

Parents et enseignants en contexte de diversité culturelle : quelle négociation des rôles ?

Inégalités et tensions de rôles autour de la
‘normalisation’ des pratiques parentales

Xavier Conus

Thèse de doctorat présentée à la Faculté des Lettres de
l'Université de Fribourg (Suisse)

Sous la direction de la Prof. D^{re} Tania Ogay

2017

Thèse de doctorat présentée à la Faculté des Lettres de l'Université de Fribourg (Suisse)

Approuvé par la Faculté des Lettres sur proposition des professeurs D^{re} Tania Ogay (Université de Fribourg, premier rapporteur), D^r Pierre Périer (Université de Rennes 2, deuxième rapporteur) et D^{re} Bernadette Charlier (Université de Fribourg, troisième rapporteur)

Fribourg, le 21 décembre 2017

La Doyenne, Prof. D^{re} Bernadette Charlier

Préambule

Le présent ouvrage est le document de synthèse de notre thèse de doctorat cumulative, constituée des quatre publications suivantes :

Conus, X. & Nunez Moscoso, J. (2015). Quand la culture scolaire tend à structurer la négociation des rôles d'enseignant et de parent d'élève. *La Recherche en Éducation*, 14, 8-22.

Conus, X. (2017). Construction du rôle de parent d'élève en Suisse : le territoire familial, une annexe de l'école? In S. Rayna & P. Garnier (Eds.), *Transitions dans la petite enfance. Recherches en Europe et au Québec* (pp.101-120). Bruxelles : Peter Lang.

Conus, X., & Fahrni, L. (2017). Routine communication between teachers and parents from minority groups. An endless misunderstanding? *Educational Review*. Retrieved from <http://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/00131911.2017.1387098>

Conus, X., & Ogay, T. (accepté). Communication entre enseignants et parents minoritaires lors du premier entretien : effet-miroir d'extension et de restriction de rôles. In L. Pelletier & A. Lenoir (Eds.), *Regards critiques sur la relation école-famille(s)*. Paris : Editions des archives contemporaines.

Remerciements

Ce travail de thèse n'aurait jamais pu aboutir sans le soutien de nombreuses personnes. Je souhaite en premier lieu remercier sincèrement ma directrice de thèse, la Professeure Tania Ogay, pour sa disponibilité et sa bienveillance constantes. Je lui suis immensément reconnaissant pour la qualité de son suivi, toujours stimulant et constructif, qui m'a permis de développer mon esprit d'analyse tout au long de la réalisation de cette thèse, et d'avancer dans mon cheminement de chercheur et d'individu.

Je remercie également mes collègues du projet de recherche COREL, Loyse Ballif, Nilima Changkakoti, Valérie Hutter, Carole Veuthey, Javier Nunez Moscoso et Laurent Fahrni, ainsi que les étudiantes de Master impliquées dans le projet, Alessia Bignasca, Eva Fernandes et Fausta Genazzi. Ce travail de thèse n'aurait pas été possible sans leur collaboration et la qualité des échanges intellectuels partagés. Un merci particulier à Javier Nunez Moscoso, pour la richesse de ses apports en tant que second auteur dans le premier article de cette thèse cumulative, et à Laurent Fahrni, pour son soutien dans l'écriture du troisième article et pour les moments partagés autour de notre parcours commun de doctorant dans le cadre de ce projet de recherche.

Ma reconnaissance va également au Professeur Pierre Périer et aux Professeures Bernadette Charlier et Esther González-Martínez, pour avoir accepté de constituer le jury de ma thèse, et me permettre ainsi de profiter de la qualité de leur expertise et de leur regard sur mon travail.

Je suis également très reconnaissant envers l'ensemble de mes collègues du Département des sciences de l'éducation qui m'ont toutes et tous soutenu et encouragé dans mon parcours de thèse. Un merci particulier à mes collègues assistantes et assistants actuels et passés, Colette, Estelle, Gabriel, Gonzague, Joris, Loana, Marie, Nicole, Valentina, Zoe, avec qui les échanges partagés ont été d'une grande aide. Je remercie également le Professeur Jean-Luc Gurtner pour ses conseils et encouragements réguliers.

Je tiens à remercier également les familles et les enseignantes rencontrées dans le cadre de la recherche. Sans leur accueil, leur ouverture, leur confiance et leur temps accordés, jamais cette thèse n'aurait vu le jour.

Enfin, je remercie infiniment ma famille, pour les encouragements et l'intérêt porté à ma décision de m'engager dans l'accomplissement de cette thèse, et Claudie, pour son soutien apporté lors de la dernière ligne droite de ce travail de doctorat, et bien au-delà.

Résumé

Le travail de thèse présenté dans cet ouvrage a été réalisé dans le cadre du projet de recherche COREL¹, soutenu par le Fonds National Suisse de la recherche scientifique (FNS). L'objectif de la recherche COREL était de saisir le processus de construction de la relation entre l'école et les familles au moment de l'entrée à l'école de l'enfant aîné, dans un établissement scolaire accueillant majoritairement des enfants de familles issues de la migration et/ou disposant de revenus modestes. La qualité de la relation familles-école est aujourd'hui établie comme un élément contributeur essentiel de la réussite scolaire de l'enfant (Patrikakou, Weissberg, Redding, & Walberg, 2005). Préoccupés par les inégalités persistantes, les systèmes scolaires et plus largement éducatifs appellent instamment l'école et les familles à œuvrer dans une relation de partenariat (Pithon, Asdih, & Larivée, 2008), dans un objectif d'égalisation des chances scolaires. Pourtant, au-delà des discours institutionnels, la manière dont l'appel au partenariat familles-école se concrétise dans les pratiques interroge. Tel qu'appréhendé par les acteurs scolaires, il tend à surtout accroître la connivence entre l'école et les parents proches de la culture scolaire (Payet & Giuliani, 2014), et à paradoxalement renforcer la distance entre l'école et les parents qui en sont peu familiers (Périer, 2005).

La question du partenariat familles-école renvoie à un objet central, celui de la négociation des rôles entre parents et enseignants. Pourtant, peu de chercheurs traitent explicitement de cet objet, encore moins dans une approche communicationnelle, alors même que la communication se trouve au cœur de la construction de la relation familles-école (Ogay & Cettou, 2014). Notre travail de thèse s'est inscrit dans ce constat. Ancré dans une perspective de communication interculturelle (Frame, 2013), il a eu pour objectif d'investiguer, dans le cadre du projet COREL, la manière dont parents et enseignants négocient leurs rôles au cœur de leurs interactions, dans une approche de la négociation des rôles héritée du courant de l'interactionnisme symbolique (Blumer, 1969 ; Strauss, 1992). La démarche ethnographique de la recherche COREL, en croisant comme outils de collecte l'observation des interactions entre parents et enseignants, la conduite d'entretiens semi-dirigés avec les acteurs, et la récolte de documents, couplée à la méthodologie d'analyse inductive adoptée dans le cadre de notre travail de thèse, nous ont permis de dégager une compréhension fine de ce processus de négociation des rôles, dont les

¹ Projet de recherche n° 152695 « **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) et dirigé par la Prof. Tania Ogay du département des sciences de l'éducation de l'Université de Fribourg.

résultats ont été présentés sous la forme des quatre publications constituant le cœur de cette thèse cumulative.

Dans la perspective de communication interculturelle qui est la nôtre, ces résultats nous amènent à relever comment la négociation des rôles entre parents et enseignants, dans un contexte de diversité culturelle comme celui du terrain de la recherche COREL, peut se trouver prise dans une dynamique de 'normalisation' institutionnalisée du rôle parental vis-à-vis d'une norme scolaire toute-puissante, caractéristique d'un ethnocentrisme institutionnel qui tend à imprégner l'école et ses acteurs (Asdih, 2012 ; Ogay, 2017a). Cet ethnocentrisme se manifeste par l'imposition d'une norme scolaire vue comme allant de soi et indiscutable, mais également par l'entretien d'implicites au sujet de cette norme scolaire, créateurs de malentendus avec les parents peu familiers du monde scolaire. Dans un tel contexte, la négociation des rôles entre parents et enseignants se caractérise par des tensions de rôles difficilement solubles pour les acteurs, entre des forces contradictoires appelant au partenariat d'une part, à la mise en conformité des pratiques éducatives parentales d'autre part. Nous rejoignons Dubet (1997) et Périer (2005) quant au fait qu'une négociation des rôles réellement partenariale avec les parents dans leur diversité, qui soit empreinte d'équité et au final mieux vécue par les parents minoritaires comme par les enseignants, exige que l'école et les enseignants développent une logique de reconnaissance et de participation du parent réel. Nous soulignons toutefois que cette reconnaissance ne peut se faire à nos yeux sans que l'école et les enseignants ne s'engagent simultanément dans une démarche de décentration et de remise en question de la relation de pouvoir qui existe entre l'école et les familles, particulièrement les familles minoritaires.

Mots-clés : relation familles-école, négociation des rôles, interactionnisme symbolique, communication interculturelle, ethnocentrisme scolaire

Table des matières

1. Introduction	1
2. Cadre théorique.....	4
2.1. Approche théorique de l'objet de recherche	5
2.1.1. <i>Une perspective de communication interculturelle.....</i>	<i>5</i>
2.1.2. <i>Une approche interactionniste de la négociation des rôles.....</i>	<i>6</i>
2.2. Un contexte marqué par l'appel au partenariat familles-école	9
2.2.1. <i>Un paradigme collaboratif à visée d'égalité des chances</i>	<i>9</i>
2.2.2. <i>La transition de l'entrée à l'école, un moment crucial</i>	<i>12</i>
2.2.3. <i>L'action parentale dans la scolarité de l'enfant au centre de l'attention</i>	<i>13</i>
2.2.4. <i>Entre intentions unanimes et (dés)illusions réciproques</i>	<i>17</i>
2.3. Paradoxe : quand l'appel au partenariat renforce les inégalités.....	19
2.3.1. <i>Une relation empreinte d'ambiguïté.....</i>	<i>19</i>
2.3.2. <i>Une forte normativité autour de l'agir parental.....</i>	<i>20</i>
2.3.3. <i>D'une vision déficitaire à une éducation des parents minoritaires.....</i>	<i>24</i>
2.3.4. <i>Logique d'assimilation et effet d'éloignement des parents minoritaires.....</i>	<i>28</i>
2.3.5. <i>Quelques pistes dans une perspective d'équité.....</i>	<i>32</i>
2.4. Un manque d'investigation de la négociation des rôles dans une approche interactionniste	36
2.5. Considérants sur le contexte institutionnel	38
3. Méthodologie.....	43
3.1. Démarche de recherche	43
3.2. Terrain, objectif et questions de recherche	44
3.3. Procédure de consentement	45
3.4. Collecte des données.....	46
3.5. Participants	47
3.6. Analyse des données	48
4. Résultats : présentation des publications.....	51
4.1. 1 ^{ère} publication : « Quand la culture scolaire tend à structurer la négociation des rôles d'enseignant et de parent d'élève » (Conus & Nunez Moscoso, 2015)	53
4.2. 2 ^{ème} publication : « Construction du rôle de parent d'élève en Suisse : le territoire familial, une annexe de l'école ? » (Conus, 2017)	74
4.3. 3 ^{ème} publication : « Routine communication between teachers and parents from minority groups. An endless misunderstanding? » (Conus & Fahrni, 2017).....	93
4.4. 4 ^{ème} publication : « Communication entre enseignants et parents minoritaires lors du premier entretien : effet-miroir d'extension et de restriction de rôles » (Conus & Ogay, accepté)	125

5. Discussion générale	148
5.1. Une négociation des rôles frappée du sceau d'une 'normalisation' institutionnalisée du rôle parental	148
5.1.1. <i>Une omniprésence de la norme scolaire</i>	<i>148</i>
5.1.2. <i>Un partenariat entravé par l'ethnocentrisme scolaire.....</i>	<i>153</i>
5.1.3. <i>Un contexte normatif autour de la 'bonne' parentalité qui dépasse la relation familles-école</i>	<i>155</i>
5.2. Des enjeux identitaires autour de rôles en tensions.....	159
5.2.1. <i>L'identité de 'bonne enseignante' : entre grand écart inconfortable et équilibrisme instable.....</i>	<i>159</i>
5.2.2. <i>L'identité de 'bon parent' : un plafond de verre du partenariat</i>	<i>160</i>
5.2.3. <i>Effets de (non) reconnaissance.....</i>	<i>163</i>
5.3. Vers une négociation de rôles partenaires empreinte d'équité et de justice sociale.....	166
5.3.1. <i>Une logique de reconnaissance et de participation du parent réel.....</i>	<i>167</i>
5.3.2. <i>Décentration et remise en question de l'enjeu de pouvoir.....</i>	<i>172</i>
6. Conclusion.....	178
7. Références bibliographiques	181

1. Introduction

Dans nos sociétés, l'entrée à l'école de l'enfant constitue un moment particulièrement signifiant. Fierté et anxiété, bonheur et inquiétude se mêlent souvent, que ce soit chez l'enfant, mais également chez ses parents, et dans une certaine mesure chez les enseignants². Du côté des parents, l'excitation de voir l'enfant grandir et franchir une étape majeure de son développement se mêle au souci que l'entrée à l'école, et au-delà l'ensemble de la trajectoire scolaire de l'enfant, se déroulent de manière positive. Ces sentiments partagés, particulièrement aigus lors de l'entrée à l'école de l'enfant aîné de la famille, qui constitue une première pour les parents en marquant le moment où ils deviennent parents d'élève, renvoient également à la question de la relation entre parents et enseignants. L'ambivalence de sentiments concerne alors non seulement les parents, mais aussi les enseignants, dans une oscillation entre réjouissance de connaître l'enseignant de son enfant ou les parents de ses élèves, et inquiétude que la relation se passe bien et réponde à ses attentes. Le désir mêlé d'inquiétude d'établir une relation positive avec l'enseignant de son enfant ou avec les parents de ses élèves ramène largement à un souci de l'image donnée, à une volonté jointe d'anxiété d'être considéré comme un 'bon parent' ou un 'bon enseignant' aux yeux de l'autre.

L'importance de développer une relation parent-enseignant positive est aujourd'hui renforcée par un contexte où familles et école sont appelées à œuvrer dans une relation de collaboration (Asdih, 2012 ; Davis-Kean & Eccles, 2005 ; Duval, Dumoulin, & Perron, 2014 ; Larivée, 2008 ; Portelance, Pharand, & Borges, 2011), à être partenaires (Epstein, 2011 ; Epstein & Sanders, 2002 ; Patrikakou et al., 2005 ; Pithon et al., 2008), la qualité de leur relation étant établie comme un élément essentiel en vue de la réussite scolaire de l'enfant (Henderson & Mapp, 2002). Le bien-fondé d'une collaboration jugée nécessaire au bien de l'enfant semble aujourd'hui l'objet d'un accord partagé au niveau du principe par l'ensemble des acteurs de la relation familles-école. Toutefois, à considérer les reproches réciproques récurrents à propos du partenaire de la relation (Changkakoti & Akkari, 2008), la concrétisation de cette collaboration dans la façon dont les acteurs scolaires et familiaux, les parents et les enseignants en particulier, construisent leur relation est loin de faire l'unanimité. Les tensions apparaissent fréquentes, les motifs de griefs récurrents, que ce soit entre enseignants et parents de niveau socio-culturel élevé, avec lesquels la relation est souvent source de crainte chez les enseignants (Baeck, 2010), mais surtout entre

² Dans un souci de faciliter la lecture, nous choisissons de ne pas recourir à une formulation épiciène. Lorsque nous parlons d'« enseignants », il s'agit dès lors du terme générique, qui inclut également les enseignantes.

enseignants et parents minoritaires³, comme les parents issus de la migration et/ou disposant de revenus modestes, avec lesquels la relation apparaît régulièrement de l'ordre d'un différend (Périer, 2005) plutôt que de celui d'un partenariat.

Ces tensions, généralement exacerbées en cas de difficultés constatées chez l'enfant, renvoient le plus souvent à la manière dont parents et enseignants conçoivent leurs rôles respectifs vis-à-vis de ce qui touche à l'éducation et à l'instruction de l'enfant/élève, ainsi qu'à leur relation. Il faut dire que l'appel au partenariat qui leur est adressé ébranle les limites de ces rôles ainsi que les frontières des territoires de l'école et de la famille, par la nécessité qu'il engendre de construire des ponts et d'établir une certaine continuité entre ce qui se passe dans chacun des milieux fréquentés par l'enfant. La manière dont parents et enseignants appréhendent leurs rôles respectifs s'avère complexe. Elle renvoie aux conceptions des rôles des acteurs, à leurs cadres de références, à leur vécu, à leur rapport à l'institution scolaire, ou encore à certaines réalités contingentes qui contraignent la manière dont les acteurs peuvent mettre en œuvre leurs rôles respectifs. Elle dépend également du contexte, notamment de l'injonction à la collaboration évoquée, ainsi que de la communication explicite entre les acteurs au sujet des rôles respectifs. Surtout, elle s'actualise et se co-construit dans la façon dont parents et enseignants interagissent au quotidien et interprètent ces interactions. Or, derrière les reproches récurrents évoqués entre parents et enseignants, cette complexité tend à disparaître au profit d'explications réductrices des tensions rencontrées dans l'appréhension des rôles respectifs, dans une tendance à attribuer la responsabilité du problème au partenaire de la relation.

Si la recherche s'est largement intéressée à la relation familles-école, et particulièrement à la relation entre parents et enseignants, peu de travaux l'ont abordée sous l'angle des rôles respectifs. Lorsque cela est le cas, la question des rôles est généralement considérée selon un point de vue restreint, par exemple à partir des conceptions qu'en expriment les acteurs ou sur la base de la manière dont parents et enseignants communiquent explicitement à ce propos, dans une approche souvent sociologique, parfois psychologique. Ou alors la question des rôles apparaît à l'étape de l'analyse, au moment d'interpréter ce que signifient en termes de rôles respectifs les données observées au niveau de la relation entre parents

³ Le terme de minoritaire se réfère à des groupes qui tendent à être stigmatisés et à se trouver l'objet de préjugés et de discrimination dans leur relation au groupe majoritaire (Nettles & Balter, 2012). Dans le cadre de la relation familles-école, nous choisissons, à l'image d'autres avant nous (par exemple Chavkin & Williams, 1993, ou De Castro-Ambrosetti & Cho, 2005), de parler de parents, et plus largement de familles 'minoritaires' à propos des familles issues de la migration et/ou disposant de revenus modestes, là où d'autres parlent de familles 'populaires' (Delay, 2011 ; Ichou, 2010 ; Périer, 2005 ; Thin, 2005), dans le sens que ces familles se trouvent régulièrement défavorisées dans leur relation avec l'école du fait d'un manque de familiarité avec la culture scolaire dominante, comparativement à d'autres groupes de familles proches de la culture scolaire (Kim, 2009).

et enseignants. Par contre, il y a un manque à nos yeux de travaux permettant de comprendre de manière fine, dans une approche communicationnelle, comment parents et enseignants négocient leurs rôles respectifs au cœur de leurs interactions, en tenant compte aussi bien du contexte institutionnel, des cadres de références et conceptions préalables des acteurs et de la manière dont ils donnent sens à leurs échanges. C'est à cet objectif que s'est attelé ce travail de thèse, en cherchant à comprendre dans une démarche inductive comment parents et enseignants négocient leurs rôles au cœur de leurs interactions au tout début de leur relation. Notre thèse, sous la forme d'une thèse cumulative, a été réalisée au sein du projet de recherche COREL⁴, soutenu par le Fonds National Suisse de la recherche scientifique (FNS). Ce projet avait pour ambition de saisir, par une approche de communication interculturelle (Ogay & Cettou, 2014), le processus de construction de la relation entre l'école et les familles, particulièrement les familles minoritaires, au moment de l'entrée à l'école de l'enfant aîné. Au sein de ce projet, notre thèse s'est focalisée sur la manière dont parents et enseignants négocient leurs rôles respectifs. A partir de l'observation des interactions entre parents et enseignants et de la manière dont les acteurs appréhendent, construisent, vivent et interprètent ces interactions, notre objectif était de repérer de manière fine les processus communicationnels qui caractérisent la négociation de leurs rôles.

Nous débutons ce document de synthèse de notre thèse cumulative par la présentation du cadre théorique dans lequel s'insère notre travail. S'ensuivent la description de la méthodologie adoptée et la présentation des quatre publications qui constituent le cœur de notre thèse cumulative. Nous proposons ensuite une discussion transversale à partir des résultats et discussions issus des différentes publications, avant de terminer par quelques perspectives conclusives.

⁴ Projet de recherche n° 152695 « **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) et dirigé par la Prof. Tania Ogay du département des sciences de l'éducation de l'Université de Fribourg.

2. Cadre théorique

Après une brève présentation de l'approche théorique adoptée vis-à-vis de l'objet de recherche, notre cadre théorique consiste en un état des lieux relativement large à propos de la relation familles-école et de l'appel au partenariat qui la caractérise aujourd'hui. En effet, dans notre démarche inductive, comprendre à la fois la manière dont parents et enseignants négocient leurs rôles, mais également l'intérêt à investiguer ce processus de négociation des rôles dans une approche interactionniste, demande de saisir d'abord le contexte dans lequel s'inscrit la relation familles-école, ainsi que les enjeux spécifiques à la relation entre l'école et les familles minoritaires. Notre champ théorique croise à cet effet les apports de la littérature francophone et anglo-saxonne, à quoi s'ajoutent quelques références germanophones en lien avec le contexte suisse. Ce double regard tient d'une part à une volonté de combiner les apports de deux traditions de recherche quant à la manière de considérer historiquement la relation entre acteurs scolaires et familiaux. Le choix de recourir à ces apports croisés tient d'autre part à l'approche de communication interculturelle que nous adoptons pour aborder le processus de négociation des rôles entre parents et enseignants, présentée au chapitre 2.1.1, qui se situe justement à un croisement des influences de ces deux traditions de recherche. Nous intégrons conjointement les apports de la littérature francophone et anglo-saxonne dans le développement de notre cadre théorique, ces apports étant à nos yeux avant tout complémentaires.

Il est important de préciser que le cadre théorique présenté n'est pas un cadre donné *a priori* au départ de la recherche. Dans une démarche inductive telle que la nôtre, qui se caractérise par un processus itératif entre collecte des données, analyse et recours aux écrits scientifiques, ce cadre théorique a été régulièrement alimenté durant la démarche de recherche, ce qui explique qu'il inclue des références postérieures au début de la collecte des données. L'état des lieux proposé fait une grande place aux apports de chercheurs qui se situent dans une perspective critique de l'appel actuel au partenariat familles-école et de son objectif d'égalité des chances, soulignant comment l'appel au partenariat peut paradoxalement, dans la manière dont il est appréhendé et mis en œuvre par les acteurs scolaires, renforcer la distance entre l'école et les familles minoritaires. Sur la base de l'état des lieux proposé, nous terminons ce cadre théorique en relevant en quoi la question de la négociation des rôles entre parents et enseignants apparaît en constant arrière-fond des travaux évoqués, même si la plupart n'en traitent pas explicitement. Nous expliquons à partir de là pourquoi il nous paraît pertinent d'investiguer la négociation des rôles entre parents et enseignants, et de le faire plus particulièrement dans une perspective interactionniste. La

partie finale de ce cadre théorique présente quelques éléments du contexte institutionnel de notre recherche, mis en lien avec les apports théoriques développés auparavant.

2.1. Approche théorique de l'objet de recherche

2.1.1. Une perspective de communication interculturelle

Recourant à une démarche de recherche ethnographique, la recherche COREL, dans le cadre de laquelle s'inscrit notre travail de thèse, a été conduite dans un établissement scolaire du canton de Fribourg en Suisse, qui accueille majoritairement des élèves de familles minoritaires, issues de la migration et/ou disposant de revenus modestes. Dans une approche commune, nous abordons la négociation des rôles entre parents et enseignants dans le cadre de notre thèse, et plus largement le processus de construction de la relation familles-école dans le cadre du projet de recherche COREL, comme un processus de communication interculturelle (Ogay & Cettou, 2014), dans le sens qu'il s'inscrit dans la rencontre entre cultures familiales et scolaire. Parents et enseignants négocient leurs rôles et construisent leur relation au cœur de leurs interactions, à partir de cadres de références qui peuvent être plus ou moins proches ou distants entre cultures familiales et scolaire, dans une dynamique éminemment systémique et interactionnelle. Le fait que ces cadres de références soient plus ou moins partagés facilite ou au contraire complique la construction de la relation et la possibilité d'une négociation des rôles accordée. Dans ce sens, le choix comme terrain de recherche d'un établissement scolaire qui accueille majoritairement des enfants de familles minoritaires n'était pas anodin. Il visait à investiguer la construction de la relation familles-école, et plus précisément dans notre cas la négociation des rôles entre parents et enseignants, dans un contexte de diversité culturelle, où le partage de références culturelles entre les acteurs varie.

Dans cette approche de la négociation des rôles entre parents et enseignants, et plus largement de la construction de la relation familles-école, comme un processus de communication interculturelle qui se joue au cœur des interactions entre les acteurs, nous nous référons au cadre d'analyse sémiopragmatique de la communication développé par Frame (2013). Combinant les perspectives de la communication interculturelle (Gallois, Ogay, & Giles, 2005 ; Gudykunst, 2005) et de l'interactionnisme symbolique (Le Breton, 2008) en vue de penser l'interculturalité de la communication, ce cadre d'analyse permet de comprendre comment des significations émergent pour les acteurs, en ce qui nous concerne les parents et les enseignants, dans leurs interactions, à partir de leurs cadres de références respectifs. Frame propose trois niveaux reliés d'analyse de la signification des interactions

pour les acteurs : la préfiguration, qui inclut les connaissances et savoir-faire que les acteurs amènent avec eux dans l'interaction, notamment les références culturelles ; la configuration, constituée de l'ensemble des éléments qui influencent les attentes et représentations des acteurs au moment de débiter l'interaction ; la figuration, composée à la fois du contexte figuratif de l'interaction et de la scène d'interaction performée par les acteurs. L'articulation de ces trois niveaux d'analyse permet de saisir l'émergence des significations pour les acteurs, dans notre cas relativement à la négociation des rôles entre parents et enseignants.

