

Revue de l'Association Francophone Internationale de Recherche Scientifique en Education
www.la-recherche-en-education.org

N° 14 (2015), pp. 8-22

Quand la culture scolaire tend à structurer la négociation des rôles d'enseignant et de parent d'élève

Xavier Conus

Université de Fribourg
xavier.conus@unifr.ch

Javier Nunez Moscoso

Université de Toulouse (UMR-EFTS)
javier.nunez@gmail.com

Résumé

Dans un contexte sociopolitique de plus en plus caractérisé par un appel à la collaboration, voire au partenariat entre l'école et les familles, cet article vise à investiguer empiriquement le processus de négociation des rôles d'enseignant et de parent d'élève au tout début de leur relation, au moment de l'entrée à l'école de l'enfant. Pour ce faire, nous menons une recherche de type ethnographique au cœur d'un établissement scolaire suisse accueillant majoritairement des familles migrantes. Notre perspective de communication interculturelle, couplée à une démarche abductive, permet de mettre au jour que cette négociation des rôles est dans un premier temps fortement structurée par la culture scolaire au détriment de la culture familiale, pour ensuite donner place à différentes postures de la part des enseignants, qui modulent la normativité de la négociation des rôles et de la transition de l'entrée à l'école.

Mots-clés : Négociation des rôles – Postures enseignantes – Pratiques de communication – Relation école- familles

1. Introduction

L'entrée à l'école signifie une transition importante non seulement pour l'enfant, mais également pour ses parents, particulièrement lorsqu'il s'agit de l'enfant aîné. Si l'enfant devient élève, le parent devient parent d'élève, dans un nouvel équilibre entre engagement dans le milieu familial et scolaire (Dockett et Perry, 2007). La transition de l'entrée à l'école implique un processus dynamique de changement et de développement incluant des processus d'apprentissage, de changement identitaire et de construction de sens (Zittoun, 2012). Dans cet article, nous explorons de manière compréhensive comment parents et enseignants négocient leurs rôles dans les premiers moments de leur relation.

Nos données proviennent d'une étude de type ethnographique menée dans un établissement scolaire périurbain du canton de Fribourg en Suisse¹, accueillant une population majoritairement issue de la migration. Une nouvelle loi scolaire cantonale, en cours d'élaboration, précise que

« les parents sont les premiers responsables de l'éducation de leur enfant. Ils collaborent avec l'école » (art.30, alinéa 1), ils « sont régulièrement informés » et « informent » (alinéa 3), ils « sont entendus préalablement à toute décision » (alinéa 5). Toutefois, ils « se conforment aux attentes de l'école, en particulier aux consignes du corps enseignant », tout en pouvant s'adresser aux autorités scolaires en cas de conflit (alinéa 4). Si la collaboration avec les parents est inscrite dans le cahier des charges des enseignants comme une composante intégrante de leur travail depuis de nombreuses années, une grande latitude leur est laissée quant à la manière de mettre en œuvre cette collaboration. Dans ce contexte, il nous paraît particulièrement intéressant d'investiguer comment se met en place sur le terrain la collaboration prescrite.

2. Contexte théorique

2.1. *Entre intentions de rapprochement et ancrage culturel de l'école*

La qualité de la relation entre l'école et la famille (Henderson et Mapp, 2002), l'éducation du jeune enfant (Burger, 2010) et une transition positive lors de l'entrée à l'école (Rimm-Kaufman et Pianta, 2000) sont établis comme des éléments contributeurs du succès scolaire de l'enfant, particulièrement dans une visée d'égalisation des chances des enfants issus de familles minoritaires, notamment les familles issues de la migration. École et famille sont dès lors appelées à œuvrer dans une collaboration, voire un partenariat (Pithon, Asdih et Larivée, 2008), dans une intention louable d'égalisation des chances et de rapprochement entre l'école et les familles considérées comme éloignées de l'institution scolaire (Deslandes et Jacques, 2004; Kherroubi, 2008).

Des malentendus et des divergences apparaissent toutefois quant à la manière de mettre en œuvre cette collaboration. La question des rôles respectifs entre parents et enseignants apparaît fondamentale. L'appropriation du rôle de parent d'élève d'une manière à la fois qui corresponde aux attentes de l'école et dans laquelle le parent se sente à l'aise n'est pas chose aisée (Vincent et Tomlinson, 1997). Les parents peu familiers de la culture scolaire, particulièrement, ne partent pas sur un pied d'égalité face à un appel à un partenariat demandant une maîtrise des codes et usages du monde scolaire, ce qui peut paradoxalement éloigner davantage ces parents de l'école (Périer, 2005). Des divergences de conceptions éducatives peuvent également influencer la manière de considérer son rôle et celui du partenaire (Conus et Ogay, 2014). Lorsque les parents n'adoptent pas le rôle attendu par l'école, ils tendent à être considérés dans une perspective déficitaire remettant en cause leurs compétences ou leur bonne volonté (Boulanger, Larose et Couturier, 2010), à être perçus sous l'angle d'une altérité connotée négativement et située exclusivement du côté de la famille, dans un impensé de l'ancrage culturel de l'école (Changkakoti et Akkari, 2008).

Dans cette logique demeure un fort sentiment chez les enseignants que c'est à l'enfant de s'ajuster à l'école et à sa famille de l'y préparer (Dockett et Perry, 2007). Comme si l'enfant devait arriver à l'entrée à l'école déjà préscolarisé, voire scolarisé (Petriwskyj, 2010), dans une évaluation en termes de « school readiness », d'acquisition des aptitudes jugées nécessaires à entrer à l'école (Niemeyer et Scott-Little, 2001). Darmon (2001) dénonce comme un « discours d'impuissance scolaire » cette idée qui sous-entend que l'école n'est apte à scolariser que les enfants déjà « familialement scolarisés ». Ce concept de « readiness » a été largement critiqué, que ce soit quant au flou de sa définition ou aux limites de son caractère prédictif (La Paro et Pianta, 2000), mais surtout quant à une tendance à appréhender la « readiness » uniquement du côté de l'enfant et de sa famille (Dockett et Perry, 2007). Dans un renversement de la perspective, des auteurs proposent de considérer la « school readiness »

comme un concept avant tout relationnel et interactionnel, dépendant autant de l'ouverture et des attentes de l'école et des relations entre les contextes de vie de l'enfant que de ses caractéristiques individuelles (Carlton et Winsler, 1999 ; Graue, 2006). Ces différentes perspectives témoignent de visions divergentes des rôles entre école et familles, entre parents et enseignants.

