

# **LA DÉCOUVERTE : UN INTERSTICE ENTRE SIMPLICITÉ ET COMPLEXITÉ**

## **(RE)DÉCOUVRIR LA COMMUNICATION DANS LA RELATION FAMILLES-ÉCOLE**

Loana Cettou et Tania Ogay

Département des Sciences de l'éducation, Université de Fribourg<sup>1</sup>

### **RÉSUMÉ**

La relation entre les familles et l'école est reconnue comme étant importante pour le succès scolaire des élèves, elle est donc l'objet de beaucoup d'attention par les chercheurs en sciences de l'éducation. Cette relation est souvent approchée par la recherche sous l'angle des caractéristiques des familles et, dans une moindre mesure, des acteurs de l'école, faisant que cette relation se déroule plus ou moins bien. Dans la recherche de type ethnographique que nous conduisons dans une école du canton de Fribourg (Suisse) afin d'observer comment cette relation se construit, nous proposons de la conceptualiser plutôt avec une approche de communication interculturelle. Dans cet article, nous mettons en évidence les différents aspects du processus de découverte lors de la première phase de récolte des données. Plusieurs allers et retours entre la littérature scientifique, le vécu du terrain et les premières analyses de données ont suscité une série de remises en question, favorisées par une démarche de recherche qui valorise la réflexivité des chercheurs et questionne la frontière entre celui qui cherche et celui qui est enquêté. À notre sens, un processus de recherche menant à la découverte ne s'effectue pas en vase clos, il nécessite pour se revitaliser des apports multiples dont la nature ne peut être prédéterminée et qu'il s'agit de pouvoir accueillir dans la démarche de recherche. Ce parcours non-linéaire a permis de découvrir notre objet de recherche sous des angles nouveaux, mettant en évidence ce qui était parfois trop banal pour être vu, mais qui est pourtant essentiel : la relation entre les familles et l'école se construit au jour le jour, dans des interactions souvent fugaces au cours desquelles les acteurs négocient leurs identités et créent des significations plus ou moins partagées. La communication est ainsi au cœur de la relation familles-école.

### **MOTS-CLÉS**

relation école-famille, communication interculturelle, découverte, interactionnisme symbolique.

---

<sup>1</sup> Avec nos chaleureux remerciements à nos collègues Vijé Franchi et Angelika Toth de l'Université de Genève, avec qui nous avons réalisé la collecte de données à laquelle se réfère le présent article.

## INTRODUCTION

Les relations familles-école sont un objet foisonnant, source de préoccupations chez nombre d'acteurs de l'école et largement investi par les chercheurs en sciences de l'éducation, souvent sociologues ou psychosociologues de l'éducation (Terrail, 1997). Venant du champ de la communication interculturelle, que nous appliquons depuis quelques années à l'étude de la pratique des professionnels de l'éducation en contexte d'interculturalité (Ogay & Edelmann, 2011), nous nous sommes intéressées à la relation familles-école après avoir entendu les nombreuses craintes à ce sujet de futurs enseignants (Ogay, 2006). La relation familles-école nous est alors apparue comme un lieu par excellence de communication interculturelle dans le contexte scolaire, et le moment de l'entrée à l'école comme un moment-clé où sont posées les bases de cette relation. En effet, chaque famille peut être comprise comme une communauté d'individus ayant développé des significations communes, c'est-à-dire une culture en référence à la définition de la culture selon Camilleri (1989), significations qui ont notamment trait à l'éducation des enfants. Lorsque l'enfant entre dans le monde de l'école, ces significations familiales sont remises en question et doivent être renégociées dans le cadre de la relation que la famille va construire avec l'école, en particulier avec les enseignants.

Nos recherches bibliographiques montrent cependant que la relation familles-école n'est généralement pas conceptualisée comme un processus de communication et d'interaction, l'accent étant plutôt mis sur l'identification des caractéristiques des uns et des autres qui facilitent ou rendent difficile cette relation. Comment avons-nous (re)découvert la communication dans la relation familles-école ? Nous retraçons ici les différents aspects du processus de découverte entamé dans la première phase d'une recherche de type ethnographique, dans laquelle nous observons la construction de la relation familles-école au moment de l'entrée à l'école de l'enfant aîné. Ce moment privilégié que nous offre cet article, grâce auquel nous interrompons un moment la course effrénée vers les prochains objectifs et prenons le temps de regarder le chemin parcouru, nous permet de prendre la mesure de combien notre parcours dans cette recherche s'écarte de la démarche scientifique linéaire classique, et de combien cet écart est fertile, nous permettant de développer des perspectives nouvelles et une compréhension toujours plus complexe.

## LA RELATION FAMILLES-ECOLE VUE PAR LA RECHERCHE

Les chercheurs se sont en particulier intéressés à l'implication des parents dans la scolarité de l'enfant (notamment Epstein, 1995), avec en ligne de mire les devoirs à domicile (voir par exemple Hoover-Dempsey, Battiato, Walker, Reed, DeJong, & Jones, 2001), s'attachant avant tout à identifier les caractéristiques des familles qui sont favorables à l'implication parentale et à montrer les effets de celle-ci sur la réussite scolaire des élèves (pour une revue récente, voir Porumbu & Necsoi, 2013). Les familles éloignées de la culture scolaire - qu'elles soient migrantes, populaires ou issues de groupes dits minoritaires - sont l'objet d'une attention particulière, leurs enfants étant considérés comme étant en situation de risque par rapport à la réussite scolaire (Field, Kuczera & Pont, 2007). Les recherches ont identifié les difficultés spécifiques rencontrées par ces familles (linguistiques, financières, capital socio-culturel, conditions et horaires de travail, etc.), difficultés qui mettent en péril leur implication dans la scolarité de leurs enfants et prèteritent les chances de succès scolaire de ces derniers.