Le cadre théorique de Frame s'inscrit dans l'héritage des trois principes-clé de l'interactionnisme symbolique selon Blumer (1969) : 1) les individus agissent sur le monde et sur les objets rencontrés (y compris si ces objets sont des personnes) à partir du sens interprétatif qu'ils leur accordent ; 2) ce sens est issu des interactions des individus avec autrui ; 3) ce sens est modifié et manipulé au gré du processus d'interprétation de chacun des acteurs de l'interaction. Dans cette perspective, la société se construit sur la base de l'action et de l'interprétation réciproques des individus dans leurs interactions (Simmel, 1999). Par le fait de croiser la perspective de l'interactionnisme symbolique avec celle de la communication interculturelle, le cadre théorique de Frame permet de mieux comprendre comment l'émergence du sens dans les interactions s'inscrit également dans la manière dont les individus se réfèrent à des cadres de références culturels qui s'avèrent divers. En prenant en compte à la fois le contexte des interactions, les identités affichées et attribuées par les acteurs, ainsi que les représentations, attentes, connaissances, savoir-faire et références culturelles que les acteurs y amènent, le cadre théorique de Frame permet d'appréhender de manière conjointe les questions de culture et d'identité en jeu dans la communication, dans notre situation relativement à la manière dont parents et enseignants négocient leurs rôles respectifs. Précisons cependant que dans la démarche inductive qui a été la nôtre, présentée au chapitre 3, le cadre de théorique de Frame n'a pas constitué un modèle d'analyse à proprement parler, mais plutôt un cadre théorique de référence qui a inspiré notre réflexion analytique.

2.1.2. Une approche interactionniste de la négociation des rôles

Relativement à l'objet de recherche de notre thèse, à savoir la négociation des rôles entre parents et enseignants, cette perspective de communication interculturelle basée sur le cadre théorique proposé par Frame (2013) nous amène à nous situer dans une approche interactionniste de la négociation des rôles, inspirée de l'interactionnisme symbolique (Blumer, 1969 ; Strauss, 1992). L'intérêt porté à cet objet et le choix d'une approche interactionniste se justifient à nos yeux par le fait que la négociation des rôles entre parents

et enseignants se trouve au cœur du processus de construction de la relation familles-école, qu'elle prend place dans les interactions entre les acteurs et que malgré cela elle a rarement été abordée dans une approche communicationnelle et interactionnelle. Nous reviendrons sur ces éléments au chapitre 2.4. Par l'usage du concept de négociation, il s'agit de comprendre comment des significations et des représentations sont échangées et émergent pour les acteurs dans leurs interactions, espace d'élaboration de sens et de construction des identités (Frame, 2013 ; Ting-Toomey, 2005). La communication est ainsi abordée comme un processus continu de co-construction de sens qui résulte sur une interprétation nouvelle de l'objet (Branco & Valsiner, 2004), en ce qui nous concerne celui des rôles respectifs entre parents et enseignants. Dans ce sens, le processus de négociation peut être fortement asymétrique, et se caractériser par l'absence de 'négociation' dans son sens commun d'accord et de consensus.

La notion de rôle est quant à elle éminemment polysémique, sa définition s'avère multiple et marquée historiquement par le débat et la controverse (Neimann & Hughes, 1951 ; Rocheblave, 1963). Dans notre perspective s'inscrivant dans la tradition de l'interactionnisme symbolique (Blumer, 1969 ; Strauss, 1992), en distinction avec une approche qui tendrait à associer la notion de rôle de manière mécanique aux prescriptions liées à une position sociale (Newcomb, 1950), les rôles émergent au cœur des interactions entre individus (Degenne, 2011). Si le statut renvoie à une position formelle (par exemple enseignant, parent), le rôle apparaît comme la mise en œuvre toujours personnalisée et particulière de ce statut dans l'interaction (Le Breton, 2008). Cette mise en œuvre se fonde sur les interactions dynamiques entre les acteurs (Rocheblave-Spenlé, 1962) et leurs attentes quant à l'interaction et à son contexte toujours particulier (Parsons & Shils, 1951). L'approche interactionniste nous amène ainsi à dépasser une orientation structurelle de la notion de rôle dans laquelle le rôle apparaîtrait comme le simple aspect dynamique du statut (Linton, 1936), au risque d'engendrer ce que Coenen-Huther (2005) décrit dans son historique de la notion comme une « conception quasi institutionnelle du rôle » (p. 66). Dans sa théorie des rôles, antérieure au développement du courant de l'interactionnisme symbolique, Merton (1949) relève d'ailleurs déjà qu'à chacun des statuts de l'individu correspondent de multiples rôles possibles, caractérisés par la pluralité mais également par la potentialité de tensions et de contradictions en lien avec les attentes de rôles des acteurs. Cette pluralité renvoie à l'approche interactionniste qu'avait développée Mead (1934), approche dans laquelle l'interactionnisme symbolique puise son origine, notamment sur la question de la multitude de *soi* pouvant s'afficher d'une interaction à l'autre, ainsi qu'à l'intérieur d'une même interaction. À partir de là, dans une approche interactionniste, les rôles n'existent pas

d'avance mais émergent à mesure de la progression de l'interaction et de son interprétation par ses protagonistes (Le Breton, 2008). C'est pourquoi Degenne (2011) appelle à « abandonner la référence à des rôles institués et reconnus par la collectivité pour rechercher comment émergent des rôles de fait à partir des interactions entre les individus » (p. 38), ou tout au moins à systématiquement confronter les rôles formels aux rôles réels assumés par les individus.

Dans l'interaction, le rôle de l'individu se construit dans une adaptation systémique aux rôles des autres acteurs, selon un processus d'*alter-casting*, de projection sur autrui de rôles complémentaires (Frame, 2013). Cette conception interactionniste de la notion de rôle se retrouve dans la théorie de la dramaturgie sociale de Goffman (1973), même si lui-même se distancie quelque peu du courant de l'interactionnisme symbolique. Le rôle apparaît pour Goffman avant tout comme une suggestion que l'acteur interprète ensuite dans l'interaction en cherchant à mettre en scène et préserver une image (*face*) positive tant à ses yeux qu'à ceux d'autrui. Le fait que les rôles soient suggérés est important. En cherchant à prendre en compte les éléments du niveau macrosocial dans son approche de l'interactionnisme symbolique, Stryker (1980) distingue d'ailleurs les rôles au niveau de la structure sociale, décrits alors comme des comportements attendus de la part des individus en lien avec leur position ou statut dans cette structure, et les rôles tels qu'intériorisés et appropriés ensuite par les individus à partir de leurs représentations de l'interaction. Cet aspect de suggestion des rôles nous ramène au niveau de la préfiguration de l'interaction du cadre théorique de Frame (2013). Pour Frame, si les rôles émergent dans l'interaction, cela ne les empêche pas d'être préfigurés à la fois socialement et culturellement. L'interprétation de l'interaction par ses protagonistes, qui amène à l'émergence des rôles respectifs, renvoie notamment aux cadres de références culturels des acteurs, souvent peu pris en compte dans la tradition de l'interactionnisme symbolique, d'où l'intérêt d'un cadre théorique comme celui de Frame permettant de croiser les apports des traditions de l'interactionnisme symbolique et de la communication interculturelle. Toutefois, comme le souligne Frame, la préfiguration sociale et culturelle des rôles ne prédétermine pas la manière dont ceux-ci vont être construits activement par les acteurs durant l'interaction. Elle prédispose seulement le processus d'interprétation et de négociation du sens de la situation d'interaction par les acteurs, duquel émerge la construction des rôles respectifs. C'est en cela que le rôle est davantage que le simple aspect dynamique du statut, comme cela pouvait être le cas dans l'approche structurelle de Linton (1936).

Dans leur théorie de l'identité qui s'inscrit dans la tradition de l'interactionnisme symbolique, Stryker et Burke (2000) distinguent la notion de rôle de celle d'identité. Pour ces auteurs,

repris par Frame (2013), la notion d'identité va au-delà de celle de rôle. Si le rôle est la mise en œuvre personnalisée du statut, l'identité est constituée des significations que l'individu s'attribue et perçoit en fonction de son statut, ou de sa position sociale pour reprendre les termes qu'ils utilisent (par exemple être un 'bon parent' ou un 'bon enseignant'). Pour Stryker et Burke, l'individu développe des identités multiples en fonction des différents contextes, ainsi que des positions et rôles qu'il est appelé à y prendre et jouer. L'individu peut activer différentes identités à l'intérieur d'un même rôle, mais aussi activer une même identité dans des rôles divers. Cette multiplicité peut être source de conflits ou de tensions de rôles pour l'individu, sans pour autant que ces tensions soient forcément mal vécues. Cela dépend surtout de la validation des identités dans l'interaction. L'individu cherche en effet à agir de manière à ce que les identités qu'il s'attribue, mais aussi qu'il assigne, se trouvent validées par autrui dans l'interaction, selon un processus de vérification de soi et de vérification des identités mis plus particulièrement en avant par Burke dans sa théorie du contrôle identitaire (Burke, 1991, 2004 ; Cast & Burke, 2002 ; Stryker & Burke, 2000). Le fait de voir ses identités validées dans l'interaction renvoie largement à l'enjeu évoqué précédemment de préservation de la face au sens des travaux de Goffman (1973). Dans notre approche de la négociation des rôles entre parents et enseignants, nous nous sommes également intéressé à cette dimension de l'identité des acteurs et au processus de contrôle identitaire, même s'ils n'ont pas constitué le cœur de notre objet de recherche.

2.2. Un contexte marqué par l'appel au partenariat familles-école

2.2.1. Un paradigme collaboratif à visée d'égalité des chances

Durant longtemps, l'école et la famille furent considérées sous l'angle d'une coupure nécessaire, dans l'idée que la mission de l'école et de ses acteurs était d'éliminer les singularités et d'extraire l'enfant de l'influence de son milieu (Maubant & Leclerc, 2008), particulièrement dans le cas des familles minoritaires. Ce principe de coupure était considéré nécessaire pour que l'école puisse remplir sa mission d'intégration citoyenne (Bouveau, Cousin, & Favre, 1999). La situation s'est largement renversée ces dernières décennies. Dans la foulée des travaux ayant mis en exergue les inégalités scolaires persistantes qui ont accompagné le mouvement de massification et de démocratisation de l'école des années 1960 et 1970, notamment ceux de Bourdieu et Passeron (1970), la recherche en éducation s'est attelée à mieux comprendre les facteurs contribuant à ces inégalités. C'est dans ce contexte qu'a été établie, à partir notamment des travaux pionniers menés par Joyce Epstein

aux Etats-Unis (1987, 1992, 1995), l'importance de liens positifs entre les milieux de vie de l'enfant, particulièrement entre l'école et la famille, en vue de favoriser sa réussite scolaire. En montrant que la qualité de la relation famille-école s'avère essentielle au succès scolaire de l'enfant (Hampden-Thompson & Galindo, 2017 ; Henderson & Mapp, 2002 ; Hill & Taylor, 2004 ; Jaeggi, Osiek, & Favre, 2003 ; Patrikakou et al., 2005 ; Pianta & Walsh, 1996 ; Powell, Son, File, & San Juan, 2010), la recherche a amené à réviser le principe de coupure qui prévalait auparavant. Dans les discours scientifiques et institutionnels, familles et école sont désormais appelées à agir dans une relation de proximité (Warzée et al., 2006), à collaborer (Davis-Kean & Eccles, 2005 ; Duval et al., 2014 ; Larivée, 2011), à œuvrer dans un partenariat (Pithon et al., 2008), voire même à construire une relation de coéducation (Feyfant, 2015 ; Humbeeck, Lahaye, Balsamo, & Pourtois, 2006 ; Rayna, Rubio, & Scheu, 2010).

Cette évolution de la division du travail éducatif se fonde sur la considération de la nécessité d'impliquer les familles dans la lutte contre l'échec scolaire (Deslandes, 2012 ; Maubant & Leclerc, 2008 ; Tardif & Levasseur, 2010 ; Terrisse, Larivée, & Blain, 2008). Dans un rapport mandaté par l'Organisation de Coopération et de Développement Économiques (OCDE), le renforcement de la collaboration familles-école est d'ailleurs une des dix mesures prônées en vue, selon le titre du rapport, d'« en finir avec l'échec scolaire » (Field, Kuczera, & Pont, 2007). Le développement d'une logique de collaboration et d'alliance entre l'école et la famille apparaît notamment crucial dans la lutte contre le décrochage scolaire (Houssemand & Meyers, 2012 ; Potvin & Pinard, 2012 ; Tièche Christinat, Angelucci, & De Chambrier, 2016). S'il s'inscrit dans une lutte contre l'échec scolaire en général, l'appel adressé à l'école et aux familles à œuvrer de concert est plus particulièrement soutenu par une intention d'égalisation des chances scolaires des enfants de familles minoritaires (Deslandes & Jacques, 2004 ; Kherroubi, 2008 ; Patrikakou et al., 2005), dont il est connu que les enfants connaissent dans l'ensemble une réussite scolaire moindre (Krummenacher, 2008). Il faut dire que de nombreuses études ont relevé qu'une relation famille-école de qualité, caractérisée par une logique de continuité et de complémentarité, favorise particulièrement la réussite scolaire des enfants de familles minoritaires (Dubet, 1997 ; Henderson & Mapp, 2002 ; Jaeggi, Osiek, & Favre, 2003 ; Kherroubi & Van Zanten, 2000 ; Lessard & Portelance, 2005 ; Patrikakou et al., 2005 ; Payet, 1995 ; Périer, 2007 ; Powell et al., 2010 ; Terrail, 1997 ; Thin, 1998). Le passage d'une logique de séparation à l'appel adressé à l'école et aux familles à œuvrer dans un partenariat se fonde dès lors largement sur l'idée que l'égalisation des chances passe par le rapprochement des familles, surtout des familles minoritaires, de l'école. Dans ces circonstances, l'appel au partenariat familles-école est devenu un principe

tenu pour acquis (Hedges & Lee, 2010), une nouvelle norme sociale qui fait partie intégrante des discours sur la réussite scolaire (Dufresne, 2014 ; Duval et al., 2014 ; Epstein, 2011 ; Larivée, 2011 ; Lenoir, 2016 ; Pithon et al., 2008). Aux yeux de Pothet (2014), l'usage devenu évident du syntagme de *parent d'élève* témoigne du fait que le registre de la séparation n'est, dans ces conditions, plus une alternative possible dans la construction de la relation entre les parents et l'école, au risque d'ailleurs d'oublier l'aspect relativement récent de cette situation. Ce qui s'avère être aujourd'hui un paradigme collaboratif entre l'école et les familles n'est plus considéré comme « une configuration ponctuelle, mais devient une forme hégémonique de la vie scolaire et sociale. Le partenariat et la collaboration s'imposent comme une évidence, une impérieuse nécessité devant l'enjeu de la réussite scolaire » (Giuliani & Payet, 2014, p. 6).

Cette injonction au partenariat engendre un certain nombre d'implications quant à la négociation des rôles entre parents et enseignants, notamment au niveau de la répartition des tâches d'instruction et d'éducation. Si l'on se base sur la définition proposée par Flahault (2006), l'instruction consiste dans un processus formalisé de transmission et d'acquisition de connaissances au travers d'un enseignement, tandis que l'éducation passe par un processus d'ordre largement informel de socialisation au groupe et d'intériorisation culturelle. Durant longtemps, la répartition des tâches entre l'école et la famille s'est construite sur une distinction marquée entre instruction et éducation, l'école étant chargée de l'instruction tandis que l'éducation était considérée comme la prérogative des familles (Dubet, 1997 ; Feyfant, 2015 ; Kherroubi, 2008). Certes, une vision totalement séparée des tâches à ce propos entre parents et enseignants, qui situerait l'éducation exclusivement du côté des premiers et l'instruction uniquement du côté des seconds, apparaît *a priori* discutable. Comme le souligne Meirieu (1991), l'instruction ne peut jamais être séparée de l'éducation, déjà par le simple fait d'exiger un choix de savoirs jugés dignes d'être enseignés. Inversement, toute entreprise d'éducation recourt également à certains processus d'instruction formalisés. Néanmoins, c'est surtout l'émergence de l'appel au partenariat familles-école, par l'imbrication des territoires familial et scolaire qu'il entraîne (Porcher, 1981), qui a progressivement amené à brouiller la séparation entre instruction et éducation.

La ligne de démarcation entre l'instruction et l'éducation reste incertaine, quand on attend de l'école qu'elle n'instruise pas seulement les enfants mais qu'elle les éduque, et que les parents doivent, de leur côté, mobiliser des compétences favorisant l'apprentissage de leurs enfants. (Dubet, 1997, p. 13)

Face à cette ligne de démarcation incertaine, l'émergence du paradigme collaboratif s'accompagne d'un discours persistant de la part d'une partie des acteurs scolaires, relevé par Meirieu (1991) ou encore Monceau (2008), appelant à ce que la mission de l'école soit recentrée sur l'instruction, et que la responsabilité de l'éducation, y compris de tâches éducatives jugées nécessaires à l'action enseignante, comme le fait d'apprendre à l'enfant à interagir avec autrui, soit clairement assignée aux parents. Au-delà d'un mécanisme de défense de la part des acteurs scolaires sur lequel nous reviendrons, ce discours témoigne du fait que parents et enseignants, autour de l'appel qui leur est adressé à œuvrer en tant que partenaires, ont aujourd'hui à négocier leurs rôles dans un contexte complexifié par un chevauchement accru, et souvent peu clair, des dimensions d'instruction et d'éducation (Dubet, 1997).

2.2.2. La transition de l'entrée à l'école, un moment crucial

Au sein de ce paradigme collaboratif, l'entrée à l'école de l'enfant, surtout lorsqu'il s'agit de l'aîné, constitue un moment clé. Elle marque le moment où les parents deviennent parents d'élève (Monceau, 2008), le temps où se créent, au cœur de l'appel au partenariat évoqué, les bases d'une relation nouvelle entre les parents et l'école, appelée à durer tout au long de la scolarité de l'enfant (Kherroubi, 2008 ; Scalambrin & Ogay, 2014). Rogoff (2003) estime que l'on peut parler de transition au cours d'une vie lorsque l'individu change de rôle dans la communauté. Zittoun (2012) considère qu'une transition se caractérise par un processus dynamique de changement et de développement incluant des processus d'apprentissage, de remaniement identitaire et de construction de sens. Dans ce sens, l'entrée à l'école constitue un temps de transition non seulement pour l'enfant, mais également pour ses parents. L'appropriation du rôle de parent d'élève engage en effet les parents dans les processus de changement de rôle et de remaniement identitaire évoqués par Rogoff et Zittoun, avec pour nécessité d'établir un nouvel équilibre entre engagement dans le milieu familial et scolaire (Dockett & Perry, 2007 ; Grasshoff, Ullrich, Binz, Pfaff, & Schmenger, 2013). Selon Griebel et Niesel (2003), ce nouvel équilibre passe par des changements intervenant à la fois à un niveau individuel, interactionnel et contextuel : il s'agit comme parent de s'approprier son rôle de parent d'élève, de trouver sa place dans un nouvel environnement, celui de l'école, et d'établir de nouvelles relations, particulièrement avec l'enseignant de l'enfant. Pour l'enseignant également d'ailleurs, le moment de la rentrée scolaire avec une nouvelle volée d'élèves constitue une période où construire une relation nouvelle avec des parents pour la plupart inconnus.

La période de l'entrée à l'école est évidemment un temps crucial de transition pour l'enfant aussi, pour qui elle constitue un espace intermédiaire, caractérisé par une certaine instabilité et une forme de rupture (Curchod-Ruedi & Chessex-Viguet, 2012). Ces chercheuses voient cette transition comme une « période de fragilité », du fait que l'enfant doit « s'adapter à un nouveau groupe d'appartenance dont les valeurs, les types d'interactions et les règles peuvent être familières, mais étrangères aussi selon les cultures familiales et l'expérience qu'a l'enfant de la vie en collectivité » (p. 13). Dans ce contexte, l'appel au partenariat adressé à l'école et aux familles s'inscrit dans une volonté de favoriser une transition douce pour l'enfant. D'autant que le vécu de cette transition a des conséquences sur la scolarité à long terme (Curchod-Ruedi & Chessex-Viguet, 2012 ; Early, 2004 ; Ladd, 2003). La façon dont se passe le début de la scolarité s'avère en effet un prédicteur important de la trajectoire scolaire à venir de l'enfant (Alexander, Entwisle, & Dauber, 1993 ; Entwisle & Alexander, 1999), cette période de transition étant cruciale dans la mise en place des compétences et attitudes qui facilitent le futur développement et la réussite scolaire de l'enfant (Rimm-Kaufman & Pianta, 2000). D'où un large consensus quant à l'importance de favoriser la création de liens entre les contextes de l'enfant afin de diminuer les discontinuités lors de cette phase de transition de l'entrée à l'école (Curchod-Ruedi & Chessex-Viguet, 2012 ; Early, 2004 ; Jacques & Deslandes, 2002 ; Pianta & Cox, 1999 ; Rimm-Kaufman & Pianta, 2000). Cette nécessité d'instaurer une logique de continuité entre les contextes familial et scolaire renforce encore l'appel au partenariat familles-école autour de la transition de l'entrée à l'école de l'enfant. La négociation des rôles entre parents et enseignants est amenée à s'inscrire dans ce double intérêt porté à la qualité de la transition de l'entrée à l'école de l'enfant et à l'instauration d'une logique de collaboration entre acteurs scolaires et familiaux dans ce contexte en particulier.

2.2.3. L'action parentale dans la scolarité de l'enfant au centre de l'attention

L'émergence de l'appel au partenariat familles-école, que ce soit relativement au moment de l'entrée à l'école de l'enfant comme dans la suite de sa scolarité, est allée de pair avec une progressive mise en exergue de l'importance de l'action des parents relativement à la scolarité de l'enfant, dans la recherche comme dans les discours institutionnels. Cette mise en exergue se fonde notamment sur un important courant de recherche, développé d'abord dans le contexte anglo-saxon, puis élargi au contexte francophone, qui a relevé le lien entre l'implication parentale dans la scolarité de l'enfant et le développement scolaire de ce dernier (entre autres, Chavkin, 1993 ; Desforges & Abouchaar, 2003 ; Deslandes & Royer, 1994 ;

Eccles & Harold, 1996 ; Epstein, 2011 ; Hoover-Dempsey & Sandler, 1995 ; Lawson, 2003 ; Tazouti, 2014). Il est important de mentionner à ce propos diverses critiques adressées aux travaux portant sur l'implication parentale. Différents chercheurs soulignent notamment un important problème de définition commune (Harris & Goodall, 2007 ; Kohl, Lengua, & McMahon, 2000 ; Lawson, 2003 ; Pinquart, 2016 ; Porumbu & Necşoi, 2013 ; Tazouti, 2014 ; Wilder, 2014). Les travaux se distinguent par exemple selon qu'ils appréhendent l'implication parentale relativement à la scolarité de l'enfant sous l'angle d'actions mises en œuvre dans le milieu scolaire ou/et familial (Shute, Hansen, Underwood, & Razzouk, 2011). Ou alors selon qu'ils considèrent l'implication parentale sous la forme de dimensions spécifiques, telles les activités dans lesquelles les parents s'engagent, ou générales, comme le style éducatif parental (Pinquart, 2016). Lorsque l'implication parentale relativement à la scolarité de l'enfant est considérée sous l'angle des activités mises en place par les parents dans le milieu familial, le regard se focalise souvent sur l'aide aux devoirs (Deslandes, 2003 ; Hoover-Dempsey, Bassler, & Burow, 1995 ; Pattal, Cooper, & Robinson, 2008 ; Tazouti & Jarlégan, 2010 ; Warton, 2001), un intérêt que Tazouti (2014) explique par le fait que les devoirs sont le principal objet d'échange entre l'école et la famille. Néanmoins, l'implication parentale dans le milieu familial relativement à la scolarité de l'enfant va bien au-delà de la seule question des devoirs, incluant l'instauration plus large d'un contexte et d'une culture favorables au développement scolaire de l'enfant (Barnes, Katz, Korbin, & O'Brien, 2006).

Ce manque de définition commune de l'implication parentale relativement à la scolarité de l'enfant se constate au niveau des chercheurs en éducation, des acteurs scolaires, et *a fortiori* dans la relation entre parents et enseignants, qui tendent à interpréter cette notion de différentes manières (Ho, 2009). Par le fait notamment d'entretenir des malentendus relativement au rôle parental dans la relation avec l'école et l'enseignant (Baker, 1997 ; Hauser-Cram, Sirin, & Stipek, 2003 ; Linek, Rasinski, & Harkins, 1997), ce flou n'est pas sans conséquences dans la négociation des rôles entre parents et enseignants. Il est de plus alimenté par une tendance également critiquable qui consiste à user de la notion d'implication parentale de manière raccourcie pour parler uniquement de l'implication des parents relativement à la scolarité de l'enfant. Source de confusion, ce raccourci laisse penser qu'il n'y a pas d'éducation de l'enfant hors de l'action de l'école. Dans cette perspective, des parents perçus comme s'impliquant peu dans la scolarité de leur enfant, et encore cette perception se base-t-elle sur des modes d'implication visibles de l'école et de ses acteurs, apparaissent comme des parents qui s'impliquent forcément peu dans l'éducation de l'enfant en général (Monceau, 2014).