2.2. La notion de rôle : une entrée socio-communicationnelle

La notion de rôle est éminemment polysémique, sa définition est multiple et marquée historiquement par le débat et par la contribution notamment de la psychologie et de la sociologie (Rocheblave, 1963). Nous nous situons dans une perspective socio-communicationnelle de la notion de rôle, dans un héritage de l'interactionnisme symbolique, en cherchant à mettre en évidence comment les rôles émergent au cœur des interactions entre individus (Degenne, 2011), en l'occurrence entre parents et enseignants. L'interaction ne découle pas des rôles des acteurs dans une sorte d'automatisme, les rôles se négocient dans les interactions, sur la base certes de statuts et de rôles d'acteurs socialement situés, mais qui sont ensuite interprétés et ajustés dans l'interaction.

Le rôle est donc une mise en œuvre toujours personnalisée du statut. « Le rôle d'un individu n'est pas donné par avance, il est induit au fur et à mesure de l'avancée de l'interaction sur la base d'une interprétation mutuelle des comportements » (Le Breton, 2008, p. 62). Le rôle est toujours pris dans une adaptation au rôle des autres acteurs de l'interaction, tout rôle appelant un rôle complémentaire, dans un processus d'« alter-casting », de projection sur autrui de rôles complémentaires (Frame, 2013).

2.3. Une négociation de rôles au cœur d'un processus de communication interculturelle

Les rôles de parent et d'enseignant se négocient à partir de cadres de références qui peuvent être plus ou moins proches ou distants entre culture familiale et culture scolaire, dans une construction plus largement de leur relation qui constitue un processus de communication interculturelle (Ogay et Cettou, 2014), demandant une attention particulière aux processus de négociation de sens dans les interactions. Nous utilisons le concept de négociation dans une perspective héritée de l'interactionnisme symbolique. Il s'agit de comprendre comment des significations, des représentations émergent pour les acteurs dans leurs interactions, en tenant compte du contexte de ces interactions, ainsi que des représentations, attentes, connaissances, savoir-faire et références culturelles que les acteurs amènent avec eux dans ces interactions (Frame, 2013).

Croisant dans cet article nos regards de chercheurs ancrés pour l'un dans l'étude de la relation école-familles et pour l'autre dans l'analyse du travail enseignant, nous cherchons à décrire la nature et les caractéristiques du processus de négociation des rôles de parent et d'enseignant dans leurs interactions lors des tout premiers moments de la scolarité de l'enfant. Nous portons un regard particulier sur la manière dont les pratiques de communication des enseignants, renforcés par l'asymétrie relationnelle institutionnelle entre eux et les parents (Scalambrin et Ogay, 2014), participent à cette négociation des rôles.

Notre terrain consiste en un établissement scolaire accueillant majoritairement des familles migrantes, car nous souhaitons investiguer un terrain où enseignants et parents ne partagent pas *a priori* une proximité culturelle. Nous considérons toutefois toute relation école-famille comme un processus de communication interculturelle, la distance culturelle vis-à-vis de l'école n'étant ni exclusive ni automatique aux familles migrantes.

3. Méthodologie

3.1. Participants

Du côté des familles, l'échantillon est constitué de 12 familles dont l'enfant aîné débute sa scolarité. Toutes ont une histoire de migration plus ou moins récente. Dans 2 familles, seule la maman a vécu une trajectoire migratoire, le papa ayant grandi dans le contexte suisse.

Tableau 1. Échantillon de 12 familles dont l'enfant aîné débute sa scolarité

Enfant (code)	Sexe	Parent(s) participant(s) à la recherche	Pays de départ de la trajectoire migratoire des parents	Ancienneté d'arrivée en Suisse des parents (années)
A	F	Mère-Père	Portugal	22
B	F	Mère-Père**	Macédoine	20 (père) – 6 (mère)
C	F	Mère	Portugal	7
D	M	Mère	Portugal	7
E	F	Mère-Père	Rép. Dominicaine (mère) ; Suisse (père)	12 (mère)
F	F	Mère-Père	Bolivie (mère) ; Suisse (père)	Env. 6
G	M	Mère*	Albanie	8
H	M	Mère	Liban	7
I	F	Mère-Père	Tunisie (père) ; France (mère)	Env. 5
J	M	Mère*	Portugal	4
K	F	Mère-Père	Sri Lanka	24 (père) – 8 (mère)
L	M	Mère*	Tchéquie	Env. 5

* Famille monoparentale (mère seule, avec l'autorité parentale)

** Parents récemment séparés, l'enfant vit avec sa mère, le mercredi et un weekend sur deux chez le père

Du côté des enseignantes, l'échantillon est constitué des 6 enseignantes des 4 classes de première année, qui sont toutes des femmes, suissesses et ayant suivi leur scolarité et leur formation dans le système suisse.

Tableau 2. Échantillon des 6 enseignantes des 4 classes de première année

Enseignante	Âge	Années d'expérience	Pourcentage de travail	Situation familiale
Anne	50aine	Env. 30 ans	50 (duo avec Emma)	2 grands enfants
Béa	60aine	Env. 40 ans	100	Pas d'enfant
Cathy	30aine	5 ans	50 (duo avec Julie)	1 jeune enfant
Diane	60aine	Env. 40 ans	100	Pas d'enfant
Emma	50aine	Env. 30 ans	50 (duo avec Anne)	3 grands enfants
Julie	Env. 35 ans	12 ans	50 (duo avec Cathy)	1 jeune enfant

Les classes de Béa et du duo Cathy-Julie se trouvent dans un bâtiment scolaire (A), tandis que les classes de Diane et du duo Anne-Emma sont situées dans un autre bâtiment (B).

3.2. Collecte des données

Nos outils de collecte de données ont été : 1) l'observation des interactions entre parents et enseignantes, dans une stratégie ouverte d'observation participante (Arborio et Fournier, 2008). L'observation se base sur un protocole sous forme de points-clés, mais se réalise sans prise de notes. Des rapports d'observation sont rédigés ensuite, puis débriefés entre plusieurs chercheurs dans une perspective de triangulation; 2) des entretiens semi-directifs avec les enseignantes et les parents, portant notamment sur les représentations et la perception de leur relation, de leurs interactions et de leurs rôles; 3) une récolte des documents transmis par les enseignantes aux parents.

Concernant les données analysées dans cet article, la partie empirique a été menée en 5 étapes : 1) un entretien prospectif avec les parents et les enseignantes au mois de mai 2014, 3 mois avant la rentrée scolaire ; 2) l'observation de l'atelier de préparation à l'école destiné aux nouveaux parents d'élèves, 2 mois avant la rentrée scolaire ; 3) l'observation des interactions entre parents et enseignantes le jour de la rentrée scolaire ; 4) l'observation régulière des interactions informelles entre parents et enseignantes au début et à la fin des périodes d'école durant les 3 premières semaines (10 jours d'observation) ; 5) un entretien rétrospectif avec les parents et les enseignantes en octobre 2014, après 6 semaines d'école.

