

Regards de cadres d'une administration scolaire suisse sur les collaborations autour de l'école inclusive : tensions interprofessionnelles et risque de parents instrumentalisés

Xavier Conus, Université de Fribourg, Département des sciences de l'éducation et de la formation, xavier.conus@unifr.ch

Loyse Ballif, Haute école pédagogique de Fribourg, loyse.ballif@edufr.ch

Tania Ogay, Université de Fribourg, Département des sciences de l'éducation et de la formation, tania.ogay@unifr.ch

Référence de la publication :

Conus, X., Ballif, L. et Ogay, T. (2023). Regards de cadres d'une administration scolaire suisse sur les collaborations autour de l'école inclusive : tensions interprofessionnelles et risque de parents instrumentalisés. *Les Sciences de l'éducation – Pour l'Ère nouvelle*, 56(1-2), 99-120. <https://doi.org/10.3917/lse.561.0099>

Résumé

Principe clé d'une école se voulant aujourd'hui de plus en plus inclusive, l'ambition des systèmes scolaires de répondre au mieux à la diversité des besoins des élèves exige le développement de collaborations à la fois entre professionnel·le·s de l'école et avec les parents. À partir d'une recherche ethnographique portant sur la place de la relation école-familles dans la réflexion et l'action des cadres d'une administration scolaire suisse, cet article interroge l'articulation de cette double dimension collaborative du travail des professionnel·le·s de l'école autour de l'école inclusive. En l'occurrence, les résultats présentés montrent comment la relation avec les parents peut se trouver parfois instrumentalisée par des professionnel·le·s du terrain comme un moyen de résister aux politiques inclusives instaurées et d'accéder aux ressources soutenant ces politiques. Pour les cadres, le pilotage de l'institution en vue d'en faire évoluer les normes et pratiques s'en trouve complexifié.

Mots-clés

École inclusive, relation école-familles, collaboration, administration scolaire, ethnographie

Perspectives of the management in a Swiss school administration on collaboration around inclusion: interprofessional tensions and the risk of instrumentalised parents

Abstract

As a key principle of a school that aims to be increasingly inclusive, the ambition of school systems to meet at best the diversity of pupils' needs requires the development of collaborations both between school professionals and with parents. Based on an ethnographic research on the place of the school-family relationship in the reflection and action of the managers of a Swiss school administration, this article questions the articulation of this twofold collaborative aspect of the work of school professionals around inclusion. More precisely, the results presented show how the relationship with parents can sometimes be instrumentalised by professionals on the ground as a means of resisting the inclusive policies introduced and accessing the resources

supporting these policies. For managers, this makes it more difficult to steer the institution in order to change its standards and practices.

Keywords

Inclusive school, school-family relationship, collaboration, school administration, ethnography

Opiniones de los directivos de una administración escolar suiza sobre las colaboraciones en torno a la escolarización inclusiva : tensiones interprofesionales y riesgo de padres instrumentalizados

Abstracto

Como principio clave de una escuela que pretende ser cada vez más inclusiva, la ambición de los sistemas escolares de responder lo mejor posible a la diversidad de las necesidades de los alumnos requiere el desarrollo de colaboraciones tanto entre los profesionales de la escuela como con los padres. A partir de una investigación etnográfica sobre el lugar de la relación escuela-familia en la reflexión y la acción de los directivos de una administración escolar suiza, este artículo cuestiona la articulación de esta doble dimensión colaborativa del trabajo de los profesionales de la escuela en torno a la escolarización inclusiva. En este caso, los resultados presentados muestran cómo la relación con los padres puede ser a veces instrumentalizada por los profesionales en el campo como medio de resistencia a las políticas inclusivas instituidas y de acceso a los recursos que apoyan estas políticas. Para los directivos, esto hace más difícil dirigir la institución para cambiar sus normas y prácticas.

Palabras clave

Escolarización inclusiva, relación escuela-familia, colaboración, administración escolar, etnografía

Introduction

Ces dernières décennies ont mis l'accent sur la dimension collective du soutien à la scolarité des élèves, et plus largement du travail enseignant (Progin *et al.*, 2015). Cette dimension collective se trouve au cœur du paradigme de l'école inclusive, aujourd'hui appelé à caractériser l'ouverture de l'école à la diversité de ses élèves au sens large. S'inscrivant dans un engagement international en faveur d'une éducation équitable pour tou-te-s, renouvelé par l'accord de Cali en 2019, l'école inclusive fait de la reconnaissance positive de la diversité des élèves un élément clé de sa gestion de l'hétérogénéité, dans une perspective de justice sociale garantissant à chaque enfant le droit à une pleine participation à la vie scolaire (Mc Andrew *et al.*, 2013). Dans un souci de reconnaître au mieux la diversité des besoins des élèves, l'école inclusive s'incarne au travers d'adaptations de l'environnement scolaire de manière à le rendre accessible à chacun-e. Elle cherche par là à répondre aux limites de l'approche intégrative, dans laquelle le principe d'adaptation demeure centré sur l'élève, au moyen d'aides individuelles (Pelgrims, 2016). Dans l'école inclusive, les adaptations attendues de l'environnement scolaire exigent des professionnel-le-s de l'école de s'investir dans de régulières négociations incluant l'élève, ses parents et les éventuels partenaires (Thomazet *et al.*, 2014). Il leur est ainsi demandé de développer des collaborations à la fois entre professionnel-le-s et avec les parents, aujourd'hui inscrites dans les cahiers des charges et référentiels de compétences, ainsi qu'au niveau des lois scolaires (p. ex., pour le contexte qui nous occupe, État de Fribourg, 2014).

D'un côté, l'appel à établir une relation de proximité entre enseignant·e·s et parents est ainsi devenu partie intégrante des discours sur la réussite éducative (Giuliani et Payet, 2014). Qu'il soit question de collaboration, de partenariat, de coéducation, enseignant·e·s et parents sont enjoins à œuvrer de concert, au sein d'une alliance éducative considérée comme un outil de prévention de l'échec scolaire (Gilles *et al.*, 2012). Le principe de reconnaissance positive de la diversité des élèves qui caractérise l'école inclusive l'amène également à donner une place clé aux parents. Au souci de prendre en compte la singularité et de permettre la participation de chaque élève correspond une volonté de favoriser la participation de chaque parent à l'alliance éducative avec l'école, par l'instauration d'une logique de réciprocité dans le processus d'adaptation entre l'école, l'enfant et ses parents (Duval *et al.*, 2014). Si, globalement, la collaboration entre l'école et les parents est ainsi devenue de l'ordre d'un principe établi, sa concrétisation questionne sous l'angle de l'équité. Dans un contexte d'asymétrie relationnelle, où les professionnel·le·s de l'école attendent régulièrement des parents qu'ils agissent sur la base de normes étroitement définies, non négociables et non négociées, la participation à l'alliance éducative peut demeurer difficilement accessible aux parents peu familiers de l'école (Conus, 2021).