Une autre critique importante, sur laquelle insiste Kim (2009) au terme de sa revue de littérature sur le sujet, porte sur la tendance répandue dans la recherche comme dans les discours institutionnels à aborder l'implication parentale relativement à la scolarité de l'enfant de manière unilatérale, comme une caractéristique des parents, en négligeant le rôle essentiel de l'école et des enseignants en vue de l'encourager ou non. Ce rôle a pourtant été relevé par certains chercheurs, dont Hoover-Dempsey et Sandler (1997) dans leur modèle systémique de l'implication parentale. Ils y identifient trois facteurs majeurs qui influencent les décisions d'implication parentale relativement à la scolarité de l'enfant : 1) la construction de son rôle de parent ; 2) le sentiment des parents de pouvoir par leur implication aider efficacement l'enfant à réussir à l'école ; 3) les invitations, demandes et opportunités d'engagement proposées par l'école et les enseignants. Dans la lignée des travaux de Bandura (1989a, 1989b, 1995), le sentiment d'efficacité des parents dépend à la fois de leur état émotionnel, de leurs expériences passées, de la comparaison avec les comportements d'autrui et des messages reçus de l'entourage, particulièrement de la part de l'école et des enseignants. Le rôle des opportunités et invitations d'engagement offertes par l'école et les enseignants aux parents est particulièrement crucial lorsque la manière dont ces derniers conçoivent leur rôle ou leur sentiment d'efficacité à aider l'enfant ne les encouragent pas à s'impliquer. Plus largement, comme le relève Kim (2009), l'importance du rôle de l'école et des enseignants dans la manière dont les parents décident de s'engager vis-à-vis de la scolarité de l'enfant rend caduc le fait de considérer l'implication parentale comme une variable uniquement familiale. L'implication parentale est toujours à situer et comprendre dans une dynamique éminemment interactionnelle.

Au-delà de la disparité dans la façon dont les chercheurs considèrent l'implication parentale et de la difficulté de nombre d'entre eux à l'appréhender de façon interactionnelle et systémique, les résultats de recherche montrent toutefois que l'implication parentale relativement à la scolarité de l'enfant entraîne de manière générale un impact positif sur son développement scolaire (Eccles & Harold, 1993 ; Fan & Chen, 2001 ; Hill & Tyson, 2009 ; Kim, 2009 ; Larivée, 2010 ; Porumbu & Necşoi, 2013 ; Tazouti, 2014). À partir d'une méta-synthèse, Wilder (2014) relève la persistance d'une corrélation positive entre implication parentale dans la scolarité et réussite scolaire de l'enfant, nonobstant les différences de définition entre chercheurs, ainsi que les différences de force des liens relevés en fonction de ces définitions. Porumbu et Necşoi (2013) observent également le caractère transversal du lien entre implication parentale dans la scolarité et réussite scolaire de l'enfant, même si certaines variables sont associées de manière plus consistante avec la réussite scolaire de l'enfant, comme par exemple le fait d'afficher des attentes parentales claires et élevées

envers la scolarité de l'enfant. Au-delà de ces nuances et du flou qu'elles peuvent entretenir, l'aspect transversal du lien entre implication parentale relativement à la scolarité de l'enfant et réussite scolaire apparaît établi par la recherche, et ceci indépendamment des différents groupes sociaux, culturels ou ethniques (Henderson & Mapp, 2002 ; Wilder, 2014). Les bénéfices de l'implication parentale dans la scolarité de l'enfant apparaissent multiples. De meilleurs résultats scolaires lui sont associés (Comer, 1988 ; Epstein, 1991 ; Reynolds, 1992), mais également un plus haut taux de diplomation (Garcia, 2004 ; Henderson & Mapp, 2002 ; Hoover-Dempsey & Sandler, 1997 ; Larivée, 2010), une meilleure persévérance scolaire (Weiss, Caspe, & Lopez, 2006), ou encore des effets bénéfiques sur le comportement et les compétences sociales de l'enfant (Henderson & Mapp, 2002 ; Kohl, Weissberg, Reynolds, & Kaspro, 1994 ; Reynolds, Weissberg, & Kaspro, 1992). En somme, l'implication parentale entraîne des effets positifs sur la scolarité de l'enfant en termes à la fois académiques, sociaux et émotionnels (Jeynes, 2003 ; Walker & Dotger, 2012). Se répercutant dans l'appel à collaborer adressé à l'école et aux familles, ce constat amène les chercheurs à prôner un renforcement de l'inclusion des parents dans l'école, dans le but de favoriser leur engagement relativement à la scolarité de l'enfant, tant dans le milieu familial que scolaire (Christenson & Sheridan, 2001 ; Dumoulin, Thériault, Duval, & Tremblay, 2013 ; Epstein, 2011). L'action parentale vis-à-vis de la scolarité de l'enfant se trouve ainsi placée au centre de l'attention.

Cette attention accordée à l'action parentale relativement à la scolarité de l'enfant tient également à l'intérêt porté à l'éducation précoce, autre contributeur du succès scolaire de l'enfant établi par la recherche (Burger, 2010). Ainsi, avant même l'entrée à l'école, l'action des parents apparaît aujourd'hui cruciale dans le développement chez le jeune enfant d'attitudes positives envers l'école et les apprentissages (Brougère, 2010b ; Pianta & Walsh, 1996 ; Seigler, 2007), ainsi que dans la préparation de l'enfant de manière à faciliter le processus de transition à l'entrée à l'école (Rimm-Kaufman & Pianta, 2000). Or, il est observé que les enfants de familles minoritaires tendent à ne pas entrer à l'école avec les mêmes aptitudes que les élèves de familles de statut socio-économique favorisé (Burger, 2010 ; Moser, Stamm, & Hollenweger, 2005 ; Taylor, Dearing, & McCartney, 2004). Dès lors, face au constat de la persistance d'une influence du milieu sur les performances scolaires et à la récurrence d'inégalités sociales que les systèmes éducatifs ne parviennent pas à compenser (Woessmann & Peterson, 2007), ce qui les situe en porte-à-faux de leur objectif d'égalité des chances, l'éducation préscolaire de l'enfant est aujourd'hui considérée comme un domaine clé dans lequel investir dans une perspective d'équité et d'égalisation des chances scolaires (Burger, 2010 ; Efonayi-Mäder et al., 2008 ; Lanfranchi, 2002 ; Morabito &

Vandenbroeck, 2015 ; Neuenschwander, Lanfranchi, & Ermert Kaufmann, 2008 ; OCDE, 2005 ; UNESCO, 2007). Cette attention portée à l'éducation préscolaire se traduit notamment par la mise en place de politiques et mesures de soutien à la parentalité, ou d'encouragement précoce, dans le contexte suisse et ailleurs.

En amenant à souligner l'importance de l'action parentale en vue de favoriser la réussite scolaire et l'égalité des chances, l'insistance accordée par la recherche comme par les discours institutionnels aux questions de l'implication parentale dans la scolarité de l'enfant et de l'éducation précoce n'est là encore pas sans conséquences dans le processus de négociation des rôles entre parents et enseignants. Les apports reconnus de l'implication parentale en vue de la réussite scolaire de l'enfant font que la collaboration prônée entre parents et enseignants s'avère aujourd'hui indissociable d'une injonction adressée aux parents à s'impliquer dans la scolarité de leur enfant (Chartier, Rufin, & Pelhate, 2014), particulièrement forte en direction des parents minoritaires (Périer, 2012). L'attention accordée à l'éducation précoce, même si elle porte sur la période préscolaire, participe à cette focalisation sur l'implication des parents vis-à-vis de la scolarité de l'enfant, en l'occurrence relativement à ce qui est attendu des parents durant la période préscolaire dans la préparation de l'enfant à son entrée à l'école (Brougère, 2010b ; Eldridge, 2001).

2.2.4. Entre intentions unanimes et (dés)illusions réciproques

Sur la base des éléments évoqués, la pertinence de développer une relation familles-école partenariale, dans un objectif d'égalité des chances, apparaît aujourd'hui l'objet d'un large consensus au niveau des discours. Une représentation positive du principe de collaboration est relevée tant auprès des parents que des enseignants, du fait d'une conviction de ses bénéfices pour la scolarité de l'enfant. Ainsi, au terme d'une vaste revue de recherche, Henderson et Mapp (2002) montrent que l'extrême majorité des parents, indépendamment de leurs appartenances de groupes, estiment avoir un rôle à jouer par rapport au parcours scolaire de leur enfant, et cherchent dès lors à s'investir et à influencer positivement sa scolarité de diverses manières. Du côté des enseignants, Tardif et Lessard (1999) relèvent un souhait répandu de collaboration avec les familles, même s'il est paradoxalement combiné avec une certaine crainte. Ce souhait tient au fait que la collaboration est jugée comme un support nécessaire à la scolarité de l'enfant, mais également au travail de l'école et de l'enseignant (Baeck, 2010). Asdih (2012) constate que la conviction que la collaboration avec les parents est un élément primordial pour la réussite scolaire des élèves, soutenue par les orientations de politique éducative prônant l'appel au partenariat, amène les enseignants à généralement chercher à s'engager dans cette collaboration, du moins

dans un premier temps. Dans un second temps toutefois, Asdih observe un phénomène de désenchantement chez de nombreux enseignants, les résultats de leur engagement ne correspondant pas à leurs attentes. Ils apparaissent alors « ‘théoriquement’ convaincus, mais ‘opérationnellement’ épuisés » relativement à la question de la collaboration avec les familles (Asdih, 2012, p. 48).

Ce hiatus entre désir de collaboration et insatisfaction face à sa mise en œuvre ne concerne pas que les enseignants. C'est aux yeux des parents comme des acteurs scolaires que la relation apparaît régulièrement, au-delà du discours consensuel et des intentions louables de collaboration, de l'ordre d'une difficile adaptation (Deslandes, 2010), caractérisée par une certaine incommunicabilité (Changkakoti & Akkari, 2008) et par la présence de tensions et d'incompréhensions (Tardif & Lessard, 1999). Le fait de partager la responsabilité de l'éducation et de la scolarité de l'enfant amène chacun des partenaires à rejeter la faute sur l'autre lorsque survient un problème (Dubet, 1997 ; Gayet, 1999). La communication se passe alors fréquemment sur le mode du reproche réciproque, particulièrement entre enseignants et parents minoritaires (Delay, 2011), dont la relation est régulièrement caractérisée par le différend (Périer, 2005), voire le conflit ou la rupture (Blaya, 2010 ; Claes & Comeau, 1996). Les tensions ne touchent toutefois pas exclusivement aux relations entre enseignants et parents minoritaires, comme en témoignent les travaux de Baeck (2010) sur la relation entre école et parents de statut socio-économique aisé. Changkakoti et Akkari (2008) le constatent également à propos des reproches récurrents relevés :

Les parents peinent à trouver grâce aux yeux des enseignants : ils sont perçus comme démissionnaires, inadéquats, absents lorsqu'ils sont socioculturellement différents ; envahissants, contrôlants lorsqu'ils proviennent de classes aisées. Les familles proches du modèle éducatif dominant accusent l'école de nivellement par le bas, alors que les familles plus éloignées de la culture scolaire lui reprochent son incapacité à assurer insertion et promotion sociales. (p. 420)

Aux yeux de Changkakoti et Akkari, la force du malentendu derrière ces reproches réciproques tient à l'importance des enjeux que la relation parents-enseignants, et plus largement familles-école, entraîne pour ses acteurs en termes de réussite personnelle, sociale et professionnelle. Les reproches surviennent d'ailleurs particulièrement lors de problèmes ou de difficultés rencontrés avec l'enfant, ces enjeux se trouvant alors exacerbés. Les reproches sont dans ces conditions une manière de rejeter la faute sur le partenaire. Bolsterli, Maulini, et Wandfluh (2007) soulignent l'illusion d'un partenariat tant que persiste une telle logique d'accusation consistant à rechercher qui a mal fait son travail sitôt que

l'enfant rencontre des difficultés. Dans ces circonstances, malgré le fait que les parents comme les enseignants reconnaissent l'importance de chacun des environnements scolaire et familial dans l'éducation et la scolarité de l'enfant, la relation entre l'école et les familles continue à tourner régulièrement autour du dialogue impossible évoqué par Montandon et Perrenoud (1994), particulièrement dans la relation entre école et familles minoritaires (Delay, 2011 ; Deslandes, 2010 ; Lunneblad & Johansson, 2012 ; Matthiesen, 2015 ; Périer, 2005 ; Thin, 2009). Clairement, le désir de collaboration des acteurs ne suffit pas à développer une relation allant dans le sens d'une coéducation (Lasne, 2017). L'établissement d'une relation partenariale, quoique prônée au niveau des discours, demeure globalement davantage de l'ordre d'un idéal à atteindre (Deslandes, 2001) que d'une réalité observable sur le terrain, particulièrement entre l'école et les familles minoritaires.

2.3. Paradoxe : quand l'appel au partenariat renforce les inégalités

Comprendre ce décalage entre désir de collaboration et insatisfactions réciproques dans sa mise en œuvre demande de poser un regard critique, fondé sur les travaux de différents chercheurs, quant à la manière dont le partenariat prôné tend à se concrétiser entre l'école et les familles. C'est essentiel en vue de mieux saisir le contexte relationnel dans lequel enseignants et parents, notamment minoritaires, se trouvent appelés à négocier leurs rôles respectifs.

2.3.1. Une relation empreinte d'ambiguïté

Plusieurs chercheurs relèvent d'abord une forte ambiguïté autour de la façon dont est censé se mettre en œuvre le partenariat familles-école. Une première source d'ambiguïté pour les parents comme pour les acteurs scolaires tient aux termes utilisés pour parler de la relation souhaitée (Larivée, Terrisse, & Richard, 2013). D'une part, ces termes varient, parents et acteurs scolaires étant appelés à collaborer (Davis-Kean & Eccles, 2005 ; Duval et al., 2014 ; Larivée, 2011), à coopérer (Garnier, 2012), à œuvrer dans un partenariat (Pithon et al., 2008), à développer une relation de coéducation (Humbeeck et al., 2006 ; Rayna et al., 2010). D'autre part, les termes mêmes de collaboration, coopération, coéducation, coordination, ou encore partenariat peuvent recouvrir des formes et des conceptions de la relation sensiblement différentes en fonction de la signification que l'on y attribue (Beaumont, Lavoie, & Couture, 2010 ; Marcel, 2007). Ainsi, outre le choix des termes qui diffère selon les

contextes, chacun de ces termes pris individuellement peut revêtir différentes significations selon les lieux, les institutions et les acteurs de la relation (Garnier, 2010a). Ce flou terminologique est créateur de malentendus dans la relation familles-école, particulièrement lorsque les acteurs ne partagent pas la même signification des termes utilisés (Asdih, 2012 ; Portelance et al., 2011). Dans ces circonstances, les reproches récurrents relevés entre parents et enseignants renvoient régulièrement à des divergences relativement à ce que signifie la collaboration et l'idée de responsabilité partagée (Bouakaz, 2007 ; Lunneblad & Johansson, 2012 ; Symeou, 2007).

Cette ambiguïté se trouve renforcée par la présence marquée d'implicites quant à la manière dont parents et enseignants sont appelés à mettre en œuvre la collaboration prônée (Henderson & Mapp, 2002). Paradoxalement, alors même que les enseignants et autres acteurs scolaires tendent à avoir des attentes très normées envers les parents, sur lesquelles nous allons revenir au chapitre 2.3.2, les parents se trouvent régulièrement appelés à collaborer sans que la manière de le faire leur soit explicitée, sans que la norme scolaire relativement à ce qui est attendu d'eux leur soit clairement exprimée (Périer, 2005 ; Zaoura & Aubrey, 2011). Les parents minoritaires, qui expriment une connaissance souvent faible du contexte scolaire et de son fonctionnement (Bornstein & Bohr, 2011 ; Kanouté et al., 2011 ; Lunneblad & Johansson, 2012), se trouvent particulièrement désavantagés dans l'appropriation de leur rôle lorsque la collaboration prônée demeure ainsi basée sur un accord implicite (Henderson & Mapp, 2002 ; Périer, 2005 ; Zaoura & Aubrey, 2011). D'autant que cet accord implicite, qui peut aller de la façon de participer aux rencontres avec l'école à comment préparer l'enfant, n'a rien d'optionnel du fait qu'il n'est pas clairement affiché (Sykes, 2001). Il revêt un caractère clairement contraignant. La présence d'implicites s'avère d'autant plus dommageable que la manière dont les parents comprennent et interprètent leur rôle, fondée sur ce qu'ils pensent être leur rapport à l'école et sur leur propre vécu scolaire (Kanouté et al., 2011 ; Larose, Terrisse, Bédard, & Couturier, 2006 ; Migeot-Alvarado, 2000 ; Perrenoud, 2001), mais également largement influencée par les attentes de l'école et des enseignants (Deslandes & Bertrand, 2004), influence fortement leur comportement et les actions qu'ils estiment importantes (Hoover-Dempsey & Sandler, 1995, 1997 ; Poncelet, Dierendonck, Kerger, & Mancuso, 2014). Dans ces circonstances, le fort implicite relativement à comment parents et enseignants sont invités à construire une relation de partenariat fait que les parents qui ne partagent pas cet implicite ne peuvent devenir de véritables partenaires de l'école, car cela demande l'établissement d'une culture commune (Kherroubi, 2008) à laquelle ils ne peuvent accéder.

2.3.2. Une forte normativité autour de l'agir parental

Dans la relation avec l'école, en plus de se trouver aujourd'hui au centre de l'attention comme nous l'avons souligné au chapitre 2.2.3, l'agir parental apparaît également strictement encadré par la norme scolaire, particulièrement dans la relation entre l'école et les parents minoritaires, lui donnant toutes les caractéristiques d'un « travail parental sous tension » (Thin, 2009, p. 154). L'école et les enseignants attendent le plus souvent des parents qu'ils agissent sur la base d'un modèle type, qui néglige les manières multiples dont les parents, particulièrement les parents minoritaires, s'investissent dans l'éducation et la scolarité de l'enfant, sitôt que celles-ci diffèrent de la norme attendue (Baquedano-Lopez et al., 2013). La collaboration entre les familles et l'école est ainsi appelée à s'inscrire à l'intérieur d'une norme scolaire étroite, au cœur de ce que Changkakoti et Akkari (2008) décrivent comme une logique monoculturelle qui ne laisse pas de place à d'autres cadres de références que celui de l'école. Dans ces circonstances, pour les parents minoritaires, l'appropriation du rôle de parent d'élève d'une manière à la fois qui corresponde aux attentes de l'école et des enseignants et dans laquelle le parent se sente à l'aise apparaît souvent difficile (Vincent & Tomlinson, 1997), du fait d'un manque de familiarité avec cette norme scolaire étroite. Ces parents se retrouvent assignés à un rôle à mettre en œuvre de manière définie, sans égard à leurs préférences, dans un mode de relation dirigé par l'école et ses acteurs (Dunlop, 2003).

Aux yeux de l'école et des enseignants, la norme scolaire sur laquelle se basent leurs attentes envers les parents apparaît à la fois comme allant de soi et essentielle au bon développement de l'enfant (Durler, 2015). Le caractère perçu comme indispensable d'une adoption du rôle de parent d'élève conformément à la norme scolaire va de pair avec une vision de la collaboration sous la forme d'une assignation des parents à un rôle de soutien de l'enseignant, jugé nécessaire à la scolarité de l'enfant (Giuliani & Payet, 2014 ; Glasman, 1992a). Les enseignants attendent alors des parents qu'ils adoptent un rôle d'« auxiliaires pédagogiques » (Thin, 2009, p. 72), consistant à constituer l'enfant en élève, y compris dans le milieu familial, et à travailler pour l'école en répondant aux demandes de l'enseignant. Thin insiste sur le problème que soulève cette vision du rôle parental dans la relation entre école et parents minoritaires, à savoir qu'« une telle exigence suppose des pratiques parentales fondées sur des logiques scolaires auxquelles les parents sont, pour l'essentiel, étrangers » (p.72). Surtout, elle place le rôle parental, et particulièrement les pratiques éducatives des parents minoritaires, au centre de fortes pressions. Le bien-fondé d'adopter la norme scolaire ne laissant aucun doute, il est attendu des parents minoritaires

« qu'ils se convertissent à un rôle intégrant les modes de faire et de penser, méthodes, savoirs et pratiques éducatives valorisées à l'école » (Périer, 2010, p. 71). L'étroitesse de la norme imposée est créatrice de déviance, instiguant tout un ensemble de parents, surtout les parents minoritaires, comme des parents à soutenir du fait de pratiques jugées inadaptées (Durler, 2015).

Par rapport au moment de l'entrée à l'école, une telle approche normative du rôle parental se retrouve dans un courant de recherche très présent dans la littérature anglo-saxonne, celui de la *school readiness*⁵. La considération de la *school readiness* y consiste à évaluer l'acquisition par l'enfant des aptitudes jugées nécessaires à entrer à l'école (Niemeyer & Scott-Little, 2001), à évaluer ainsi sa « scolarisabilité » (Ebersold, 2005, p. 48), soit de manière pronostique avant même le début de l'école, soit dès les premiers jours de scolarité, dans l'idée de mettre en place des mesures lorsque cela est estimé nécessaire. Ce modèle de *school readiness*, unilatéralement centré sur l'enfant, se base sur « the assumptions that school readiness is a characteristic of a child, a child's school readiness can be assessed accurately, and the results of these assessments predict accurately children's subsequent performance in school » (Mashburn & Pianta, 2006, p. 169). Il se fonde sur une perspective normative du processus de transition de l'entrée à l'école (un enfant entrant à l'école doit avoir telles capacités), du développement de l'enfant (un enfant de tel âge doit avoir telles capacités), mais aussi du rôle des parents et autres acteurs intervenant dans l'éducation préscolaire (s'assurer que l'enfant débutant sa scolarité ait acquis telles capacités). Malgré le fait que la recherche ait établi les limites d'une telle approche de la *school readiness*, que ce soit au niveau de l'absence de consensus quant à sa définition (Mashburn & Pianta, 2006), du manque de validité et de fiabilité des démarches visant à l'évaluer (Kim & Suen, 2003 ; Mashburn & Pianta, 2006), ou encore des limites de son caractère prédictif (La Paro & Pianta, 2000), cette conception demeure très présente au niveau des systèmes éducatifs comme chez les enseignants (Brown & Lan, 2015 ; MacNaughton, Hughes, & Smith, 2007 ; Mashburn & Pianta, 2006). Cette persistance de la part des enseignants à référencer normativement les élèves à leur entrée à l'école, comme s'ils devaient arriver déjà préscolarisés, voire scolarisés (Petriwskyj, 2010), va de pair avec un fort sentiment de leur part que c'est à l'enfant de s'ajuster à l'école, et aux parents de l'y préparer (Dockett & Perry, 2007). Dans ces circonstances, la forme d'action parentale jugée adéquate est celle qui permet à l'enfant d'être considéré comme 'prêt' à son entrée à l'école, puis qui soutient le travail de l'école une fois la scolarité entamée (Darmon, 2001). Le moment de l'entrée à

⁵ Nous choisissons de conserver la terminologie anglophone face à la difficulté à traduire cette expression en français. Alors que parler de 'préparation à l'entrée à l'école' mettrait l'accent sur le processus, l'expression *school readiness* signifie plutôt 'l'état d'être prêt à entrer à l'école'.

l'école de l'enfant voit ainsi la pression sur les parents relevée par Thin (2009) se trouver encore accrue du fait de la prégnance de cette vision normative de la *school readiness*, et de l'assignation qui en découle pour les parents à un rôle de soutien de l'enseignant afin de construire un enfant « scolarisable » (Giuliani & Payet, 2014, p. 11). Darmon (2001) dénonce une telle focalisation sur le rôle parental comme...

... un discours d'impuissance scolaire : loin de l'idéologie méritocratique qui affirmerait la puissance de l'école dans sa capacité à scolariser des 'enfants' indépendamment de leur origine sociale, il semble reconnaître que l'école ne scolarise que les enfants 'déjà' scolarisés, les enfants familialement scolarisés. (p. 522)

Cette approche normative du rôle parental s'inscrit au sein de tendances actuelles qui vont au-delà du seul cadre de l'école. Dans le contexte francophone, les résultats de recherche soulignant à la fois la persistance des inégalités scolaires et l'influence du milieu familial sur la trajectoire scolaire de l'enfant ont entraîné l'émergence d'une notion nouvelle dans les années 1990, celle de *parentalité*, qui tient aujourd'hui une place essentielle dans les discours sur l'éducation (Martin, 2003 ; Neyrand, 2011 ; Pothet, 2014). Comme le relève Neyrand (2011), l'apparition du concept de parentalité va de pair avec l'insistance grandissante progressivement mise sur le rôle des parents relativement à la scolarité de l'enfant, mais également relativement à l'éducation de l'enfant en général. Être parent n'apparaît aujourd'hui plus comme un fait naturel, allant de soi, mais comme un rôle à apprendre (Musatti, 2007), vis-à-vis duquel les attentes se sont accrues (Vandenbroeck, Boonaert, Van Der Mespel, & De Brabandere, 2009). Dans les discours, il est d'ailleurs devenu question d'un métier de parent, avec toutes les implications que cette expression peut avoir, y compris d'un point de vue normatif, « comme s'il était possible désormais d'identifier le niveau d'aptitude de chaque parent dans sa mission socialisatrice et, en conséquence, de diagnostiquer l'incompétence parentale, la défaillance, voire l'irresponsabilité » (Martin, 2003, p. 11). Si être parent est devenu un rôle à apprendre, voire un métier, cela signifie aussi que les parents peuvent ou même doivent y être formés (Giuliani, 2009). Ainsi a émergé, parallèlement à la notion de parentalité, un ensemble de dispositifs de soutien et de formation à la parentalité, dont le point commun est de se situer dans une démarche qui vise à renforcer la sensibilisation et l'aptitude des parents à agir de la manière attendue par les acteurs institutionnels (Durning, 2006). Ainsi qu'en témoigne un rapport sur la parentalité positive établi pour le Conseil de l'Europe par un comité d'experts sur l'enfance et la famille (Daly, 2007), la parentalité apparaît alors comme une liste d'aptitudes à avoir et de comportements à adopter. Comme le souligne Lenoir (2003), la

tendance à la normativité au sujet de la fonction parentale n'est pas nouvelle, elle appartient même à l'histoire de nos sociétés contemporaines. Néanmoins, aux yeux de Martin (2014), le regain de vitalité que connaissent depuis deux à trois décennies la thématique de la parentalité et les mesures de soutien à la parentalité marque « une nouvelle étape dans le régime des relations entre l'Etat et la sphère familiale » (p. 14). Face à ce qui apparaît comme une pression généralisée à développer les capacités des parents, la question de la parentalité s'est constituée comme un nouveau problème social (Martin, 2003), devenant une cible des politiques éducatives par la mise en place de ces mesures de soutien à la parentalité. Comme le souligne Chauvière (2008), la parentalité est ainsi devenue une véritable catégorie d'action publique.

