

Épreuve d'admission du concours droit-économie 2021

--

Épreuve orale d'entretien

Sujet n° 11

A partir du document ci-dessous vous devez produire un raisonnement personnel et proposer une réflexion qui vous soit propre. Vous devez à la fois raisonner argumenter et exercer votre esprit critique sur le texte. Votre exposé durera 10 minutes maximum.

Repenser la petite école

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, 2021

<https://doi.org/10.4000/ree.3325>

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).

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 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).

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.

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).