Dans sa revue de la recherche anglo-saxonne sur l'implication scolaire des parents de groupes minoritaires, Kim (2009) s'élève contre ce biais de la recherche qui ne semble voir dans la relation familles-école que les familles et leurs faiblesses, donnant de celles-ci une image déficitaire qui peut conduire les professionnels intervenant auprès de ces familles à une attitude défaitiste. Kim regrette que les chercheurs aient investi tant d'énergie dans l'identification des difficultés des familles, sur lesquelles les acteurs scolaires ont peu de prise, et qu'ils aient si peu investigué les obstacles que l'institution scolaire pose à ces familles, sur lesquels il serait plus aisé d'agir. L'obstacle le plus important, identifié à de nombreuses reprises et dans des contextes différents, peut être relié à l'attitude défaitiste relevée ci-dessus: les attentes faibles voire négatives qu'entretiennent les enseignants au sujet des familles minoritaires. Ces attentes sont perçues par les parents dans leurs interactions avec les enseignants et les entraînent dans le cercle vicieux d'une prophétie auto-réalisatrice (Hauser-Cram, Sirin & Stipek, 2003).

Comme le relevaient déjà Montandon (1996) et Terrail (1997), il n'est guère intéressant de faire l'inventaire des forces mais surtout faiblesses des uns et des autres, pris séparément. Il est bien plus pertinent de prendre pour objet la relation que familles et acteurs de l'école développent, dans la combinaison de leurs forces et faiblesses, mais aussi de celles du contexte dans lequel ils se trouvent. Ainsi, Vatz-Laaroussi, Kanouté et Rachédi (2008) ont mis en évidence six modèles de collaboration entre familles migrantes et acteurs scolaires au Québec, montrant comment les stratégies familiales et scolaires s'articulent pour la réussite scolaire des enfants. Si une relation sociale se construit par le biais d'interactions, les travaux sur la collaboration ou le partenariat entre familles et école (Pithon, Asdith & Larivée, 2008), ou sur la co-éducation (Humbeeck, Lahaye, Balsamo & Pourtois, 2006), conceptualisent cependant rarement cette relation en termes de communication et d'interaction. Jacques et Deslandes (2002) relèvent pourtant qu' "une communication positive, efficace et bidirectionnelle constitue la pierre angulaire de la collaboration entre l'école et les familles"<sup>2</sup>. Dans leur article, Jacques et Deslandes se réfèrent au modèle écologique et dynamique de la transition lors de l'entrée à l'école maternelle de Rimm-Kaufman & Pianta (2000), modèle qui met en avant l'importance des interactions: "(...) transition to school takes place in an environment defined by the many changing interactions among child, school, classroom, family, and community factors. Child characteristics and contexts interact through a transactional process. These interactions, over time, form patterns and relationships that can be described not only as influences on children's development, but also as outcomes in their own right"<sup>3</sup>

Cependant, si certains travaux ultérieurs se référant au modèle écologique et dynamique de la transition ont bien développé la question des interactions, ils se sont focalisés sur les interactions entre enseignants et élèves (Rudasill & Rimm-Kaufman, 2009), et non entre enseignants et parents d'élèves. Les rares

---

<sup>2</sup> Jacques Marie & Deslandes Rollande. "Transitions à La Maternelle et Relations École-famille." In Lacharité Carl & Pronovost Gilles (éds), *Comprendre La Famille – Actes Du 6e Symposium Québécois de Recherche Sur La Famille*, Trois-Rivières, Presses de l'Université du Québec, 2002, p. 255.

<sup>3</sup> Rimm-Kaufman Sara E & Pianta Robert C. "An Ecological Perspective on the Transition to Kindergarten: A Theoretical Framework to Guide Empirical Research." In *Journal of Applied Developmental Psychology*, vol. 21, no. 5, 2000, p. 499.

recherches que nous avons pu trouver qui s'intéressent explicitement aux interactions entre enseignants et parents d'élèves (Lasky, 2000; Minier, 2006; Williams, Sanchez & Hunnell, 2011) portent sur des interactions rapportées en entretien et non observées directement. Nous n'avons trouvé qu'une recherche (Howard & Lipinoga, 2010) qui analyse des interactions entre enseignants et parents, observées lors d'entretiens entre enseignants et parents d'origine mexicaine dans une école nord-américaine.

Dans notre processus de recherche, la seule revue de la littérature ne nous a pas permis de réaliser combien la recherche sur la relation familles-école faisait l'impasse sur la communication et l'interaction. C'est bien grâce au travail mené sur le terrain et à la démarche donnant une place importante à la réflexivité des chercheurs que nous avons pu prendre la mesure de l'originalité de notre démarche, proposant de (re)découvrir la communication dans la relation familles-école.

## **PROJET DE RECHERCHE ET MÉTHODOLOGIE**

La recherche dont il est question dans cet article a pour objet la construction de la relation familles-école lors de l'entrée de l'enfant à l'école enfantine, à 4 ans révolus. Il s'agit d'un moment-clé de transition, qui voit l'enfant devenir élève, et ses parents, parents d'élève. Nous cherchons à observer les nombreux et souvent subtils processus d'ajustements réciproques qui surviennent dans ces premiers moments d'école. Pour cela, nous avons adopté une démarche ethnographique, impliquant une présence prolongée dans un même terrain. Notre choix s'est porté sur un établissement scolaire d'une commune péri-urbaine de la ville de Fribourg (Suisse), situé dans un quartier accueillant une population venant d'horizons linguistiques et culturels très divers. Nous cherchons à documenter la construction du partenariat entre les parents et les enseignantes des quatre classes d'école enfantine, nous concentrant sur les familles dont c'est l'enfant aîné qui entre dans sa première année d'école. Les données sont recueillies sur une période allant du printemps précédant l'entrée à l'école à la fin de la première année d'enfantine, et ceci pour trois années scolaires.