À côté de cela, l'objectif de répondre au mieux à la diversité des besoins éducatifs des élèves amène donc aujourd'hui les professionnel·le·s de l'école à renforcer aussi leurs propres collaborations (Marcel *et al.*, 2006). L'alliance éducative jugée nécessaire en vue de favoriser la réussite éducative de chacun·e est appelée à inclure non seulement l'enseignant·e et les parents mais une pluralité d'acteurs, rattachés au monde scolaire ou parfois extérieurs à celui-ci (Pithon *et al.*, 2008). On peut distinguer diverses modalités au travail collectif entre professionnel·le·s (Caroly et Clot, 2004). Dans les différents cas de figure, il implique *a minima* un fonctionnement en réseau d'acteurs réunis autour d'un objectif commun, nécessitant de mobiliser leurs compétences respectives. Dans le contexte scolaire, le travail collectif se heurte néanmoins souvent à l'individualisme qui demeure associé au métier d'enseignant·e (Yelnik, 2010). Les collaborations entre professionnel·le·s émergent avant tout autour de la prise en charge d'élèves dits à besoins éducatifs particuliers ou en difficulté, tenant davantage d'une nécessité circonstancielle que de collaborations habituelles (Roaux, 2019). Dans ces conditions, la collaboration peut être source de stress et de tensions pour les acteurs.

Un regard sur les enjeux d'articulation de ces deux niveaux de collaboration

Cet article porte sur l'articulation de cette double dimension collaborative du travail des professionnel·le·s de l'école, avec les parents et entre professionnel·le·s. Issus d'une recherche ethnographique portant sur la place de la relation école-familles dans la réflexion et l'action des cadres d'une administration scolaire, les résultats présentés montrent comment la collaboration entre l'école et les parents peut se trouver parfois instrumentalisée en vue de régler des enjeux touchant à la collaboration entre professionnel·le·s dans le cadre de l'école inclusive. Si cette instrumentalisation relève parfois d'une résistance de professionnel·le·s du terrain à des demandes institutionnelles en faveur de l'école inclusive, elle s'inscrit surtout dans une dynamique de lutte pour accéder à certaines ressources disponibles au sein du système scolaire. L'article discute des conséquences de cette instrumentalisation sur la collaboration entre les acteurs, ainsi que de pistes en vue de permettre une alliance éducative réelle entre l'école et les parents.

Méthodologie

Soutenue par le Fonds national suisse de la recherche, la recherche DÉCOLLE¹ est réalisée au sein de l'administration scolaire du canton de Fribourg en Suisse². Ce canton a la particularité d'être bilingue. Il comporte ainsi deux services distincts de l'enseignement obligatoire, l'un pour la partie francophone (le SEnOF) et l'autre pour la partie germanophone (le DOA), tous deux encadrés par une même loi scolaire, qui est du ressort des cantons dans le système fédéral suisse. À cela s'ajoute un troisième service, bilingue, en charge de l'enseignement spécialisé et des mesures d'aide pour l'ensemble du canton (le SESAM).

S'inscrivant dans une démarche d'ethnographie critique de l'éducation (Carspecken, 1996), la recherche DÉCOLLE vise à comprendre la manière dont est appréhendée la relation école-familles au sein de l'administration scolaire fribourgeoise, en mettant la focale sur les pratiques et les conceptions des cadres qui la dirigent, à savoir : les cadres supérieur·e·s de la direction scolaire cantonale (chef·fe·s de service et adjoint·e·s), les inspecteur·trices scolaires (responsables hiérarchiques des directions d'établissement et des enseignant·e·s au sein d'un arrondissement scolaire), les collaborateurs·trices directement rattaché·e·s à la direction cantonale (collaborateur·trices pédagogiques et scientifiques en charge de projets spécifiques en lien avec la gouvernance). La collecte des données est réalisée par des entretiens individuels ou collectifs avec les divers cadres évoqués, par l'observation de réunions internes à l'administration ou avec d'autres acteurs, ainsi que par la collecte de documents (PV de séances, documents produits par l'administration à destination des professionnel·le·s du terrain, communications internes et externes, articles de presse). Durant les quatre premières années de la recherche, 81 entretiens ont été menés, 294 réunions ont fait l'objet d'un rapport d'observation, et 187 documents ont été collectés. En suivant une démarche abductive (Hallé et Garneau, 2019), les enjeux de collaboration sont analysés à travers le prisme des regards et pratiques des cadres de l'administration scolaire, qui sont des acteurs encore étonnamment absents des recherches sur la relation école-familles. Notre choix de porter le regard sur le niveau du pilotage d'une administration scolaire exclut ainsi de fait une analyse qui se situerait au niveau des établissements et des pratiques de collaboration réellement mises en œuvre par les professionnel·le·s du terrain, directions comme personnel enseignant.

La perspective de l'ethnographie critique de l'éducation considère que la réalisation de la recherche dépasse la simple collecte de données. Elle se veut un moteur de transformation qui offre aux praticien·ne·s l'opportunité de réfléchir sur leurs pratiques. En participant activement à la recherche au travers de moments d'échanges sur les analyses en cours des chercheur·e·s, les acteurs du terrain sont encouragés à relier leur activité au contexte et à ses enjeux, en vue de leur ouvrir de nouvelles perspectives d'action. Si la théorie produite par l'ethnographie critique est ancrée dans les données comme le préconise la *grounded theory* (Glaser et Strauss, 1967), elle émerge aussi du dialogue entre chercheur·e·s et participant·e·s. Dans ce dialogue, les chercheur·e·s mettent leur bagage théorique au service du dialogue avec les participant·e·s, et non de la production d'un discours abstrait imposé à l'expérience de ces derniers. Concrètement, cela s'est traduit par des principes éthiques incluant le partage régulier de nos interprétations et observations avec les cadres, ainsi que l'organisation de temps d'échange autour des premières versions de nos publications avec les trois chefs de service. Ces principes éthiques ont également permis de traiter de l'enjeu de la confidentialité, en soulignant qu'en menant une recherche au sein d'une institution clairement identifiable, il ne pouvait être

¹ Projet DÉCOLLE : Décentrer l'institution scolaire pour faciliter la collaboration entre l'école et les familles ? Une recherche ethnographique au sein d'une administration scolaire cantonale (2019-2024). Le dispositif de recherche est présenté de façon détaillée dans Gremion et al. (2022).

² Dans le système fédéral suisse, chaque canton dispose de son propre système scolaire.