2.3.3. D'une vision déficitaire à une éducation des parents minoritaires

Cette perspective normative relativement à l'agir parental amène les acteurs institutionnels à évaluer la manière dont les parents agissent en termes de conformité à la norme. Dans le cadre de la relation entre l'école et les familles, un tel jugement normatif des pratiques éducatives parentales alimente une vision déficitaire largement constatée de la part des acteurs scolaires envers les parents dont les pratiques ne correspondent pas à la norme scolaire étroite, avec pour principale cible les parents minoritaires (Asdih, 2012 ; Boulanger, Larose, & Couturier, 2010 ; Chapman & Bhopal, 2013 ; Chryssochoou, Picard, & Pronine, 2001 ; De Castro-Ambrosetti & Cho, 2005 ; De Landsheere, Poncelet, & Voz, 2003 ; Hauser-Cram et al., 2003 ; Lenoir, 2013 ; Lightfoot, 1978 ; Lott, 2001 ; Matthiesen, 2016 ; Powell, 2001 ; Roy & Roxas, 2011 ; Swick, 2003). Ce regard déficitaire entraîne une disqualification des parents minoritaires, jugés incompetents quant à l'éducation de leurs enfants (Périer, 2015), incapables de contribuer adéquatement et de manière conséquente à leur éducation et à leur scolarité (Davies, 1993 ; Hoover-Dempsey, Walker, Jones, & Reed, 2002 ; Kim, 2009), mais également insuffisamment impliqués pour le faire (Matthiesen, 2016). Pour Adair (2014), en amenant les enseignants à blâmer les parents lors de difficultés rencontrées avec l'enfant, ce regard conduit les enseignants à se distancier de leur propre responsabilité dans la prise en charge des difficultés, et à attribuer aux seuls parents non seulement l'origine des difficultés, mais aussi la responsabilité d'y remédier. Périer (2005) estime à ce propos que la disqualification des parents minoritaires pourrait constituer un mécanisme de défense de la part des enseignants, une stratégie de protection symbolique face aux difficultés rencontrées avec certains élèves, les dédouanant de toute responsabilité ou culpabilité face à l'échec de ces élèves, et leur permettant de maintenir une image d'eux-mêmes positive. Payet et

Giuliani (2014) partagent cet avis, estimant que « le dénigrement et la disqualification des parents aident [les enseignants] à détourner la responsabilité de l'échec de leur action vers un acteur externe » (p. 65). Le discours déficitaire à l'égard des parents minoritaires couvrirait ainsi une stratégie d'externalisation des causes des difficultés (Durler, 2015).

La perspective déficitaire des acteurs scolaires envers les parents minoritaires se traduit par un double reproche récurrent à leur égard, celui de démission parentale et de désintérêt envers la scolarité de l'enfant (Changkakoti & Akkari, 2008 ; Feyfant, 2015 ; Linek et al., 1997 ; Rakocovic, 2014). A partir d'une vaste revue de littérature sur la question, Henderson et Mapp (2002) dénoncent pourtant vivement le caractère infondé de cette accusation :

Families of all cultural backgrounds, education, and income levels encourage their children, talk with them about school, help them plan for higher education, and keep them focused on learning and homework. In other words, all families can, and often do, have a positive influence on their children's learning. (p. 34)

Plus largement, nombreuses sont les recherches montrant que les parents minoritaires s'intéressent grandement à la scolarité de l'enfant, valorisée en tant que facteur de future réussite professionnelle (Lenoir, 2016) et possibilité de mobilité sociale et économique (Drummond & Stipek, 2004 ; Scott-Jones, 1995 ; Thin, 2009 ; Vatz Laaroussi, Kanouté, & Rachédi, 2008). Dans le cas des familles issues de la migration, il est relevé que la réussite scolaire des enfants tient généralement une place essentielle dans le projet migratoire (Changkakoti & Akkari, 2008 ; Kanouté & Lafortune, 2010). À partir de là, les parents minoritaires ne sont pas moins engagés dans la scolarité de leur enfant, ils s'y investissent également fortement, témoignent d'un souci marqué pour la scolarité de l'enfant (Delay, 2011 ; Poullaouec, 2010), accordent du temps à le soutenir et à négocier avec l'enseignant (Asdih, 2008 ; Gremion & Hutter, 2008). La recherche témoigne dès lors du caractère infondé d'une vision des parents minoritaires comme démissionnaires et désintéressés de la chose scolaire (Glasman, 1992b ; Kakpo, 2012 ; Kherroubi, 2008 ; Payet & Giuliani, 2014 ; Périer, 2005).

Davantage qu'une absence d'investissement, c'est le mode d'engagement des parents minoritaires qui régulièrement diffère de celui attendu par l'école, et tend à ne pas être reconnu dans l'approche normative des acteurs scolaires vis-à-vis du rôle parental. Cette non-reconnaissance est renforcée par le fait que le mode d'engagement des parents minoritaires s'avère parfois invisible aux yeux de l'école (Charette, 2016). Particulièrement lorsqu'il prend la forme d'une collaboration à distance, du fait d'un sentiment des parents de ne pas être légitimes ou bienvenus pour s'impliquer dans le milieu scolaire (Périer, 2005),

mais aussi d'une confiance envers l'école et ses acteurs comme des professionnels de ce qui touche à la chose scolaire (Dubet, 1997). Selon Changkakoti et Akkari (2008), cet engagement à distance est d'ailleurs souvent le résultat de stratégies parentales dans un premier temps niées et écartées par le monde scolaire, car non conformes à la norme attendue, ce qui entraîne alors un processus de repli des parents sur la sphère familiale, loin toutefois d'une démission de ce qui concerne la chose scolaire. C'est pourquoi un certain retrait des parents de la sphère de l'école ne doit en aucun cas être confondu avec un éloignement de l'institution scolaire, ni avec un manque d'engagement ou d'intérêt pour la scolarité de l'enfant (Lunneblad & Johansson, 2012 ; Monceau, 2014).

Au-delà du sentiment de compétence des parents, qui peut les amener à ne pas se sentir légitimes à intervenir dans le contexte de l'école, c'est avant tout une méconnaissance du système scolaire, ainsi que de la manière dont il est attendu des parents qu'ils s'engagent dans la scolarité de leur enfant, qui constitue une barrière substantielle à la participation des parents minoritaires, et non une absence d'intérêt à la scolarité de l'enfant (Bitew & Ferguson, 2010 ; Ibrahim, Small, & Grimley, 2009 ; Matthiesen, 2016 ; Vera et al., 2012). Cette méconnaissance est d'ailleurs entretenue par les implicites autour de la relation familles-école précédemment évoqués. Dans ces circonstances, considérer que la difficulté à établir avec les parents minoritaires une relation conforme aux attentes de l'école et des enseignants est le signe d'un manque d'intérêt de ces parents pour la scolarité de leur enfant apparaît comme un lien hâtif, de l'ordre d'un mythe entretenu et persistant, fondé sur une interprétation injuste et erronée (Lahire, 1995 ; Lightfoot, 1978 ; Périer, 2005). Malgré cela, Monceau (2014) constate la difficulté des enseignants à envisager que des parents qu'ils jugent éloignés de l'école, par le fait surtout de peu les rencontrer, puissent être investis dans la scolarité de l'enfant. Du coup, une majorité d'enseignants continue à se dire insatisfaite de la manière dont les parents s'investissent et à parler de façon récurrente d'un manque d'intérêt des parents pour la scolarité de l'enfant, malgré le fait que les discours sur la démission et le désintérêt des parents minoritaires soient contredits par la recherche. La persistance de ces croyances de l'ordre du mythe, qui renvoie à la considération évoquée du rôle parental à l'aune d'un modèle type étroitement normé, contribue à faire des familles minoritaires des « familles en faute » (Périer, 2005, p. 93) aux yeux de l'école.

La vision déficitaire des acteurs scolaires envers les familles minoritaires va souvent de pair avec une logique réparatrice qui entraîne la mise en œuvre de pratiques compensatoires (Boulanger et al., 2010 ; DePlanty, Coulter-Kern, & Duchane, 2007 ; Souto-Manning & Swick, 2006), dans l'idée de combler ce qui est jugé de l'ordre de manques dans les pratiques parentales, particulièrement lors de difficultés observées chez l'enfant (Chauvenet,

Guillaud, Clère, & Mackiewicz, 2014). Le regard déficitaire porté sur les parents minoritaires amène d'ailleurs les enseignants à préjuger de l'existence de difficultés, ces parents étant considérés comme déficients *a priori*, avant même de pouvoir mettre en avant leurs pratiques et compétences (Scott-Jones, 1993). Dans cette logique réparatrice, la collaboration familles-école peut revêtir aux yeux des acteurs scolaires une visée correctrice de formation des parents minoritaires, à être vue « comme un outil d'éducation des familles » (Giuliani & Payet, 2014, p. 8). Le regard déficitaire porté sur les parents minoritaires légitime cette forme de 'collaboration' aux yeux de l'école et des enseignants. Les parents se trouvent alors la cible de prescriptions éducatives qu'ils sont appelés à exécuter, dans ce que Garnier (2010a) décrit comme une « pédagogisation des relations entre parents et professionnels » (p. 122). Selon Lawson (2003), les acteurs scolaires, au premier rang desquels les enseignants, inscrivent ce rôle de formation des parents dans la croyance que leurs valeurs, opinions et conceptions, en tant que professionnels formés, doivent diriger les questions portant sur l'éducation et la scolarité de l'enfant, et que les parents, surtout les parents minoritaires, ont besoin d'être formés pour pouvoir maximiser les capacités d'apprentissage de leurs enfants. Il s'agit d'éduquer les parents à agir de manière considérée adéquate, dans l'idée de compenser les déficiences perçues tant auprès de l'enfant que dans leurs pratiques (Matthiesen, 2016). Dans ces circonstances, l'appel à développer une relation de proximité adressé aux parents et aux enseignants s'avère avant tout une injonction à rapprocher unilatéralement les premiers en direction de l'école, à faire en sorte qu'ils se comportent comme de 'bons' parents d'élève aux yeux des acteurs scolaires (Glasman, 2004). La collaboration risque alors de consister avant tout en un processus d'orientation des pratiques éducatives parentales de manière à les rendre conformes à la norme scolaire (Durler, 2015 ; Thin, 2009), plus encore lors de difficultés relevées chez l'élève (Tièche Christinat et al., 2016). L'appropriation du rôle de parent d'élève passe dans ces conditions par une forme de « participation-enrôlement » (Brogère, 2010a, p. 137), qui assigne aux parents une place déterminée par avance, selon un mode d'implication défini par l'école en leur absence, dans une visée transformatrice de leurs pratiques et conceptions de leur rôle.

La perspective étroitement normée du rôle parental ainsi que la vision déficitaire qui en découle envers les pratiques parentales divergentes entretiennent et sont à la fois empreintes d'une non-reconnaissance de la part des acteurs scolaires de la diversité des modes d'action des parents sitôt que ceux-ci diffèrent de la norme scolaire (Balli, 1996 ; Crozier & Davies, 2007 ; Dumoulin, Thériault, & Duval, 2014 ; Kim, 2009 ; Lareau & Horvat, 1999 ; Lawson, 2003 ; Matthiesen, 2016). Derrière le regard déficitaire porté par les acteurs

scolaires sur les parents minoritaires, l'école et les enseignants ne considèrent pas que les parents puissent agir d'une manière différente qui a aussi sa légitimité, mais seulement que ces parents le font d'une façon qui leur apparaît erronée et inadéquate (Matthiesen, 2016). Le regard déficitaire posé sur le caractère soi-disant lacunaire ou sur l'inadéquation de la manière dont les parents minoritaires agissent vis-à-vis de la scolarité de leur enfant est dès lors surtout en lien avec une vision ethnocentrique de l'école et ses acteurs de ce qui est considéré comme un engagement valable dans le rôle parental, selon la norme scolaire (Barton, Drake, Perez, Louis, & George, 2004). Sans cesse confrontées à la norme scolaire vue comme la seule légitime, les pratiques des parents minoritaires, mises à jour dans leur relation avec l'école, tendent à être considérées uniquement sous l'angle du manque.

L'ensemble des pratiques socialisatrices des familles populaires sont exposées dans les relations entre les parents et l'école. Les pratiques parentales de ces familles, dominées symboliquement et subissant la contrainte des exigences scolaires, sont ainsi confrontées aux normes éducatives de l'école et des enseignants, et soumises à des jugements moraux souvent dépréciatifs [...]. Ces parents sont sans cesse obligés de se situer par rapport à des exigences et à des normes scolaires en matière d'éducation. (Thin, 2009, p. 75)

Selon Thin, le regard déficitaire porté sur les parents minoritaires et leurs pratiques éducatives renforce l'obligation qui leur est faite de se situer et de justifier leurs pratiques à l'aune de la norme scolaire. L'école constitue ainsi ce qu'il appelle un « lieu de visibilité des familles » (p. 154), à la fois de visibilité directe dans les interactions avec les enseignants, mais aussi de visibilité indirecte au travers des élèves, dont les comportements et attitudes sont considérés par les enseignants comme révélateurs de leur milieu familial et des pratiques éducatives parentales. Pour Thin, c'est au cœur de cet espace de visibilité que les pratiques des parents se trouvent confrontées avec les logiques et exigences de l'école. Les pratiques éducatives des parents minoritaires étant régulièrement jugées par les enseignants comme inadaptées à la scolarisation de l'enfant et plus largement à son bon développement, cette confrontation tend à renforcer le processus de stigmatisation des parents minoritaires. D'autant plus qu'elle prend place au cœur d'une asymétrie relationnelle entre des enseignants qui représentent l'institution scolaire et des parents plus ou moins familiers avec l'école (Dusi, 2012).

2.3.4. Logique d'assimilation et effet d'éloignement des parents minoritaires

L'ambiguïté dans laquelle se construit la relation entre les familles et l'école, la forte normativité de la considération du rôle parental par les acteurs scolaires, ainsi que le regard déficitaire qui en découle vis-à-vis des parents minoritaires, apparaissent autant d'entraves à l'établissement d'une relation familles-école réellement partenariale. Surtout, ces éléments questionnent l'objectif d'égalité des chances affiché derrière le partenariat prôné. Il faut dire que pour les parents, comme pour l'enfant, l'entrée à l'école signifie une entrée dans la culture de l'école (Bolsterli & Maulini, 2007), particulièrement lorsqu'il s'agit de l'enfant aîné. L'appropriation du rôle de parent d'élève passe par un processus d'acculturation à la culture scolaire (Perregaux, Changkakoti, Hutter, Gremion, & Lecomte-Andrade, 2007), qui « affecte les représentations familiales, modifie les rôles familiaux et transforme du même coup les logiques et les contenus de la transmission » (Bennabi Bensekhar, 2013, p. 58). Ce processus d'acculturation est un passage nécessaire pour que les parents, notamment minoritaires, puissent entrer dans l'appel qui leur est adressé à être partenaires de l'école (Périer, 2005). D'autant que l'entrée dans la culture scolaire peut constituer un véritable choc pour les parents qui en sont peu familiers, entre deux modes de pensée qui s'avèrent parfois passablement différents (Neuenschwander et al., 2008). Or, dans la manière très normative dont les acteurs scolaires tendent à considérer le rôle parental, ce processus d'acculturation est appelé à prendre la forme d'une assimilation des parents, comme de l'enfant d'ailleurs, au monde scolaire (Slee, 2000) et à la culture scolaire dominante (Delalande, 2016). Au sens des travaux de chercheurs œuvrant dans le champ de l'interculturel (Berry, 2005 ; Camilleri et al., 1999 ; Clanet, 1990), l'assimilation est à distinguer de l'intégration dans les contacts entre cultures dans le sens qu'elle passe par une adaptation unilatérale du minoritaire à la culture majoritaire, dans notre cas la culture scolaire, et qu'elle se caractérise par l'absence de pratiques de différenciation allant dans le sens d'une adaptation réciproque de la part des représentants de la culture majoritaire.

Dans cette perspective assimilationniste, la question de l'altérité est perçue par les acteurs scolaires comme située exclusivement du côté des familles, dans un processus d'essentialisation de la différence culturelle et d'étiquetage du parent minoritaire comme *autre* qui alimente la vision déficitaire à son égard (Lunneblad & Johansson, 2012 ; Matthiesen, 2016). Cette perception est confortée par une croyance des enseignants et autres acteurs scolaires que les valeurs et conceptions de l'éducation des parents minoritaires diffèrent *forcément* des leurs (Hauser-Cram et al., 2003 ; Kim, 2009 ; Kohl et al.,

2000). Elle alimente alors ce que Changkakoti et Akkari (2008) dénoncent comme un autre mythe persistant dans la relation entre école et parents minoritaires, celui d'une distance sociale et culturelle de ces parents qui s'avérerait un handicap rédhibitoire, les rendant incapables de donner à l'enfant le soutien nécessaire et approprié à sa scolarité. Les parents minoritaires tendent alors à n'être considérés que sous l'angle de l'altérité, les similitudes sont écartées dans ce que Hughes et Mac Naughton (2000) nomment un processus de *othering*, fondé sur des relations binaires et hiérarchiques eux/nous :

Through these hierarchical binary relationships, we create meaning and confer cultural values by creating 'others', and we create normality as 'other' than abnormality or deviance. Binary relationships rely on (and create) sharp, widely known distinctions. [...] Binary relationships may be mutually defining, but they are not necessarily relationships between equals. Instead, binary relationships assume (and create) a fixed and final 'Other' that is culturally negative and subordinate, defining what is culturally positive and privileged. (p. 242-243)

Pour Hughes et Mac Naughton, la réduction des parents qui ne partagent pas la culture de l'école à cette position d'*autres* empêche alors l'établissement d'un réel partenariat. La difficulté de la part de l'école et des enseignants à considérer l'altérité dans une perspective interculturelle et interactionnelle, comme une distance entre deux cadres de références plutôt que comme la caractéristique d'un seul des acteurs (Ogay & Edelmann, 2016), renvoie à ce que Changkakoti et Akkari (2008) décrivent comme un impensé de l'ancrage culturel de l'école. Créateur d'inégalités pour les élèves et leurs familles, cet impensé renforce la tendance des acteurs scolaires à ignorer la diversité et la légitimité des formes d'investissement des parents relativement à la scolarité de l'enfant sitôt que celles-ci diffèrent de la norme attendue (Larivée, 2010 ; Vatz Laaroussi et al., 2008), et à interpréter de manière erronée des attitudes parentales comme une position en retrait du monde scolaire (Périer, 2005). Cet impensé s'inscrit dans une illusion universaliste, comme si l'école était culturellement neutre, que la culture scolaire ne s'ancrait pas comme la culture familiale dans un cadre de références qui lui est propre et particulier. Slee (2000) parle à ce propos de « cultural blindness of schooling » (p. 11). Pourtant, les travaux en psychologie de l'éducation de Bruner (1996), entre autres, ont souligné à quel point l'éducation de l'enfant, et *a fortiori* son éducation scolaire, s'ancre toujours dans une culture, par le fait de privilégier des manières de penser, des modes de communication ou des contenus d'enseignement, toujours en lien avec le contexte. Le mythe de la neutralité de l'institution scolaire a également été démonté par les travaux de recherche en sociologie de l'éducation menés ces

dernières décennies, qui ont montré que l'école s'inscrit toujours dans une culture fondée sur des normes choisies, loin d'être universelles (Giuliani & Payet, 2014).

Tant que la relation familles-école est appréhendée dans une logique assimilationniste, plusieurs chercheurs dénoncent le caractère illusoire de l'objectif d'égalité des chances sous-jacent à l'appel au partenariat adressé à l'école et aux familles. Le caractère unilatéral et normatif du processus d'assimilation attendu par les acteurs scolaires entraîne de fortes inégalités dans l'accès des parents au partenariat avec l'école (Périer, 2005). Le fait que l'école et les enseignants considèrent le rôle parental dans ce 'partenariat' à partir d'un modèle type unique (Baquedano-Lopez et al., 2013), fondé sur une norme étroitement délimitée de ce qu'est censé être un 'bon parent' (Thin, 2009), renforce avant tout la connivence entre l'école et les parents familiers de la culture scolaire (Payet & Giuliani, 2014), dans le processus de « complicité culturelle » évoqué par (Dubet, 1997, p. 34). Ces parents parviennent plus aisément à répondre de manière conforme aux attentes de l'école et des enseignants, du fait d'une proximité souvent à la fois culturelle, linguistique et d'expériences vécues (Colombo, 2006), mais aussi du fait que les outils et formes de collaboration mis en place s'adressent typiquement à eux (Neuenschwander et al., 2008). Inversement, cette perspective assimilationniste renforce la distance entre l'école et les parents peu familiers de la culture scolaire, qui ne maîtrisent pas les codes et usages du partenariat attendu (Périer, 2005). Les moyens et ressources de ces parents pour s'engager dans la collaboration se trouvent limités par la non reconnaissance de leurs pratiques sitôt qu'elles divergent de la norme scolaire (Tazouti & Jarlégan, 2010). Cette non-reconnaissance est renforcée par un effet de prophétie auto-réalisatrice au sens des travaux de Merton (1949), le fait de considérer ces parents comme *a priori* incompetents relativement à l'éducation et à la scolarité de leur enfant (Scott-Jones, 1993) entraînant une cécité des acteurs scolaires à percevoir leurs ressources (Lawson, 2003). Dans ces circonstances, la manière dont les parents parviennent à collaborer conformément aux attentes de l'école et des enseignants dépend largement de la proximité de leurs ressources culturelles et éducationnelles avec la culture scolaire, les parents proches du monde scolaire disposant davantage de ressources valorisées par l'école que les parents minoritaires (Levine-Rasky, 2009).

Monceau (2009) souligne que l'inégalité d'accès au mode de partenariat prôné par le monde scolaire et la stigmatisation qui en résulte entraînent alors régulièrement des résistances de la part des parents minoritaires, généralement impensées dans les discours appelant au partenariat, qui peuvent aller de l'acceptation passive au retrait (Guigue & Tillard, 2010 ; Périer, 2005). Au processus d'exclusion des parents minoritaires du partenariat avec l'école

du fait des normes étroites évoquées et de leur caractère largement implicite peut ainsi répondre un phénomène d'auto-exclusion de la part de ces parents (Arunkumar, Midgley, & Urdan, 1999 ; Crozier, 1999, 2005 ; Larose, Terrisse, & Bédard, 2008 ; Larose et al., 2006). Cette auto-exclusion est alimentée par le sentiment des parents d'être la cible d'attentes négatives de la part du monde scolaire, du fait du regard déficitaire porté sur eux, et renforcée par un processus d'auto-disqualification vis-à-vis de ce qui touche à l'école. La mise en œuvre du rôle parental prend alors une forme de l'ordre d'une non-collaboration aux yeux des acteurs scolaires, qui apparaît comme la solution aux parents suite souvent à des tentatives de collaboration ayant résulté sur des échecs par manque de familiarité avec le monde scolaire et ses usages (Pregno, 2011). Ces échecs peuvent amener le retrait parental, fondé au départ chez certains parents sur une confiance dans l'école et ses acteurs (Périer, 2005), à s'insérer progressivement dans une défiance face à une école perçue comme injuste du fait de l'inégal accès au partenariat prôné.

Bien que justifié dans les discours par une intention d'égalisation des chances scolaires et de rapprochement de l'école des familles minoritaires, l'appel au partenariat familles-école, dans la manière dont il est appréhendé et mis en œuvre par les acteurs scolaires, peut ainsi engendrer un effet paradoxal d'éloignement des parents qui ne parviennent pas à entrer dans le partenariat de la manière attendue par l'école et ses acteurs (Périer, 2005). Dans une telle configuration, la question se pose de savoir si, paradoxalement, l'insistance actuellement accordée à la collaboration entre l'école et les familles n'est pas au final un obstacle de plus à une réelle égalité des chances scolaires (Delay, 2011 ; Graf & Lamprecht, 1991 ; Ichou, 2010). L'appel au partenariat familles-école favorise dans les faits la collaboration avec les parents initiés au monde scolaire au détriment des autres, l'investissement important des premiers se faisant dans un mouvement de balancier avec un effet d'éloignement des seconds (Monceau, 2014), ceux-là même que cet appel prétend pourtant vouloir rapprocher de l'école. Van Zanten (2001) parle à ce propos d'une colonisation de l'école par les catégories de parents proches du monde scolaire, qui s'y montrent généralement particulièrement actifs. Dans ces conditions, il semble que l'appel au partenariat familles-école participe davantage à la construction des inégalités scolaires et sociales entre enfants et familles qu'il n'aide à les résoudre (Périer, 2005), du moins dans la forme que tendent à lui donner les acteurs scolaires.