Nous observons les moments d'interactions entre les parents et les enseignantes (visite de la classe avant la rentrée, rentrée scolaire, moments d'arrivée et de départ de l'école, réunion des parents, entretiens menés par les enseignantes avec les parents, documents remis aux parents par les enseignantes) et réalisons des entretiens avec les parents et les enseignantes. La démarche d'observation est ouverte, les acteurs étant informés de la raison de notre présence, et participante, l'expérience du chercheur étant également considérée comme une donnée (Lessard-Hébert, Goyette & Boutin, 1997). Cependant, les observatrices cherchent à garder une position passive et non active dans les situations observées: elles ont pour seul rôle d'observer, sans prendre de notes, ce qui leur permet de focaliser leur attention sur la situation et de moins attirer l'attention. Un premier compte-rendu de l'observation est rédigé peu après la situation, puis lu et discuté dans une réunion d'équipe restreinte, ce qui permet de préciser et enrichir le compte-rendu et de formuler des premières pistes d'interprétation.

Dans cet article, nous cherchons à mettre en évidence différents aspects du processus de découverte lors de la première phase de la récolte des données, pendant l'année scolaire 2012-2013. L'objectif de cette première phase était de construire notre propre relation avec les acteurs du terrain et d'établir les

bases de notre démarche de recherche. Nous nous concentrons ici sur les données récoltées au tout début de l'année scolaire.

### **DÉCOUVRIR L'ÉVIDENCE: CHACUN CHERCHE SA PLACE**

Afin de comprendre la formation du partenariat au quotidien, nous nous sommes rendues sur le terrain pour observer les interactions entre les parents et les enseignantes. Dans une première phase du projet, nous avons observé les premières rencontres lors des visites de la classe en juin par les futurs nouveaux élèves et leurs parents, puis les premiers jours d'école, à la fin du mois d'août. A l'exception d'un bref moment qui réunit les futurs parents d'élèves dans la classe au moment de la visite de classe en juin et qui peut être qualifié de formel, ces premiers contacts se déroulent essentiellement dans un contexte informel, dans ces moments de l'entre-deux du temps et de l'espace scolaires que Marcel (2002) nomme "temps interstitiels". Pour l'observation de ces moments fugaces où l'enfant transite du monde familial au monde scolaire et vice versa, où parents et enseignantes se retrouvent pour un court instant dans le même espace-temps, nous avons choisi d'adopter la perspective des parents, non des enseignantes. Ainsi, nous avons attendu avec les parents et les enfants devant l'école, guettant le moment où les maîtresses viennent chercher leurs élèves. Nous sommes restées avec les parents quand la porte de l'école se fermait devant eux, les laissant dehors sans leurs enfants. Nous avons attendu impatiemment avec eux que la porte s'ouvre à nouveau pour retrouver les enfants. Nous avons suivis les parents en classe lorsqu'ils allaient chercher un pull oublié et discuter avec la maîtresse.

En prenant cette position à côté des parents, nous nous sommes distancées des appartenances qui nous étaient implicitement assignées par les enseignantes (qui par exemple auraient parfois souhaité profiter de la présence des observatrices pour de petites tâches, comme elles le feraient avec des stagiaires), mais peut-être aussi par les parents: les chercheurs ne sont-ils pas habituellement une émanation de l'école ? Dans cet espace-temps juste devant et avant/après l'école, nous avons eu de la difficulté à trouver notre place en tant que chercheuses: nous étions à côté des parents mais pas vraiment avec eux car n'ayant pas d'enfant à amener ou à reprendre, associées aux enseignantes mais sans l'être vraiment. Notre statut en suspens nous a fait expérimenter incertitude et anxiété. Ne sachant pas ce qui allait se passer et ressentant l'injonction d'être "attentives" à tout, nous ne savions pas où nous placer pour bien voir, et en même temps pour ne pas déranger. Comme nous documentions autant ce que nous voyions que nos questionnements internes, nous avons constaté que cette interrogation quant à "où nous mettre" prenait une place importante dans nos comptes-rendus d'observation. En même temps qu'une méthodologie d'observation, nous cherchions notre place dans la scène qui se jouait, une place qui soit ni trop proche, ni trop éloignée. Comme le dit Copans (2008) : "La stratégie du regard dépend de l'utilisation des espaces (...), où l'ethnologue peut s'afficher ou se réfugier"<sup>4</sup>.

---

<sup>4</sup> Copans Jean, sous la direction de François de Singly. *L'enquête et ses Méthodes : L'enquête Ethnologique de Terrain*. 2e éd. refondue. Paris, Armand Colin, 2008, p. 79.

À l'instar des parents et des enseignantes, nos stratégies d'observation dépendaient de l'utilisation des espaces, propre à ce contexte scolaire. Après plusieurs discussions en équipe de compte-rendu d'observations, discussions pendant lesquelles nous croyions être en train de préciser notre démarche d'observation, nous avons réalisé que ce dont nous parlions allait bien au-delà, et que notre vécu comme observatrices était lié à celui des acteurs lors de ces premiers jours d'école, pour nous premiers jours d'observations. Comme les parents et les enseignants, notre attention était d'abord focalisée sur le besoin de reconnaître les personnes présentes: quels sont les enfants en première enfantine? Qui sont leurs parents? Qui est la maîtresse de quels élèves? Puis petit à petit, une fois que notre compréhension des rôles de chacun s'affinait, nous avons pu être plus attentives aux interactions. Ce processus d'appropriation du terrain, propre à toute démarche ethnographique, nous semble être un processus proche de celui par lequel passent les parents qui, lorsque leur aîné entre à l'école, se retrouvent pour la première fois depuis longtemps dans un contexte scolaire et qui, comme nous, doivent pouvoir s'y repérer.