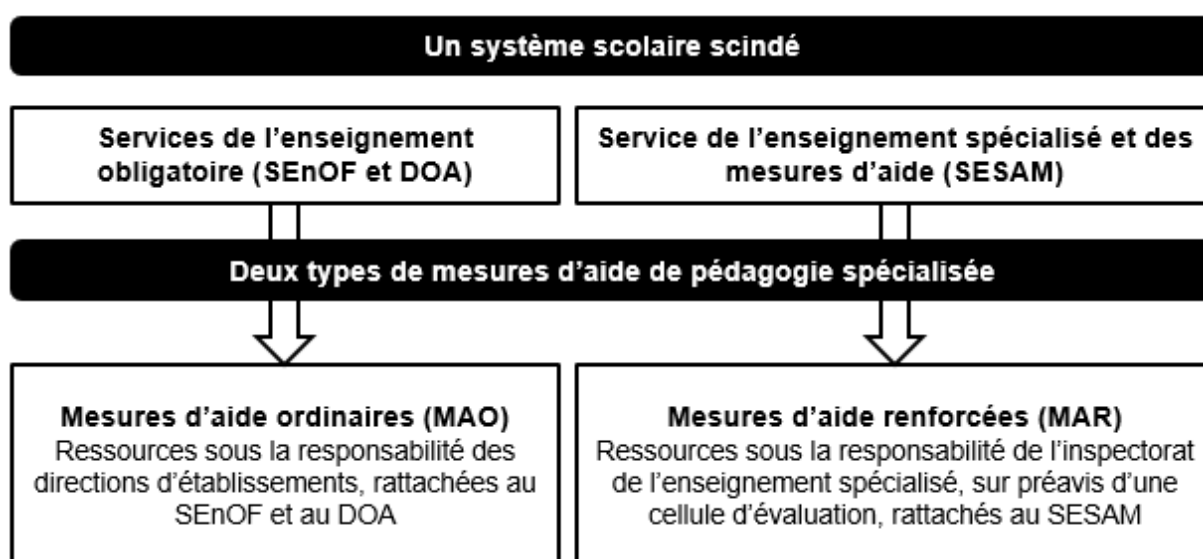
pleinement garanti aux cadres qu'ils·elles ne puissent être reconnu·e·s, à l'interne de l'école fribourgeoise comme hors de l'institution.

Contexte institutionnel

Dans le cadre de cet article, nous nous intéressons à la double dimension collaborative du travail des professionnel·le·s de l'école – avec les parents d'une part et entre professionnel·le·s de l'autre – autour d'un objet particulier, celui concernant les demandes de mesures d'aide de pédagogie spécialisée pour des élèves considéré·e·s comme ayant des besoins éducatifs particuliers. À ce jour, les textes législatifs sur lesquels est fondée l'école fribourgeoise ne se réfèrent pas à l'école inclusive, le terme d'intégration y reste privilégié. Reprenant les principes d'un accord intercantonal sur la pédagogie spécialisée, la loi scolaire fribourgeoise indique ainsi que « les solutions intégratives sont préférées aux solutions séparatives, cela dans le respect du bien-être et des possibilités de développement de l'élève concerné·e et en tenant compte de l'environnement et de l'organisation scolaires » (État de Fribourg, 2014, art. 35, al. 3)³. Au niveau de la gouvernance actuelle de l'école fribourgeoise, et de la communication institutionnelle à l'interne comme à l'externe, c'est toutefois le vocable d'école « à visée inclusive » qui est aujourd'hui privilégié. C'est par exemple l'intitulé d'une journée de formation organisée à l'intention des directions d'établissement à l'été 2022, dont l'objectif était d'accompagner une évolution souhaitée en direction de l'école inclusive.

Le système scolaire fribourgeois dispose de divers types de mesures d'aide pour les élèves : mesures de pédagogie spécialisée, mesures pédo-thérapeutiques, mesures d'appui pour élèves allophones, mesures de soutien aux établissements dans la prise en charge de difficultés comportementales, etc. Parmi les mesures de pédagogie spécialisée, on trouve d'un côté les mesures d'aide ordinaires (MAO), dont l'octroi est placé sous la responsabilité des directions d'établissement, rattachées aux deux services de l'enseignement obligatoire (le SEnOF et le DOA). De l'autre côté existent les mesures d'aide renforcées (MAR), dont l'octroi dépend du préavis d'une cellule d'évaluation interdisciplinaire et de la décision finale de l'inspection de l'enseignement spécialisé, tous deux rattachés au service de l'enseignement spécialisé et des mesures d'aide (le SESAM).

Figure 1 : Les mesures d'aide de pédagogie spécialisées dans le système scolaire fribourgeois



³ Inversement, il n'existe pas à ce jour de vision commune institutionnalisée en Suisse autour de ce que devrait être l'école inclusive.

C'est sur les collaborations autour des procédures de demandes de MAR que nous nous focalisons. Alors que les MAO sont caractérisées par leur flexibilité en termes d'octroi, de durée et de fréquence, les MAR sont mises en place sur une certaine durée, avec une intensité plus soutenue. Elles sont octroyées individuellement à l'élève, sur la base de l'évaluation détaillée de sa situation. Leur mise en œuvre peut passer par l'intervention d'un·e enseignant·e spécialisé·e en classe, dans le cadre d'un « soutien intégratif spécialisé ». Elle peut aussi consister en l'attribution d'un·e auxiliaire de vie scolaire. Dans les deux cas il s'agit alors d'une MAR dite « intégrative ». La MAR peut aussi prendre une forme dite « séparative », dans des situations où il est considéré que l'élève nécessite d'être scolarisé hors de la classe ordinaire.

La place des parents dans la procédure de demande de MAR s'avère centrale, et en même temps ambivalente. Formellement, conformément à l'article 30 de la loi cantonale sur la pédagogie spécialisée (État de Fribourg, 2017), les parents sont les premiers demandeurs de la MAR (al. 1), dont ils sont les signataires. L'article souligne néanmoins que « les parents bénéficient des conseils de professionnel·le·s intervenant auprès de l'élève pour formuler leur demande » (al. 2), et qu'« à titre exceptionnel et lorsque les besoins éducatifs particuliers de l'élève sont clairement avérés, la demande peut également émaner des professionnel·le·s intervenant auprès de l'élève, sans le concours des parents » (al. 4). Les parents ne sont d'ailleurs pas les uniques signataires du formulaire de demande, ce dernier incluant également l'avis signé de l'enseignant·e et de la direction d'établissement, et parfois celui d'autres professionnel·le·s impliqué·e·s dans la situation. Dans le formulaire, le réseau fait une indication du type de MAR demandé : soutien intégratif spécialisé, octroi d'un·e auxiliaire de vie scolaire, orientation vers une MAR séparative. Dans le cas d'une acceptation, le préavis de la cellule d'évaluation interdisciplinaire et la décision finale de l'inspection de l'enseignement spécialisé peuvent néanmoins aller vers un autre type de MAR que celui indiqué dans la demande.

Nous analysons donc ici les enjeux de collaboration entre professionnel·le·s et avec les parents dans le cadre de cette procédure de demande des MAR. Conformément à l'optique prise dans le projet de recherche, plutôt que d'interroger ce double niveau de collaboration directement auprès des acteurs premièrement concernés (parents, enseignant·e·s, directions d'établissements), nous nous centrons sur le regard porté par les cadres. Du point de vue terminologique, nous distinguons ces cadres des « professionnel·le·s du terrain », terme que nous réservons aux professionnel·le·s directement au contact des élèves et des parents dans les écoles : les enseignant·e·s et les directions d'établissement avant tout, auxquels s'ajoutent parfois d'autres acteurs comme un·e enseignant·e spécialisé·e ou un·e pédago-thérapeute. Nous focalisons ici l'analyse sur la partie francophone du canton, et donc sur les observations et entretiens conduits au sein du SEnOF et du SESAM, en raison de différences de fonctionnement dans la gestion des mesures d'aide entre les deux parties du canton, et d'une exploration accrue de notre part de la procédure de demande des MAR du côté francophone. Enfin, sachant que certaines fonctions correspondent à une seule personne dans l'organigramme et que l'indiquer identifierait cette personne à l'interne comme à l'externe de l'administration scolaire fribourgeoise, nous avons décidé, pour la partie des résultats, d'un système d'identification des fonctions qui préserve l'anonymat. Nous indiquons ainsi uniquement si les verbatims proviennent d'un cadre supérieur (C1, correspondant aux chefs de service et adjoint·e·s), intermédiaire (C2, inspecteurs·trices) ou inférieur (C3, collaborateurs·trices pédagogiques et scientifiques en charge de projets spécifiques en lien avec la gouvernance).

