difficulté à se représenter leur rôle comme parents d'élève. L'ambiguïté des rôles respectifs apparaît également fortement dans les rapports d'observation, après la question de l'utilisation de l'espace qui fait référence à la difficulté des parents à se repérer dans le territoire de l'école et à y trouver leur place.

Comme relevé plus haut, l'impression que laisse le premier contact est cruciale pour le développement ultérieur d'une relation. Pour faciliter l'entrée à l'école, les enseignantes de l'établissement observé ont invité les familles à une visite de classe suivie d'un atelier de «préparation à l'entrée à l'école». Cette pratique de transition (Pianta & Kraft-Sayre, 2003), qui a lieu au mois de juin, a été observée à deux reprises, lors des 2e et 3e années de notre présence sur le terrain. L'atelier de «préparation à l'entrée à l'école» ayant été analysé en détail ailleurs (Fahrni & Ogay, 2015), nous nous concentrons ici sur les données relatives à cet après-midi, données liées à la catégorie thématique «informations de l'école». Ceci nous permet d'identifier plusieurs implicites de la part de l'école, implicites qui ont engendré une forte ambiguïté et transformé ce qui se voulait une pratique de transition facilitant l'entrée à l'école en une expérience frustrante pour la plupart des familles participant à la recherche.

Information confuse sur le programme et les lieux

L'invitation a été envoyée aux parents par l'administration communale. L'enveloppe contenait un carton d'invitation agrémenté d'un dessin d'enfant, préparé par les enseignantes pour chacune des quatre classes, invitant les parents à accompagner leur enfant à la visite de classe du début de l'après-midi. L'enveloppe contenait également une lettre de l'administration scolaire communale invitant les parents à l'atelier en deuxième partie de l'après-midi. De nombreux parents n'ont pas compris qu'ils étaient invités à participer à deux événements successifs et sont venus à l'un ou à l'autre. Les locaux où se déroulaient la visite de classe tout comme l'atelier n'étaient pas indiqués dans les invitations (certaines enseignantes avaient indiqué «dans ma classe»). Malgré sa configuration complexe, le bâtiment scolaire ne bénéficie d'aucune signalétique permettant aux non-initiés de trouver les classes et différentes salles, aucune affiche *ad hoc* ne signalait les visites de classe et l'atelier. Les chercheurs ont observé (et orienté) de nombreux parents, perdus dans le bâtiment, stressés de ne pas savoir où aller pour cette première rencontre avec l'enseignante de leur enfant. Finalement, plusieurs parents n'avaient également pas compris si leur présence en classe pendant la visite de classe était ou non souhaitée par les enseignantes, celles-ci ayant par ailleurs des politiques différentes en la matière, politiques qui n'étaient pas explicitées. Lorsqu'ils ont quitté la classe, ils ne savaient pas que faire pendant les 45 minutes avant l'atelier, ni ne savaient où retrouver ensuite leurs enfants (dans la classe, la cour de l'école, la salle de l'atelier).

Des acteurs scolaires aux identités et fonctions confuses

Grâce au carton d'invitation à la visite de classe ainsi qu'à une information reçue précédemment de la commune, les familles connaissaient le nom de leur enseignante. Quant à la lettre de la commune, elle mentionnait le nom et la fonction de l'animatrice de l'atelier, elle était co-signée par la responsable politique