3.3. Analyse des données

Notre approche qualitative nous a menés à investiguer cette négociation des rôles en nous inscrivant dans une démarche abductive (Nunez Moscoso, 2013). Dans ce contexte, la perspective de communication interculturelle (Frame, 2013) appliquée à la négociation des rôles participe au balisage de l'appareil méthodologique, dans l'objectif de faire émerger une hypothèse *a posteriori* portant sur le processus de négociation de rôles entre parents et enseignantes. Pour ce faire, l'analyse des données s'est faite par une analyse de contenu selon la méthode d'« analyse à l'aide de catégories conceptualisantes » (Paillé et Mucchielli, 2012), en croisant les données issues des entretiens, de l'observation et de la récolte de documents.

3.4. Considérations éthiques

Ce travail s'inscrit dans une recherche menée dans cet établissement scolaire depuis 2012, avec l'accord des autorités scolaires. Une contractualisation déontologique a été menée au départ avec les enseignantes, sous forme d'une négociation orale des modalités de participation lors d'une réunion entre l'équipe de recherche et les enseignantes. Ces négociations se sont ensuite poursuivies tout au long des entretiens avec les enseignantes durant les trois ans de la recherche. Les parents ont été contactés d'abord par un courrier, traduit en différentes langues, qui les informait de la recherche, puis par un contact téléphonique (parfois avec interprète) afin d'échanger et de discuter de leur accord ou non à la recherche. Nous avons garanti aux participants la confidentialité de leur identité vis-à-vis de personnes extérieures, par l'utilisation de pseudonymes. Une restitution des données de recherche, séparément auprès des enseignantes et des familles, est planifiée à l'automne 2015.

4. Résultats

Tableau 3. Modèle générale dans la co-construction des rôles entre parents et enseignantes

	Temporalités			
	Avant la rentrée	Jour de la rentrée	Premières semaines d'école	
Dispositifs	Interactions formelles		Interactions informelles	
	Atelier de préparation à l'école	Transmission de documents	Échanges lors des moments de « remise » des élèves en début et fin des périodes scolaires	
Un modèle de rôles commun	Rôles d'enseignantes-expertes et de parents-soutien, dans un processus de scolarisation des pratiques éducatives parentales			
Postures des enseignantes dans la mise en œuvre des rôles	Prescriptions de “bonnes” pratiques éducatives de la part de l'école et de l'ensemble des enseignantes, généralisées à l'ensemble des parents		Classes du bâtiment B : Prescriptions correctrices ciblées à exécuter par les parents	Classes du bâtiment A : Conseils ciblés que les parents sont responsables d'appliquer ou non
	À l'initiative de l'école et des enseignantes		À l'initiative de l'enseignante	Béa : plutôt à l'initiative de l'enseignante Cathy-Julie : plutôt à l'initiative du parent
Perception des parents	Entre sentiment de non-reconnaissance de leurs compétences, souci d'appliquer les prescriptions et relativisation du discours des enseignantes		Reconnaissance des compétences parentales et du discours de l'enseignante	

Nous dégageons de nos résultats un modèle général dans la co-construction des rôles entre parents et enseignantes, avec des modulations de postures en fonction des enseignantes et des différentes temporalités entourant la rentrée scolaire. Le tableau antérieur, dont les différents aspects sont ensuite explicités, en propose la synthèse.

Nous présentons les résultats les plus emblématiques selon deux temporalités : d'abord ce qui concerne avant la rentrée scolaire et le jour de celle-ci, que nous regroupons car on y relève une même logique dans la négociation des rôles; puis nous présentons les résultats concernant les premières semaines d'école, durant lesquelles nous constatons une évolution.

4.1. Avant la rentrée et le jour de la rentrée : de la prescription experte au soutien

4.1.1. Rôle d'enseignantes expertes-prescriptrices

Dès les premiers instants de leur relation avec les parents, les enseignantes adoptent un rôle d'expertes, non seulement de la question scolaire mais de l'éducation de l'enfant en général, et de prescriptrices du rôle parental attendu. Dans cette négociation des rôles, le rôle parental est largement défini par les enseignantes, légitimées en tant que représentantes de l'institution à en déterminer les contours. Deux dispositifs-clés placent d'emblée les enseignantes dans ce rôle d'expertes-prescriptrices.

Le premier est un « atelier de préparation à l'école », auxquels les parents de nouveaux élèves sont invités à assister deux mois avant la rentrée scolaire. Préparé conjointement par les enseignantes d'école enfantine et par la responsable de l'association d'éducation familiale locale, qui l'anime, cet atelier a pour objectif aux yeux des enseignantes de prescrire aux parents les « bonnes » pratiques éducatives à mettre en œuvre dans le milieu familial afin de préparer au mieux l'enfant à son entrée à l'école. Le but est *d'informer les parents sur ce qu'on attend un peu d'EUX. [...] Des choses très basiques mais du style le sommeil [...] Toutes ces petites choses qui sont nécessaires... enfin qu'il faut savoir avant que les enfants commencent l'école* (Cathy). Cet objectif d'informer les parents se fonde sur un constat que les parents *ne se rendent pas compte* (Cathy), que *de plus en plus on a des enfants qui arrivent avec rien* à l'école (Emma). Si quelques prescriptions touchent à des questions en lien avec les futurs apprentissages scolaires de l'enfant, comme l'importance de lui apprendre à aller au bout d'une tâche, les prescriptions touchent principalement à des domaines appartenant à première vue à l'éducation familiale, comme l'alimentation, le sommeil, l'habillement, l'hygiène, la télévision ou les activités de loisirs.

L'autre dispositif-clé consiste en documents écrits, transmis aux parents lors de la rentrée scolaire et parfois commentés oralement par les enseignantes, les informant entre autres des règlements et modes de fonctionnement attendus. Ces documents participent de la définition du rôle de parent d'élève attendu par l'école à un niveau organisationnel et logistique : être garant que l'enfant ait le matériel demandé, transmettre à l'enseignante les informations administratives ou organisationnelles, veiller à l'application des règles de l'école en termes d'horaires et de fonctionnement. Des prescriptions de « bonnes » pratiques éducatives sont également insérées dans ces documents, comme l'indication de quel goûter il faut donner à l'enfant. Le jour de la rentrée scolaire est ainsi l'occasion de rappeler certaines prescriptions de « bonnes » pratiques éducatives présentées lors de l'atelier de préparation, parfois encore oralement, comme lorsqu'Anne parle aux parents de l'importance de donner à l'enfant des goûters sains, par exemple une pomme. Les prescriptions sont alors adressées aux parents dans leur ensemble, dans un souci préventif, voire une suspicion généralisée de pratiques éducatives inadéquates.