Résultats

Des cadres qui s'interrogent sur la pertinence de certaines demandes de MAR

Le point de départ des analyses développées dans cet article est le regard critique porté par des cadres sur la pertinence de certaines demandes de MAR adressées par les parents. Bien qu'elles ne concernent qu'une faible partie des requêtes, ces demandes émergent comme un objet d'analyse précieux pour l'équipe de recherche, du fait de la place qu'elles occupent dans les préoccupations des cadres qui les évoquent, et du potentiel que ces situations revêtent en tant que révélateur d'éléments cachés ou impensés du système, notamment en ce qui concerne la relation avec les parents.

Derrière cette minorité de demandes dont la pertinence se trouve remise en cause par des cadres, un premier constat est que ce sont les pratiques des professionnel·le·s du terrain plutôt que celles des parents qui se trouvent interrogées. Il faut dire que selon les cadres concerné·e·s, si les demandes de MAR émanent formellement des parents, dans la pratique elles sont largement issues des professionnel·le·s du terrain.

« C'est quand même principalement je pense le réseau scolaire qui initie la démarche. »
(C3)

Le regard critique des cadres porte sur des demandes perçues comme abusives ou précipitées, du fait d'une mobilisation jugée insuffisante des ressources qui existent au sein des établissements en vue de soutenir l'élève, sans nécessiter la mise en place d'une MAR. C'est notamment le trop faible recours aux MAO, qui permettent une première intervention d'un·e enseignant·e spécialisé·e, qui est évoqué. Les séances de la cellule d'évaluation interdisciplinaire du SESAM nous ont ainsi permis d'observer plusieurs préavis de refus où il a été décidé de conseiller une intensification du recours aux MAO. Derrière l'inclination de certains professionnel·le·s du terrain à initier « facilement » des demandes de MAR, les cadres perçoivent toutefois autre chose que le seul signe d'une analyse inadéquate de la situation. Ils y voient parfois aussi une tentative de dévoiement de la procédure de la part de professionnel·le·s du terrain réticents à adapter leurs pratiques en vue de favoriser l'inclusion des élèves ayant des besoins éducatifs particuliers. Ces professionnel·le·s tendraient à considérer la MAR comme un dû, dans cette école ayant fait le choix de privilégier les solutions intégratives.

« Il y en a un qui m'a dit, il y a ces mesures d'aide, on y a droit. Mais j'ai dit, il faut pas réfléchir comme ça, c'est pas les enseignants qui ont droit à ces mesures, pour être soulagés, c'est une pensée qui est fausse ! » (C2)

Il arrive que les demandes de MAR jugées comme précipitées suggèrent directement la mise en place d'une mesure d'aide séparative, impliquant une scolarisation de l'enfant hors de l'école ordinaire. Dans ce cas, c'est une tendance à percevoir la MAR comme un outil de délégation de la prise en charge des élèves ayant des besoins éducatifs particuliers qui se trouve dénoncée.

Des enjeux touchant à la collaboration entre professionnel·le·s autour de l'école inclusive

Ce recours à la MAR jugé parfois excessif est interprété, par des cadres du SESAM surtout, et du SEnOF parfois, comme le signe de la résistance d'une minorité des professionnel·le·s du terrain à aller vers l'approche inclusive prônée par l'institution.

« À mon sens, ça n'engage que moi, on est loin de l'école inclusive, on est toujours dans cette pensée de l'école de l'excellence, où les élèves doivent arriver au maximum. Et donc dès qu'un enfant a des difficultés, on demande de l'aide. Il y a un phénomène de délégation. » (C2)

Si l'école fribourgeoise est considérée comme étant en chemin vers l'inclusion, une perception partagée est qu'un important travail demeure pour faire évoluer les représentations sur le terrain.

« Dans la classe elle-même, je pense qu'il y a des pratiques à faire évoluer. Souvent les enseignants confondent égalité et équité. » (C1)

Plusieurs cadres soulignent toutefois que les pratiques des professionnel·le·s du terrain vis-à-vis des demandes de MAR ne tiennent pas uniquement à leurs visions de l'école inclusive. Elles s'inscrivent également dans une tentative d'accéder aux ressources disponibles à l'intérieur du système. Il faut savoir que les directions d'établissement disposent, selon une clé de répartition, d'un nombre d'« unités » délimité pour mettre en place les MAO à l'intérieur de leur école. Inversement, l'enveloppe pour les MAR est gérée au niveau cantonal, et elle tend à évoluer d'année en année de manière à s'adapter – *grosso modo* – aux besoins. Dans ces circonstances, les demandes de MAR peuvent constituer un moyen pour les professionnel·le·s du terrain d'accéder à des ressources supplémentaires tout en préservant les ressources de l'établissement dans la prise en charge des élèves dits à besoins éducatifs particuliers.

« Quand c'est un enfant qui rentre plus ou moins dans les critères, ils font une demande de MAR, parce que, pour reprendre l'expression d'une direction, il ne nous mangera pas des unités MAO, il aura des unités MAR. Et avec certains établissements ça va même encore plus loin dans la réflexion, en se disant si dans la classe-là il y aura cet enfant qui aura une MAR, je ne vais pas forcément mettre des unités MAO, parce que l'enseignant spécialisé pourra s'occuper de l'autre enfant. » (C3)

En se substituant à la mise en place de MAO, plus flexibles et intégrées au fonctionnement scolaire ordinaire, le fait d'ainsi privilégier le recours aux MAR peut contribuer à occulter les besoins réels de l'élève et éviter d'interroger les pratiques enseignantes susceptibles d'y répondre.

Des cadres partagés entre critique et compréhension

À partir de là, un regard ambivalent est porté sur les pratiques des professionnel·le·s du terrain derrière les demandes de MAR parfois évoquées comme hâtives. Si les cadres qui en parlent se montrent critiques de ces pratiques minoritaires qui s'écartent du prescrit institutionnel, vis-à-vis de l'usage attendu des différents types de mesures d'aide comme de la volonté d'une école ordinaire davantage inclusive, ils se montrent en même temps compréhensifs au regard des enjeux évoqués. D'une part, dans ce système à deux niveaux de mesures d'aide, le fait que les professionnel·le·s du terrain puissent tenter de préserver des ressources reconnues comme limitées au niveau des établissements fait l'objet de compréhension.