Notre première découverte, se réalisa ainsi dans l'évident, dans ce qui semble un processus banal pour le chercheur, dans la documentation en détails de notre démarche méthodologique et de nos propres processus d'adaptation au terrain. Nous avons alors mis en parallèle nos propres difficultés à trouver notre place dans ce terrain avec le processus d'adaptation réciproque dans lequel parents et enseignantes se trouvaient également engagés. Pour les parents, l'entrée à l'école de leur premier enfant est une situation emplie d'étrangeté et d'incertitude (Gudykunst, 2005), dans laquelle ils ne savent pas à quoi s'attendre et doivent se créer de nouveaux repères. Les processus liés à la négociation d'identités (Ting-Toomey, 2005) se trouvent d'autant plus saillants que les circonstances des premiers jours d'école mettent parents et enseignants en situation de devoir performer leurs identités. Se présenter, et par là même exposer son identité, est une étape déterminante que ce soit pour les enfants, les parents ou les enseignantes. Au tout premier instant de la relation, dès les présentations, il faut déjà laisser entrevoir que nous sommes un bon élève, un bon parent ou une bonne maîtresse, et pour nous, une bonne chercheuse. Il faut manier habilement formules de politesse, courtoisie, et poignées de main. Comme le notent Scollon et Scollon (2001), les individus dans les premières rencontres cherchent à se comporter (à adopter une posture) en fonction de ce qu'ils sont ou de qu'ils voudraient être (idéal de moi) et de ce que «font ces gens-là dans une telle situation». L'analyse des observations montre que parents et enseignantes tendent à se conformer à cette idée d'exposer des «identités idéalisées». Le processus de reconnaissance et d'adaptation passe ainsi par une intense activité de communication, largement non-verbale dans ces premiers moments d'école, durant laquelle parents et enseignants sont amenés à se connaître et à se reconnaître, et à poser les bases de leur partenariat.

Notre démarche de recherche nous a ainsi amenées à découvrir l'évidence, si banalement simple, mais pourtant largement ignorée de la plupart des théories existantes: les relations familles-école sont une affaire de communication et mériteraient d'être étudiées comme telles. Les modalités du partenariat parents-enseignants qui se construit lors de l'entrée à l'école ne peuvent être comprises comme étant seulement la résultante des caractéristiques socio-économiques ou culturelles des uns ou des autres. Comme l'avaient déjà formulé Rimm-Kaufman et Pianta (2000), le partenariat est continuellement

négocié dans les interactions au quotidien. Celles-ci se solidifient peu à peu en une forme de relation dont il sera peut-être difficile par la suite aux acteurs de s'écarter.

## REDÉCOUVRIR L'ANALYSE DRAMATURGIQUE

En choisissant d'observer les premiers jours de la rentrée scolaire, nous avons concentré notre attention sur les premiers moments de la construction de la relation famille-école, et donc nécessairement sur la rencontre et les processus de connaissances et de reconnaissances des uns et des autres. De nouvelles hypothèses d'interprétations ont émergé du contraste pendant la rencontre entre les positions des parents et des enseignantes. Ce contraste est particulièrement important le tout premier jour d'école comme le décrit l'extrait ci-dessous.

*Les parents et les enfants arrivent et s'alignent devant la porte de l'école contre la haie. Une maman fait des respirations, elle regarde son enfant jouer vers la porte de la classe. J'ai l'impression que cela l'angoisse, car elle met ses mains dans son visage en regardant son fils. Tout le monde retient sa respiration. (...) La maîtresse arrive en haut des escaliers, elle ne salue personne. Elle compte les élèves. Elle descend ensuite les escaliers et serre la main des parents puis des élèves, mais seulement ceux de sa classe. Quand un parent n'appartient pas à sa classe, elle passe devant, l'inspecte (comme une revue militaire) et murmure un "non", parfois en agitant le doigt d'un signe négatif. Les parents attendent en ligne contre la haie, ils attendent et ne disent rien.*

### Extrait : 1er jour d'école, entrée, petit bâtiment.

Dans cet extrait, l'immobilité des parents qui attendent alignés sans bouger, sans parler, contraste avec la maîtresse (seule personne en mouvement) qui sort de l'école, descend les escaliers, se dirige vers les parents et les élèves et, enfin, les salue brièvement. C'est en cherchant à comprendre cet extrait que l'idée d'une interprétation de ce moment en terme de «scène de théâtre» nous est apparue, la maîtresse pouvant être perçue comme le personnage principal entrant en scène, puisque tout le monde l'attend, parents, élèves, voire même les observatrices. Nous avons ainsi effectué plusieurs recherches sur la dramaturgie (Martin, 2001), tentant de catégoriser nos données d'observation en utilisant la terminologie du théâtre (par exemple en référence aux espaces symboliques : González Naranjo, 2013). Nos recherches nous ont menées à redécouvrir les travaux de Goffman, qui utilisait les mots du théâtre pour décrire en détails comment les personnes adoptent et jouent des «rôles» dans ce qu'il appelle les rituels de la vie quotidienne. Dans son ouvrage "The Presentation of Self in everyday Life" (1959), le sociologue s'intéressait précisément aux interactions, aux rôles mis en scène ainsi qu'aux décors de l'interaction (qui peuvent être sur scène ou dans les coulisses). L'étude des interactions parents-enseignants sous l'angle de rôles qu'ils performant nous est dès lors apparue d'autant plus pertinente.