2.3.5. Quelques pistes dans une perspective d'équité

Ce regard critique porté sur l'appel au partenariat familles-école amène un certain nombre de chercheurs, souvent les mêmes qui dénoncent les travers évoqués, à dégager des pistes

en vue d'une relation familles-école réellement partenariale et surtout empreinte d'équité, qui ne réserve pas l'accès au partenariat aux seuls parents initiés. Œuvrer dans le sens d'un partenariat, notamment mais pas uniquement avec les parents minoritaires, demande d'abord de l'école et des enseignants qu'ils veillent à l'instauration d'une réciprocité dans la communication, en encourageant la communication des parents vers l'école et l'enseignant (Christenson & Sheridan, 2001 ; Dumoulin et al., 2013 ; Epstein, 1995, 2011 ; Henderson, Mapp, Johnson, & Davies, 2007 ; Lueder, 2011 ; Meier & Lemmer, 2015 ; O'Connor, 2008). La mise en place d'une communication bidirectionnelle conditionne l'établissement d'une relation de partenariat, d'une part parce que l'école ne peut prétendre souhaiter que les parents soient des partenaires sans chercher à récolter leurs opinions dans une communication qui se déroule sur un mode égalitaire (Dumoulin et al., 2013 ; Griffith, 2001 ; Lopez, Sanchez, & Hamilton, 2000 ; Lueder, 2011 ; Spry & Graham, 2009), d'autre part parce qu'une telle communication permet aux parents de se sentir reconnus comme compétents et ayant un rôle important dans la scolarité de l'enfant (Bryk & Schneider, 2002 ; Deslandes, 2010). Une communication bidirectionnelle permet surtout une meilleure compréhension des rôles réciproques (Epstein, 2011) et le développement d'une culture commune (Dumoulin et al., 2013 ; Kherroubi, 2008) indispensable au partenariat. En plus d'être bidirectionnelle, la communication doit aussi être régulière, particulièrement avec les parents minoritaires, des interactions limitées créant une entrave à la possibilité pour les parents peu familiers du monde scolaire de comprendre l'école (Petriwskyj, Thorpe, & Tayler, 2014), mais aussi un obstacle à l'opportunité pour les enseignants de comprendre les cadres de références des parents. Dans l'instauration et l'entretien de cette communication bidirectionnelle et régulière, Lott (2001) souligne le rôle essentiel de l'école et des enseignants au niveau de l'initiative de la communication, particulièrement avec les parents minoritaires. En effet, ces parents prennent souvent difficilement l'initiative du contact du fait d'une déférence envers l'école et ses acteurs, et se trouvent ainsi désavantagés lorsque l'initiative de la communication leur est laissée (Crozier & Davies, 2007).

Malgré ces constats bien établis par la recherche, Meier et Lemmer (2015) comme Gestwicki (2012) constatent que la communication continue à se dérouler de façon souvent unidirectionnelle des enseignants vers les parents, d'une manière où peut de plus apparaître un décalage entre un sentiment des enseignants de communiquer avec les parents et une perception de ces derniers de recevoir des informations sans réelle communication (Elliott, 2003). Delay (2011) remarque en outre que l'école et les enseignants persistent, en l'absence de problèmes constatés chez l'enfant, à adopter un discours laissant aux parents l'initiative du contact, ce que Lott (2001) dénonce comme le meilleur moyen de pouvoir

ensuite leur faire porter la faute du manque de communication et de collaboration. Instaurer une communication bidirectionnelle et régulière avec les parents dans leur diversité paraît donc demeurer un enjeu majeur pour l'école et les enseignants.

Une approche du partenariat familles-école empreinte de davantage d'équité exige également que l'école et les enseignants s'engagent dans un travail d'explicitation à l'égard des parents des normes et attentes du monde scolaire, notamment en termes de rôles respectifs (Périer, 2012 ; Portelance et al., 2011 ; Sykes, 2001). La révélation des implicites du monde scolaire est primordiale en vue de permettre le développement d'une relation partenariale qui ne soit pas uniquement réservée aux parents déjà familiers de l'institution scolaire (Dumoulin et al., 2013). Ce travail d'explicitation doit notamment porter sur les formes que l'engagement des parents peut prendre, une meilleure compréhension par les parents de leur rôle étant le meilleur moyen de leur permettre d'agir de manière positive au regard de l'école et des enseignants (Sykes, 2001 ; Zaoura & Aubrey, 2010, 2011). Dans ses principes de justices relatifs à la relation entre les parents et l'école, Périer (2012) relève toutefois que l'explicitation, d'autant plus nécessaire lorsque l'écart entre cultures familiale et scolaire est important, doit s'accompagner d'une prise de conscience du caractère illusoire d'une égalité des parents à user de leurs droits face à l'école. Portelance et al. (2011) soulignent de leur côté que le travail d'explicitation de la part de l'école et des enseignants doit aller de pair avec une acceptation de leur part de l'incertitude et de la controverse.

Ces constats sont cruciaux. En effet, si l'explicitation des normes et attentes scolaires est indispensable à un partenariat familles-école juste et équitable, la seule explicitation, tant que demeure une approche normative du rôle parental, n'est un progrès que dans le sens où ce qui est imposé aux parents est nommé, ce qui ne saurait être suffisant. Il est essentiel que l'attention à l'explicitation s'accompagne d'une réelle négociation quant à la manière d'appréhender les rôles respectifs entre familles et école, ainsi que d'une remise en question de la vision normative qu'ont les acteurs scolaires vis-à-vis du rôle parental (Baquedano-Lopez et al., 2013 ; Périer, 2005, 2012), sans quoi le travail d'explicitation ne participe qu'à entretenir cette vision normative. Les parents minoritaires ne subissent pas leur relation avec l'école, ils l'investissent de manière active par la mise en œuvre de stratégies dynamiques et multiples, en fonction de leurs réalités propres et des ressources dont ils disposent (Gremion & Hutter, 2008 ; Vatz Laaroussi et al., 2008). Le modèle de collaboration en retrait qu'ils adoptent parfois, du fait à la fois d'un sentiment de ne pas être les bienvenus dans l'école et d'une moindre familiarité avec la culture scolaire les amenant à ne pas se sentir compétents pour s'engager dans ce qui concerne à leurs yeux les prérogatives de l'école (Broccolichi & Ben-Ayed, 1999 ; Kohl et al., 2000 ; Levine-Rasky, 2009), mais aussi souvent d'une certaine

confiance en l'école (Périer, 2005), ne les empêche pas de mettre en œuvre une variété de pratiques en vue de soutenir la scolarité de l'enfant (Asdih, 2008 ; Delay, 2011 ; Glasman, 1992b ; Kakpo, 2012 ; Kherroubi, 2008 ; Payet & Giuliani, 2014 ; Périer, 2005 ; Poullaouec, 2010). Dès lors, une perspective d'équité passe par le fait que l'école et les enseignants reconnaissent la diversité et la légitimité des modes d'engagement et des formes de contribution des parents relativement à la scolarité de l'enfant (Périer, 2012). Il s'agit notamment de prendre en considération les stratégies des parents minoritaires qui s'avèrent peu visibles pour l'école et les enseignants, se situant hors du territoire scolaire et ne nécessitant pas de contacts directs avec l'école (Charette, 2016), comme par exemple le fait de soutenir la motivation scolaire de l'enfant ou de lui proposer des exercices considérés comme étant de type scolaire. Pour éviter que seuls les parents proches de la culture de l'école, et leurs enfants, ne retirent des avantages de la collaboration avec les enseignants, cette reconnaissance de la diversité et de la légitimité des formes d'engagement des parents doit également se traduire par une diversification de l'offre de participation qui leur est faite (Larivée, 2010, 2012 ; Monceau, 2014 ; Neuenschwander et al., 2008).

La question de la reconnaissance est d'autant plus cruciale que la relation familles-école constitue un espace d'attentes de reconnaissance pour ses acteurs (Lenoir & Froelich, 2016), dans le sens des travaux de Honneth (2000), pour lequel la reconnaissance se construit dans l'intersubjectivité, au travers de l'approbation par autrui des qualités que le sujet s'accorde. Dans la relation entre parents et enseignants, le sentiment d'être reconnu par l'autre est indispensable à l'établissement d'une confiance réciproque (Adams & Christenson, 2000), qui conditionne l'instauration d'une relation de partenariat (Adams, Forsyth, & Mitchell, 2009 ; Adams & Christenson, 2000 ; Poncelet, Dierendonck, Mancuso, & Vlassis, 2016). Du côté des parents, le sentiment d'être reconnus passe par la reconnaissance évoquée de leurs pratiques et modes d'engagement, indissociable d'une nécessaire révision de la tendance de l'école et des enseignants à percevoir le rôle parental sur la base normative d'un modèle type unique (Baquedano-Lopez et al., 2013). Exigeant de prendre en compte la variété des contextes familiaux, cette reconnaissance passe au contraire par la considération de la singularité, mais aussi de l'existence des ressources, des compétences et de l'expertise de tous les parents (Asdih, 2008 ; Maubant & Leclerc, 2008), y compris les parents minoritaires. La reconnaissance de la diversité et de la légitimité des modes d'engagement des parents est une condition à ce que l'ensemble des parents, pas seulement ceux familiers du monde scolaire, puissent disposer d'un pouvoir d'action dans leur relation avec l'école (Périer, 2015). Il y a ainsi dans ce principe de reconnaissance un enjeu en termes de démocratie (Hughes & Mac Naughton, 2000).

À partir de là, appréhender le partenariat familles-école dans une perspective d'équité doit amener, plutôt qu'à se focaliser sur la conformité des pratiques parentales vis-à-vis d'une norme attendue, à questionner la volonté et la capacité de l'école et des enseignants à collaborer avec les parents dans leur diversité (Ogay, 2017a ; Petriwskyj et al., 2014), dans une reconnaissance de la variété de leurs modes d'engagement (Périer, 2012). Si l'on s'intéresse plus particulièrement à la transition de l'entrée à l'école de l'enfant, moment où se construit la relation familles-école, cela passe par l'adoption d'une approche relative plutôt que normative de la transition (Dockett, 2014). Il s'agit de considérer l'état de préparation de l'enfant comme un concept avant tout relationnel (Dockett & Perry, 2007), qui dépend autant des attentes des acteurs scolaires et des relations entre les contextes familial et scolaire que des caractéristiques de l'enfant lui-même et de l'action de ses parents (Carlton & Winsler, 1999 ; Graue, 2006). Une telle perspective amène à considérer l'ouverture et la préparation de l'école et des enseignants à accueillir la diversité des élèves et de leurs familles, plutôt qu'à attendre des enfants 'prêts' à l'emploi et conformes à la norme scolaire (Graue, 2006 ; Petriwskyj, 2010, 2014). Elle s'ancre dans une approche d'inspiration interactionniste (Meisels, 1999), et plus largement dans une vision systémique (Mashburn & Pianta, 2006) ramenant au modèle écologique et dynamique de la transition de l'entrée à l'école proposé par Rimm-Kaufman et Pianta (2000), qui met en exergue les influences dynamiques, réciproques et combinées des interactions entre l'enfant et ses différents contextes, dont l'école, sur le processus de transition de l'entrée à l'école. Dans l'optique d'un partenariat familles-école davantage équitable, fondé sur la capacité des acteurs scolaires à collaborer avec les parents dans leur diversité, le passage à cette perspective relative plutôt que normative est appelé à concerner aussi bien la façon d'appréhender la transition de l'entrée à l'école que celle de considérer le rôle de parent d'élève et le rôle de l'enseignant dans sa manière d'entrer en relation avec les parents.

2.4. Un manque d'investigation de la négociation des rôles dans une approche interactionniste

Derrière les constats établis par ces travaux s'intéressant de manière plus ou moins critique à la relation familles-école et au partenariat dans lequel elle est appelée à se réaliser, la question de la négociation des rôles entre parents et enseignants est omniprésente, sans pour autant qu'elle soit généralement véritablement analysée. Pourtant, en s'inscrivant dans les niveaux de préfiguration et de configuration du cadre d'analyse sémiopragmatique de la communication de Frame (2013), l'injonction au partenariat familles-école, l'importance accordée à la transition de l'entrée à l'école, l'attention portée sur le rôle parental vis-à-vis de

la scolarité de l'enfant, mais aussi l'ambiguïté, la normativité et l'effet paradoxal relevés relativement à l'appel au partenariat, prédisposent – sans la prédéterminer pour autant – la manière dont parents et enseignants vont négocier leurs rôles respectifs au cœur de leurs interactions, notamment dans un contexte de diversité culturelle comme celui de notre terrain. Si la négociation des rôles entre parents et enseignants s'avère être ainsi au cœur de la question de la relation familles-école, les chercheurs qui traitent de cette relation ne recourent le plus souvent pas explicitement à la notion de rôle. Ou alors, lorsque la relation entre l'école et les familles, notamment minoritaires, est tout de même abordée sous la question des rôles, comme nous l'avons mentionné à différents points de notre cadre théorique, cette question est généralement considérée dans une perspective sociologique, voire psychologique. Par contre, la négociation des rôles entre parents et enseignants a rarement été investiguée dans une approche interactionniste qui explore, pour reprendre les propos de Le Breton (2008), la manière dont parents et enseignants mettent en œuvre de manière personnalisée et particulière leur statut d'enseignant et de parent d'élève au cœur de leurs interactions. Encore moins en articulant cette approche interactionniste à une prise en compte conjointe des questions de culture et d'identité, comme le propose Frame (2013) dans son cadre d'analyse sémiopragmatique de la communication.

Une approche interactionniste, qui permette de comprendre comment parents et enseignants négocient leurs rôles respectifs au cœur de leurs interactions, nous apparaît d'autant plus manquante que la communication se trouve au cœur de la relation familles-école (Ogay & Cettou, 2014). Pour reprendre les termes de Jacques et Deslandes (2002), la communication constitue « la pierre angulaire » (p. 255) de la collaboration entre parents et enseignants. Ce qui se joue dans la communication est crucial, parents et enseignants construisant leur confiance mutuelle largement sur la base de la perception de leurs interactions (Adams & Christenson, 2000). Hoover-Dempsey et Sandler (1995, 1997) soulignent les enjeux de cette communication plus particulièrement dans les premiers temps de scolarité de l'enfant, moment clé dans la manière dont les parents construisent leur conception de leur rôle. À partir de là, investiguer finement et en profondeur la manière dont parents et enseignants négocient leurs rôles dans leurs interactions nous apparaît essentiel afin de mieux comprendre la construction de la relation entre l'école et les familles et le paradoxe mentionné relativement à l'appel au partenariat qui leur est adressé. Saisir ce processus de négociation des rôles demande également de s'intéresser à l'ensemble des interactions entre parents et enseignants. Les quelques travaux de recherche s'étant attelés jusqu'à présent à l'observation fine des interactions parents-enseignants se sont plutôt focalisés sur les interactions formelles (Chartier et al., 2014 ; Howard & Lipinoga, 2010 ;

MacLure & Walker, 2000 ; Scalambryn & Ogay, 2014 ; Walker & Dotger, 2012). Or, le processus de négociation des rôles entre parents et enseignants se joue en grande partie également lors de leurs interactions informelles, particulièrement lors des temps interstitiels, pour recourir au terme proposé par Marcel (2002), qui précèdent ou suivent les périodes d'enseignement, lorsque les parents viennent accompagner ou rechercher leur enfant à l'école.

L'état des lieux proposé à propos de la relation familles-école, et de la relation entre l'école et les familles minoritaires en particulier, nous conduit ainsi à souligner derrière les constats relevés à la fois la centralité de la question de la négociation des rôles entre parents et enseignants, ainsi que le manque de recherches permettant de saisir le processus de négociation de ces rôles dans une perspective communicationnelle. C'est à partir de là qu'il nous est apparu pertinent de nous efforcer par notre travail de thèse, dans l'approche interactionniste de la négociation des rôles qui est la nôtre (Degenne, 2011 ; Le Breton, 2008), de mieux comprendre comment parents et enseignants négocient et co-construisent leurs rôles respectifs dans leur communication, de saisir comment ces rôles émergent au cœur de leurs interactions, formelles mais également informelles. Étant donné que parents et enseignants abordent leurs interactions, et plus largement leur relation, à partir de cadres de références qui peuvent s'avérer plus ou moins partagés entre cultures familiales et scolaire, saisir le processus de négociation des rôles entre parents et enseignants exigeait toutefois à nos yeux de combiner cette approche interactionniste de la négociation des rôles, héritée de l'interactionnisme symbolique (Blumer, 1969 ; Strauss, 1992), avec une perspective de communication interculturelle, ce que nous permettait le cadre d'analyse sémiopragmatique de la communication proposé par Frame (2013).

2.5. Considérants sur le contexte institutionnel

La négociation des rôles entre parents et enseignants s'inscrit inévitablement à l'intérieur d'un contexte institutionnel, qui fait partie du contexte culturel dans lequel elle s'insère plus largement. Nous indiquons à présent les contours de ce contexte institutionnel dans le cadre de notre terrain. Le processus de négociation des rôles entre parents et enseignants débute, comme nous l'avons signalé, avec l'entrée à l'école de l'enfant aîné de la famille. La Suisse se caractérise par son système fédéral, dans lequel chaque canton dispose de son propre système scolaire. Toutefois, suite à un mouvement d'harmonisation entre les différents systèmes scolaires cantonaux marqué par la signature du concordat Harnos (CDIP, 2011), les enfants entrent aujourd'hui à l'école obligatoire à l'âge de quatre ans dans la plupart des cantons suisses. Cette harmonisation a amené certains cantons à modifier leurs pratiques, à

l'exemple du canton de Fribourg, contexte de notre recherche, dans lequel jusqu'en 2012, soit juste avant le début du projet de recherche COREL, l'école obligatoire ne débutait qu'à l'âge de cinq ans. Par ailleurs, avec l'introduction du concordat Harmos, les deux premières années d'école, qui correspondent à ce qui était anciennement appelé l'école enfantine, sont désormais intégrées au cursus de l'école primaire. L'ancienne dénomination d'école enfantine demeure toutefois largement utilisée, aussi bien par les acteurs rencontrés dans la recherche que dans certains documents et directives de l'école. C'est pourquoi nous y recourons parfois également dans les publications de cette thèse cumulative.

Au-delà de ces démarches d'harmonisation, chaque canton dispose non seulement de son système scolaire, mais également de sa propre loi scolaire. Les directives de la loi scolaire en vigueur dans le canton de Fribourg au moment de la recherche (État de Fribourg, 1985) se caractérisaient par un certain flou sur la question des rôles respectifs entre l'école et les parents. Dans l'article 31, intitulé « collaboration entre les parents et l'école », la loi indiquait simplement que « les parents sont les premiers responsables de l'éducation et de l'instruction de leurs enfants » (al.1) et que « les parents et l'école collaborent à l'éducation et à l'instruction des élèves » (al.2). Sans précision à propos de ce que signifie « premiers responsables », cela laissait une certaine marge d'interprétation quant à savoir si la responsabilité des parents devait être comprise avant tout en termes de droits ou de devoirs. Ces deux alinéas allaient en tout cas dans le sens de l'imbrication des dimensions d'instruction et d'éducation évoquée par Dubet (1997) et Porcher (1981), tant au niveau du rôle des parents que de celui des enseignants. Outre la loi scolaire, le descriptif de fonction d'enseignant-e en vigueur (DICS, 2005) faisait également mention des « relations école-famille » comme l'une des tâches d'un champ intitulé « suivi pédagogique et éducatif des élèves », conjointement avec les tâches « soutien et conseil », « surveillance et encadrement, ainsi que « collaboration avec les services auxiliaires ». Pour l'ensemble de ces tâches, le descriptif de fonction allouait un temps de travail approximatif de 5 à 10%, sans préciser la part accordée aux relations avec les familles. Par contre, au-delà d'une obligation d'entretien individuel annuel avec les parents de chaque élève, les prescriptions institutionnelles laissaient une large liberté d'action aux enseignants quant à la manière de collaborer concrètement avec les parents (Ogay, 2017a).

Depuis que la recherche a été menée, une nouvelle loi scolaire a vu le jour (État de Fribourg, 2014). Si cette loi scolaire, entrée en vigueur en août 2015, n'était pas encore d'actualité au moment de la collecte des données, terminée à la fin de l'année scolaire précédente, il nous semble pertinent d'en proposer une lecture comparative avec la loi de 1985 en termes d'implications quant aux rôles de parent et d'enseignant. En effet, l'esprit qui sous-tend la

nouvelle loi scolaire nous apparaît emblématique du contexte dans lequel s'inscrivait déjà officiellement la négociation des rôles de parent et d'enseignant au moment de notre recherche, particulièrement quant à une insistance normative portée sur l'action parentale et un devoir intimé aux parents d'agir de manière conforme aux normes et attentes de l'école et des enseignants, qui rappellent les constats que nous avons évoqués dans le cadre théorique. Nous reprenons dans le tableau ci-après les articles portant sur la collaboration école-parents dans chacune des deux lois :

Tableau 1 : *Articles sur la collaboration école-parents dans la loi scolaire fribourgeoise.*

Loi scolaire de 1985	Loi scolaire de 2014
Article 2 : Rôle et orientation de l'école 1) L'école seconde les parents dans l'instruction et l'éducation de leurs enfants	Article 2 : Finalités de l'école 1) L'école assume une mission globale et générale de formation et de socialisation qui comprend des tâches d'enseignement et d'éducation. Elle seconde les parents dans leur responsabilité éducative.
Article 31 : Collaboration entre les parents et l'école 1) Les parents sont les premiers responsables de l'éducation et de l'instruction de leurs enfants. 2) Les parents et l'école collaborent à l'éducation et à l'instruction des élèves. 3) Les parents sont représentés dans les commissions scolaires, dans les comités d'école et dans le Conseil de l'éducation. 4) Les parents sont consultés, directement ou par l'intermédiaire de leurs associations, sur les projets de loi ou de règlement qui présentent pour eux un intérêt particulier. 5) La Direction favorise la collaboration entre les parents et l'école et donne des directives à ce sujet.	Article 30 : Collaboration entre l'école et les parents 1) Les parents sont les premiers responsables de l'éducation de leur enfant. Ils collaborent avec l'école dans sa tâche pédagogique, et l'école seconde les parents dans leur action éducative. 2) La Direction veille à l'information des parents sur les mesures importantes et de portée générale adoptées par le canton concernant l'école. Ils sont en outre consultés, par l'intermédiaire de leurs associations faïtières, sur les projets de lois ou de règlements qui présentent pour eux un intérêt particulier. 3) Les parents sont régulièrement informés par le corps enseignant du parcours scolaire de leur enfant et du déroulement de la scolarité. Réciproquement, les parents informent le corps enseignant de tout événement important susceptible d'influencer la situation scolaire de leur enfant. 4) Les parents se conforment aux attentes de l'école, en particulier aux consignes du corps enseignant. En cas de conflit, ils peuvent s'adresser aux autorités scolaires. 5) Les parents sont entendus préalablement à toute décision affectant ou pouvant affecter le statut de leur enfant.

Nous pouvons d'abord constater que la loi de 2014 intègre la question de la communication entre parents et enseignants, absente de la loi de 1985. Dans l'alinéa 3 apparaît ainsi un droit des parents à être « régulièrement informés », mais également un devoir des parents d'informer le corps enseignant. Cet ajout met en exergue l'importance de la communication pour la relation familles-école, largement soulignée par la recherche. Il limite toutefois cette communication à la transmission d'informations à propos de l'enfant, alors que plusieurs chercheurs, comme nous l'avons vu au chapitre 2.3.5, relèvent l'importance que la communication se développe de manière large, régulière et inclue la question des rôles respectifs. Concernant la répartition des rôles relativement à l'éducation et à l'instruction de

l'enfant, nous remarquons que les parents perdent dans la loi de 2014 le rôle de premiers responsables de l'instruction de l'enfant, conservant uniquement celui de premiers responsables de son éducation (al.1). L'instruction (devenue « la tâche pédagogique ») est située du côté de l'école. Cette réinstauration d'une distinction entre rôles d'instruction et d'éducation va dans le sens du discours prônant une recentration de l'école sur la tâche d'instruction relevé auprès de nombreux acteurs scolaires par Meirieu (1991) ou plus récemment Monceau (2008). Pour chacune des tâches, le second acteur de la relation est appelé à soutenir le premier responsable. Les parents « collaborent avec l'école dans sa tâche pédagogique, et l'école seconde les parents dans leur action éducative » (al.1). La distinction des termes utilisés questionne (les parents collaborent, les enseignants secondent). D'un point de vue de la formulation, cela fait que la considération mutuelle de la collaboration formulée dans la loi de 1985 (al.2) devient dans la loi de 2014, à l'exception de l'intitulé de l'article 30, une collaboration unilatérale des parents avec l'école (al.1). Nous pouvons y voir à la fois un signe, mais aussi un potentiel renforçateur de la tendance des acteurs scolaires à résumer la collaboration au seul rôle parental. L'asymétrie qui en résulte est surtout explicitement renforcée par l'apparition d'un devoir de conformation des parents aux attentes de l'école, et surtout aux consignes des enseignants (al.4), absent de la loi de 1985. Ce devoir de conformation va dans le sens évoqué de pratiques parentales à mettre en œuvre selon la norme scolaire, incarnée par le discours enseignant. D'autant que l'institutionnalisation des enseignants, dans la loi de 2014, dans un rôle de seconds des parents vis-à-vis de l'éducation de l'enfant ouvre la porte à ce que le devoir de conformation des parents à leurs consignes ne se limite pas seulement à ce qui concerne l'instruction scolaire de l'enfant, mais s'applique également à ce qui touche à son éducation, y compris en dehors de l'école.

Le règlement d'exécution de la nouvelle loi scolaire (État de Fribourg, 2016) intègre également certains articles concernant la relation entre l'école et les parents, contrairement au règlement d'exécution précédent (État de Fribourg, 1986) qui n'en faisait aucune mention.

Tableau 2 : *Articles sur la relation école-parents dans le règlement d'exécution de 2016.*

Règlement d'exécution de 2016
<p>Art. 55 : Information des parents (art. 30 LS)</p> <p>1) Les parents sont régulièrement informés du parcours scolaire de leur enfant au travers d'entretiens individuels et du bulletin scolaire. D'autres moyens d'information peuvent faire le lien entre l'école et les parents.</p> <p>2) Les parents sont également informés du déroulement de la scolarité, au travers de séances d'information ou de communications écrites.</p> <p>Art. 56 Interprétariat (art. 30 LS)</p> <p>1) Lorsque la communication avec des parents allophones établis dans le canton en principe depuis moins de deux ans ou avec des parents atteints de surdité s'avère insuffisante, les établissements peuvent faire appel à</p>

des interprètes interculturels ou en langue des signes.

Art. 57 Collaboration entre l'école et les parents (art. 30 LS)

- 1) Les parents encouragent et soutiennent leur enfant dans ses apprentissages en créant un environnement propice au travail scolaire et en veillant à ce que ses occupations en dehors de l'école ne nuisent pas à son travail scolaire.
- 2) Ils fournissent à leur enfant les effets et équipements personnels.
- 3) Ils s'assurent que leur enfant fréquente l'école aux horaires établis.
- 4) Ils rappellent à leur enfant l'importance de respecter les règles de l'établissement.
- 5) Ils sont responsables des dommages que leur enfant cause dans le cadre scolaire, intentionnellement ou par négligence.
- 6) Ils assistent aux séances d'information et aux entretiens individuels organisés par l'école. Ils se conforment aux heures de visite ou de contact prévues par l'établissement.
- 7) Les établissements peuvent proposer aux parents et à leurs enfants la signature d'une charte engageant les uns et les autres au respect de leurs obligations respectives.
- 8) En cas de difficulté de collaboration, la direction d'établissement ou les parents peuvent exiger un entretien.