4.1.2. Rôle de parent-soutien

Dès le départ de la relation, le rôle de parent d'élève se négocie ainsi avant tout comme un rôle de soutien, à la fois de l'enseignante et du processus de scolarisation de l'enfant. Ce rôle de soutien ne débute d'ailleurs pas le jour de l'entrée à l'école, la plupart des parents cherchant déjà à préparer l'enfant de manières diverses. Le soutien peut passer par la mise en œuvre des prescriptions des enseignantes, mais aussi par d'autres pratiques décidées par les parents, comme des pratiques éducatives visant le travail d'apprentissages scolaires, sans que cela soit vraiment discuté avec l'école dans une complémentarité des rôles. Ces pratiques parentales se basent sur les représentations des parents de l'éducation de l'enfant et de l'école, leur vécu ou leur expérience, plutôt que sur des demandes explicites des enseignantes, celles-ci ne mettant pas l'accent dans leurs prescriptions, lors de ces premiers moments de la relation avec les parents, sur les apprentissages scolaires de l'enfant. Un père décrit par exemple ce qu'il fait avec sa fille en disant *je fais des lettres, je répète le nom comment s'appellent les lettres* (père de A.), mais en disant ne pas savoir si l'apprentissage des lettres se fait en première année d'école.

Dans la perspective des parents, le rôle de soutien correspond à la manière dont de nombreux parents se projettent dans leur futur rôle de parent d'élève avant l'entrée à l'école de l'enfant. *Si elle me dit tu lui apprends à dessiner mieux le soleil, alors là je vais lui dire "merci, je vais, je vais travailler"* (mère de D.). Le rôle de soutien de l'enseignante apparaît comme indissociable d'un rôle de soutien plus largement du processus de scolarisation de l'enfant. Il fait aussi consensus auprès de la plupart des parents dans ce qu'ils nous en disent après quelques semaines d'école : *C'est écouter Béa. Nous on est en deuxièmes* (père de K.) ; *La maîtresse* (Diane) *elle me dit [...] après j'essaie de voir avec ma fille, ce qui s'est passé et corriger ça* (mère de C.). Lors des premiers jours d'école, ce rôle de soutien tend à se construire dans une position du parent en retrait de l'enseignante, notamment lors des moments de « remise » des élèves devant le bâtiment scolaire. Les parents interprètent leur rôle comme de faciliter et compléter celui de l'enseignante, tout en veillant à ne pas empiéter sur son travail, cet entre-deux étant tout de même considéré comme son domaine. Le soutien consiste alors à favoriser, souvent discrètement, le fait que les transitions se passent le mieux possible, d'une façon qui corresponde à ce que les parents perçoivent être les attentes de l'enseignante, dans une recherche de conformité à la fois de leur enfant et de leur image de parent, par exemple en faisant signe discrètement à l'enfant de se mettre correctement dans la file des élèves (mère de C.). Le rôle de soutien peut aussi consister à relayer le message de l'enseignante auprès de l'enfant, pour une question de langue, mais aussi parfois dans une volonté plus large de renforcer le message, soit à l'initiative du parent, soit à la demande de l'enseignante.

4.2. Les premières semaines d'école : diversité de postures et stabilisation des rôles

4.2.1. Entre enseignantes expertes-correctrices et parents-exécutants

Lors des premières semaines d'école, nous observons chez les enseignantes du bâtiment B, Diane et Emma surtout, Anne dans une moindre mesure, l'adoption de prescriptions directives et correctrices envers les parents sitôt que l'enfant n'est pas jugé suffisamment « prêt » selon des normes avant tout comportementales, telles que savoir mettre sa veste ou ses souliers, aller aux toilettes seul ou rester tranquille. Les prescriptions deviennent ciblées en direction des parents dont l'enfant témoigne d'un manque aux yeux de l'enseignante. Le ton peut s'avérer directif, indiquant clairement une correction à apporter, le message étant celui d'une non-conformité tant de l'enfant que des pratiques éducatives parentales, que cela soit par exemple au niveau de règles de vie (2^e jour : *Emma dit à la maman de V. il fait la bagarre, il*

faut lui dire non à la maison) ou d'une « autonomie » très comportementale (5^e jour : *Diane dit à la maman de D. qu'il faudra voir avec lui, il ne sait pas mettre ses chaussures, c'est toujours faux*).

Le rôle d'enseignante-experte prend une forme d'évaluatrice de la préparation adéquate de l'enfant, et de prescriptrice des corrections à apporter. Le message de l'enseignante est que l'enfant n'a pas été correctement préparé à l'école et qu'il faut y remédier, dans un rôle assigné au parent, de manière non discutable, d'exécutant des prescriptions correctrices. Le rôle de parent-soutien glisse dans un devoir de conformer l'enfant et ses pratiques éducatives aux attentes de l'enseignante et de l'école. La prise de contact de l'enseignante, précoce et directive, est mal vécue par certains parents, remise en question comme prématurée et exagérée : *Elle (Diane) a dit que G. obéit pas, il n'arrive pas à gérer son comportement durant la journée. Que moi j'étais étonnée, j'attendais pas ça! [...] Mais quand même c'est, ils sont petits, et puis il y avait trop de changements à ce moment-là (mère de G.)*.

Ces enseignantes considèrent que la prescription de pratiques éducatives fait partie de leur rôle professionnel, même lorsque cela concerne des domaines *a priori* de l'ordre de l'éducation familiale. *S'il y a des problèmes de sommeil, de [...] là, ben c'est le, pour moi c'est le travail de la maîtresse d'aller un petit peu vers le parent pis de dire mais il faudrait faire ta ta ta (Emma)*. Elles se positionnent dans une logique réparatrice de ce qu'elles évaluent comme des manques dans des pratiques éducatives appartenant certes à l'éducation familiale, mais qui expliquent à leurs yeux des déficits constatés chez les élèves en classe, d'où le fait qu'elles se sentent légitimées à intervenir. Elles ne se questionnent pas vraiment sur les limites de territoires que leurs prescriptions pourraient enfreindre, considérant que leur rôle et le territoire scolaire s'étendent au territoire familial. Paradoxalement, la question des limites de territoires et de la légitimité semble davantage se poser quant au fait de demander le travail d'apprentissages scolaires dans le milieu familial, ces apprentissages étant de leur ressort comme enseignantes : *Leur dire, il faut les coucher tôt, il faut qu'ils mangent sainement, qu'ils prennent un petit déjeuner, ça je trouve très très bien [...] Mais j'irais pas jusqu'à dire qu'il faut savoir découper, il faut savoir écrire son prénom [...] ça je suis pas d'accord parce que, notre rôle c'est de leur apprendre ça (Anne)*.