« Ce qui leur pose problème c'est quand on dit non et puis qu'on leur fait des propositions d'autres choses, c'est qu'après ils se trouvent un peu empruntés pour mettre plus de MAO alors qu'ils n'en ont pas. » (C3)

D'autre part, soulignant que l'école inclusive est encore en émergence dans le contexte de l'école fribourgeoise – comme on l'a vu, la loi scolaire parle d'intégration – les cadres considèrent que l'évolution exigée au niveau des représentations des professionnel·le·s du terrain, notamment en ce qui concerne une considération moins normative des trajectoires des élèves, nécessite du temps. L'école apparaît comme un grand bateau, avec des professionnel·le·s du terrain aux sensibilités diverses qu'il s'agit d'embarquer dans l'évolution souhaitée.

« On a affaire à toutes ces sensibilités-là. Alors c'est vrai que c'est ce qui parfois nous complique un peu la tâche, parce qu'on fait un pas, et puis de temps en temps on doit reculer de nouveau un petit peu. » (C1)

Vis-à-vis des professionnel·le·s du terrain perçu·e·s comme réticent·e·s, les cadres privilégient dès lors une stratégie de progressive conviction aux principes de l'inclusion, à une logique

d'imposition perçue comme peu efficace. L'accent est mis sur l'importance d'une communication répétée, s'inscrivant dans un discours rassembleur plutôt qu'accusateur.

« C'est essentiel de continuer à communiquer auprès de la base, c'est important de leur dire voilà, on est dans une école, on est ensemble pour les élèves. Et puis on croit en notre école, et on croit en vous, en ce que vous faites avec nos élèves. » (C1)

Dans cette perspective, les cadres estiment essentiel d'œuvrer en particulier à l'adhésion des directions d'établissement, perçues comme un relais essentiel dans le pilotage de l'institution vers les évolutions souhaitées.

« On doit énormément travailler avec les directions d'école, sur leur rôle en tant que direction, par rapport à l'école inclusive, par rapport à cette place des élèves en situation d'handicap. » (C2)

Ce rôle-clé des directions tient d'un rouage vu comme indispensable pour faire évoluer les pratiques du terrain, tout en étant perçu comme parfois problématique par la force de résistance qu'il peut représenter lorsque les directions ne sont pas acquises aux évolutions souhaitées.

« Notre rôle c'est ce coaching des directions, pour pouvoir guider le système vers les questions qu'on a. [...] Ils sont dans le terrain, on ne peut pas décréter. Parfois on les met dans des difficultés pas possibles. Donc on doit entendre ce qui vient du terrain. Mais en même temps ce qui me dérange c'est que si on n'entend que le terrain, on reste dans l'immobilisme complet. [...] Et c'est d'arriver à bien trouver cet équilibre, quel changement je demande, comment je l'accompagne. [...] Mais c'est très difficile de faire bouger le terrain, de les prendre avec nous. » (C2)

Les cadres se trouvent ainsi pris dans une tension entre la nécessité de préserver l'autonomie des directions en tant que levier du changement souhaité et celle de pouvoir imprimer un changement même quand il rencontre des résistances.

Pour les parents : le risque de se trouver instrumentalisés

Au cœur de ces enjeux touchant aux collaborations entre professionnel·le·s de l'école émergent des formes d'instrumentalisation de la relation avec les parents, rapportées par plusieurs cadres. Par-là, nous entendons la mise en œuvre de stratégies de la part de professionnel·le·s du terrain visant à convaincre les parents de signer leur accord à la demande de MAR, sans que ces derniers ne soient considérés comme un réel partenaire dans la décision. Les stratégies d'instrumentalisation qu'évoquent des cadres sont plurielles. Elles consistent d'une part en l'établissement de coalitions entre professionnel·le·s du terrain en amont, avec pour objectif de s'accorder préalablement sur la demande de MAR. La rencontre de réseau vise ensuite à formaliser une décision déjà prise, en obtenant l'accord des parents à signer la demande.

« On sait qu'il y a nombre de réseaux en deux temps, où de toute façon les professionnel·le·s se réunissent avant, et les carottes sont cuites au moment où les parents arrivent, ils n'ont pas d'autre choix que d'acquiescer. » (C3)

Signalons à ce propos que les directives adressées aux professionnel·le·s du terrain dans l'école fribourgeoise leur demandent de se coordonner avant de rencontrer les parents. Les cadres insistent toutefois sur le fait que ce souci de coordination ne doit pas signifier une pré-décision avant d'échanger avec les parents.

Lors de la rencontre de réseau visant à formaliser la demande de MAR, l'instrumentalisation de la relation avec les parents peut également prendre la forme d'un contrôle, voire d'une manipulation de l'information qui leur est donnée. Plaçant les parents du côté de la non-participation au sens de l'échelle de participation d'Arnstein (1969), cette logique de

manipulation de l'information tranche avec le prescrit et le fonctionnement institutionnel souhaités.

« Des parents qui ont dit on nous a dit clairement que si on ne signait pas pour ça, notre enfant n'aurait plus aucune forme d'aide à l'école. » (C3)

Les cadres considèrent cependant ces cas d'instrumentalisation comme étant rares en regard de la majorité des situations où la mise en place d'une dynamique de réseau incluant les parents fonctionne correctement à leurs yeux.

« Il y a quand même une bonne partie des situations où le réseau s'est vraiment rencontré, ils ont discuté, ils se sont mis d'accord, ça fait un moment que tout le monde y réfléchit, que les parents également font ce chemin-là. Mais il y a aussi des fois un vrai déséquilibre dans les réseaux. Tu sens que c'est l'école qui n'en peut plus de cet élève, donc ils cherchent une solution pour le mettre ailleurs ou bien pour avoir des ressources. » (C2)

Lorsque cette instrumentalisation de la relation avec les parents existe, elle est perçue comme problématique à un double niveau. D'abord, elle s'inscrit en porte-à-faux de la place que les cadres souhaitent voir accordée aux parents au sein du réseau. Alors qu'ils devraient y être selon eux pleinement intégrés, ils en sont de fait exclus, leur parole et leur opinion n'étant pas réellement sollicitées. D'autre part, cette instrumentalisation pose problème dans les situations où la demande de MAR est au final rejetée, car jugée non pertinente. La confiance entre les acteurs se trouve alors généralement mise à mal : entre les parents et l'école, les premiers ayant à « choisir » qui croire entre l'avis initial des professionnel·le·s du terrain et celui de l'instance d'octroi de la MAR ; entre les professionnel·le·s du terrain et les cadres responsables de la décision d'octroi, au risque que cela alimente des tensions interservices du fait de leurs appartenances institutionnelles distinctes. Dans ces circonstances, lorsque le rejet de la MAR s'accompagne, régulièrement, d'une invitation adressée aux professionnel·le·s de l'école à recourir de manière accrue aux MAO, la question de la disposition de ces derniers à la mettre en œuvre reste posée aux yeux d'une partie des cadres, qui soulignent avoir peu de prise sur cette mise en œuvre.