communale des écoles qui est intervenue au début de l'atelier pour quelques mots de bienvenue. Si les choses étaient claires dans l'écrit (ce qui supposait cependant une familiarité avec le fonctionnement institutionnel scolaire), les identités et fonctions des acteurs rencontrés par les parents lors de cet après-midi sont restées floues. À l'arrivée des parents aux visites de classe, nous avons observé que les enseignantes ont souvent omis de se présenter aux parents (de leurs classes ou des autres classes), s'adressant directement à eux en partant visiblement de l'idée que ceux-ci savaient qui elles étaient. Ainsi, une enseignante s'adresse aux parents qui attendent devant le bâtiment en leur disant que ceux dont les enfants sont dans sa classe peuvent déjà monter en classe et que les autres doivent attendre sa collègue. Ne sachant qui elle est, les parents qui amènent pour la première fois leur enfant dans cette école s'informent discrètement auprès des parents experts. Nous observons aussi deux autres enseignantes, que les chercheurs n'ont pas non plus entendues se présenter aux parents, qui viennent chercher leurs futurs élèves et parents dans la cour sans s'être munies de la liste des noms de leurs futurs élèves. S'ensuit une sorte de jeu improvisé pour identifier quel élève ira chez quelle enseignante. Les parents ne se souviennent souvent pas du nom de «leur» enseignante et ne savent pas toujours qui est celle qui leur parle; quant aux enseignantes, elles se rappellent difficilement des noms de leurs futurs élèves qu'elles ne reconnaissent bien sûr pas parmi les enfants présents devant elles. Nous avons encore observé un autre moment de flou quant aux identités et fonctions des acteurs de cet après-midi: l'identité et la fonction de la responsable politique communale des écoles ayant prononcé les mots de bienvenue au début de l'atelier n'ont pas été comprises par les parents avec qui nous en avons parlé. Plus dérangeant encore, ceux-ci ne savaient pas non plus quelle était la fonction de l'animatrice de l'atelier, la plupart ayant pensé qu'il s'agissait d'une enseignante, un quiproquo qui n'est pas sans conséquence sur leur perception de son message au sujet des pratiques éducatives dans le cadre familial.

Des attentes et objectifs confus et contradictoires

Le dernier domaine ayant suscité flou et ambiguïté lors cet après-midi est lié aux attentes et objectifs des uns et des autres par rapport à la visite de classe comme de l'atelier. Pour la plupart des enseignantes comme pour quelques parents, la visite de classe est uniquement l'occasion pour l'enfant de voir sa future classe, sa future enseignante, ses futurs camarades, et d'expérimenter une première fois – mais brièvement – la séparation d'avec ses parents. Pour une enseignante et surtout pour de nombreux parents, la visite de classe devait aussi être l'occasion pour les parents de recevoir des informations sur l'école. Evidemment, enseignantes et parents qui ont la même conception de la visite de classe ne se trouvent pas nécessairement appariés dans la même classe. Les objectifs et modalités de la visite de classe n'ayant pas été clairement formulés par les enseignantes, dans l'écrit comme oralement au début de la visite, des parents se retrouvent déçus par cette première partie de l'après-midi où ils n'ont eu que le rôle d'amener

puis de reprendre leur enfant. La répartition des tâches entre la visite de classe et l'atelier n'est pas claire non plus: une enseignante dit ne pas donner d'informations sur l'école aux parents lors de la visite de classe, car c'est selon elle ce qui se fait pendant l'atelier, ce qui n'a pas été le cas. De même, les parents qui ont participé à notre recherche s'attendaient à recevoir des informations sur l'école lors de l'atelier et à pouvoir poser leurs questions (notamment sur l'organisation de l'école, le programme et les apprentissages visés pendant cette première année d'école). Mais cela n'a pas été le cas, l'atelier a été conçu par l'animatrice et les enseignantes selon les attentes de ces dernières: transmettre aux parents leurs attentes sur ce que les parents devraient faire à la maison pour que les enfants soient prêts à entrer à l'école à la fin de l'été. En conséquence de ce décalage entre les attentes des parents et le contenu de l'atelier tel qu'ils l'ont perçu, beaucoup de parents sont frustrés par cet après-midi, notamment ceux qui ont pris congé de leur travail pour être présents. Plusieurs parents se sentent aussi blessés par les recommandations qui leur ont été faites sur l'éducation à donner à l'enfant dans le cadre familial, recommandations qu'ils ressentent comme un soupçon porté à leur compétence en tant que parents. Certains parents ressortent de l'atelier inquiets, s'interrogeant sur la qualité de l'environnement social dans lequel leur enfant va commencer sa scolarité.