Plusieurs parents expriment se sentir non reconnus dans leurs compétences éducatives face à ces prescriptions dont ils dénoncent l'aspect unidirectionnel, l'absence de réciprocité. *Moi j'ai l'impression que c'est un peu... à sens unique... [...] On attend de nous que notre enfant il se comporte correctement à l'école pis voilà... (père de F.)*. Ces parents ressentent une vision déficitaire à leur égard, que l'on retrouve dans ce que nous disent les enseignantes. *Ouais, vraiment je trouve que le niveau baisse, et pis qu'il faut vraiment tout leur apprendre, mais tout, le b.a.-ba quoi (Emma)*. Pour quelques parents cependant, ces prescriptions, bien que directives et correctrices, correspondent à leur conception du rôle de l'enseignante. Ils ne disent alors pas se sentir non-reconnus, mais témoignent avant tout d'un souci d'appliquer les prescriptions, de correspondre au rôle de soutien attendu et d'être perçus comme de « bons » parents d'élèves, en conformant à la fois leur enfant et leurs pratiques. *Il y avait pas mal de conseils surtout, beaucoup de conseils que j'ai retenus, que j'ai faits (mère de E.)*.

4.2.2. Entre enseignantes expertes-conseils et parents-responsables

Les enseignantes du bâtiment A, Béa, Cathy et Julie se montrent peu prescriptives envers les parents durant les premières semaines d'école. Les indications de ces enseignantes de « bonnes » pratiques éducatives prennent la forme de conseils et sont glissées au cœur d'une discussion plus globale sur l'enfant. C'est particulièrement le cas de Béa, qui accorde

régulièrement du temps lors des interactions informelles à des échanges « gratuits », entretenant la relation avec le parent, où elle va parfois glisser un conseil, comme le rapporte la maman de H. *Je lui ai dit ah il fait comme ça, comme ça, il veut pas venir, toujours il me dit qu'il est fatigué, pis elle m'a dit ok, il dort bien, le rythme de sa journée, comment ça se passe à la maison ? Je lui ai dit, alors Béa m'a dit ah il faut qu'il dorme plus tôt* (mère de H.). Béa relève que la forme de conseil fait que le message est mieux entendu de la part des parents. Derrière cette posture, il peut donc y avoir aussi une stratégie de communication.

Ces enseignantes soulignent les limites de territoires entre l'école et la famille, considérant que la frontière s'arrête à ne donner que des conseils aux parents, à ne rien exiger. *Parce qu'on entrerait trop dans, je pense, dans l'intimité, dans le truc de la famille. Alors jusqu'où on peut aller ? Nous on peut que dire, qu'influencer* (Béa). Julie se questionne notamment sur l'aspect intrusif des prescriptions transmises lors de l'atelier de préparation. *On entre beaucoup dans cette sphère privée de l'éducation pis... finalement... c'est comme on dit, c'est leur sphère privée quoi* (Julie). Cathy et Julie délimitent très restrictivement leur rôle quant aux limites de territoires. Si Béa insère volontiers des « bons conseils » dans les échanges avec les parents, Cathy et Julie ne se considèrent autorisées à conseiller les pratiques éducatives familiales, une fois l'atelier de préparation passé et les documents de la rentrée transmis, que si la demande vient du parent lui-même ou que l'enfant a des difficultés importantes.

Béa, Cathy et Julie adoptent ainsi un rôle d'expertes-conseil, de manière très délimitée pour Cathy et Julie. Les parents sont ensuite responsables d'appliquer ces conseils, les enseignantes ne se considérant pas légitimées à exiger l'adoption de pratiques éducatives dans le milieu familial. Corollaire, aucun parent des classes du bâtiment A n'estime l'attitude de l'enseignante trop invasive ou dévalorisante à son égard dans les échanges des premières semaines d'école.

5. Discussion

5.1. Entre une négociation des rôles structurée par la culture scolaire et une modulation de la normativité par les postures des enseignantes

Dans le sens de la démarche abductive, nous proposons à partir de nos résultats une hypothèse générale : la négociation des rôles entre enseignantes et parents est dans un premier temps fortement structurée par la culture scolaire au détriment de la culture familiale, pour ensuite donner place à différentes postures de la part des enseignantes, qui modulent la normativité de la négociation des rôles et de la transition de l'entrée à l'école. Nous détaillons cette hypothèse en quatre axes.

5.1.1. Une asymétrie de rôles dès le premier contact

Dès les tout premiers moments de leur relation, dans les dispositifs de l'atelier de préparation à l'école et des documents de la rentrée scolaire, les rôles d'enseignante et de parent d'élève se négocient de manière asymétrique entre des enseignantes expertes et des parents appelés à un rôle de soutien, à la fois du processus de scolarisation de l'enfant et de l'enseignante, le second apparaissant comme une condition du premier. Même si dans une perspective interactionniste les deux acteurs influencent l'interaction, ce contexte asymétrique fait que l'interaction est ici fortement contrainte pour les parents. L'expertise des enseignantes prend une forme prescriptive qui encadre et définit aux normes de la culture scolaire la forme du soutien attendu des parents. En étant marquée dès le premier contact, l'asymétrie de rôles n'apparaît pas comme un mode relationnel qui se développerait progressivement dans la construction de la relation, mais comme un principe de départ dans la relation entre enseignantes et parents, instauré par l'école et les enseignantes. On peut parler d'une

asymétrie institutionnelle, les enseignantes étant légitimées par leur appartenance à l'institution scolaire, qui participe d'emblée de la manière dont se négocient les rôles.

5.1.2. Un processus de scolarisation des pratiques éducatives parentales

Considérant également avoir un rôle de soutien, les parents adaptent ou prévoient d'adapter leurs pratiques éducatives autour de l'entrée à l'école de l'enfant avant même les prescriptions des enseignantes, en fonction de leurs représentations de l'école et de comment soutenir et préparer l'enfant. Mais l'asymétrie prescriptrice de la négociation des rôles normalise ce processus d'adaptation, appelé à prendre la forme d'une « scolarisation » des pratiques éducatives parentales. Nous entendons par là la nécessité faite aux parents, afin d'être considérés comme de « bons » parents d'élèves, d'adapter leurs pratiques éducatives parentales de manière conforme aux prescriptions des enseignantes et aux normes scolaires, afin de correspondre au rôle de soutien tel qu'attendu par l'école et les enseignantes.