Le nouveau règlement d'exécution résume avant tout le rôle enseignant à un rôle d'information envers les parents (art.55), y compris en s'assurant les services d'interprètes lorsque cela est jugé nécessaire (art.56). Si l'article 57 parle, à l'image de l'article 30 de la loi scolaire de 2014, d'une collaboration entre l'école et les parents au niveau de son intitulé, ses alinéas se concentrent unilatéralement sur le rôle des parents, formulé en termes de devoirs et de responsabilités (al. 1 à 7). Le rôle des enseignants n'est absolument pas évoqué dans cet article portant pourtant sur la collaboration entre l'école et les parents. Les seuls acteurs apparaissant avoir des obligations (al. 7) sont les parents et les enfants. Cette omission du rôle des enseignants maintient leur large liberté d'action quant à la manière de collaborer concrètement avec les parents, et entretient l'idée d'une collaboration qui est avant tout du devoir des parents et qui passe par une conformation de ces derniers aux attentes et consignes de l'école. À côté du droit d'être informés détaillé dans l'article 55, l'unique droit des parents apparaît d'exiger un entretien « en cas de difficulté de collaboration » (al. 8). Certes, l'article 58, dont nous nous abstenons de donner le détail, officialise également l'instauration d'un conseil des parents dans chaque établissement scolaire. Mais il est explicitement indiqué que ce conseil n'a pas vocation à traiter de situations individuelles, qu'il vise à permettre l'échange d'informations et de propositions d'ordre général entre les parents (par le biais de leurs représentants), l'établissement et les autorités communales (al.1). Globalement, par cette réduction du rôle enseignant à un rôle d'information des parents et cette restriction de la collaboration entre l'école et les parents aux devoirs et responsabilités des seconds, ce nouveau règlement d'exécution, ainsi que la nouvelle loi scolaire dans laquelle il s'insère, s'inscrivent dans l'approche normative et la focalisation sur le rôle parental décrites dans le cadre théorique.

3. Méthodologie

3.1. Démarche de recherche

À l'intérieur de ce contexte institutionnel et du contexte plus large décrit dans le cadre théorique, l'objectif de notre thèse a été de saisir comment parents et enseignants négocient concrètement leurs rôles au cœur de leurs interactions, dans un terrain caractérisé par une certaine diversité culturelle. Notre thèse s'insérant dans le projet de recherche COREL (pour le rapport de recherche final, voir Ogay, 2017b), la démarche de recherche adoptée a été globalement celle du projet, avec des particularités propres à notre thèse au niveau de la sélection des participants et de la démarche d'analyse, sur lesquelles nous allons revenir. À l'image de la recherche COREL dans son ensemble, notre thèse s'inscrit dans une démarche de recherche de type ethnographique. Une telle approche nous paraît la plus adaptée à notre objet, car elle permet de développer ce que Geertz (1973) nomme une « description dense » d'un fait social. Par une présence de longue durée au cœur du terrain de recherche, la démarche ethnographique amène à aller au-delà des discours et déclarations d'intentions des acteurs (Becker, 1983). Elle permet de saisir comment un objet, en l'occurrence dans notre thèse le processus de négociation des rôles entre parents et enseignants, est vécu et interprété par les acteurs « au quotidien, dans le cours de l'action ordinaire » (Payet, 2016a, p. 62), tout en reliant ce vécu des acteurs avec les contextes. Un autre élément essentiel qui justifie le choix d'une démarche ethnographique dans l'approche adoptée vis-à-vis de notre objet de recherche est le lien qu'établit Payet entre ethnographie et interactionnisme symbolique :

L'ethnographie s'appuie sur une vision de la société comme une dynamique processuelle, partiellement indéterminée et construite par l'action réciproque entre individus. Elle doit en cela à Simmel et à l'interactionnisme symbolique. Elle met l'accent sur la labilité des significations, leur contextualisation, leurs transformations. Elle s'attache à découvrir les significations élaborées par les individus en interaction et montre que celles-ci sont construites contrairement à l'apparence naturelle et figée des catégorisations. (Payet, 2016b, p. 216)

La démarche ethnographique nous apparaît ainsi la plus apte à saisir, à partir des interactions entre parents et enseignants, l'émergence des significations pour les acteurs relativement à la négociation de leurs rôles respectifs, dans le sens de l'approche sémiopragmatique de la communication proposée par Frame (2013). Tout comme elle nous

a paru la plus apte à investiguer et comprendre le processus global de construction de la relation familles-école dans le cadre du projet de recherche COREL dans son ensemble.

3.2. Terrain, objectif et questions de recherche

Le terrain de recherche a consisté en un établissement scolaire d'un quartier périurbain de la ville de Fribourg en Suisse, accueillant majoritairement des enfants de familles minoritaires, à savoir issues de la migration et/ou disposant de revenus modestes. Dans le cadre du projet de recherche COREL, nous y avons observé le processus de construction de la relation familles-école durant une période de transition qui allait du printemps précédant l'entrée à l'école de l'enfant jusqu'au terme de la première année de scolarité. Afin de saisir le processus par lequel le parent devient parent d'élève, l'équipe de recherche s'est centrée sur des familles dont l'enfant aîné entrait à l'école. Durant d'abord deux années d'étude-pilote (2012-2013 et 2013-2014), puis une année d'étude principale (2014-2015), nous avons ainsi exploré le processus de construction de la relation entre l'école et vingt-deux familles dont l'enfant aîné débutait sa scolarité. Dans le sens de la démarche ethnographique, les deux années d'étude-pilote ont été essentielles en vue à la fois d'affiner la méthodologie de recherche sur la base des premières informations récoltées, de gagner la confiance des enseignantes du terrain (les six enseignantes, toutes des femmes, des quatre classes de première année de l'établissement scolaire en question), et dans une moindre mesure celle des familles, et de garantir une acceptation de la présence des chercheurs⁶ durant les interactions entre parents et enseignantes.

Relativement au terrain de recherche, comme nous l'avons évoqué, le choix d'un établissement scolaire qui accueille majoritairement des enfants de familles minoritaires visait à investiguer la construction de la relation familles-école, en ce qui nous concerne plus spécialement la négociation des rôles entre parents et enseignants, dans un contexte de diversité culturelle, où le partage de références culturelles entre les acteurs varie. Toutefois, dans la perspective de communication interculturelle que nous adoptons dans le projet COREL (Ogay & Cettou, 2014), toute relation famille-école, pas uniquement lorsqu'elle implique des familles issues de la migration ou plus largement minoritaires, est à appréhender comme étant interculturelle, du fait qu'elle entraîne la rencontre de cadres de références qui peuvent s'avérer plus ou moins partagés entre cultures familiale et scolaire. Dans cette perspective, nous évitons de projeter nos propres catégories sur les participants à la recherche, notre objectif étant de saisir les processus d'auto-catégorisations et d'hétéro-

⁶ Comme pour les enseignants, nous choisissons là également de ne pas utiliser de formulation épïcène afin de faciliter la lecture. L'équipe de recherche était toutefois mixte, composée de chercheuses et chercheurs.

catégorisations auxquels recourent les acteurs eux-mêmes. C'est pourquoi l'établissement scolaire dans son ensemble a constitué le contexte d'étude, un contexte dans lequel nous avons cherché à comprendre la diversité des relations construites entre parents et enseignants. Dans ce sens, lors de l'année d'étude principale, nous avons invité à prendre part à la recherche l'ensemble des familles dont l'enfant aîné débutait l'école dans cet établissement, sans autre critère de sélection. Aborder la relation familles-école dans une perspective de communication interculturelle nous a ainsi amenés à considérer la question de la diversité sous toutes ses formes, à appréhender ce que Brougère et Moreau (2014) nomment « la diversité des diversités » (p. 137), dans une optique avant tout interactionnelle, sans sélectionner les familles selon des critères autres que le fait d'avoir leur enfant aîné qui débute sa scolarité dans l'établissement concerné.

A l'intérieur du projet de recherche COREL, l'objectif de notre travail de thèse a donc été d'investiguer et analyser le processus de négociation des rôles entre parents et enseignants, à partir de la question de recherche suivante :

Dans le processus de construction de la relation familles-école dans un contexte de diversité culturelle, comment parents et enseignants négocient-ils leurs rôles respectifs lors de la première année de scolarité de l'enfant aîné ?

Cette question de recherche générale incluait différentes sous-questions :

Quelles sont les conceptions des parents et des enseignants de leurs rôles respectifs ?

Comment ces conceptions évoluent-elles au cours de la construction de la relation entre parents et enseignants ?

Quels processus d'auto- et hétéro-catégorisations pouvons-nous repérer dans la manière dont parents et enseignants négocient leurs rôles ?

Quels enjeux identitaires et relationnels pouvons-nous repérer dans la manière dont parents et enseignants négocient leurs rôles ?

3.3. Procédure de consentement

Après que les autorités scolaires cantonales et communales eurent donné leur aval à la recherche COREL, une rencontre a été organisée entre l'équipe de recherche et les cinq enseignantes de première année de l'établissement scolaire concerné (la sixième n'est

arrivée qu'en cours de deuxième année de l'étude-pilote et a accepté de participer à la recherche à partir de ce moment-là), afin de leur présenter la recherche et de négocier avec elles un contrat éthique oral. Leur consentement fut ensuite constamment vérifié et attesté lors des différents entretiens conduits tout au long des trois années couvrant l'étude-pilote et l'étude principale. Les enseignantes ont été assurées que la confidentialité de leur identité serait garantie par l'usage de codes et de pseudonymes, ainsi que par la non-divulgence du nom de l'établissement. Le contact avec les parents s'est fait sans l'intermédiaire de l'école, dans un souci de l'équipe de recherche de ne pas être assimilée à l'institution scolaire. Lors des années d'étude-pilote, quelques parents dont l'enfant aîné débutait sa scolarité dans cet établissement scolaire furent contactés directement par l'équipe de recherche, au gré d'opportunités, sans volonté d'inclusion de l'ensemble des parents concernés. Lors de l'année d'étude principale, sur la base d'indications fournies par l'administration scolaire communale, l'équipe de recherche contacta l'ensemble des parents dont l'enfant aîné débutait sa scolarité dans l'établissement en question, par un courrier explicatif traduit au besoin dans la langue familiale. A la suite de ce courrier, les parents furent contactés par téléphone, par l'intermédiaire d'un-e interprète lorsque c'était jugé nécessaire, afin de discuter leur participation à la recherche. L'assurance a été donnée aux parents de pouvoir se retirer de la recherche à tout moment, et de voir la confidentialité de leur identité également garantie par l'usage de codes et de pseudonymes, ainsi que par la non-divulgence du nom de l'établissement. Le consentement des parents a été confirmé lors des différents entretiens menés avec eux. Une restitution des résultats a été proposée tant aux parents qu'aux enseignantes ayant participé à la recherche, sous la forme de deux rencontres collectives distinctes. Une restitution aux autorités scolaires communales et cantonales a également été organisée.

3.4. Collecte des données

Les données analysées dans le cadre de notre travail de thèse sont issues de la collecte de données du projet de recherche COREL, réalisée par les différents chercheurs de l'équipe de recherche, dont nous-même. La collecte a été menée selon un principe de triangulation à la fois des sources et des types des données (Laperrière, 1997 ; Paquay, Crahay, & Ketele, 2006). Les méthodes de collecte suivantes ont été utilisées : 1) l'observation des interactions entre parents et enseignantes, qu'ils s'agisse d'interactions formelles (visite de classe, 'atelier de préparation à l'entrée à l'école', jour de la rentrée scolaire, entretien parent-enseignante) et informelles (temps d'échanges informels devant le bâtiment scolaire lorsque les parents amènent ou recherchent l'enfant, fêtes auxquelles sont invités les parents), dans

une stratégie ouverte d'observation participante passive (Arborio & Fournier, 2008) ; 2) la conduite d'entretiens semi-dirigés (Poupart, Deslauriers, Groulx, Mayer, & Pires, 1997 ; Savoie-Zajc, 1997) menés de manière individuelle et séparée avec les enseignantes et les parents à quatre moments de la période de transition observée (en mai, trois mois avant la rentrée scolaire ; en octobre, après six semaines d'école ; en février, suite aux entretiens parent-enseignante ; en juin, au terme de l'année scolaire) ; 3) la récolte des documents transmis par l'école et les enseignantes en direction des parents.

A l'exception d'un entretien avec une mère mené à sa demande dans un établissement public, les entretiens avec les parents se sont déroulés, en concertation avec eux, au domicile familial, tandis que les entretiens avec les enseignantes se sont tenus dans leur salle de classe, selon la préférence des intéressées. Les entretiens semi-dirigés consistaient en questions ouvertes portant sur les perceptions et conceptions des acteurs au sujet de la relation et de la communication avec le partenaire, notamment à propos de la négociation des rôles respectifs, ainsi que plus largement sur leur vécu du processus de construction de la relation familles-école. Sur la base d'un enregistrement audio, chaque entretien a été intégralement transcrit. L'observation des interactions était basée sur un protocole sous forme de points-clé établi par l'équipe de recherche. Relu avant chaque observation, le protocole servait de préparation aux chercheurs, de rappel des éléments principaux à relever en vue de répondre aux objectifs de la recherche. Une fois l'observation entamée, il s'agissait toutefois de rester aussi disponible à des éléments autres que ceux indiqués dans le protocole, dans cette oscillation entre « l'observation 'flottante' et l'observation focalisée » qui doit guider la stratégie de l'observation participante selon Olivier de Sardan (2008, p. 146), que lui-même choisit d'ailleurs d'appeler stratégie de l'insertion. L'observation s'effectuait sans prise de notes, dans un souci à la fois de diminuer l'effet de la présence du chercheur, et de focaliser l'attention de l'observateur sur le déroulement de l'interaction. Suite à l'observation, le chercheur rédigeait un rapport qui était ensuite débriéfé entre plusieurs chercheurs, dans une perspective là encore de triangulation.

3.5. Participants

Dans le cadre de notre travail de thèse, nous nous sommes focalisé sur l'analyse du processus de négociation des rôles entre enseignantes et parents des douze familles de l'année d'étude principale (2014-2015). Nous n'avons pas intégré les données des familles des deux années d'étude-pilote, notamment parce que les données récoltées étaient partielles du fait d'un dispositif de recherche encore en construction. Par contre, en ce qui concerne les six enseignantes des quatre classes de première année, nous avons complété

notre corpus par les données issues des observations de leurs pratiques et des entretiens menés avec elles durant les deux années d'étude-pilote également, ces données se situant dans une complémentarité avec celles de l'année d'étude principale. Les deux tableaux ci-après fournissent un certain nombre d'informations sociodémographiques au sujet des familles et des enseignantes de l'étude.

Tableau 3 : *Enseignantes du corpus.*

Enseignante	Age (env.)	Années d'expérience (env.)	Taux de travail (%)	Toutes sont suisses et ont suivi leur scolarité et leur formation en Suisse
Anne	50	30	50 (mi-temps avec Emma)	
Béa	60	40	100	
Cathy	30	5	50 (mi-temps avec Julie)	
Diane	60	40	100	
Emma	50	30	50 (mi-temps avec Anne)	
Julie	35	12	50 (mi-temps avec Cathy)	

Tableau 4 : *Familles du corpus de la thèse.*

	Sexe enfant	Parent(s) participant(s)	Pays de départ de la trajectoire migratoire des parents	Ancienneté d'arrivée en Suisse (années)	Enseignante(s) de l'enfant
1	F	Mère-Père	Portugal	22 (père) – 17 (mère)	Diane
2	F	Mère-Père*	Macédoine	20 (père) - 6 (mère)	Cathy-Julie
3	F	Mère	Portugal	7	Diane
4	M	Mère	Portugal	7	Diane
5	F	Mère-Père**	République Dominicaine (mère) – père né en Suisse	12 (mère)	Diane
6	F	Mère-Père	Bolivie (mère) – père né en Suisse	env. 6 (mère)	Anne-Emma
7	M	Mère***	Albanie	8	Diane
8	F	Mère-Père	Tunisie (père) – France (mère)	env. 5	Béa
9	M	Mère***	Portugal	4	Diane
10	F	Mère-Père	Sri Lanka	24 (père) – 8 (mère)	Béa
11	M	Mère-Père	Liban	7	Béa
12	M	Mère-Père****	République Tchèque (mère) – Argentine (père)	inconnue	Cathy-Julie
*parents séparés, l'enfant vit principalement avec sa mère, le père est présent seulement au premier entretien **parents se sont retirés de la recherche en milieu d'année scolaire, car la famille a déménagé ***famille monoparentale ****parents séparés, l'enfant vit avec sa mère au moment du premier entretien, puis avec son père dès le moment de la rentrée scolaire. Le premier entretien se fait avec la mère, les suivants avec le père.					

3.6. Analyse des données

L'analyse des données menée dans le cadre de notre travail de thèse s'est déroulée principalement de manière inductive, dans une tradition de théorisation ancrée (Glaser & Strauss, 1967 ; Laperrière, 1997), ou théorisation enracinée (Guillemette & Luckerhoff, 2009; Luckerhoff & Guillemette, 2012). Caractérisée par une approche circulaire entre collecte des données, analyse et recours aux écrits scientifiques, la théorisation ancrée permet de faire émerger de manière inductive et itérative une théorie sur le phénomène observé :

Une théorie fondée est une théorie qui découle inductivement de l'étude du phénomène qu'elle présente. C'est-à-dire qu'elle est découverte, développée et vérifiée de façon provisoire à travers une collecte systématique de données et une analyse appropriée. Collecte des données, analyse et théorie sont en rapports réciproques étroits. (Strauss, 1992, p. 53)

L'analyse s'est réalisée en deux temps. D'abord, dans une première étape commune à l'ensemble du projet de recherche COREL et réalisée conjointement au sein de l'équipe de recherche, une analyse catégorielle thématique initiale a été effectuée, dans une démarche mixte d'élaboration des catégories telle que proposée par Miles et Huberman (2003). Une partie des catégories thématiques a été établie *a priori*, avant d'être complétée par de nouvelles catégories thématiques issues des données, dans un processus d'itération entre récolte des données et travail de codage caractéristique de l'approche inductive (Paillé & Mucchielli, 2012). L'analyse catégorielle thématique a ensuite servi de base à une seconde étape, cette fois propre à notre travail de thèse, qui a consisté en une « analyse à l'aide de catégories conceptualisantes », selon la méthode proposée par Paillé et Mucchielli (2012, p. 315). Au moyen de catégories renvoyant cette fois à des phénomènes et à des processus plutôt qu'à des thèmes, dépassant ainsi la désignation de contenu, l'objectif d'une telle analyse est de permettre la constitution progressive d'un modèle d'interprétation des données. Les catégories conceptualisantes émergent de l'interprétation continue des données, dans un processus de théorisation du matériel de l'analyse thématique initiale qui s'inscrit dans la tradition de théorisation ancrée précédemment évoquée.

La catégorie [conceptualisante] se situe, dans son essence, bien au-delà de la simple annotation descriptive ou de la rubrique dénomminative. Elle est l'analyse, la conceptualisation mise en forme, la théorisation en progression. On peut définir la catégorie comme une production textuelle se présentant sous la forme d'une brève expression et permettant de dénommer un phénomène perceptible à travers une lecture conceptuelle d'un matériau de recherche. (Paillé & Mucchielli, 2012, p. 316)

L'analyse au moyen de catégories conceptualisantes a permis l'émergence des résultats présentés dans les différentes publications relativement au processus de négociation des rôles entre parents et enseignantes de notre étude. Elle a également servi de base, dans chacune de nos publications, à la discussion de ces résultats à un niveau plus large que celui de notre seul contexte, par un processus de l'ordre de la généralisation analytique décrite par Yin (1984), qui consiste à mettre en lien les résultats, leurs conditions d'apparition

dans le contexte de l'étude et les apports théoriques en vue de permettre une certaine généralisation propre à une démarche inductive.

Cette analyse spécifique à notre travail de thèse a parfois été complétée par des éléments d'analyses conduites de manière plus large sur le processus de construction de la relation entre les parent(s) et enseignante(s) de chaque enfant/élève, selon les trois niveaux d'analyse du modèle sémiopragmatique de Frame (2013). Ces analyses, menées conjointement par l'équipe de recherche du projet COREL et encore en cours au moment de terminer notre thèse, nous ont particulièrement servi de complément en vue de la troisième publication, comme nous l'y indiquons d'ailleurs. Elles ont plus largement facilité la démarche d'élaboration de catégories, dans l'analyse catégorielle thématique comme dans l'analyse au moyen de catégories conceptualisantes. Dans ce sens, le modèle de communication interculturelle de Frame a servi à orienter et guider le travail d'analyse mené dans le cadre de notre thèse, l'inscrivant dans une démarche non seulement inductive, mais par moments abductive (Nunez Moscoso, 2013), lorsque le balisage théorique offert par le modèle de Frame, couplé à notre démarche inductive, a permis l'émergence de certaines hypothèses *a posteriori* quant au processus de négociation des rôles entre parents et enseignantes.

4. Résultats : présentation des publications

Nous insérons ci-après les versions d'auteur des quatre publications qui constituent le cœur de cette thèse de doctorat cumulative. Au moment de publier ce document de synthèse de notre travail de thèse, les trois premières publications sont publiées. La première consiste en article publié dans une revue francophone avec procédure d'évaluation par les pairs, la seconde en un chapitre d'ouvrage avec comité de lecture. La troisième publication, un article dans une revue anglophone avec procédure d'évaluation par les pairs, a été publiée en ligne, en attendant d'être publiée dans un des numéros à venir de la revue. La dernière publication enfin, un chapitre d'ouvrage, a été acceptée pour publication suite là encore à une procédure d'évaluation par les pairs. Voici les références complètes des quatre publications concernées :

Conus, X. & Nunez Moscoso, J. (2015). Quand la culture scolaire tend à structurer la négociation des rôles d'enseignant et de parent d'élève. *La Recherche en Éducation*, 14, 8-22.

Conus, X. (2017). Construction du rôle de parent d'élève en Suisse : le territoire familial, une annexe de l'école? In S. Rayna & P. Garnier (Eds.), *Transitions dans la petite enfance. Recherches en Europe et au Québec* (pp.101-120). Bruxelles : Peter Lang.

Conus, X., & Fahrni, L. (2017). Routine communication between teachers and parents from minority groups. An endless misunderstanding? *Educational Review*. Retrieved from <http://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/00131911.2017.1387098>

Conus, X., & Ogay, T. (accepté). Communication entre enseignants et parents minoritaires lors du premier entretien : effet-miroir d'extension et de restriction de rôles. In L. Pelletier & A. Lenoir (Eds.), *Regards critiques sur la relation école-famille(s)*. Paris : Editions des archives contemporaines.

Les résultats présentés dans ces différentes publications répondent à notre question de recherche principale, à savoir comment parents et enseignantes de notre terrain négocient leurs rôles au cœur de leurs interactions dans le processus de construction de leur relation au moment de l'entrée à l'école de l'enfant aîné de la famille. Nous n'avons pas cherché à traiter les sous-questions de recherche de manière distincte dans nos publications, choisissant d'inclure les éléments qui permettent de répondre à ces sous-questions dans le traitement de la question de recherche principale. Tout en établissant des liens entre les résultats relevés, les analyses conduites pour chacune des publications se sont focalisées

sur des temporalités et des aspects différents du processus de négociation des rôles. Dans la première publication, nous nous sommes centré sur la manière dont parents et enseignantes négocient leurs rôles autour de leurs toutes premières interactions, à savoir lors d'un 'atelier de préparation à l'entrée à l'école' au mois de juin précédant l'entrée à l'école de l'enfant, le jour de la rentrée scolaire et durant les premières semaines d'école. Un regard particulier a été porté sur la façon dont les pratiques de communication enseignantes orientent la négociation des rôles. Dans la deuxième publication, nous avons élargi la période d'analyse de manière à inclure également le moment de l'entretien individuel parent-enseignante en milieu d'année scolaire. Nous avons particulièrement investigué la négociation des rôles sous l'angle de ses implications quant aux frontières des territoires familial et scolaire, tout au long de la période de transition observée. Dans la troisième publication, nous avons choisi d'analyser de manière détaillée un aspect spécifique de la négociation des rôles entre parents et enseignantes, celui de l'initiative de la communication lors des temps d'interactions informelles, car il nous apparaissait au cœur d'un important malentendu qu'il s'agissait de décortiquer. Enfin, dans la quatrième publication, nous avons analysé en profondeur la manière dont se négocient les rôles respectifs durant le premier entretien individuel formel parent-enseignante.

4.1. 1^{ère} publication : « Quand la culture scolaire tend à structurer la négociation des rôles d'enseignant et de parent d'élève » (Conus & Nunez Moscoso, 2015)

Ceci est le manuscrit accepté d'un article publié dans la revue La recherche en éducation en 2015, disponible en ligne :

<http://www.la-recherche-en-education.org/index.php/lre/article/view/214>

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 péri-urbain du canton de Fribourg en Suisse⁽¹⁾, 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 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.

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) – père né en Suisse	12 (mère)
F.	F	Mère-Père	Bolivie (mère) – père né en Suisse	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.

Enseignante	Age	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 & 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

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 suivant, dont les différents aspects sont ensuite explicités, en propose la synthèse.

	Temporalités				
	Avant la rentrée	Jour de la rentrée	Premières semaines d'école		
Dispositifs	Interactions formelles		Interactions informelles		
	Atelier de prépa- ration à l'école	Transmission de documents	Echanges 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	
	A l'initiative de l'école et des enseignantes		A 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 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 prescriptive 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 liée 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'aune 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 relevés par 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.