Cette re-découverte de Goffman fut pour nous surprenante puisque dans notre processus d'analyse nous étions alors dans une phase de doute quant à la pertinence et à la validité d'une approche en termes dramaturgiques. La relecture des travaux du sociologue fut à la fois un soulagement et un étonnement, ces derniers nous donnant l'impulsion nécessaire à la poursuite de nos analyses. Reprenant la perspective de Goffman, l'analyse dramaturgique nous apparut un outil approprié (voir par exemple : Brisset & Edgley, 1990) pour l'étude des relations parents-enseignant-es, en raison de la forme microsociale des interactions

qui se déroulent en face à face lors de l'entrée et de la sortie de l'école, des rôles mis en scène (parent d'élèves et enseignant-e), ainsi qu'au décor particulier de l'environnement scolaire.

L'analyse dramaturgique que nous avons effectuée, si elle utilise les termes du théâtre, se différencie de l'analyse proposée par Goffman puisque, sans reprendre exactement son travail sur les rôles, elle met plus particulièrement en parallèle "la scène d'exposition" (Viala & Mesguich, 2011) avec les premières rencontres entre parents et enseignant-es. Dans une pièce de théâtre, la scène d'exposition donne les informations nécessaires à ce que l'action soit comprise du public. Cette première scène présente les personnages, l'intrigue ainsi que le cadre spatio-temporel. Le public doit être conquis dès le premier acte, car il faut qu'il apprécie la pièce et reste jusqu'à la fin de la représentation. La scène d'exposition (Acte 1, Scène 1) a dès lors pour objectif de séduire d'emblée et d'établir un pacte de lecture solide avec le public, c'est-à-dire de lui donner les clefs de lectures principales pour comprendre la pièce qui se déroule sous ses yeux. La scène d'exposition nous a semblé un parallèle pertinent puisqu'il s'agit principalement d'y exposer les identités de chacun et les variables de l'interaction. C'est un apprentissage important de connaissance et de reconnaissance des rôles des personnages, que nous avons retrouvé dans ces tout premiers moments de la construction de la relation parents-enseignant-es. Lors de l'entrée à l'école, parents et enseignant-es sont amenés à se côtoyer et par conséquent à apprendre à se connaître. Durant cette première étape de familiarisation, ils négocient leurs rôles respectifs dans l'éducation de l'enfant et de l'élève. Les présentations lors des premières rencontres sont de toute évidence une première étape dans la construction de la relation famille-école, ce qui est congruent avec la scène d'exposition des identités au théâtre qui fait connaître l'identité et les rôles des personnages dans la pièce.

## **DE L'INSATISFACTION A UNE RENCONTRE FORTUITE**

Le parallèle effectué entre les premiers jours d'école et la première scène d'une pièce de théâtre nous a permis de mettre en avant les enjeux liés à la négociation des rôles de chacun autour de l'élève qui s'effectue au quotidien dans les "temps interstitiels" (Marcel, 2002). Cependant, l'analyse dramaturgique n'est pas suffisamment complexe pour rendre compte des multiples négociations identitaires des acteurs au cours de l'interaction. En analysant les compte-rendu des observations, nous avons compris combien les interactions que nous avons observées étaient le produit de complexes processus de perceptions de rôles et d'identifications (de soi-même, de l'autre) ainsi que d'adaptations réciproques au cours de l'interaction, en fonction de ces perceptions mais aussi bien sûr du déroulement de l'interaction.

Comme présenté plus haut, nous approchons la relation familles-école dans une perspective de communication interculturelle. Nous avons tout d'abord voulu analyser les interactions observées en nous référant à trois modèles théoriques en communication interculturelle, qui cherchent à capter le processus de la communication interpersonnelle en contexte d'interculturalité et donnent une large place aux processus identitaires: la Théorie de la gestion de l'anxiété et de l'incertitude (AUM) de Gudykunst (1995; 2005), la Théorie de l'accommodation de la communication (CAT) de Giles (Gallois & all., 1995; Gallois, Ogay, & Giles, 2005) et la Théorie de la négociation de l'identité de Ting-Toomey (1999; 2005). Cependant nous avons dû constater que ces modèles de communication interculturelle donnent curieusement peu de place à l'interaction en elle-même et à son extrême labilité. L'objectif de prédiction



du résultat de l'interaction, sur lequel sont basées AUM et CAT, a pour conséquence une construction rigide d'antécédents et d'effets, qui ne peut rendre compte des dynamiques complexes qui se jouent dans une interaction. D'autre part, et tout aussi curieusement, la culture y est réduite à une caractéristique a priori des interactants: les négociations et co-constructions de significations au cours de l'interaction ne trouvent finalement pas de place dans ces modèles théoriques de la communication interculturelle, plus inspirés par la psychologie, notamment la psychologie sociale, que par les sciences du langage et de la communication.