Derrière les implicites: l'ethnocentrisme

Comme relevé plus haut, l'école fribourgeoise s'est jusqu'à présent peu préoccupée des relations école-familles; les enseignantes ne sont pas particulièrement encouragées par leur hiérarchie à y investir de leur temps et énergie. Beaucoup du flou observé lors de cet après-midi peut s'expliquer par une préparation insuffisante, la tenue de l'atelier ayant notamment été décidée par l'autorité scolaire communale dans un laps de temps très court. L'après-midi a été préparé dans la précipitation, en une seule réunion avec l'animatrice de l'atelier, réunion pour laquelle les enseignantes ne s'étaient ni préparées ni concertées. Il n'est dès lors pas étonnant qu'un certain nombre de questions n'ont pas été anticipées.

Cependant, nous émettons l'hypothèse que le temps insuffisant accordé à la préparation de l'après-midi relève d'une cause plus profonde qu'un seul problème d'organisation: le manque de décentration, ou en un seul mot, l'*ethnocentrisme*, défini en ces termes par Ferréol et Jucquois (2003, p. 129):

> Reposant sur une forte identification de l'individu à son groupe et sur la certitude de la supériorité d'un certain nombre de valeurs, de croyances ou de représentations, l'ethnocentrisme est une attitude ou une disposition mentale consistant à se référer à ses règles et à ses normes habituelles pour juger autrui et opérer ainsi une démarcation entre «barbares» et «civilisés» au nom, très souvent, de la préservation d'un idéal de «pureté» ou d' «authenticité». Comme l'ont notamment montré Melville Herskovits, Alfred Kroeber ou Claude Lévi-Strauss, un tel comportement va de pair avec le refus de la diversité des

cultures et est habituellement considéré comme synonyme d'intolérance et de xénophobie, de racisme et de stigmatisation.

Comme le relèvent Cargile et Bolkan (2013) à la suite de Bizumic, Duckitt, Popadic, Dru, et Krauss (2009), c'est bien l'idée de centration sur son propre cadre de référence, considéré comme le seul légitime, voire possible (le narcissisme de groupe, selon Bizumic et al., 2009), qui est essentielle au concept d'ethnocentrisme. Sa conséquence sur la perception sociale et le sentiment d'hostilité envers qui ne fait pas partie de l'endogroupe, est fréquente, mais n'est néanmoins pas inéluctable. Une personne fortement ethnocentrique, au stade du «déni» selon le modèle du développement de la sensibilité interculturelle de Bennett (1993), ne reconnaît même pas qu'il existe des cultures autres que la sienne. Elle n'a donc pas à les rejeter et peut se contenter de les ignorer, pensant que sa propre perspective est universelle, évidente pour chacun, car la seule qui soit vraie. Lorsqu'on est ainsi centré sur sa propre perspective, il est impossible de tenir compte des besoins de l'autre, car on ne les imagine même pas. Selon la Théorie de la gestion de l'anxiété et de l'incertitude de Gudykunst (2005), une personne ethnocentrique fonctionne sans porter attention à la communication, comme sur pilote automatique. C'est cette pensée ethnocentrique que nous retrouvons dans les propos de Diane, à qui nous avons fait part des difficultés des parents à trouver 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» (rappelons que le bâtiment ne comporte pas de signalétique indiquant où se situent les différentes classes, une visite préalable ne les aurait donc pas beaucoup renseignés).