5.1.3. Différences de postures entre enseignantes : deux sous-cultures professionnelles

Les différences de postures relevées entre les enseignantes durant les premières semaines d'école renforcent ou atténuent l'asymétrie de départ et la normativité de la négociation des rôles. Elles témoignent à nos yeux de deux sous-cultures professionnelles, fondées sur des conceptions divergentes des rôles respectifs d'expertes et de soutien et des limites de territoires. Tandis que les enseignantes du bâtiment A estiment devoir se limiter à un rôle d'expertes-conseil, considérant que les parents sont non seulement responsables mais aussi libres de leurs pratiques éducatives dans le milieu familial, les enseignantes du bâtiment B jugent que leur rôle d'expertes légitime des pratiques prescriptives directives et correctrices, dans un glissement du territoire familial à l'intérieur d'un territoire scolaire élargi, les parents étant réduits à un devoir d'exécuter les prescriptions. Le fait que l'appartenance des enseignantes à ces deux sous-cultures professionnelles semble reliée aux espaces partagés, et non par exemple au facteur de l'expérience ou au fait d'être parent, nous amène à privilégier la piste d'un apprentissage professionnel par socialisation, l'espace partagé augmentant sensiblement les interactions entre les enseignantes se trouvant dans l'un ou l'autre bâtiment.

5.1.4. L'enjeu de reconnaissance essentiel dans la perception parentale

L'enjeu de reconnaissance apparaît dans la manière dont les parents perçoivent la normativité plus ou moins marquée de la négociation des rôles avec l'enseignante. La façon extrêmement directive de transmettre le message, sans possibilité pour les parents de mettre en avant leurs pratiques et compétences, est vécue comme une non-reconnaissance par plusieurs parents des classes du bâtiment B. C'est le sentiment de (non)-reconnaissance perçu derrière les différences de postures des enseignantes entre conseils ou prescriptions correctrices, davantage que le contenu du message qui est souvent semblable, qui paraît fortement influencer sur la perception positive ou négative par les parents de leur relation avec l'enseignante. Même si tous les parents du bâtiment B ne disent pas se sentir atteints par la directivité des prescriptions des enseignantes, nous relevons *a contrario* que l'ensemble des parents du bâtiment A dit se sentir reconnu dans les interactions avec les enseignantes durant les premières semaines d'école. Derrière la posture d'enseignantes expertes-conseil, l'attention à la dynamique relationnelle, à l'individualisation du message, à la réciprocité des échanges et aux limites de territoires semble favoriser un sentiment réciproque de reconnaissance et une relation positive.

5.2. Une vision normative de la transition de l'entrée à l'école

Derrière les prescriptions et le processus de scolarisation des pratiques éducatives parentales, nous relevons ce que Dockett (2014) décrit comme une conception normative de la transition

de l'entrée à l'école. Il y est attendu que l'enfant soit « prêt », conforme à des normes et critères définis par l'institution scolaire et les enseignants. Dès les premiers jours, l'enfant est évalué selon son degré de « scolarisabilité » (Ebersold, 2005), dans une vision persistante de la préparation de l'enfant à l'école unilatéralement centrée sur l'enfant et sa famille telle que dénoncée par Dockett et Perry (2007), car elle ne prend pas en compte sa dimension interactionnelle et systémique (Carlton et Winsler, 1999).

Cette conception normative de la transition transparaît dans les prescriptions transmises aux parents lors de l'atelier de préparation et dans les documents écrits de la rentrée, puis dans les prescriptions très directives des enseignantes du bâtiment B lors d'identification d'un manque à leurs yeux de « scolarisabilité » de l'enfant. Empreintes d'une logique réparatrice, les prescriptions participent à ce que Thin (2009) décrit comme un encadrement du rôle parental par les normes scolaires, dans un mouvement d'adaptation unilatéral des parents à l'école. Les parents sont assignés à un rôle d'« exécutants » des prescriptions de l'enseignante afin de la soutenir dans la construction d'un enfant « scolarisable » (Giuliani et Payet, 2014). Les parents qui n'adaptent pas leurs pratiques aux prescriptions des enseignantes et aux normes de l'école tendent alors à être disqualifiés, dans une non-reconnaissance de leurs compétences et de leur image de « bon » parent d'élève.

Le fait que les prescriptions touchent à des domaines *a priori* de l'ordre de l'éducation familiale participe d'un brouillage des rôles de parent et de parent d'élève. L'image de « bon parent d'élève » se fonde dans l'image de « bon parent » en général. Elle ne peut être évaluée positivement qu'à l'aulne des critères de l'institution scolaire, y compris dans ces domaines appartenant à première vue à l'éducation familiale. Les enseignantes se situent ainsi dans un rôle d'expertes non seulement de l'enseignement ou de l'école, mais de l'éducation de l'enfant en général. Ce modèle d'expertise conduit dès lors à ce que Garnier (2010) appelle « une pédagogisation des relations entre parents et enseignantes » (Garnier, 2010). Les enseignantes justifient l'intervention dans le territoire familial par le fait que des pratiques éducatives non conformes aux normes scolaires entraîneraient et expliqueraient des manques chez l'élève en classe. L'asymétrie relationnelle entre parents et enseignantes, légitimées comme représentantes de l'institution scolaire (Scalambrin et Ogay, 2014), ne laisse pas vraiment d'espace à la discussion des prescriptions ni à une négociation de sens partagée quant aux rôles et pratiques éducatives.

5.3. Une école inclusive : vers une vision relative et reconnaissante des compétences parentales

Nous rejoignons le constat de Petriwskyj (2014) qu'une telle vision de la transition de l'entrée à l'école, normative et unilatéralement centrée sur l'enfant et sa famille, apparaît peu compatible avec le paradigme d'une école inclusive, appelée à accueillir chaque enfant « indépendamment de ses caractéristiques individuelles ou sociales » (Ebersold, 2009), considérant la diversité comme légitime et que l'adaptation doit être réciproque entre l'école, l'enfant et sa famille. Malgré le discours sur une école inclusive dont se revendique l'école en Suisse aujourd'hui, la persistance de cette perspective normative perpétue une vision de la transition de l'entrée à l'école qui passe avant tout par une acculturation de l'enfant et de sa famille à la culture scolaire (Perregaux *et al.*, 2007), dans une logique ethnocentrique, une « idéologie monoculturelle » de l'institution scolaire écartant tout autre cadre de références que celui de l'école (Changkakoti et Akkari, 2008). Dans une perspective bourdieusienne, on pourrait y voir une violence symbolique de la culture dominante, en l'occurrence la culture scolaire, sur la culture familiale (Bourdieu et Passeron, 1970).

Lors des premières semaines d'école, l'évolution de la posture des enseignantes du bâtiment A vers un rôle d'expertes-conseil, sur un mode clairement moins prescriptif, ouvre à une conception davantage relative de la transition de l'entrée à l'école (Dockett, 2014). Certes, cette posture peut être une stratégie de communication afin que le message puisse être mieux entendu, et ne pas forcément refléter une vision réellement relative de la transition de la part de l'enseignante. Mais en abandonnant une tonalité prescriptrice ou correctrice, cette posture est perçue par les parents sur le registre de la reconnaissance. Cet enjeu de reconnaissance nous paraît d'autant plus crucial que l'entrée à l'école de l'enfant est le moment où les parents ouvrent leur rôle de parent au jugement extérieur (Dockett et Perry, 2007). Le sentiment des parents d'être reconnus par ces pratiques nous paraît témoigner de la nécessité pour les enseignants, dans une perspective inclusive (Petriwskyj, Thorpe et Tayler, 2014), de construire une relation particulière non seulement avec chaque enfant mais avec chaque parent, en s'extrayant de la vision fantasmée d'une relation normée unilatéralement à la culture scolaire relativement à l'image d'un parent-type.