Des parents parfois en mesure de résister et de se faire entendre

Certains parents résistent à ces tentatives d'instrumentalisation. C'est le cas de la mère de A., diplômée du supérieur dans le domaine juridique, qui prend contact avec le service de l'enseignement spécialisé. A. est un élève pour lequel les professionnel·le·s du terrain souhaitent qu'une demande de MAR séparative soit faite. Dans un premier temps, les parents ont signalé oralement leur accord à la demande. Aux dires du cadre rapportant la situation, cet accord a été toutefois obtenu lors d'une rencontre de réseau caractéristique des temps d'échange précédemment décrits comme préparés en amont par les professionnel·le·s, « avec des parents pris au piège d'une décision déjà prise ». Le cadre explique qu'après réflexion, les parents ont souhaité revoir leur position, mais que la direction les a alors enjointes par un courriel pressant à signer la demande, en refusant toute nouvelle réunion de réseau et en produisant, dans le sens des stratégies de manipulation de l'information précédemment décrites, « un formulaire de refus de la mesure d'aide » à signer par les parents dans le cas où ils décideraient de maintenir leur position. Ce formulaire n'avait rien d'officiel, d'autant qu'il passait sous silence l'existence possible d'autres mesures d'aide, comme les MAO.

Le cadre concerné indique avoir été « outré » de la manière d'agir de la direction dans cette situation, et lui avoir signifié son caractère inacceptable, notamment quant au fait de « mettre au pied du mur des parents avec un formulaire qui n'était pas du tout officiel ». Cette situation fâche d'autant plus le cadre que la procédure de demande de MAR a été présentée aux parents par les professionnel·le·s du terrain comme si la mesure demandée – une MAR séparative –

allait forcément être celle octroyée, sans indiquer qu'une évaluation détaillée allait être faite par une instance spécialisée, que cette dernière déciderait de la mesure qui lui semblerait la plus adaptée, et que les parents auraient à chaque étape la possibilité d'user de leur droit d'être entendus et ainsi d'éventuellement exprimer leur désaccord. On retrouve là encore la seconde forme d'instrumentalisation de la relation avec les parents décrite, celle du contrôle et de l'orientation de l'information.

Ce droit d'être entendus des parents est régulièrement évoqué par les cadres comme un élément essentiel dans leur souci de garantir la place des parents dans la procédure. Le soin à apporter à une communication accrue en direction des parents à propos de ce droit ressort d'ailleurs de séances de travail portant sur la procédure de demande et d'octroi des MAR, dans une conscience que cette information n'est pas toujours clairement transmise aux parents sur le terrain, notamment lorsqu'émergent des tentatives d'instrumentalisation de leur position telles que décrites. Garantir ce droit d'être entendus des parents de diverses manières, d'une part en le rendant plus explicite dans la procédure de demande, d'autre part en communiquant activement sur la possibilité de contacter le niveau de l'instance décisionnelle durant la procédure, apparaît d'autant plus nécessaire aux cadres qu'ils relèvent que tous les parents n'ont pas les mêmes moyens de résister aux éventuelles tentatives d'instrumentalisation de la part des professionnel·le·s du terrain. Même si certains cadres soulignent que des parents de tous milieux interviennent pour défendre ce qu'ils perçoivent comme le bien ou les droits de leurs enfants, un consensus émerge quant au fait que les parents qui connaissent le mieux l'école et ses rouages – souvent de niveau socioculturel plutôt favorisé – parviennent davantage à se faire entendre lorsqu'ils sont d'un avis contraire. Au risque de devoir activer pour cela divers relais et d'être perçus comme peu collaborateurs par les professionnel·le·s du terrain, comme cela a été le cas pour la mère de A. *A contrario*, les parents moins outillés en termes de connaissance de l'école – souvent de niveau socioculturel moins favorisé – sont décrits comme plus facilement instrumentalisés.

Discussion

Piloter l'institution vers le changement, une tâche complexe

À notre sens, les analyses conduites autour de l'objet de la procédure des demandes de MAR soulignent tout d'abord la complexité qui caractérise le pilotage d'une administration scolaire, particulièrement lorsqu'il s'agit d'en faire évoluer certaines normes et pratiques. C'est le cas dans le cheminement actuel de l'école fribourgeoise vers une école « à visée inclusive », selon l'expression utilisée par les cadres, dans laquelle la collaboration avec les parents est appelée à occuper une place clé. Les résultats présentés témoignent de la présence d'une double résistance d'une partie des professionnel·le·s du terrain, certes minoritaire vis-à-vis des situations où les choses se passent positivement aux yeux des cadres, mais avec laquelle ces derniers·ères ont à composer, et qui les occupe souvent longuement, comme dans la situation décrite autour de A. Nous pouvons y supposer d'une part une forme de résistance d'une partie des professionnel·le·s du terrain vis-à-vis des politiques d'école inclusive, que la recherche a constatée en divers contextes (Boer *et al.*, 2011). Dans la situation qui nous occupe, on peut penser cette résistance d'autant plus présente que le contexte scolaire est au départ fondé sur un principe d'intégration, davantage compatible avec le maintien d'un fonctionnement répartissant les élèves en catégories hiérarchisées (Noël et Gremaud, 2014). Mais on peut penser qu'il s'agit aussi parfois d'une résistance devant l'appel à considérer les parents comme des partenaires dont il s'agit d'inclure le point de vue, plutôt que de simples « auxiliaires » de l'école auxquels indiquer ce qui est attendu d'eux (Thin, 2009). Face à cette double résistance, le travail des cadres s'avère complexe, plus encore lorsqu'elle provient des directions d'établissement. Dans une logique de « leadership distribué » aujourd'hui répandue dans la gestion des systèmes

scolaires (Bennett *et al.*, 2003), ces directions sont en effet devenues un acteur clé de tout changement et de toute innovation, en tant que nouvel échelon de régulation des pratiques institutionnelles (Rich, 2010). Disposant d'une marge de manœuvre et d'influence importante, elles ont le pouvoir de relayer, mais également de filtrer les politiques prônées par les cadres, voire de les détourner parfois, ainsi que le montrent nos résultats. Pour les cadres, la possibilité d'influencer les pratiques institutionnelles dans le sens souhaité, en l'occurrence celui d'une école progressivement plus inclusive des élèves et des parents, s'avère ainsi largement liée à la possibilité de recourir aux directions comme un relais du changement souhaité. Inversement, elle peut se trouver parfois fortement entravée par la force de résistance de cet échelon intermédiaire.

La complexité de ce pilotage, et notamment la tension entre la volonté d'impulser un changement et la nécessité de tenir compte des résistances, est ressortie clairement lors du temps d'échange avec les chefs de service à propos de la première version de ce texte, prévu par les principes éthiques de la recherche DÉCOLLE. En ouvrant leur porte à l'équipe de recherche, les cadres ont accepté un regard externe, potentiellement susceptible d'identifier des vulnérabilités dans le fonctionnement de l'institution. S'ils apprécient ce regard qui leur permet de prendre un pas de côté par rapport à leur pratique, quelles conséquences peut-il avoir lorsqu'il est rendu public ? Dans notre échange, tout en reconnaissant la validité des résultats de notre analyse, les chefs de service ont insisté pour souligner le caractère très minoritaire des situations concernées. Ils se sont montrés préoccupés par le fait que leur mise en avant dans nos publications risquerait de détourner l'attention des avancées réalisées, ce qui pourrait mettre en péril les mesures de changement actuellement en cours.