Notes :

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 :

- 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. In 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. Eléments 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. *Education et francophonie*, n°32, 2004, pp. 172-200.
- DOCKETT, S. Transition to School: Normative or Relative? In B. Perry, S. Dockett et A. Petriwskyj (Éds.), *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. In 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* (2è éd.), Paris, PUF, 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. In 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. *Ecole 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 (Éds.), *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 PIANITA, 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 ? *Education 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. In P. Curchod, P.-A. Doudin et L. Lafortune (Éds.), *Les transitions à l'école*, Québec, PUQ, 2012, pp. 263-279.

4.2. 2^{ème} publication : « Construction du rôle de parent d'élève en Suisse : le territoire familial, une annexe de l'école ? » (Conus, 2017)

Ceci est le manuscrit accepté d'un chapitre publié dans l'ouvrage suivant :

Conus, X. (2017). Construction du rôle de parent d'élève en Suisse : le territoire familial, une annexe de l'école? In S. Rayna & P. Garnier (Eds.), *Transitions dans la petite enfance. Recherches en Europe et au Québec* (pp.101-120). Bruxelles : Peter Lang.

Introduction

L'entrée de l'enfant à l'école, particulièrement lorsqu'il s'agit de l'aîné, signifie une transition importante pour les parents, qui deviennent parents d'élève (Grasshoff *et al.*, 2013). Les parents ont à trouver un nouvel équilibre entre engagement dans le milieu familial et scolaire (Dockett & Perry, 2007). Aujourd'hui, le rôle de parent d'élève est à construire dans un contexte marqué par l'appel au partenariat adressé à l'école et aux familles (Epstein, 2011). Le syntagme-même de « parent d'élève » reflète cet appel, en consacrant le parent comme premier partenaire de l'école (Pothet, 2014). Dans ce contexte, le processus de co-construction entre parents et enseignants du rôle de parent d'élève met en jeu les frontières entre territoires familial et scolaire, des frontières où se négocient les identités des acteurs (Ting-Toomey, 2005).

Dans une recherche de type ethnographique soutenue par le Fonds National Suisse de la recherche (FNS)⁷ et menée dans un établissement scolaire périurbain de la ville de Fribourg en Suisse, nous investiguons la manière dont se construit la relation entre école et familles minoritaires lors de l'entrée à l'école de l'enfant aîné (Ogay & Cettou, 2014). Ce chapitre se concentre sur la manière dont parents et enseignants co-construisent le rôle de parent d'élève au cours de cette transition et négocient à cette occasion les frontières de territoires entre l'école et la famille.

⁷ Recherche n° 100019_152695 « 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 », soutenue par le Fonds National Suisse de la recherche scientifique (FNS), dirigée par Prof. Tania Ogay, Université de Fribourg (Suisse).

Contexte théorique

Devenir parent d'élève : de l'appel au partenariat à un rôle à apprendre

Durant longtemps, école et familles ont été considérées sous l'angle d'une coupure nécessaire, dans l'idée que le rôle de l'école était d'extraire l'enfant de l'influence de son milieu (Maubant & Leclerc, 2008). Ces dernières décennies, la recherche a mis en exergue l'importance pour le succès scolaire de l'enfant de la contribution parentale (Wilder, 2014) et, dans une vision davantage interactionnelle, de la qualité de la relation entre l'école et la famille (Patrikakou *et al.*, 2005), particulièrement en vue d'une égalisation des chances scolaires des enfants de familles minoritaires, comme les familles issues de la migration et/ou aux revenus modestes (Deslandes & Jacques, 2004 ; Field, Kuczera & Pont, 2007). Dès lors, école et familles sont aujourd'hui instamment invitées à construire une relation de partenariat, vue comme une condition nécessaire à une trajectoire scolaire favorable de l'enfant (Pithon, Asdih & Larivée, 2008).

Pourtant, loin de rapprocher l'école de l'ensemble des familles, le partenariat prôné tend paradoxalement à renforcer la distance entre l'école et les familles minoritaires, du fait d'un inégal accès au mode de relation attendu en fonction du degré avec lequel les cadres de références des familles et de l'école sont partagés (Delay, 2011 ; Levine-Rasky, 2009 ; Périer, 2005). Alors que la construction du rôle de parent d'élève demande de trouver sa place dans un nouvel environnement (Griebel & Niesel, 2002), l'appropriation de ce rôle d'une manière qui à la fois corresponde aux attentes de l'école et dans laquelle le parent se sente à l'aise, apparaît difficile pour les parents peu familiers de l'école (Vincent & Tomlinson, 1997). Ces difficultés tendent à engendrer chez les acteurs scolaires une vision déficitaire vis-à-vis de ces familles, qu'il s'agit alors de former à jouer leur rôle de manière « adéquate » (Matthiesen, 2016). Dans ce sens, le rôle de parent d'élève, et plus largement la parentalité, apparaissent de plus en plus comme un rôle à apprendre (Musatti, 2007). La première école acquiert alors une fonction sociale qui dépasse sa mission auprès de l'enfant, l'instituant en un espace de socialisation pour ses parents également (Garnier, 2010b), avec le risque que la collaboration se résume à une entreprise d'éducation des familles masquant une nouvelle logique de domination des familles minoritaires (Giuliani & Payet, 2014).

Une approche de communication interculturelle

En vue d'investiguer la façon dont parents et enseignants négocient les frontières de leurs territoires dans la co-construction de leurs rôles respectifs, nous adoptons une approche de communication interculturelle : les acteurs négocient leurs rôles et leurs frontières de territoires dans leurs interactions, à partir de cadres de références qui peuvent être plus ou moins proches ou distants entre cultures familiales et scolaire (Ogay & Cettou, 2014).

Nous utilisons les concepts de rôle et de négociation des frontières de territoires dans une perspective héritée de l'interactionnisme symbolique (Le Breton, 2008). Le rôle n'existe pas par avance, il est une mise en œuvre toujours personnalisée du statut induite à mesure des interactions (Degenne, 2011). Quant à la négociation, elle ne signifie pas comme le voudrait le sens commun l'atteinte d'un accord entre les acteurs. Il s'agit de comprendre comment des significations et des représentations émergent pour les acteurs au cœur de leurs interactions, en prenant en compte le contexte de ces interactions ainsi que les représentations, attentes et connaissances que les acteurs y mobilisent (Frame, 2013).

Contexte institutionnel

Dans le système éducatif suisse, l'entrée à l'école enfantine marque le début de la scolarité obligatoire. La Suisse connaît un système fédéral, dans lequel chaque canton a son propre système scolaire. Jusqu'en 2012, l'école enfantine fribourgeoise durait une année scolaire et accueillait les enfants à l'âge de 5 ans. Suite à la signature du concordat Harmos visant à harmoniser un certain nombre de pratiques entre les systèmes scolaires cantonaux (CDIP, 2011), l'école enfantine est devenue obligatoire sur deux ans partout en Suisse, et l'âge d'entrée à l'école a été avancé à 4 ans, dans une perspective notamment d'égalisation des chances scolaires. Ainsi, depuis 2012, l'école enfantine fribourgeoise accueille les enfants de 4 à 6 ans durant deux années scolaires, dans des classes à double degré. Si un certain nombre d'enfants fréquentent des services d'accueil extrafamilial avant l'entrée à l'école enfantine (crèches, mamans de jour), pour une partie d'entre eux l'entrée à l'école enfantine signifie la première transition vers une socialisation extrafamiliale.

Une nouvelle loi scolaire (État de Fribourg, 2014) est entrée en vigueur dans le canton en août 2015, qui précise la forme de collaboration attendue entre l'école et les familles. S'il est indiqué que « l'école seconde les parents dans leur action éducative », la collaboration y est

considérée avant tout sous l'angle de l'information réciproque. Pour le reste, il est attendu que « les parents se conforment aux attentes de l'école, en particulier aux consignes du corps enseignant ». La collaboration décrite correspond ainsi au niveau le plus bas des formes de collaboration décrites par Larivée (2010), celui de la consultation et de l'information mutuelle, mais en aucun cas au niveau du partenariat qui implique pour Larivée une égalité des acteurs, une reconnaissance réciproque de leurs expertises et une recherche de consensus dans la prise de décision. Au moment où a été conduite la recherche, les anciennes directives étaient encore en vigueur, laissant une grande liberté d'action aux enseignants en ce qui concerne le travail avec les familles (Ogay, soumis).

Méthodologie

Notre démarche de recherche de type ethnographique a nécessité une présence de longue durée dans un établissement scolaire situé dans un quartier périurbain de la ville de Fribourg. Il accueille majoritairement des enfants de familles issues de la migration et/ou aux revenus modestes. Durant trois années scolaires, nous avons observé les acteurs de la relation école-familles durant une période de transition allant du printemps précédant l'entrée à l'école de l'enfant jusqu'à la fin de la première année.

Du côté des familles, l'échantillon analysé ici est constitué des 12 familles dont l'enfant aîné a débuté sa scolarité lors de l'année d'étude principale (2014-2015).

Tableau 1 : Familles de l'échantillon

Enfant (code)	Sexe	Parent(s) participant(s)	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. domin. (mère) – père né en Suisse	12 (mère)
F.	F	Mère-Père	Bolivie (mère) – père né en Suisse	env. 6 (mère)
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				

Du côté des enseignantes, l'échantillon est formé des 6 enseignantes des 4 classes de cette école infantile. Ce sont toutes des femmes ayant suivi leur scolarité et leur formation dans le système suisse.

Tableau 2 : Enseignantes de l'échantillon

Enseignante	Age	Années d'expérience	% de travail
Anne	50aine	env. 30 ans	50 (duo avec Emma)
Béa	60aine	env. 40 ans	100
Cathy	30aine	5 ans	50 (duo avec Julie)
Diane	60aine	env. 40 ans	100
Emma	50aine	env. 30 ans	50 (duo avec Anne)
Julie	35 ans	12 ans	50 (duo avec Cathy)

La collecte de données s'est faite au moyen des outils suivants : 1) des entretiens semi-directifs avec les parents et les enseignantes à quatre moments de la période de transition (en mai, 3 mois avant la rentrée scolaire ; en octobre, après 6 semaines d'école ; en février, juste après les entretiens annuels parents-enseignante ; en juin, à la fin de l'année scolaire) ; 2) l'observation des interactions formelles (atelier de préparation à l'entrée à l'école, jour de la rentrée scolaire, classe ouverte, entretien annuel parents-enseignante) et informelles (échanges devant le bâtiment scolaire au début et à la fin de l'école) entre parents et enseignantes, dans une stratégie ouverte d'observation participante (Arborio & Fournier, 2008) ; 3) la récolte des documents transmis par l'école et les enseignantes en direction des familles.

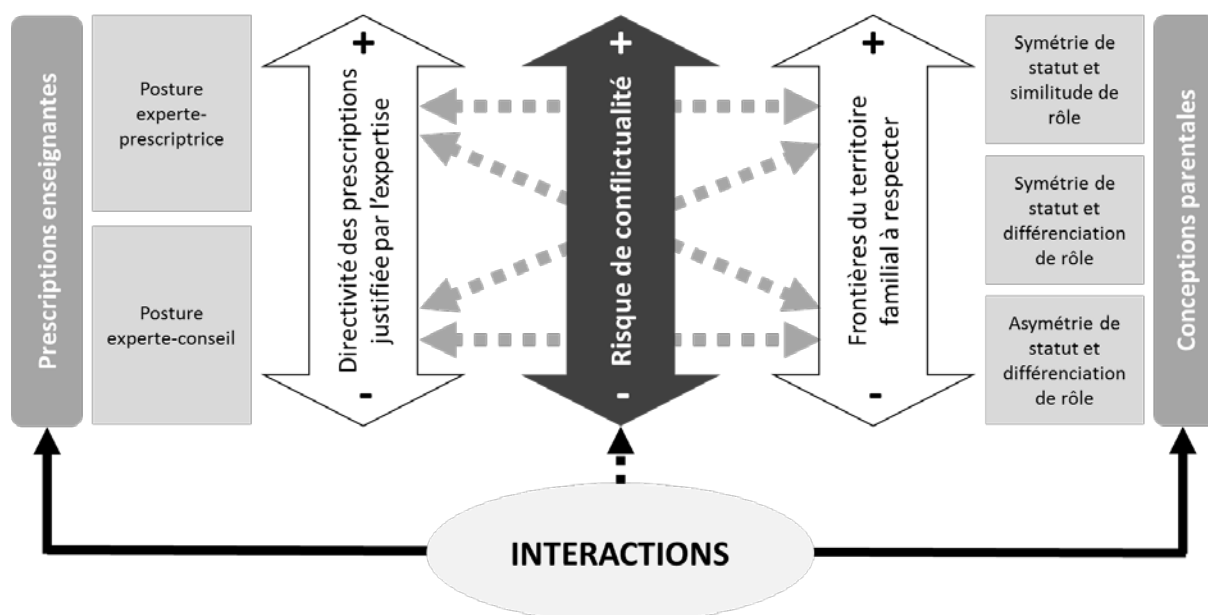
Dans une démarche inductive, l'analyse des données a été menée sous forme d'une analyse de contenu conduite selon la méthode d'« analyse à l'aide de catégories conceptualisantes » (Paillé & Mucchielli, 2012), en croisant les données issues des entretiens semi-directifs, de l'observation des interactions et de la récolte de documents.

Résultats

La présentation des résultats est articulée en trois parties. Nous relevons d'abord comment les pratiques de communication enseignantes font des premières interactions avec les parents un espace largement de prescriptions, dont la forme peut être plus ou moins directive et ciblée. Nous détaillons ensuite la façon dont ces prescriptions rencontrent trois modèles de conceptions parentales de rôles et de statuts vis-à-vis de l'enseignante. Nous décrivons enfin les enjeux et tensions que cette rencontre entraîne en termes de négociation des frontières de territoires familial et scolaire, en relevant notamment un fort risque de conflictualité

lorsqu'une attente parentale de symétrie de statut se heurte à des pratiques prescriptives directives de la part de l'enseignante. Le schéma suivant fournit une synthèse de notre propos.

Figure 1 : Synthèse des résultats



Les premières interactions comme espace de prescriptions enseignantes

Une première temporalité regroupe les pratiques enseignantes le jour de la rentrée scolaire ainsi que lors d'un « atelier de préparation à l'entrée à l'école » organisé à l'intention des nouveaux parents d'élève deux mois auparavant (Fahrni & Ogay, en préparation). Lors de l'atelier, l'objectif des enseignantes est « d'informer les parents sur ce qu'on attend d'EUX » (Cathy), dans une vision relativement déficitaire des parents du quartier, qui « ne se rendent pas compte » (Cathy), « on a des enfants qui arrivent avec rien » à l'école (Emma). Unidirectionnelle, malgré les intentions affichées sur l'invitation de susciter un échange avec les parents, la communication telle que nous l'avons observée consiste à indiquer à ces derniers les pratiques éducatives à adopter dans le milieu familial sur des thèmes comme le sommeil, l'alimentation, les loisirs de l'enfant à privilégier, l'importance de le faire participer aux tâches de la maison ou de travailler son indépendance dans les gestes du quotidien. Les enseignantes se situent dans un rôle d'expertes-prescriptrices du rôle parental attendu, que l'on retrouve ensuite le jour de la rentrée scolaire. Toujours largement unidirectionnelle, la communication consiste alors à transmettre aux parents des indications organisationnelles, par exemple sur le matériel à fournir ou les règlements à respecter, tout en profitant de glisser quelques conseils de « bonnes » pratiques, comme lorsqu'Anne enchaîne sur « l'importance

d'un goûter sain ». Cette première temporalité se caractérise par des prescriptions transmises de manière généralisée à l'ensemble des parents.

Seconde temporalité, les enseignantes énoncent certaines prescriptions aux parents lors des moments d'interactions informelles, une fois l'année scolaire commencée. Des différences de postures apparaissent (Conus & Nunez Moscoso, 2015). Certaines enseignantes se montrent passablement directives, dans une posture d'expertes-prescriptrices dont les prescriptions sont cette fois ciblées sur tel ou tel parent, prenant la forme d'exigences faites à ces derniers de corriger des manques observés chez l'enfant et attribués à des pratiques éducatives parentales inadéquates. L'initiative du message est prise par l'enseignante. Au cinquième 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* ». D'autres enseignantes se positionnent plutôt comme expertes-conseil, donnant des conseils éducatifs aux parents, mais de manière peu directive, au cœur d'échanges davantage bidirectionnels, souvent à l'initiative du parent. « *Je lui ai dit 'il veut pas venir, il dit qu'il est fatigué', puis 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 'il faut qu'il dorme plus tôt'* » (mère de H.). Le fond du message est semblable entre les deux postures, mais la forme se distingue.

Troisième temporalité, l'entretien individuel parents-enseignante(s) en milieu d'année scolaire apparaît également comme l'occasion pour les enseignantes de 3 des 4 classes d'émettre certaines prescriptions aux parents. « *Je vais insister, leur dire 'écoutez ce serait bien pour le bien-être de votre enfant, pour qu'il grandisse, de lui lâcher les baskets'* » (Béa à propos des parents de H.). « *Alors, vraiment de travailler ça à la maison, le coloriage, le découpage, pour que ça aille plus vite* » (Diane à la mère de D.). Seules Cathy et Julie, qui travaillent en duo, n'utilisent absolument pas l'entretien individuel comme espace de prescriptions aux parents dans les situations observées. Comme lors des temps d'interactions informelles, les prescriptions des enseignantes sont individualisées en fonction de l'observation de l'enfant en classe. Lorsque l'enfant est jugé conforme aux attentes, les parents ne sont la cible d'aucune prescription. C'est notamment le cas de E. et F., dont les pères sont les deux seuls parents non-migrants de l'échantillon, et de I., dont la grand-mère maternelle est enseignante à l'école maternelle française. Le point commun entre ces situations est une certaine proximité entre les parents et la culture scolaire, par le fait d'avoir fréquenté l'école suisse ou par référence à une

connaissance de l'école maternelle française, qui leur a permis de préparer au mieux l'enfant à son entrée à l'école et les distingue de la grande part des parents minoritaires.

Des conceptions parentales diverses en termes de rôles et de statuts

Les prescriptions des enseignantes rencontrent les conceptions qu'ont les parents de leur rôle et de leur statut au moment d'aborder l'entrée à l'école de leur enfant. Si ces conceptions évoluent quelque peu à mesure des interactions avec l'enseignante, nous y relevons une stabilité qui nous amène à ne pas articuler cette partie en différentes temporalités comme la précédente, mais à distinguer trois modèles de conceptions parentales. Ces modèles demeurent ensuite relativement persistants durant l'année scolaire et ont d'importantes conséquences sur la manière dont les parents vivent les prescriptions des enseignantes et abordent la question des frontières de territoires.

Si nous relevons chez l'ensemble des parents la considération de leur rôle comme celui d'un soutien de la scolarité de l'enfant, la forme de ce soutien varie. Pour certains parents, il consiste à s'en remettre aux indications de l'enseignante, qu'elles concernent la « logistique » ou le fait de travailler des apprentissages dans le milieu familial. « *Si on lui demande d'apporter ci ou ça à l'école alors, que l'enfant fasse ce qu'on lui demande de faire* » (mère de L.). « *Si elle me dit 'tu lui apprends à dessiner mieux le soleil', alors là je vais travailler* » (mère de D.). Ces parents considèrent leur rôle dans une complémentarité différenciée avec celui de l'enseignante, une différenciation renvoyant à une asymétrie de statut situant l'expertise du côté de l'enseignante. « *Est-ce que c'est aussi une relation d'égal à égal ? Ça je pense que ça sera pas vraiment comme ça, non, c'est pas la même chose, les parents et les maîtresses* » (mère de C.).

D'autres parents considèrent que leur rôle de parent d'élève est certes appelé à se situer dans une différenciation vis-à-vis de celui de l'enseignante, mais sur un registre statutaire symétrique. La différenciation renvoie alors à une conception de domaines d'action et de responsabilité distincts entre parents et enseignants. « *Ça c'est quelque chose qui est des parents, elle doit pas apprendre ça à l'école, tout ce qui est discipline* » (père de F.). La différenciation touche alors à des domaines précis, et n'empêche pas de considérer d'autres aspects du rôle de parent d'élève sous l'aspect de la similitude avec celui de l'enseignante, par exemple autour des apprentissages scolaires de l'enfant. « *Il y aura un lien qu'on devra créer*

avec l'enseignante, pour voir comment ça se passe, si ça joue, si elle apprend bien, pis nous on aura aussi ça, à la maison, on pourra voir » (père de F.).

Finalement, certains parents appréhendent leur relation avec l'enseignante sous l'angle à la fois d'une symétrie de statut et d'une similitude de rôle, dans une logique d'apports réciproques. « *Il faut qu'ils sentent que nous, on peut leur apporter des choses aussi si elle a pas compris » (père de E.).* Cette approche en termes de similitude et d'apports réciproques peut aussi transparaître dans la manière de considérer le rôle de l'enseignante. Dans ce sens, tout comme les parents sont amenés à soutenir le travail d'apprentissages scolaires, l'école doit soutenir les parents dans l'éducation de l'enfant. « *On attend aussi de l'école qu'elle leur inculque certaines valeurs, parce qu'on n'a pas toujours le temps de le faire à la maison, certaines valeurs civiques, sur le racisme, la tolérance, la sécurité routière, enfin ça peut aller dans tous les sens » (mère de I.).*

Négociation des frontières de territoires familial et scolaire

Une expertise professionnelle justifiant une intrusion du territoire familial

Pour les parents se considérant dans une asymétrie de statut vis-à-vis de l'enseignante, cela légitime à leurs yeux une certaine ouverture du territoire familial aux prescriptions de l'enseignante, l'expertise attribuée à l'enseignante l'autorisant à donner des conseils éducatifs. « *Il y a toujours quelque chose qu'il faut corriger à la maison pour que ça se passe bien à l'école. Donc je serai toujours à l'écoute, même pour les critiques, et je ferai de mon mieux pour réparer » (mère de C.).* Ces parents ouvrent souvent eux-mêmes le territoire familial aux conseils de l'enseignante en prenant l'initiative de questions amenant à ce que l'enseignante « *conseille des petits trucs qu'on trouve à la maison, des petites techniques » (mère de H.),* ou à ce qu'elle intervienne auprès de l'enfant sur des questions appartenant à première vue à l'éducation familiale. « *J'en ai discuté avec Cathy, et puis elle m'a aidée. J'ai dit 'tu parles avec elle, tu dis que tu dois manger les fruits' » (mère de B.).* Cette ouverture du territoire familial aux prescriptions de l'enseignante considérée comme experte rejoint le discours des enseignantes justifiant une posture experte-prescriptrice par leur statut de professionnelles. « *S'il y a des problèmes de sommeil, pour moi c'est le travail de la maîtresse d'aller vers le parent pis de dire il faudrait faire ta ta ta » (Emma).* Mais les enseignantes se positionnant comme expertes-conseils apprécient aussi ces ouvertures initiées par les parents, car elles facilitent la transmission de prescriptions qu'elles ne se sentent sinon pas légitimées à faire.

Un territoire familial dont les frontières doivent (ou devraient) être respectées

Lorsque les parents se situent dans une attente de symétrie de statut avec l'enseignante, qu'elle soit reliée à une considération des rôles sur un registre de la similitude ou de la différence, les parents estiment qu'il y a des frontières de territoires à respecter entre l'école et la famille. « *Je pense qu'il faut garder les domaines, il y a une part qui doit être faite à la maison, une autre à l'école* » (père de F.). « *On dit voilà, notre responsabilité elle va ici, puis après quand elle est à l'école, c'est votre responsabilité* » (père de E.). Les parents considèrent alors que l'enseignante n'a pas à leur prescrire de manière directive ce qu'ils doivent faire à la maison. « *Imposer non, peut-être conseiller, mais imposer je veux dire non* » (mère de I.). S'ils ne sont pas les seuls, il est important de relever que les parents qui se situent le plus fortement dans une attente de symétrie de statut et de respect des frontières de territoires sont les pères de E. et F. (seuls parents non-migrants) ainsi que la mère de I. (dont la mère est enseignante maternelle en France). Dans les entretiens, nous ne relevons pas de différences importantes de discours à l'intérieur des couples parentaux. Ce sont toutefois majoritairement les pères de E. et F. ainsi que la mère de I. qui répondent au chercheur. Nous retrouvons ici l'hypothèse d'une proximité de ces parents avec l'école qui intervient certainement dans leur conception symétrique de statuts et de territoires. Cette conception des parents rejoint le discours des enseignantes adoptant une posture d'expertes-conseils, qui considèrent qu'il y a une limite à leur rôle vis-à-vis du territoire familial. « *C'est rare qu'on DEMANDE. On peut que leur conseiller de faire certaines choses* » (Cathy), « *On entrerait trop dans l'intimité, dans le truc de la famille. Nous on peut que dire, qu'influencer* » (Béa), « *C'est leur sphère privée* » (Julie). La limite apparaît toutefois flexible en fonction de la situation de l'enfant, ses difficultés pouvant tout de même justifier une avancée de l'enseignante dans le territoire familial. « *Il y a des parents que je questionne, parce que j'aimerais savoir pourquoi leurs enfants ont tel comportement* » (Cathy). Dans un certain décalage entre discours et pratiques, ces enseignantes peuvent alors aussi adopter parfois des pratiques plus prescriptives, que l'on retrouve par exemple chez Béa lors des entretiens individuels.

Des sentiments d'empiétement, d'impuissance et de frustration

Les parents considérant que la relation école-familles doit s'établir sur un registre statutaire symétrique estiment que les frontières du territoire familial doivent être respectées par

l'enseignante. Ils vivent mal les prescriptions directives de l'atelier de préparation ou des enseignantes adoptant une posture experte-prescriptive. « *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 puis voilà. Donc par rapport aux enseignantes, on sent c'est l'autorité* » (père de F.). Ces parents voient dans les prescriptions des enseignantes un empiétement de leur territoire et une absence du respect nécessaire des frontières entre l'école et la famille. Une telle configuration dans laquelle se rencontrent une posture enseignante experte-prescriptive et des conceptions parentales statutaires symétriques apparaît ainsi comme particulièrement conflictuelle.