À l'opposé de l'ethnocentrisme dans le modèle de Bennett (1993) se trouve l'*ethnorelativisme*, une position où la personne accepte que sa réalité n'est qu'une parmi d'autres (relativisme culturel). Capable de se représenter et de prendre en compte un cadre de référence différent du sien, la personne ethnorelative est attentive au processus de la communication et adapte son comportement afin d'assurer la réussite de la communication. Parmi les enseignantes, seule Julie fait preuve d'autocritique, s'inquiétant de l'effet produit par l'après-midi sur les parents. Au sujet de la visite, elle se reproche son manque de préparation et regrette la confusion dans laquelle ont été plongés les parents. Comme ses autres collègues, Julie est très critique envers l'atelier, bruyant et peu propice aux échanges. Mais elle est la seule à regretter de n'avoir pas plus cherché à établir le contact avec les parents, elle est aussi la seule à percevoir l'image déficitaire des parents véhiculée par l'atelier. Ses collègues se disent toutes satisfaites de la visite de classe et ne se voient aucune responsabilité dans l'échec de l'atelier: elles l'attribuent à l'animatrice, voire aux parents peu intéressés à modifier leurs pratiques éducatives. Nous remarquons que Julie – au bénéfice d'une dizaine d'années d'expérience professionnelle – vient d'arriver dans cette équipe d'enseignantes. Sa collègue Cathy, avec qui Julie partage la même classe, a moins d'expérience (il s'agit de sa 5e année), mais travaille déjà depuis 3 ans avec ses collègues, qui ont

quant à elles entre 30 et 40 années d'expérience. Le processus de socialisation professionnelle (Van Zanten, 2004) semble ainsi avoir déjà fait son œuvre pour Cathy, mais pas pour Julie, qui cependant nous dit ne pas être en position de s'imposer et chercher plutôt à se «caler sur 'comment font mes collègues'».

D'un ethnocentrisme individuel à l'ethnocentrisme institutionnel

Les implicites que nous avons observés lors de ce premier contact entre l'école et les parents ont-ils à leur source l'ethnocentrisme des enseignantes, comme une caractéristique de leur personnalité? Nous faisons l'hypothèse qu'il s'agit plutôt d'un ethnocentrisme collectif, celui de l'institution scolaire, dont elles ne seraient que les vecteurs plus ou moins conscients et consentants. Il s'agit ici de déplacer le regard du niveau individuel au niveau collectif de l'institution, comme l'ont fait dès les années 1960 les travaux anglo-saxons sur le racisme, où le racisme institutionnel a été défini comme:

> L'ensemble des processus qui produisent et reproduisent des inégalités ethniques, et en particulier à repérer et analyser, parmi ces processus, ceux qui ne relèvent pas d'attitudes ou de comportements purement individuels (préjugés racistes, discriminations directes) mais davantage de procédures, stratégies, normes et pratiques institutionnelles. [...] elle invite avant tout à braquer le projecteur sur les processus matériels, pratiques, politiques, procédures qui sont au cœur de l'activité des institutions et qui assurent, volontairement ou non, la reproduction des inégalités ethniques. (Sala Pala, 2010, p. 31)

En tant qu'institution traditionnellement chargée de perpétuer la norme sociale, il n'est pas étonnant que l'école soit ethnocentrique. En se référant aux seules règles et pratiques scolaires, considérées comme universelles et évidentes au point de ne pas devoir être explicitées (sans parler de négociation et co-construction), l'école ethnocentrée privilégie les parents déjà familiers avec la culture scolaire. Ceux-ci en maîtrisent les codes, ce qui leur permet de se mettre en scène comme de bons parents (Périer, 2005a). Pour les autres parents, l'école reste un environnement opaque et illisible (Rochex & Crinon, 2011), ce qui peut les amener à des attitudes de retrait ou de fermeture. Or le manque de participation des parents de groupes minoritaires est une plainte récurrente des enseignants, dans notre recherche comme dans bien d'autres (voir notamment les revues de littérature par Changkakoti & Akkari, 2008; Kim, 2009). L'attribution causale qui en est faite par les acteurs scolaires est généralement externe: le peu de participation des parents minoritaires est interprété comme relevant d'un manque d'intérêt de leur part pour la scolarité de leur enfant, voire d'un manque de compétences parentales, et non comme résultant d'une interaction insatisfaisante avec l'école. Nous nous trouvons ici face à un cercle vicieux, dans lequel l'ethnocentrisme

scolaire semble jouer le rôle principal: le fonctionnement ethnocentrique de l'institution scolaire rend celle-ci illisible aux parents peu familiers avec la culture scolaire; cette ambiguïté 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 leur vision déficitaire de ces parents (Boulanger, Larose & Couturier, 2010; Matthiesen, 2016). Pensant que les parents ne sont pas intéressés ou/et pas compétents, les enseignants leur donnent encore moins d'informations sur l'école, qui devient encore plus obscure pour ces parents, etc.