6. Conclusion

Les résultats de notre démarche ethnographique nous semblent relever un paradoxe important dans la relation entre l'école et les familles, particulièrement les familles minoritaires. Alors que l'école se revendique aujourd'hui d'une volonté d'inclusion, du moins au niveau des discours, il semble demeurer difficile pour les enseignants de s'affranchir d'une vision à la fois normative, déficitaire et réparatrice vis-à-vis de ces familles. Dans la relation entre l'école et les familles minoritaires, la négociation des rôles entre enseignants et parents tend à se dérouler dans une asymétrie marquée où cette négociation est fortement structurée par la culture scolaire au détriment de la culture familiale. Afin de saisir l'influence du contexte, nos constats demanderaient toutefois à être investigués dans d'autres contextes que celui d'une école où il est toujours attendu des parents qu'ils « se conforment aux attentes de l'école », pour reprendre la loi scolaire évoquée en introduction.

Les résultats relevés autour des différentes postures des enseignantes, qui atténuent ou renforcent l'asymétrie de départ et le caractère normatif de la transition de l'entrée à l'école, et le fait que les parents se sentent globalement davantage reconnus lorsque la négociation des rôles perd de son aspect asymétrique et normatif, nous amènent à penser avec Deslandes (2010) que la construction d'une réelle collaboration, voire d'un partenariat, passe par des pratiques de communication bidirectionnelles, qui prennent en compte le cadre de références du parent et la dynamique relationnelle, qui reconnaissent et valorisent les compétences et ressources parentales, et qui laissent une place à une négociation des pratiques et à une recherche de signification partagée. En somme, des pratiques de communication dans lesquelles tous les parents puissent se sentir reconnus comme compétents et ayant un rôle important dans l'éducation de l'enfant (Bryk et Schneider, 2002), au cœur d'une logique d'inclusion et de reconnaissance plutôt que de réparation, y compris avec les parents dont les cadres de références peuvent être au départ éloignés de ceux de l'institution scolaire.

Note

1. Projet de recherche « COREL : Quand l'enfant devient élève, et les parents, parents d'élèves. Construction de la relation entre les familles et l'école lors de l'entrée à l'école », soutenu par le Fonds National Suisse de la recherche scientifique (FNS), dirigé par Prof. Tania Ogay, Université de Fribourg (Suisse).

Références bibliographiques

- ARBORIO, A.-M. et FOURNIER, P. *L'enquête et ses méthodes. L'observation directe*, Paris, Armand Colin, 2008.
- BOLSTERLI, M. et MAULINI, O. «L'entrée dans l'école: quels savoirs pour quelle scolarisation ? Introduction». Dans M. Bolsterli et O. Maulini (éds.), *L'entrée dans l'école: rapport au savoir et premiers apprentissages*, Bruxelles, De Boeck Université, 2007, pp. 7-20
- BOULANGER, D.; LAROSE, F. et COUTURIER, Y. La logique déficitaire en intervention sociale auprès des parents : les pratiques professionnelles et les représentations sociales, *Nouvelles pratiques sociales*, n° 23, 2010, pp. 152-176.
- BOURDIEU, P. et PASSERON, J.-C. *La reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement*, Paris, Minuit, 1970.
- BRYK, A. S. et SCHNEIDER, B. *Trust in schools: A core resource for improvement*, New York, Russell Sage Foundation, 2002.
- BURGER, K. How does early childhood care and education affect cognitive development? An international review of the effects of early interventions for children from different social backgrounds, *Early Childhood Research Quarterly*, n° 25, vol. 2, 2010, pp. 140-165.
- CARLTON, M. P. et WINSLER, A. School Readiness: The Need for a Paradigm Shift, *School Psychology Review*, n° 28, vol. 3, 1999, pp. 338-352.
- CHANGKAKOTI, N. et AKKARI, A. Familles et écoles dans un monde de diversité : au-delà des malentendus, *Revue des sciences de l'éducation*, n°34, vol. 2, 2008, pp. 419-441.
- CONUS, X., et OGAY, T. Les ethnothéories de l'éducation, quel accord entre parents migrants et enseignantes ? *Revue internationale d'éducation familiale*, n°35, 2014, pp. 95-123.
- DARMON, M. La socialisation, entre famille et école. Observation d'une classe de première année de maternelle, *Sociétés et Représentations*, n°11, 2001, pp. 515-538.
- DEGENNE, A. A propos de la notion de rôle dans l'analyse des relations sociales, *Mathématiques et sciences humaines*, n°193, 2011, pp. 37-45.
- DESLANDES, R. *Les conditions essentielles à la réussite des partenariats école-famille-communauté*, Québec, Centre de transfert pour la réussite éducative du Québec, 2010.
- DESLANDES, R. et JACQUES, M. Relations famille-école et l'ajustement du comportement socioscolaire de l'enfant à l'éducation préscolaire, *Éducation et francophonie*, n° 32, 2004, pp. 172-200.
- DOCKETT, S. Transition to School: Normative or Relative? Dans B. Perry, S. Dockett et A. Petriwskyj (eds.), *Transitions to school. International research, policy and practice*, Dordrecht, Springer, 2014, pp. 187-200.
- DOCKETT, S. et PERRY, B. *Transitions to school: perceptions, expectations, experiences*, Sydney, UNSW Press, 2007.
- EBERSOLD, S. L'inclusion : du modèle médical au modèle managérial ? *Reliance*, n°16, vol. 2, 2005, pp. 43-50.
- EBERSOLD, S. Inclusion, *Recherche et formation*, n° 61, 2009, pp. 71-83.
- FRAME, A. *Communication et interculturalité: cultures et interactions interpersonnelles*, Paris, Lavoisier, 2013.
- GARNIER, P. «Coéduquer à l'école maternelle: une pluralité de significations». Dans S. Rayna, M.-N. Rubio et H. Scheu (éds.), *Parents-professionnels : la coéducation en questions*, Toulouse, Erès, 2010, pp. 119-126
- GIULIANI, F. et PAYET, J.-P. Les logiques scolaires de la proximité aux familles. Introduction, *Education et sociétés*, n°34, vol. 2, 2014, pp. 5-21.
- GRAUE, E. The Answer Is Readiness. Now What Is the Question? *Early Education & Development*, n° 17, 2006, pp. 43-56.