Les effets indésirés de dispositifs externes et internes

De notre côté, nos résultats nous amènent à interroger aussi la manière dont les dispositifs appelés à soutenir l'école inclusive peuvent parfois engendrer des effets non désirés, courant le risque d'entretenir les résistances évoquées et d'aller ainsi à fin contraire de l'approche inclusive souhaitée. Le double système des MAO-MAR nous paraît favoriser l'émergence de quatre effets non-désirés. Premièrement, la distinction des procédures, des ressources et des responsabilités relatives aux deux types de mesures nous semble compliquer la possibilité pour les professionnel·le·s en charge des deux dispositifs d'inscrire leur action dans une logique de réel travail collectif, qui nécessiterait qu'ils·elles soient réunie·s autour d'un objectif commun mobilisant leurs compétences respectives (Caroly et Clot, 2004). Cette séparation nous paraît favoriser au contraire l'émergence de la tendance à la délégation reprochée par les cadres aux professionnel·le·s de terrain derrière certaines demandes de MAR, que ce soit en raison de leurs visions de l'école inclusive ou dans une tentative que l'on peut comprendre d'accéder aux ressources disponibles. C'est là le deuxième effet indésiré. La logique de distinction des dispositifs amène certains professionnel·le·s du terrain à diriger de manière privilégiée des élèves vers le dispositif de MAR, au risque de renforcer leur catégorisation en tant qu'élèves à besoins éducatifs dits particuliers. Constatée en d'autres contextes scolaires, la distinction entre des dispositifs inclusifs de la responsabilité des établissements, et d'autres nécessitant des ressources conditionnées à la décision d'une instance extérieure, tend ainsi à engendrer un effet de repérage et de catégorisation de certains élèves de manière à les faire accéder aux dispositifs du second type (Ebersold et Dupont, 2019). Troisièmement, cette distinction s'accompagne d'une tendance relevée par les cadres de notre recherche dans le regard critique qu'ils portent sur les attitudes et pratiques d'une partie des professionnel·le·s du terrain. Il s'agit de la tendance à penser l'école inclusive en termes de prestations individuelles à destination des élèves désigné·e·s comme présentant des besoins éducatifs particuliers, plutôt qu'en termes de changements de normes et pratiques pédagogiques à mettre en œuvre au sein de l'école

ordinaire (Rufin et Payet, 2021). Enfin, l'intérêt de nos analyses est de mettre en lumière un quatrième effet non désiré de cette logique de distinction, touchant plus particulièrement à la question de la relation école-familles, celui de l'instrumentalisation entraînée au niveau de la collaboration avec les parents en vue d'accéder aux ressources disponibles. Au constat d'Ebersold et Armagnague (2021, p. 46) que les dispositifs de soutien externes à l'école ordinaire n'incitent pas toujours à « porter le regard sur les facteurs soutenant l'accessibilisation de l'environnement scolaire » pour les élèves, nous ajoutons ainsi qu'ils peuvent constituer une entrave aussi à l'accessibilité des parents à une pleine participation aux réseaux avec les professionnel·le·s de l'école.

Le défi d'une continuité renforcée au niveau des établissements

Face aux problématiques constatées, une partie des cadres auprès de qui nous réalisons notre recherche serait d'avis de réviser le système, par une intégration de l'enseignement spécialisé et des mesures d'aide au sein du service de l'enseignement obligatoire, et une autonomie accrue des directions d'établissements dans la gestion des diverses mesures d'aide. Une continuité renforcée des mesures s'inscrirait certainement davantage dans la vision de l'école inclusive défendue par Tremblay (2020), dans laquelle « l'École inclusive doit posséder suffisamment de compétences pour être en constant processus d'évolution, de résolution de problèmes et de développement professionnel » (p. 7). À notre sens, un renforcement de l'autonomie des directions pose toutefois également question, en raison de leur pouvoir de filtrage des politiques institutionnelles, constaté dans les pratiques de certaines directions autour de la procédure de demande de MAR. Ce pouvoir de filtrage est susceptible de participer au découplage, régulièrement constaté, entre prescriptions et pratiques effectives dans les organisations scolaires (Lessard et Carpentier, 2015). Un transfert de prérogatives vers les directions pourrait ainsi entraîner le risque d'un renforcement d'un « effet-établissement », dans lequel les pratiques d'inclusion des élèves et de collaboration avec les parents dépendraient pour partie – l'effet-établissement devant être compris dans une articulation entre processus organisationnels et pédagogiques repérés et contexte social des établissements (Dumay et Dupriez, 2013) – de la sensibilité qu'y accorde chaque direction et des pratiques de leadership qui en découlent. En vue d'éviter cela, il nous semble indispensable de veiller à l'équilibre entre un éventuel renforcement de l'autonomie des établissements et des modalités de gouvernance s'assurant que le leadership des directions s'inscrive dans la volonté institutionnelle d'une école inclusive. La nécessité d'accompagner un éventuel transfert de responsabilité vers les établissements par des formes de régulation, à la fois par une formation accrue des directions, mais aussi par la mise en place de modalités de « surveillance », est d'ailleurs évoquée par plusieurs cadres souhaitant une révision du système. Au niveau de la formation, cela passe à notre sens par la sensibilisation des directions à la mise en œuvre d'un leadership qui favorise l'instauration d'un environnement scolaire ouvert à la diversité, des élèves comme de leurs familles, et promeuve une culture inclusive au niveau de l'établissement, dans laquelle les professionnel·le·s scolaires recherchent collectivement et avec les parents les solutions les plus adaptées aux besoins de chaque élève. Comme le soulignent les cadres, il s'agit là toutefois là d'un travail non seulement complexe, mais de longue haleine. Il nécessite d'être intégré aux réflexions en cours sur les besoins du système et des élèves, ainsi que sur une éventuelle révision de la séparation qui prévaut actuellement entre des dispositifs de soutien externes (MAR) et internes (MAO) aux établissements scolaires.

Conclusion

Les enjeux autour de l'école inclusive exigent de la part des professionnel·le·s de l'école de s'engager dans des collaborations à la fois avec d'autres professionnel·le·s et avec les parents. La collaboration avec les parents peut cependant se trouver parfois instrumentalisée en tant que

levier vis-à-vis d'enjeux touchant à la collaboration entre professionnel·le·s autour de l'école inclusive, dans une tentative d'accéder aux ressources disponibles au sein du système scolaire. Dans l'idée d'une école pleinement inclusive, le renforcement d'une logique de travail collectif entre professionnel·le·s de l'école autour des besoins éducatifs de l'ensemble des élèves, plutôt que de lutte pour accéder à des ressources réservées à certain·e·s, pourrait dès lors bien être une première condition pour favoriser une indispensable et réelle collaboration avec les parents, exempte d'enjeux qui la dépassent.