Certes, tous les contextes ne se valent pas et nous ne prétendons pas à la généralisation à tous les établissements scolaires des résultats obtenus par l'observation d'un seul. Au contraire, l'idée même d'un ethnocentrisme de l'école implique que l'analyse des relations familles-école soit située dans son contexte culturel. Notre hypothèse de l'ethnocentrisme institutionnel comme obstacle majeur à la relation école-familles demanderait ainsi d'être mise à l'épreuve dans d'autres contextes. Mais aussi, il serait souhaitable de réaliser une recherche similaire dans un autre établissement fribourgeois accueillant une population scolaire aux caractéristiques socio-démographiques différentes, afin de voir si et comment l'ethnocentrisme institutionnel s'y manifeste. Cependant, étant donné la place particulière de l'école dans nos sociétés, nous avons peu de doutes que l'ethnocentrisme scolaire marque également d'autres contextes culturels.

Conclusion

L'analyse d'une pratique de transition au moment de l'entrée à l'école montre que le diable se cache dans les détails: ce sont des micro-événements dans l'interaction, provoqués notamment par les informations que l'on donne ou pas, qui favorisent l'instauration d'un cercle vertueux ou vicieux dans la relation entre l'école et les familles. Assurer un bon départ à la relation école-familles ne demande pas de mesures extraordinaires ni coûteuses. Mais soigner ce qui peut n'apparaître que des détails – la communication – ne s'obtient pas sur un simple claquement de doigts, ni par un seul article de loi. Les bonnes intentions ne suffisent pas: construire une base solide à la relation entre l'école et les familles demande aux acteurs scolaires d'être capables de penser la rencontre en anticipant les besoins des familles, ce qui exige d'eux de se décentrer de leur propre cadre de référence et de rendre leur action lisible aux non-initiés de la culture scolaire. Mais la tâche est difficile, car l'école est, de par sa mission traditionnelle de gardienne de la norme sociale, fortement empreinte d'ethnocentrisme. En proposant l'ethnocentrisme de l'institution scolaire comme nouvel analyseur des obstacles de la relation école-familles, nous proposons de regarder sous une autre perspective le concept d'écart culturel entre l'école et les familles mis en

lumière par Bourdieu (1966): non comme une caractéristique des familles, mais comme une distance entre deux acteurs, c'est-à-dire un phénomène relationnel qui implique également l'école. Après l'investigation de la capacité de l'enfant à entrer à l'école (Abenavoli, Greenberg & Bierman, 2017) et de celle de ses parents à le soutenir dans sa scolarité (Wilder, 2014), il s'agit également de s'interroger sur la capacité de l'école à collaborer avec les familles.

Notes

1 Recherche financée par le Fonds national suisse de la recherche scientifique, n° de projet 100019_152695.

2 https://www.fr.ch/sress/files/pdf33/Description_de_fonction_EE2.pdf

Références bibliographiques

Abenavoli, R. M., Greenberg, M. T. & Bierman, K. L. (2017). Identification and validation of school readiness profiles among high-risk kindergartners. *Early Childhood Research Quarterly, 38*, 33-43.

Bennett, M. J. (1993). Towards ethnorelativism: a developmental model of intercultural sensitivity. In R. M. Paige (Éd.), *Education for the intercultural experience* (p. 21-71). Yarmouth ME: Intercultural Press.

Bizumic, B., Duckitt, J., Popadic, D., Dru, V. & Krauss, S. (2009). A cross-cultural investigation into a reconceptualization of ethnocentrism. *European Journal of Social Psychology, 39,* (6), 871-899.

Blaya, C., Gilles, J.-L., Plunus, G. & Tièche Christinat, C. (2011). Accrochage scolaire et alliances éducatives: vers une intégration des approches scolaires et communautaires. *Éducation et francophonie, 39,* (2), 227-249.