Après l'insatisfaction avec la recherche sur la relation familles-école, qui ne la conceptualise pas en termes de communication, venait ainsi l'insatisfaction avec les théories de la communication interculturelle, qui négligent l'interaction et réduisent la culture à une banale variable a priori. Comment orienter nos analyses? Une démarche totalement inductive nous paraissait trop aventureuse, tant le risque de se perdre dans les méandres de la complexité du matériel récolté est grand. Bien sûr, nous ne nous situons pas dans une démarche de vérification d'un modèle théorique a priori, cependant un cadre nous permettant de structurer le processus d'interprétation des nombreuses données que nous récoltons nous est nécessaire. C'est là que, il faut bien l'admettre, la chance (faut-il l'appeler la sérendipité?) est venue à notre aide, sous les traits d'Alexander Frame, un collègue francophone rencontré en 2011 lors d'un colloque scientifique sur la communication interculturelle à Helsinki. A la connivence linguistique favorisée par le contexte dans lequel nous nous trouvions s'est rapidement ajoutée une complicité intellectuelle, reposant sur les mêmes insatisfactions avec les modèles théoriques de la communication interculturelle. Fort heureusement, grâce notamment à sa formation en sciences de l'information et de la communication, Alexander Frame a développé ce qu'il a appelé le cadre sémiopragmatique de la communication interpersonnelle (Frame, 2013), qui allie les apports de la communication interculturelle (dont CAT) avec ceux de l'interactionnisme symbolique. La lecture de ce qui était alors encore un manuscrit suscita en nous l'enthousiasme de qui découvre un trésor longuement recherché, qui donnait un nouvel élan à notre travail.

## **LE CADRE SEMIOPRAGMATIQUE DE LA COMMUNICATION: QUAND LA SIMPLICITE PERMET LA COMPLEXITE**

Le cadre sémiopragmatique de la communication interpersonnelle intègre de nombreux apports théoriques que nous n'allons bien sûr pas présenter ici. Nous nous contentons ici d'esquisser brièvement son architecture principale, qui repose sur une idée tellement simple qu'elle peut en paraître banale, ce qui la rend peut-être essentielle. Le cadre sémiopragmatique explore les relations entre trois niveaux de signification d'une interaction, qui permettent de saisir l'émergence du sens de l'interaction pour les acteurs et comment il évolue pendant le déroulement de l'interaction:

- a Le premier niveau, *la préfiguration*, englobe toutes les connaissances et les savoir-faire qui précèdent l'échange et que les acteurs pour ainsi dire amènent avec eux dans l'échange: la connaissance des structures sociales, des rôles et des positions appropriées dans différentes situations et le savoir-faire interactionnel. En ce sens, il comprend les références culturelles des groupes intéressés et les repères culturels des acteurs sociaux dans la mesure où ils sont internalisés.

b Le deuxième niveau, *la configuration*, est la forme particulière de l'interaction: la façon dont les acteurs la perçoivent à travers leurs représentations. La configuration limite ainsi leurs comportements potentiels. Pendant l'interaction, le sens est sans cesse configuré (ou reconfiguré) dans le discours intérieur des participants. Leurs interprétations de la situation (non exprimées verbalement, voire parfois inconscientes) rythment le déroulement intérieur de l'interaction.

c Néanmoins, ce n'est que lors de l'exécution (la *figuration*) que les acteurs «jouent la scène» ou «réalisent» l'échange en fonction de leurs interprétations des éléments ci-dessus, de leurs objectifs, de leurs dispositions et de leurs motivations. La figuration, c'est la scène qui nous est accessible en tant qu'observateur.

Le cadre sémiopragmatique de la communication est particulièrement en adéquation avec l'analyse dramaturgique puisqu'il permet d'observer la performance des acteurs (figuration) mais dans une perspective dynamique en soulignant l'évolution du sens des rôles dans ce qui est préfiguré et configuré. Il permet également de rendre compte des affiliations identitaires multiples des individus qui sont insérés dans de nombreux groupes sociaux, à de multiples niveaux, des plus larges aux plus restreints, des plus permanents aux plus éphémères, certains s'imbriquant comme des poupées russes, et chacun pouvant à un moment ou à un autre s'exprimer dans l'interaction, se trouver en accord ou en opposition avec les appartenances identitaires multiples du partenaire d'interaction et influencer sur la direction que prendra l'interaction.

L'aspect dynamique et non prédictif du cadre sémiopragmatique se prête ainsi idéalement à l'analyse de la communication parents-enseignants en interaction avec le contexte. Nous l'avons par exemple utilisé pour chercher à comprendre le rôle que jouent les espaces, notamment le bâtiment scolaire dans son architecture particulière, dans les interactions que nous avons observées entre les parents et les enseignantes au moment de la rentrée scolaire (Cettou & Ogay, 2013). Dans ce sens, le cadre sémiopragmatique de la communication relève du paradigme de la complexité au sens de Morin (2005) en ce qu'il ne cherche pas à réduire un tout à la somme de ses parties mais à expliquer et rendre compte de l'émergence, du maintien, et des changements d'un système social (ici les relations familles-école étudiées dans une perspective systémique). Il facilite la compréhension de phénomènes tels que l'évolution de la relation parents-enseignant-e-s dans ses différents niveaux d'explication, s'inscrivant parfaitement dans la théorie de la complexité telle que la comprend Mason (2008):

Complexity theory (...) with its emphasis on non-linear and dynamic interactions between multiple variables, within indeterminate and transient, open and dynamic systems of incredible scale, supports the case for connectionist and holistic analyses. Such analysis depend on interpretive perspectives that are transphenomenal in character, since complexity theory offers insights that can be had only by the simultaneous consideration of factors normally associated with apparently quite different phenomenal levels of explanation.<sup>5</sup>

---

5 Mason Mark. *Complexity Theory and the Philosophy of Education*. Chichester, Wiley-Blackwell, 2008, p. 13.

## CONCLUSION

La description sans fard de notre processus de découverte tente d'inscrire notre cheminement dans une mise en lumière des conditions de production de la connaissance, avec la même exigence à la fois de simplicité et de complexité que nous appliquons à nos instruments de connaissance tel que le cadre sémiopragmatique de la communication interpersonnelle emprunté à Frame (2013). En procédant à l'analyse du paradoxe de l'évidence - si banalement simple mais pourtant largement ignorée des théories existantes - que les relations familles-école sont une affaire de communication, nous espérons avoir soulevé une interrogation sur les conditions et les instruments de la découverte. Une approche complexe passe à notre sens nécessairement par l'intégration du chercheur comme faisant partie de l'environnement de l'objet d'étude, mais aussi par une réflexion méthodologique sur lui-même comme un acteur qui pense, produit et communique une certaine forme de connaissance.