Plus largement, le risque repéré d'instrumentalisation de la relation avec les parents nous apparaît comme un effet indésirable de cette dynamique de lutte pour accéder à des ressources restreintes, favorisée par un fonctionnement institutionnel qui prévoit des ressources gérées par les établissements scolaires et d'autres relevant d'une instance extérieure. S'y ajoutent d'autres effets indésirés qui constituent autant de freins au développement d'une école pleinement inclusive : un renforcement de la catégorisation des élèves à besoins dits particuliers, une fragilisation des dynamiques collectives de travail ainsi qu'une tendance à détourner le regard des normes et pratiques inclusives à mettre en œuvre dans le contexte scolaire ordinaire. Dans ce sens, il nous semble qu'un pilotage de l'institution scolaire vers une école se voulant inclusive ne peut ignorer ces effets indésirés, même lorsqu'ils sont perçus comme résultant de l'action d'une minorité des professionnel·le·s du terrain.

Références

- ARNSTEIN S. R. A ladder of citizen participation. *Journal of the American Institute of planners*, 1969, n° 35, vol. 4, pp. 216-224.
- BENNETT N., WISE C., WOODS P. A. & HARVEY J. A. *Distributed Leadership: A Review of Literature*. Londres : National College for School Leadership, 2003.
- CAROLY S. & CLOT Y. Du travail collectif au collectif de travail. Des conditions de développement des stratégies d'expérience. Comparaison de deux bureaux. *Formation et Emploi*, 2004, n° 88, pp. 43-55.
- CARSPECKEN P. F.. *Critical ethnography in educational research : A theoretical and practical guide*. Londres : Routledge, 1996.
- CONUS X. Lorsque l'entrée dans le monde scolaire se heurte aux modèles d'élève et de parent attendus. *Recherches en Éducation*, 2021, n° 44, pp. 16-29.
- DE BOER A., PIJL S. F. & MINNAERT A. Regular primary schoolteachers' attitudes towards inclusive education: a review of the literature. *International Journal of Inclusive Education*, 2011, n° 15, vol. 3, pp. 331-353.
- DUFRESNE F. La relation parents-école : une question d'équilibre. *Cahier de Réussite*, 2014, n° 2, pp. 1-4.
- DUMAY X. & DUPRIEZ V. Effet établissement : quelles relations entre composition sociale des établissements et processus internes ? In : FRENAY M. & DUMAY X. (Dir.). *Un enseignement démocratique de masse. Une réalité qui reste à inventer*. Louvain : Presses universitaires de Louvain, 2013, pp. 79-104.
- DUVAL J., DUMOULIN C. & PERRON M. 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*, 2014, n° 37, vol. 3, pp. 1-23.

- EBERSOLD S. & ARMAGNAGUE M. De la fabrication du besoin éducatif : enjeux, travail d'institution et référentiels normatifs. *Agora débats/jeunesses*, 2021, n° 87, vol. 1, pp. 39-49.
- EBERSOLD S. & DUPONT H. Évaluation des besoins, opportunité scolaire et réinvention de l'inéducable. *La nouvelle revue – Éducation et société inclusives*, 2019, n° 86, pp. 65-78
- ETAT DE FRIBOURG. *Loi du 9 septembre 2014 sur la scolarité obligatoire (LS)*. 2014. En ligne : [https://bdlf.fr.ch/app/fr/texts_of_law/411.0.1/], consulté le 10/06/2022.
- ETAT DE FRIBOURG. *Loi du 11 octobre 2017 sur la pédagogie spécialisée (LPS)*. 2017. En ligne : [https://bdlf.fr.ch/app/fr/texts_of_law/411.5.1/], consulté le 10/06/2022.
- GILLES J.-L., POTVIN P. & TIECHE CHRISTINAT C. (Dir.). *Les alliances éducatives pour lutter contre le décrochage scolaire*. Berne : Peter Lang, 2012.
- GIULIANI F. & PAYET J.-P. Les logiques scolaires de la proximité aux familles. Introduction. *Education et sociétés*, 2014, n° 34, vol. 2, pp. 5-21.
- GLASER B. & STRAUSS A. *The discovery of grounded theory : Strategies for qualitative research*. Chicago : Aldine, 1967.
- GREMION, L., OGAY, T., BALLIF, L., BANHOLZER, R. & CONUS, X. Des chercheuses et chercheurs dans et hors du terrain : les coulisses d'un dispositif ethnographique critique. *Association pour la recherche qualitative, Hors-série « Les Actes »*, 2022, n° 26, pp. 15-21.
- HALLÉ Y. & GARNEAU J. M. É. L'abduction comme mode d'inférence et méthode de recherche : de l'origine à aujourd'hui. *Recherches qualitatives*, 2019, n° 38, vol. 1, pp. 124-140.
- LESSARD C. & CARPENTIER A. *Politiques éducatives : la mise en œuvre*. Paris : Presses universitaires de France, 2015.
- MARCEL J.-F., DUPRIEZ V., PERISSET-BAGNOUD D. & TARDIF M. (Dir.) *Coordonner, collaborer, coopérer. De nouvelles pratiques enseignantes*. Bruxelles : De Boeck, 2006.
- MCANDREW M., POTVIN M. & BORRI-ANADON C. (Dir.). *Le développement d'institutions inclusives en contexte de diversité. Recherche, formation, partenariat*. Québec : Presses de l'Université du Québec, 2013.
- NOEL I. & GREMAUD J. D'une logique séparative à une logique d'intégration scolaire des élèves à besoins éducatifs particuliers. *Revue suisse de pédagogie spécialisée*, 2014, n° 1, pp. 13-19.
- PELGRIMS G. De l'intégration scolaire à l'école inclusive : accès aux structures scolaires ou au rôle d'élève et aux savoirs ? *Revue suisse de pédagogie spécialisée*, 2016, n° 3, pp. 20-29.
- PITHON G., ASDIH C. & LARIVÉE S. J. (Dir.). *Construire une 'communauté éducative'. Un partenariat famille-école-association*. Bruxelles : De Boeck, 2008.
- PROGIN L., MARCEL J.-F., PERISSET D. & TARDIF M. (Dir.). *Transformation(s) de l'école : vision et division du travail*. Paris : L'Harmattan, 2015.
- RICH J. *Les nouveaux directeurs d'école. Repenser l'encadrement des établissements scolaires*. Bruxelles : De Boeck, 2010.
- ROAUX C. Le travail en équipe en école primaire : une autonomie sous contrainte. *Éducation et socialisation, Les Cahiers du CERFEE [En ligne]*, 2019, n° 54, mis en ligne le 24 novembre 2019, consulté le 05 août 2022, <http://journals.openedition.org/edso/8012>.
- RUFIN D. & PAYET J.-P. À quoi sert le besoin éducatif particulier ? Dénormativité et hypernormativité en tension dans l'école inclusive. *Agora débats/jeunesses*, 2021, n° 87, vol. 1, pp. 65-80.

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

THOMAZET S., MERINI C. & GAIME E. Travailler ensemble au service de tous les élèves. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 2014, n° 65, pp. 69-80.

TREMBLAY P. *École inclusive. Conditions et applications*. Louvain-La-Neuve/Paris : Academia/L'Harmattan, 2020.

YELNIK C. Souffrances professionnelles dans le monde scolaire. *Cliopsy*, 2010, n° 3, vol. 1, pp. 7-17.