Boulanger, D., Larose, F. & Couturier, Y. (2010). La logique déficitaire en intervention sociale auprès des parents: les pratiques professionnelles et les représentations sociales. *Nouvelles pratiques sociales, 23,* (1), 152-176.

Bourdieu, P. (1966). L'école conservatrice: Les inégalités devant l'école et devant la culture. *Revue Française de Sociologie, 7,* (3), 325-347.

Cargile, A. C. & Bolkan, S. (2013). Mitigating inter- and intra-group ethnocentrism: Comparing the effects of culture knowledge, exposure, and uncertainty intolerance. *International Journal of Intercultural Relations, 37,* (3), 345-353.

Changkakoti, N. & Akkari, A. (2008). Familles et écoles dans un monde de diversité: au-delà des malentendus. *Revue des sciences de l'éducation, 34,* (2), 419-441.

Crozier, G. (2013). Parents, familles et école dans un système éducatif néo-libéral. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, (62), 59-68.

Davies, J. D., Ryan, J. & Tarr, J. (2011). What we tell them is not what they hear: The importance of appropriate and effective communication to sustain parental engagement at transition points. *International Journal about Parents in Education, 5,* (2), 25-34.

De Witte, K., Cabus, S., Thyssen, G., Groot, W. & van den Brink, H. M. (2013). A critical review of the literature on school dropout. *Educational Research Review, 10*, 13-28.

Direction de l'instruction publique, de la culture et du sport. (2007, juillet). *Directives relatives aux pratiques en évaluation à l'école enfantine et primaire.* Canton de Fribourg.

Dockett, S. (2014). Transition to School: Normative or Relative? In B. Perry, S. Dockett & A. Petriwskyj (Éd.), *Transitions to school - international research, policy and practice* (p. 187-200). Dordrecht [u.a.]: Springer.

Dumoulin, C., Thériault, P., Duval, J. & Tremblay, I. (2013). Rapprocher l'école primaire et les familles par de nouvelles pratiques de communication. *La recherche en éducation*, (9), 4-18.

Dumoulin, C., Thériault, P. & Duval, J. (2014). Opinion parentale sur des pratiques efficaces de collaboration école-famille au primaire. *Revue internationale d'éducation familiale, 36,* 117-140.

Duval, J., Dumoulin, C. & Perron, M. (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, 37,* (3), 1-23.

Epstein, J. L. (1986). Parents' reactions to teacher practices of parent involvement. *The elementary school journal,* 277-294.

Fahrni, L. & Ogay, T. (2015). Rôles et alliances autour d'un atelier de préparation à l'entrée à l'école: ambiguïtés et tensions entre parents, enseignants et association dans le processus de construction de la relation école-familles. *Texte discuté au symposium «Relations école-famille-territoire: les tiers acteurs éducatifs de la relation école-famille», XIVe rencontres internationales du REF, Université de Montréal, 21-23 octobre 2015.*

Ferréol, G. & Jucquois, G. (Éd.). (2003). *Dictionnaire de l'altérité et des relations interculturelles.* Paris: Armand Colin.

Field, S., Kuczera, M. & Pont, B. (2007). *En finir avec l'échec scolaire: Dix mesures pour une éducation équitable.* Paris: OCDE.

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

Gallois, C., Ogay, T. & Giles, H. (2005). Communication Accommodation Theory: a look back and a look ahead. In W. B. Gudykunst (Éd.), *Theorizing about intercultural communication* (p. 121-148). Thousand Oaks: Sage.

Gudykunst, W. B. (2005). An Anxiety/Uncertainty Management (AUM) theory of effective communication. Making the mesh of the net finer. In W. B. Gudykunst (Éd.), *Theorizing about intercultural communication* (p. 281-322). Thousand Oaks: Sage.

Hoover-Dempsey, K. V., Walker, J. M. T., Sandler, H. M., Whetsel, D., Green, C. L., Wilkins, A. S. & Closson, K. (2005). Why Do Parents Become Involved? Research Findings and Implications. *The Elementary School Journal, 106,* (2), 105-130.