- HENDERSON, A. T. et MAPP, K. L. *A new wave of evidence: The impact of school, family, and community connections on student achievement. Annual synthesis, 2002*, Austin, Southwest Educational Development Laboratory, 2002.
- KHERROUBI, M. *Des parents dans l'école*, Ramonville Saint-Agne, Erès, 2008.
- LA PARO, K. M. et PIANTA, R. C. Predicting Children's Competence in the Early School Years: A Meta-Analytic Review, *Review of Educational Research*, n°70, vol. 4, 2000, pp. 443-484.
- LAROSE, F.; COUTURIER, Y.; BÉDARD, J.; LARIVÉE, S. J.; BOULANGER, D. et TERRISSE, B. L'arrimage de l'intervention éducative et socioéducative en contexte de réussite éducative. Empowerment en perspective écosystémique et impact sur l'intervention, *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, n° 16, 2013, pp. 24-49.
- LE BRETON, D. *L'interactionnisme symbolique* Paris, PUF, 2^e éd., 2008.
- NIEMEYER, J. et SCOTT-LITTLE, C. *Assessing Kindergarten Children: A Compendium of Assessment Instruments*, Greensboro, SERVE, 2001.
- NUNEZ MOSCOSO, J. Et si l'on osait une épistémologie de la découverte ? La démarche abductive au service de l'analyse du travail enseignant, *Penser l'éducation*, n° 33, 2013, pp. 57-80.
- OGAY, T. et CETTOU, L. «Naissance de la relation familles-école: une perspective de communication interculturelle». Dans O. Meunier (éd.), *Cultures, éducation, identité. Recompositions socioculturelles, transculturalité et interculturalité*, Arras, Artois Presses Université, 2014, pp. 67-74.
- PAILLÉ, P. et MUCCHIELLI, A. *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*, Paris, Colin, 2012.
- PÉRIER, P. *École et familles populaires: sociologie d'un différend*, Rennes, Presses Univ. de Rennes, 2005.
- PERREGAUX, C.; CHANGKAKOTI, N.; HUTTER, V.; GREMION, M. et LECOMTE-ANDRADE, G. *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, 2007.
- PETRIWSKYJ, A. «Critical Theory and Inclusive Transitions to School». In B. Perry, S. Dockett et A. Petriwskyj (eds.), *Transitions to school. International research, policy and practice*, Dordrecht, Springer, 2014, pp. 201-215.
- PETRIWSKYJ, A. Diversity and inclusion in the early years, *International Journal of Inclusive Education*, n°14, vol. 2, 2010, pp. 195-112.
- PETRIWSKYJ, A.; THORPE, K. et TAYLER, C. Towards inclusion: provision for diversity in the transition to school, *International Journal of Early Years Education*, n° 22, vol. 4, 2014, pp. 359-379.
- PITHON, G.; ASDIH, C. et LARIVÉE, S. J. *Construire une « communauté éducative ». Un partenariat famille-école-association*, Bruxelles, De Boeck Université, 2008.
- RIMM-KAUFMAN, S. E., et PIANTA, R. C. An ecological perspective on the transition to kindergarten: a theoretical framework to guide empirical research, *Journal of Applied developmental psychology*, n° 21, 2000, pp. 491-511.
- SCALAMBRIN, L. et OGAY, T. « Votre enfant dans ma classe ». Quel partenariat parents-enseignante à l'issue du premier entretien ? *Éducation et sociétés*, n°34, vol. 2, 2014, pp. 23-38.
- THIN, D. Un travail parental sous tension: les pratiques des familles populaires à l'épreuve des logiques scolaires, *Informations sociales*, n°154, vol. 4, 2009, pp. 70-76.
- VINCENT, C. et TOMLINSON, S. Home-School Relationships: 'the swarming of disciplinary mechanisms'? *British Educational Research Journal*, n°23, vol. 3, 1997, pp. 361-377.
- ZITTOUN, T. «Une psychologie des transitions: des ruptures aux ressources». Dans P. Curchod, P.-A. Doudin et L. Lafortune (éds.), *Les transitions à l'école*, Québec, PUQ, 2012, pp. 263-279.

Resumen

En un contexto sociopolítico cada vez más caracterizado por un llamado a la colaboración e incluso a la cooperación entre la escuela y las familias, este artículo se propone investigar empíricamente el proceso de negociación de los roles de profesor y de apoderado desde el comienzo de su relación, durante la entrada a la institución pre-escolar. Para ello, se propone una investigación de tipo etnográfico dentro de un establecimiento pre-escolar suizo que acoge mayoritariamente a familias de emigrantes. Nuestra perspectiva de comunicación intercultural, junto a un proceso abductivo, permite hacer emerger que esta negociación de roles es en una primera instancia fuertemente estructurada por la cultura escolar, en desmedro de la cultura familiar para, luego, dar lugar a diferentes posturas de la parte de los profesores que modulan la normatividad de la negociación de los roles y de la transición de la entrada a la escuela.

Palabras clave: Negociación de roles – Posturas de los profesores – Prácticas de comunicación – Relación escuela-familias

Abstract

In a socio-political context more and more characterised by a call for collaboration, even for partnership between school and families, this article aims to investigate empirically the negotiation process of roles of teacher and parent of a pupil at the very beginning of their relationship, when the child starts school. Hence, we are conducting an ethnographic study in one Swiss school servicing mostly immigrant families. Our perspective of intercultural communication, coupled with an abductive approach, allows to reveal that the role negotiation is first noticeably structured by school culture at the expense of family culture, before giving way to different stances of teachers that modulate the normativity of the role negotiation and of the transition at school entry.

Keywords: Role negotiation – Teacher stances – Communication practices – School-families relation

Resumo

Num contexto sócio-político cada vez mais caracterizado pela solicitação de uma colaboração, e até de uma parceria entre a escola e as famílias, este artigo visa investigar empiricamente o processo de negociação dos papéis dos professores e dos responsáveis legais dos alunos desde o início da relação entre eles, no momento em que a criança entra no pré-escolar. Para tal, fizemos uma investigação do tipo etnográfico no centro de um estabelecimento pré-escolar Suíço que recebe na sua maioria famílias imigrantes. A nossa perspectiva de comunicação intercultural, associada a um processo adutivo, permite fazer emergir que esta negociação de papéis é, num primeiro momento, altamente estruturada pela cultura escolar em detrimento da cultura familiar, para, em seguida, dar lugar a diferentes posturas da parte dos professores, que moldam a normatividade da negociação dos papéis e da transição da entrada a escola.

Palavras-chave: Negociações de papéis – Posturas dos professores – Práticas de comunicação – Relação escola-famílias