Cette réflexivité du chercheur, dans la solitude puis dans des moments d'échanges à géométrie variable, provoque des mouvements d'allers et retours, de détours, qui font que la recherche s'écarte du développement linéaire et généralement considéré comme étant rationnel, et donc scientifique. Ainsi, notre parcours de recherche ne s'est pas construit selon les étapes classiques et successives de la revue de la littérature, de la collecte puis de l'analyse des données. Nous avons eu besoin des remises en question venues du terrain au moment de collecter puis d'analyser les premières données pour voir sous un jour nouveau la littérature scientifique sur la relation familles-école. Nous avons dû passer par les incertitudes de l'observateur qui cherche sa place sur son terrain pour comprendre l'expérience des parents qui viennent à l'école avec leurs enfants. Nous avons également eu besoin de nous confronter avec la complexité du terrain pour voir combien les modèles de la communication interculturelle nous étaient finalement peu utiles. D'autre part, si le cadre sémiopragmatique de la communication interculturelle de Frame (2013) est venu fort à propos à notre aide, il ne fait pas de doute qu'il ne ressortira pas indemne de cette confrontation avec notre terrain. C'est ce parcours non-linéaire qui permet de découvrir son objet de recherche sous des angles nouveaux, permettant de mettre en évidence ce qui était parfois trop banal pour être vu, mais pourtant essentiel.

A la réflexivité, nous ajoutons également l'humilité du chercheur. Humilité tout d'abord dans son lien avec son "terrain" et les personnes qui acceptent sa présence et son regard, avec lesquelles une relation se construit dont il faut trouver les termes de l'échange. Humilité également par rapport à ce que peut la recherche: plutôt que de prétendre à la prédiction, qui conduit à enfermer et aplatir le réel dans des modèles établissant des causalités entre variables et qui donnent au chercheur l'illusion de la maîtrise et du contrôle, la recherche que nous privilégions interroge les implicites et les évidences, éclaire les contradictions et les tensions sans pour autant prétendre les résoudre. En décrivant de cette manière notre cheminement itératif entre simplicité et complexité nous espérons avoir favorisé la pensée dialogique chère à Morin (2005) et relié des concepts apparemment contradictoires de manière féconde.

## RÉFÉRENCES

Brissett Dennis & Edgley Charles. *Life as Theater: a Dramaturgical Sourcebook*. New York: Aldine de Gruyter, 1990.

Camilleri Carmel. "La Culture et L'identité Culturelle: Champ Notionnel En Devenir." In Camilleri Carmel & Cohen-Emerique Margalit (éds.), *Chocs de Cultures: Concepts et Enjeux Pratiques de l'Interculturel*, Paris: L'Harmattan, 1989.

Cettou Loana & Ogay Tania. "Parents and Teachers Becoming Partners During the First Year of School: Negotiating the Space of Interaction. A Semiopragmatic Perspective on an Intercultural Communication Process." Communication présentée lors du Congrès *Intercultural Counselling and Education in the Global World*, Vérone, 15-18 avril 2013.

Copans Jean, sous la direction de François de Singly. *L'enquête et ses Méthodes: L'enquête Ethnologique de Terrain*. 2e éd. refondue. Paris, Armand Colin, 2008.

Epstein Joyce L. "School/Family/Community Partnerships: Caring for the Children We Share." In *Phi Delta Kappan*, Vol. 92, no. 3, 2010, pp. 81-96.

Pont Beatriz, Field Simon & Kuczera Malgorzata. *Education and Training Policy No More Failures Ten Steps to Equity in Education: Ten Steps to Equity in Education*. OECD Publishing, 2007.

Frame Alexander. *Communication et Interculturalité: Cultures et Interactions Interpersonnelles*. Paris, Lavoisier : Forme et Sens, 2013.

Gallois Cynthia, Giles Howard, Jones Elizabeth, Cargile Aaron C. & Ota Hiroshi. "Accommodating Intercultural Encounters: Elaborations and Extensions." In Wiseman Richard L. (éd.), *Intercultural Communication Theory*, Thousand Oaks, Sage, 1995.

Gallois Cynthia, Ogay Tania & Giles Howard. "Communication Accommodation Theory: a Look Back and a Look Ahead." In Gudykunst William B. (éd.), *Theorizing about Intercultural Communication*, Thousand Oaks, Sage, 2005.

Goffman Erwin. *The Presentation of Self in Everyday Life*. Englewood Cliffs, Prentice-Hall, 1959.

González Naranjo Rocio. "L'espace: une technique théâtrale ou l'art de la symbolique." URL: <http://www.flsh.unilim.fr/ditl/ESPACE%20THEATRAL.htm>, consulté le 21 mai 2013.

Gudykunst William B. "Anxiety/uncertainty Management (AUM) Theory: Current status." In Wiseman Richard L. (éd.), *Intercultural Communication Theory*, Thousand Oaks, Sage, 1995.