Kanouté, F. (2006). Point de vue des parents de milieux défavorisés sur leur implication dans le vécu scolaire de leur enfant. *Interactions, 9,* (2), 17-37.

Kim, Y. (2009). Minority parental involvement and school barriers: Moving the focus away from deficiencies of parents. *Educational Research Review, 4,* (2), 80-102.

Larivée, S. J., Kalubi, J.-C. & Terrisse, B. (2006). La collaboration école-famille en contexte d'inclusion: entre obstacles, risques et facteurs de réussite. *Revue des sciences de l'éducation, 32,* 525-543.

Marcel, J.-F. (2002). Approches ethnographiques des pratiques enseignantes durant les temps interstitiels. *Revue de recherches en éducation, 30,* 103-121.

Matthiesen, N. C. L. (2016). Working together in a deficit logic: home–school partnerships with Somali diaspora parents. *Race Ethnicity and Education, 0,* (0), 1-13.

Maubant, P., & Leclerc, C. (2008). Le partenariat famille-école: à la recherche de l'improbable partenariat école-famille; origines d'un malentendu. In G. Pithon, C. Asdih, & S. J. Larivée (Eds.), *Construire une 'communauté éducative'. Un partenariat famille-école-association* (pp. 23–36). Bruxelles: De Boeck Université.Meier, C. & Lemmer, E. (2015). What do parents really want? Parents' perceptions of their children's schooling. South African Journal of Education, 35, (2), 1-11.

Meier, C. & Lemmer, E. (2015). What do parents really want? Parents' perceptions of their children's schooling. *South African Journal of Education, 35,* (2), 1-11.

Miles, M. B., & Huberman, A. M. (2003). Analyse des données qualitatives. Bruxelles; [Paris]: De Boeck université.

Nunez Moscoso, J. & Ogay, T. (2016). L'entretien enseignant-famille à l'école enfantine: quelles dynamiques organisationnelles, quels savoirs mobilisés? *Revue des sciences de l'éducation, 42,* (1), 147-181.

Ogay, T. & Cettou, L. (2014). Naissance de la relation familles-école: une perspective de communication interculturelle. In O. Meunier (Éd.), *Cultures, éducation, identité. Recompositions socioculturelles, transculturalité et interculturalité* (pp. 67-74). Arras: Artois Presses Université.

Paillé, P., & Mucchielli, A. (2012). L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales. Paris: A. Colin.Périer, P. (2005a). *Ecole et familles populaires: sociologie d'un différend.* Rennes: Presses univ. de Rennes.

Périer, P. (2005a). *Ecole et familles populaires: sociologie d'un différend.* Rennes: Presses univ. de Rennes.

Périer, P. (2005b). Un partenariat sans partenaires? Les familles populaires face au modèle de participation de l'école. *La Revue internationale de l'éducation familiale, 9,* (1).

Périer, P. (2012). De quelques principes de justice dans les rapports entre les parents et l'école. Education & Didactique, 6(1), 85–96.

Perregaux, C., Changkakoti, N., Hutter, V., Gremion, M., & Lecomte-Andrade, G. (2007). *La scolarisation de l'aîné comme effet déclencheur d'une nouvelle dynamique acculturative dans les familles migrantes.* Rapport final, PNR52, Childhood, Youth and Intergenerational Relationships, projet N° 405240-69005.Pianta, R. C. & Kraft-Sayre, M. (2003). Successful kindergarten transition: Your guide to connecting children, families & schools. Baltimore, Md.: P.H. Brookes.

Pianta, R. C. & Kraft-Sayre, M. (2003). *Successful kindergarten transition: Your guide to connecting children, families & schools.* Baltimore, Md.: P.H. Brookes.

Poncelet, D., Dierendonck, C., Kerger, S. & Mancuso, G. (2014). Rôle parental, sentiment de compétence et engagement des parents dans le cursus scolaire de leur enfant. *Revue internationale d'éducation familiale, 36,* 61-96.

Rochex, J.-Y. & Crinon, J. (Éd.). (2011). *La construction des inégalités scolaires. Au cœur des pratiques et des dispositifs d'enseignement.* Rennes: Presses universitaires de Rennes.

Sala Pala, V. (2010). Faut-il en finir avec le concept de racisme institutionnel? *Regards Sociologiques, 39,* 31-47.

Scalambrin, L. & Ogay, T. (2014). «Votre enfant dans ma classe». Quel partenariat parents-enseignante à l'issue du premier entretien? *Éducation et sociétés, 34,* (2), 23-38.

Van Zanten, A. (2004). L'influence des normes d'établissement dans la socialisation professionnelle des enseignants: le cas des professeurs des collèges périphériques français. In M. Tardif & C. Lessard (Éd.), *La profession d'enseignant aujourd'hui. Evolultions, perspectives et enjeux internationaux.* Bruxelles: De Boeck.

Wilder, S. (2014). Effects of parental involvement on academic achievement: a meta-synthesis. *Educational Review, 66,* (3), 377-397.

Mots-clés: Relation école-familles, entrée scolaire, pratiques de transition, ethnocentrisme

Der Schuleintritt, die Wiege für die erzieherische Allianz zwischen Schule und Familien? Die störende Rolle von Unausgesprochenem der Schule

Zusammenfassung

Die Förderung der Zusammenarbeit zwischen Schule und Familien ist eine weit befürwortete Massnahme zur Prävention des Schulabbruchs, besonders für Schülerinnen und Schüler aus Minderheitsfamilien. Mit einer ethnographischen Studie in einer Schule des Kantons Freiburg (Schweiz) wird untersucht, wie sich die Beziehung zwischen Schule und Familien während des ersten Schuljahres bildet. Die Analyse einer von der Schule vorgeschlagenen Übergangspraxis um den Eintritt in der Schule zu erleichtern zeigt, dass vieles unausgesprochen bleibt, was den Beginn der Beziehung schwächt. Der Begriff des institutionellen Ethnozentrismus ist vorgeschlagen, um zu erklären, warum es der Schule nicht gelingt, trotz der angezeigten Absicht, die Bedingungen für eine erzieherische Allianz mit den bildungsfernen Eltern zu schaffen.

Schlagworte: Schule, Familien, Schuleintritt, Übergangspraktiken, Ethnozentrismus

L'inizio della scuola, nido dell'alleanza educativa tra scuola et famiglie? Il ruolo disturbante degli impliciti della scuola

Riassunto

Sviluppare la collaborazione tra la scuola e le famiglie è una misura largamente raccomandata per prevenire l'abbandono scolastico, particolarmente per gli studenti di famiglie appartenenti a minoranze. Una ricerca etnografica realizzata in una scuola del cantone Friburgo (Svizzera) cerca di capire come si costruisce la relazione scuola-famiglie durante il primo anno di scuola. L'analisi di una pratica di transizione, proposta dalla scuola per facilitare l'entrata alla scuola, rivela che l'inizio della relazione è indebolito da numerosi impliciti. Viene proposto il concetto di etnocentrismo istituzionale per capire perché, nonostante l'intenzione affissa, la scuola non riesca a creare le condizioni per un'alleanza educativa con i genitori poco familiari con la cultura scolastica.

Parole chiave: Famiglia e scuola, inizio scuola, pratiche di transizione, etnocentrismo

School Entry, a Nest for the Educational Alliance Between School and Families? The Disturbing Role of What School Does Not Say

Summary

Strengthening the collaboration between school and families is a widely recommended measure to prevent school dropout, in particular for students from minority families. An ethnographical research in a school located in Freiburg (Switzerland) aims to understand how the family-school relationship builds up during the first year of schooling. The analysis of a transition practice offered by school to facilitate school-entry shows that much remains unspoken, which weakens the beginning of the relation. The concept of institutional ethnocentrism is suggested to understand why, in spite of its expressed intent, school does not succeed in creating conditions for an educational alliance with parents who are not familiar with school culture.

Keywords: Family school relationship, school entry, transition practices, ethnocentrism