Hauser-Cram Penny, Sirin Selcuk R. & Stipek Deborah. "When Teachers' and Parents' Values Differ: Teachers' Ratings of Academic Competence in Children From Low-Income Families." *Journal of Educational Psychology*, vol. 95, no. 4, 2003.

Hoover-Dempsey Kathleen V., Battiato Angela C., Walker Joan M. T., Reed Richard P., DeJong, Jennifer M. & Jones Kathleen P. "Parental Involvement in Homework." In *Educational Psychologist*, vol. 36, no. 3, 2001.

Howard Kathryn M. & Lipinoga Sarah. "Closing down Openings: Pretextuality and Misunderstanding in Parent-teacher Conferences with Mexican Immigrant Families." in *Language & Communication*, vol. 30, no. 1, 2010.

Humbecq Bruno, Lahaye Willy, Balsamo Antonia & Pourtois Jean-Pierre. "Les relations école-famille : de la confrontation à la coéducation." In *Revue Des Sciences de L'éducation*, vol. 32, no. 3, 2006.

Jacques Marie & Deslandes Rollande. "Transitions à La Maternelle et Relations École-famille." In Lacharité Carl & Pronovost Gilles (éds), *Comprendre La Famille – Actes Du 6e Symposium Québécois de Recherche Sur La Famille*, Trois-Rivières, Presses de l'Université du Québec, 2002.

Lasky Sue. "The Cultural and Emotional Politics of Teacher-parent Interactions." In *Teaching and Teacher Education*, vol. 16, no. 8, 2000.

Lessard-Hébert Michelle, Goyette Gabrielle, & Boutin Gérald. *La recherche qualitative: fondements et pratiques*. De Boeck Supérieur, 1997.

Marcel Jean-François. "Approches ethnographiques des pratiques enseignantes durant les temps interstitiels." In *Revue de Recherches En Éducation*, vol. 30, 2002.

Martin Bernard. "Dramaturgie et Analyse Dramaturgique." In *L'Annuaire Théâtral: Revue Québécoise d'études Théâtrales*, no. 29, 2001.

Mason Mark. *Complexity Theory and the Philosophy of Education*. Chichester, Wiley-Blackwell, 2008.

Minier Pauline. "Des représentations de l'apprentissage de parents et d'enseignants d'élèves du primaire qui éclairent les interactions vécues." In *Revue Des Sciences de L'éducation*, vol. 32, no. 3, 2006.

Montandon Cléopâtre. "Les relations des parents avec l'école." In *Lien Social et Politiques*, vol. 35, 1996.

Morin Edgar. *Introduction à la Pensée Complexe*. Paris, ESF, 1990.

Ogay Tania. "Ecoles de Ville et Écoles de Campagne, Une Entrée Pour Parler Des Différences Culturelles Avec Les Enseignants. Premières Analyses D'une Recherche Longitudinale Auprès D'étudiants En Formation Initiale D'enseignants. " In *Formation et Pratiques D'enseignants En Questions. Revue Des HEP de Suisse Romande et Du Tessin*, vol. 4, 2006.

Ogay Tania & Edelmann Doris. "Penser L'interculturalité Dans La Formation Des Professionnels: L'incontournable Dialectique de La Différence." In Lavanchy Anne, Dervin Fred & Gajardo Anahy (éds.), *Anthropologies de L'interculturalité*, Paris, L'Harmattan, 2011.

Python Gérard, Asdih Carole, & Larivée Serge J. *Construire Une "Communauté Éducative". Un Partenariat Famille-école-association. Perspectives En Éducation et Formation*. Bruxelles, De Boeck Université, 2008.

Porumbu Daniela & Necşoi Daniela Veronica. "Relationship Between Parental Involvement/Attitude and Children's School Achievements." In *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, vol. 76, 2013.

Rimm-Kaufman Sara E & Pianta Robert C. “An Ecological Perspective on the Transition to Kindergarten: A Theoretical Framework to Guide Empirical Research.” In *Journal of Applied Developmental Psychology*, vol. 21, no. 5, 2000.

Rudasill Kathleen Moritz & Rimm-Kaufman Sara E. “Teacher–child Relationship Quality: The Roles of Child Temperament and Teacher–child Interactions.” In *Early Childhood Research Quarterly*, vol. 24, no. 2, 2009.

Scollon Ronald & Scollon Suzanne B. K. *Intercultural Communication: a Discourse Approach*. 2<sup>nd</sup> edition revised. Malden, Blackwell, 2001.

Terrail Jean-Pierre. “La Sociologie Des Interactions Famille/Ecole.” In *Sociétés Contemporaines*, vol. 25, 1997.

Ting-Toomey Stella. “Identity Negotiation Theory: Crossing Cultural Boundaries.” In Gudykunst William B. (éd.), *Theorizing about Intercultural Communication*, Thousand Oaks, Sage, 2005.

Ting-Toomey Stella. *Communicating Across Cultures*. New York, Guilford, 1999.

Vatz Laaroussi Michèle, Kanouté Fasal & Lilyane Rachédi. “Les Divers Modèles de Collaborations Familles Immigrantes-écoles: De L’implication Assignée Au Partenariat.” In *Revue Des Sciences de L’éducation*, vol. 34, no. 2, 2008.

Viala Alain & Mesguich Daniel. *Le Théâtre*. 1st ed. Paris, Presses Universitaires de France - PUF, 2011.

Williams Terrinieka T., Sánchez Bernadette & Hunnell Jessica. “Aligning Theory with Practice: Understanding School–family Partnerships at an Inner-city High School.” In *Children and Youth Services Review*, vol. 33, no. 5, 2011.