Toutefois, même lorsque les parents estiment que l'expertise professionnelle de l'enseignante justifie une certaine ouverture du territoire familial à ses indications, la directivité de certaines prescriptions peut être mal vécue. Ce qui est reproché par les parents n'est alors pas l'empiétement de leur territoire, mais le fait de tout remettre à leur responsabilité. « *C'est surtout pour ça, pour l'attitude, parce qu'elle n'explique pas aux enfants les choses comme il faut, et elle veut qu'ils fassent tout comme il faut* » (mère de C.). Ils peuvent également ressentir un manque de reconnaissance de leurs compétences derrière l'imposition normative de pratiques à adopter dans le milieu familial. « *L'important c'est comment on arrive à faire, et qu'on arrive au résultat final, chacun il a sa manière. Elle voulait que ça soit sa technique à ELLE, et point final* » (père de A.). Ces parents vivent aussi mal les prescriptions lorsqu'ils les perçoivent comme exagérées, dans un sentiment d'impuissance à répondre favorablement à ce qui est demandé. « *Vraiment elle nous pousse à vite faire les choses. Parfois moi je peux pas! C'est un enfant de 5 ans hein! On essaie...* » (mère de H.).

De leur côté, les enseignantes expriment par moments leur frustration face à ce qu'elles ressentent comme une fermeture de certains parents à leurs demandes, qu'elles attribuent alors davantage à un manque de bonne volonté parentale qu'à une éventuelle réaction de résistance à l'empiétement de leur territoire. « *Il y a des parents qui entendent et qui travaillent, ces notions-là, il y a des parents qui entendent, mais qui ne les travaillent pas, et pis des parents qui ont beaucoup de peine à entendre et qui ne le font pas* » (Diane).

Une absence de réciprocité d'ouverture de territoires

L'absence de réciprocité d'ouverture de territoires entre école et familles est également mal vécue par une partie des parents. Si le territoire familial est appelé à s'ouvrir au discours prescriptif de l'école, le territoire scolaire reste largement fermé aux parents. Peu ou pas

d'informations leur sont données au sujet de l'école enfantine et ses objectifs, ce que les enseignantes justifient par un manque d'intérêt des parents. Plusieurs parents regrettent pourtant que l'école reste pour eux un territoire clos. « *Les parents ils sont hors de l'école, ce qui s'y passe, c'est un peu boîte noire quoi* » (père de F.). Même à mesure de l'avancée de l'année scolaire, une réticence de l'école à s'ouvrir aux parents demeure dénoncée par plusieurs d'entre eux. « *C'est la critique de cette année, on s'attendait à avoir ce qui va être fait dans l'année, ce qu'on va leur apprendre, et on nous l'a à aucun moment dit* » (mère de I.).

Discussion

Un phénomène d'annexion de territoire désaccordé et peu propice à la collaboration

Au cœur de l'appel à rapprocher les familles de l'école, le processus de co-construction du rôle de parent d'élève entraîne une certaine perméabilité des frontières entre la famille et l'école, prenant avec les familles minoritaires la forme surtout d'un élargissement du territoire scolaire au monde familial. Du fait d'enjeux contraires et d'absence de conceptions partagées, cette perméabilité unilatérale apparaît ambiguë, entravant l'établissement d'une collaboration positive entre l'école et la famille.

Un élargissement du territoire scolaire annexant le milieu familial

Dès les premières interactions entre parents et enseignantes, le processus de co-construction du rôle de parent d'élève apparaît dirigé par l'école et les enseignantes. Le rôle de parent d'élève est à construire sur la base de la parole de l'école, dans un mode de communication largement prescriptif des enseignantes en direction des familles. Dans une logique de rapprochement unilatéral de la famille vers l'école, fondée sur une asymétrie institutionnalisée de statut et d'expertise, le processus de co-construction du rôle de parent d'élève passe par un élargissement du territoire scolaire de manière à y inclure le territoire familial, qui apparaît comme une annexe de l'école, une « colonie » où les pratiques éducatives parentales doivent s'ajuster aux normes scolaires de manière à produire des enfants « école-compatibles ».

Une perméabilité ambiguë des frontières du territoire familial

Toutefois, cette logique d'élargissement unilatéral empreinte de normalisation apparaît source de tensions, tant pour les parents que pour les enseignantes. Les enseignantes peinent à situer

les limites de leur rôle, prises dans un dilemme entre mise en conformité des pratiques parentales et souci de respecter la sphère privée des familles. Cette tension se reflète dans l'ambivalence entre postures d'enseignantes expertes-conseil et expertes-prescriptrices, ou dans le fait d'utiliser ou non l'entretien individuel comme espace de prescriptions. Même si cela dépend aussi largement de l'évaluation de l'élève, l'exigence de collaboration par mise en conformité des pratiques parentales s'avérant à géométrie variable, plus marquée en cas d'identification de difficultés scolaires chez l'enfant (Garnier, 2010a). Les parents oscillent de leur côté entre le fait de s'en remettre à l'expertise enseignante et un désir d'être considérés sur un registre statutaire symétrique. Ces tensions engendrent une forte ambiguïté tant pour les parents que pour les enseignantes quant à la manière d'appréhender les limites de rôles et les frontières de territoires respectifs. Cette ambiguïté parasite le processus de co-construction du rôle de parent d'élève par les phénomènes de flou mais aussi de résistance qu'elle entraîne.

Une négociation désaccordée des rôles et des frontières de territoires

L'ambiguïté est entretenue par le fait que la négociation des frontières de territoires et plus largement des rôles respectifs entre l'école et la famille n'apparaît pas ou très peu explicitée entre parents et enseignantes. De ce fait, la négociation des rôles apparaît régulièrement désaccordée entre les parents et l'enseignante, au risque d'engendrer des sentiments de frustration chez les enseignantes lorsqu'elles estiment que les parents ne sont pas ouverts à leurs demandes, ou d'empiétement et de non-reconnaissance chez les parents lorsque leurs conceptions fondées sur un registre de symétrie de statuts se heurtent à des prescriptions ressenties comme unilatérales, ou lorsque leur ouverture aux conseils éducatifs de l'enseignante rencontre des prescriptions perçues comme exagérées ou impossibles à mettre en œuvre. Renforcée par le fait que l'école reste largement close aux parents, cette absence d'explicitation entretient l'ambiguïté quant aux limites de rôles et aux frontières de territoires, entravant la construction d'une relation de collaboration positive et accordée entre parents et enseignantes.

Des frontières de territoires en tension entre logiques partenariale et normalisatrice

Par leurs pratiques de prescriptions, nous constatons que les enseignantes abordent largement la période de transition de l'entrée à l'école de l'enfant comme un espace de normalisation des pratiques parentales. Dans ce sens, le rôle de « bon » parent d'élève apparaît à construire sur la base des normes scolaires (Baquedano-Lopez, Alexander & Hernandez, 2013), fondées sur

l'image d'un parent-type ou idéal (Crozier, 2001). Cette entreprise de normalisation se fonde sur une vision déficitaire des familles minoritaires (Matthiesen, 2016), perçues sous l'angle d'une altérité connotée négativement et située unilatéralement du côté de la famille (Hughes & Mac Naughton, 2000). C'est cette double vision normative du rôle parental et déficitaire des pratiques éducatives familiales qui amène les enseignantes de notre terrain, dans un objectif de conformer les pratiques parentales aux normes scolaires (Conus & Nunez Moscoso, 2015), à aborder les interactions avec les parents comme un espace de prescriptions permettant d'annexer le territoire familial dans un territoire scolaire élargi. Masquant une forme de contrôle de l'école vis-à-vis des familles minoritaires (Périer, 2005), l'appel à une logique de proximité entre l'école et les familles tend à favoriser ce glissement de territoire. Il risque alors d'engendrer chez les parents un double sentiment d'empiétement de leurs prérogatives et de non-reconnaissance de leurs compétences face à un phénomène de normalisation vécu comme une ingérence menaçante (Curchod-Ruedi & Chessex-Viguet, 2012), qui met en danger leur identité non seulement de « bon » parent d'élève, mais plus largement de « bon » parent, vu que les prescriptions enseignantes, en portant sur les pratiques éducatives parentales, effacent toute distinction entre rôles de parent d'élève et de parent.

Il y a quelque chose de profondément contradictoire entre cette logique normalisatrice dans laquelle la collaboration école-familles prend avant tout la forme d'un travail de « gouvernance » des familles (Boucher, 2011), qui rejoint d'une certaine manière la vision de la collaboration décrite dans la nouvelle loi scolaire cantonale selon laquelle les parents doivent se conformer aux attentes de l'école (État de Fribourg, 2014), et une littérature scientifique qui insiste sur la nécessité d'un partenariat fondé sur une reconnaissance réciproque (Bryk & Schneider, 2002; Chauvenet *et al.*, 2014), une communication bidirectionnelle (Christenson & Sheridan, 2001; Dumoulin *et al.*, 2013; Lueder, 2011), une attribution d'expertise mutuelle et une recherche de consensus dans la prise de décision (Larivée, 2010). Les tensions et les oscillations de postures relevées auprès des enseignantes de notre terrain montrent qu'elles se trouvent elles-mêmes prises dans cette contradiction, naviguant de manière inconfortable entre respect de la sphère familiale et mise en conformité des pratiques parentales (Scalambrin & Ogay, 2014), entre désir de créer une relation de proximité avec les parents et tentative de modifier leurs pratiques afin de les rendre « conformes » (Lunneblad & Johansson, 2012). Ces tensions se répercutent ensuite dans une

négociation souvent désaccordée des limites de rôles et des frontières de territoires entre parents et enseignants.

Au-delà même de l'école et de ses acteurs, il nous semble que ces tensions autour de la co-construction du rôle de parent d'élève et de la question des frontières de territoires interrogent une tendance actuelle forte dans les relations entre familles et acteurs institutionnels. Ces deux dernières décennies ont vu une large expansion des politiques de soutien à la parentalité, renforcée par le constat de la persistance des inégalités scolaires et de l'échec de l'école à y remédier (Lanfranchi, 2002). Or, Neyrand (2011) souligne comment ces mesures de soutien à la parentalité ont paradoxalement évolué vers une forme de contrôle des parents jugés défaillants, plaçant les professionnels au cœur d'une injonction paradoxale entre logiques de soutien et de contrôle envers les familles minoritaires. Dans un tel contexte de focalisation sur une parentalité instituée en tant que nouveau problème social (Martin, 2014) et catégorie d'action publique (Chauvière, 2008), les difficultés de positionnement des acteurs de notre terrain sur la question des limites de rôles et des frontières de territoires nous apparaissent révélatrices de cette tension non résolue entre logiques partenariale et normalisatrice vécue par l'école et les acteurs éducatifs institutionnels dans leur relation avec les familles.

Conclusion

Dans une logique relationnelle caractérisée par l'appel à construire une relation de proximité, la manière dont parents et enseignants abordent la question des frontières des territoires familial et scolaire au travers du processus de co-construction du rôle de parent d'élève apparaît traversée d'ambiguïté. Entre des enseignants tiraillés entre logiques normalisatrice et partenariale et des parents tentant de s'approprier leur rôle au milieu d'implicites et de conceptions peu accordées, la co-construction du rôle de parent d'élève s'inscrit au cœur d'un flou conceptuel quant à la collaboration et à ses objectifs (Garnier, 2010a), qui se répercute dans les tensions vécues par les acteurs autour de la question des frontières de territoires familial et scolaire. Éviter l'émergence de sentiments d'empiétement et de non-reconnaissance chez les parents, ainsi que de frustration chez les enseignants face à des réactions de résistance ou de fermeture, nécessite certainement que les acteurs scolaires s'extraient d'une logique normalisatrice afin d'initier plutôt avec les parents une co-construction accordée et explicite des limites de rôles et des frontières de territoires, qui tienne notamment compte des « frontières perméables » et des « barrières infranchissables » en

présence (Cohen-Emerique, 2011). Replaçant le curseur du côté de la logique partenariale, une telle co-construction passe par l'abandon d'une vision normative du rôle de parent d'élève, afin de construire avec chaque famille une relation de collaboration toujours particulière.

Références bibliographiques

- Arborio, A.-M. & Fournier, P. (2008). *L'enquête et ses méthodes. L'observation directe*. Paris: Armand Colin.
- Baquedano-Lopez, P., Alexander, R. A. & Hernandez, S. J. (2013). Equity Issues in Parental and Community Involvement in Schools: What Teacher Educators Need to Know. *Review of Research in Education*, 37(1), p. 149-182.
- Boucher, M. (2011). *Gouverner les familles : les classes populaires à l'épreuve de la parentalité*. Paris: L'Harmattan.
- Bryk, A. S. & Schneider, B. (2002). *Trust in schools: A core resource for improvement*. New York: Russell Sage Foundation.
- CDIP (2011). *L'accord intercantonal du 14 juin 2007 sur l'harmonisation de la scolarité obligatoire (Concordat Harmos)*. Berne: Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique.
- Chauvenet, A., Guillaud, Y., Clère, F. L. & Mackiewicz, M.-P. (2014). *Ecole, famille, cité : Pour une coéducation démocratique*. Rennes: PUR.
- Chauvière, M. (2008). La parentalité comme catégorie de l'action publique. *Informations Sociales*, 149(5), p. 16-29.
- Christenson, S. & Sheridan, S. M. (2001). *Schools and families: creating essential connections for learning*. New York: Guilford Press.
- Cohen-Emerique, M. (2011). *Pour une approche interculturelle en travail social. Théories et pratiques*. Rennes: Presses de l'EHESP.
- Conus, X. & Nunez Moscoso, J. (2015). Quand la culture scolaire tend à structurer la négociation des rôles d'enseignant et de parent d'élève. *La Recherche En Éducation*, (14), p. 8-22.
- Crozier, G. (2001). Excluded parents: the deracialization of parental involvement. *Race Ethnicity and Education*, 4(4), p.329-341.

- Curchod-Ruedi, D. & Chessex-Viguet, C. (2012). De la famille au cycle initial de la scolarité. Rupture ou transition ? Dans P. Curchod, P.-A. Doudin & L. Lafortune (dir.), *Les transitions à l'école*. Québec: PUQ, p. 12-31.
- Degenne, A. (2011). A propos de la notion de rôle dans l'analyse des relations sociales. *Mathématiques et sciences humaines*, 193, p. 37-45.
- Delay, C. (2011). *Les classes populaires à l'école. La rencontre ambivalente entre deux cultures à légitimité inégale*. Rennes : PUR.
- Deslandes, R. & Jacques, M. (2004). Relations famille-école et l'ajustement du comportement socioscolaire de l'enfant à l'éducation préscolaire. *Education et Francophonie*, 32(1), p. 172-200.
- Dockett, S. & Perry, B. (2007). *Transitions to school: perceptions, expectations, experiences*. Sydney: UNSW Press.
- Dumoulin, C., Thériault, P., Duval, J. & Tremblay, I. (2013). Rapprocher l'école primaire et les familles par de nouvelles pratiques de communication. *La Recherche En Éducation*, (9), p. 4-18.
- Epstein, J. L. (2011). *School, family and community partnerships. Preparing educators for improving schools* (2nd ed.). Boulder: Westview Press.
- État de Fribourg (2014). Loi du 9 septembre 2014 sur la scolarité obligatoire.
- Fahrni, L. & Ogay, T. (en préparation). Rôles et alliances autour d'un atelier de préparation à l'entrée à l'école : ambiguïtés et tensions entre parents, enseignants et association dans le processus de construction de la relation école-familles. *Texte présenté aux journées du Réseau Education et Formation, Université de Montréal, 21-23 octobre 2015*.
- Field, S., Kuczera, M. & Pont, B. (2007). *En finir avec l'échec scolaire : Dix mesures pour une éducation équitable*. Paris: OCDE.
- Frame, A. (2013). *Communication et interculturalité : cultures et interactions interpersonnelles*. Paris: Lavoisier.
- Garnier, P. (2010a). Coéduquer à l'école maternelle : une pluralité de significations. Dans S. Rayna, M.-N. Rubio & H. Scheu (dirs.), *Parents-professionnels : la coéducation en questions*. Toulouse: Érès, p. 119-126.
- Garnier, P. (2010b). Deux ans après. L'école maternelle, les parents, les savoirs. Dans G. Brougère (dir.), *Parents, pratiques et savoirs au préscolaire*. Bruxelles: Peter Lang, p. 73-92.

- Giuliani, F. & Payet, J.-P. (2014). Les logiques scolaires de la proximité aux familles. Introduction. *Education et sociétés*, 34(2), p. 5-21.
- Grasshoff, G., Ullrich, H., Binz, C., Pfaff, A. & Schmenger, S. (2013). *Eltern als Akteure im Prozess des Übergangs vom Kindergarten in die Grundschule*. Wiesbaden: Springer.
- Griebel, W. & Niesel, R. (2002). Co-constructing transition in Kindergarten and school by children, parents and teachers. Dans H. Fabian & A. W. Dunlop (eds.), *Transitions in the early years: Debating continuity and progression for young children in early education*. London: Routledge, p. 64-75.
- Hughes, P. & Mac Naughton, G. (2000). Consensus, Dissensus or Community: The politics of parent involvement in early childhood education. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 1(3), p. 241-258.
- Lanfranchi, A. (2002). *Schulerfolg von Migrationskindern: die Bedeutung familienergänzender Betreuung im Vorschulalter*. Opladen: Leske & Budrich.
- Larivée, S. J. (2010). La collaboration école-famille au Québec : Quels sont les types d'implication privilégiés par les parents d'enfants au préscolaire ? Dans G. Brougère (dir.), *Parents, pratiques et savoirs au préscolaire*. Bruxelles: Peter Lang, p. 181-202.
- Le Breton, D. (2008). *L'interactionnisme symbolique* (2è éd.). Paris : PUF.
- Levine-Rasky, C. (2009). Dynamics of parent involvement at a multicultural school. *British Journal of Sociology of Education*, 30(3), p. 331-344.
- Lueder, D. C. (2011). *Involving hard-to-reach parents: creating family/school partnerships*. Lanham: Rowman & Littlefield Education.
- Lunneblad, J. & Johansson, T. (2012). Learning from each other? Multicultural pedagogy, parental education and governance. *Race Ethnicity and Education*, 15(5), p. 705-723.
- Martin, C. (2014). "Mais que font les parents?" Construction d'un problème public. Dans C. Martin (dir.), *"Être un bon parent". Une injonction contemporaine*. Rennes : Presses de l'EHESP, p. 9-28.
- Matthiesen, N. C. L. (2016). Working together in a deficit logic: Home-school partnerships with Somali diaspora parents. *Race Ethnicity and Education*, 0(0), p. 1-13.
- Maubant, P. & Leclerc, C. (2008). Le partenariat famille-école : à la recherche de l'improbable partenariat école-famille ; origines d'un malentendu. Dans G. Pithon, C. Asdih & S. J. Larivée (dir.), *Construire une « communauté éducative ». Un partenariat famille-école-association*. Bruxelles : De Boeck, p. 23-36.

- Musatti, T. (2007). Signification des lieux d'accueil de la petite enfance aujourd'hui. Dans G. Brougère & M. Vandenbroeck (dir.), *Repenser l'éducation des jeunes enfants*. Bruxelles : Peter Lang, p. 207-224.
- Neyrand, G. (2011). *Soutenir et contrôler les parents : le dispositif de parentalité*. Paris : Erès.
- Ogay, T. (soumis). L'entrée à l'école, berceau de l'alliance éducative entre l'école et les familles? Le rôle perturbateur des implicites de l'école. *Revue suisse des Sciences de l'éducation*.
- Ogay, T. & Cettou, L. (2014). Naissance de la relation familles-école: une perspective de communication interculturelle. Dans O. Meunier (dir.), *Cultures, éducation, identité. Recompositions socioculturelles, transculturalité et interculturalité*. Arras : Artois Presses Université, p. 67-74.
- Paillé, P. & Mucchielli, A. (2012). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Paris: A. Colin.
- Patrikakou, E. N., Weissberg, R. P., Redding, S. & Walberg, H. J. (eds.). (2005). *School-family partnerships for children's success*. New York: Teachers College Press.
- Périer, P. (2005). *Ecole et familles populaires: sociologie d'un différend*. Rennes : PUR.
- Pithon, G., Asdih, C. & Larivée, S. J. (2008). *Construire une "communauté éducative". Un partenariat famille-école-association*. Bruxelles : De Boeck Université.
- Pothet, J. (2014). Le Comité national de soutien à la parentalité : ethnographie de l'élaboration d'une politique publique. Dans C. Martin (dir.), *"Être un bon parent". Une injonction contemporaine*. Rennes : Presses de l'EHESP, p. 109-136.
- Scalambrin, L. & Ogay, T. (2014). "Votre enfant dans ma classe". Quel partenariat parents-enseignante à l'issue du premier entretien ? *Education et sociétés*, 34(2), p. 23-38.
- Ting-Toomey, S. (2005). Identity Negotiation Theory: Crossing cultural boundaries. Dans W. B. Gudykunst (ed.), *Theorizing about intercultural communication*. Thousand Oaks: Sage, p. 211-233.
- Wilder, S. (2014). Effects of parental involvement on academic achievement: a meta-synthesis. *Educational Review*, 66(3), p. 377-397.

4.3. 3^{ème} publication : « Routine communication between teachers and parents from minority groups. An endless misunderstanding? » (Conus & Fahrni, 2017)

This is an Accepted Manuscript of an article published by Taylor & Francis Group in Educational Review on 02/11/2011, available online:

<http://www.tandfonline.com/10.1080/00131911.2017.1387098>

Abstract

The family-school relationship develops largely during face-to-face interactions between parents and teachers. Research shows that reciprocal and informal communication reinforces collaboration, especially between schools and families from minority groups, like migrant and/or low-income families. Yet, teacher practices regularly express a reluctance to implement reciprocal communication. In this article, we seek to get a better understanding of the reasons why practices in the field tend to differ from those recommended by research. Based on an ethnographic study conducted in one Swiss school in which we analyse within a context of cultural diversity how teachers and parents negotiate their roles while building their relationship, we investigate how they approach initiative taking in informal routine interactions throughout the child's first school year. The data collection consisted of semi-structured interviews with parents and teachers, observation of their interactions and collection of documents. The results of our qualitative inductive analysis show a general paradox with negative implications for the building of the family-school relationship. While teachers adopt a 'no news is good news' communication principle and attribute the responsibility of initiating interactions to parents, in our study parents not only expect teachers to take the initiative with interactions, but also face different structural and socio-psychological obstacles that prevent them from initiating interactions. Our results show that teachers' lack of awareness of those barriers reinforces their deficit-orientated view of parents from minority groups, in which the absence of initiative is considered evidence of lack of interest in their child's schooling. From an equity perspective, we conclude that schools and teachers need to rethink their role in routine communication, by working on removing the barriers to parental initiative which particularly disadvantage parents from minority groups.

Keywords: family-school relationship, intercultural communication, minority groups, role negotiation

Introduction

School entry of the eldest child constitutes a major transition not only for the child, but also for the parents (Rimm-Kaufman and Pianta 2000). They have to adopt a new role as participants in their child's school education (Dockett and Perry 2007). This transition marks the beginning of the family-school relationship and a key moment of role negotiation structured around the child's school entry. It involves important changes for the parents at individual, relational and contextual levels (Griebel and Niesel 2003). This negotiation process develops largely during face-to-face formal and informal interactions between parents and teachers.

In a study funded by the Swiss National Science Foundation (SNSF)⁸, using an ethnographic approach, we investigate the process of building family-school relationships, when the eldest child first enters school. The study took place in a suburban Swiss school with an intake of children mostly from families from minority groups, namely low-income families, most of them with a migration background. The term 'minority' refers to "groups that have been stigmatized, disenfranchised, and subjected to prejudice and discrimination" (Nettles and Balter 2012, p. 1). This concept needs to be understood as being relational. A minority status always refers to a majority status of (an)other group(s). In the school context, low-income families, especially those with a migration background, have a minority status, generally being disadvantaged in their relationship with school due to unfamiliarity with the dominant school culture compared to other families (Kim 2009), including those from some more advantaged ethnic groups. A minority status must always be considered in close connection with the issue of power. In the case of relationships between teachers as school representatives and parents as individuals varyingly familiar with school, the relationship dynamics are necessarily characterised by an asymmetry of power (Dusi 2012), which reinforces the minority status of parents unfamiliar with school culture.

In this article, we concentrate on the role negotiation between parents from minority groups and teachers about taking the initiative in informal routine interactions, and its implications

⁸ SNSF Project No. 152695 "When the child becomes a pupil. Building of the family-school relationship at school entry", led by Prof. Tania Ogay.

for the process of building the family-school relationship. We analyse the role negotiation process between parents and teachers from an intercultural communication perspective (Frame 2013), considering how protagonists understand their roles based on their respective reference frameworks in family or school cultures.

Theoretical framework

Ambiguities of the call for family-school partnership

According to educational research, the quality of the relationship between schools and families (Henderson and Mapp 2002; Patrikakou et al. 2005) and parental involvement in the child's schooling (Hampden-Thompson, Guzman, and Lippman 2013; Hoover-Dempsey and Sandler 1995; Jeynes 2011; Wilder 2014) are essential factors contributing to a child's school achievement. Hence, schools and families are strongly encouraged to develop a relationship based on partnership (Epstein 2011). Establishing close collaboration is seen as a way towards equalising educational opportunities for children from families from minority groups, such as migrant and low-income families (Field, Kuczera, and Pont 2007). However, critical educational researchers stress that all families are not equally prepared to face that call for partnership. Families close to the school culture, those that know and handle the partnership codes and practices, find it easier to adequately implement the expected form of partnership (Levine-Rasky 2009; Lunneblad and Johansson 2012; Périer 2005). Inequality among families is reinforced by the fact that the partnership advocated by schools is generally based on a well-defined and limited model of relationship and roles (Baquedano-Lopez, Alexander, and Hernandez 2013), ignoring the social and cultural diversity of families (De Carvalho 2001). Under these circumstances, the call for partnership can increase rather than reduce distance between schools and families from minority groups (Périer 2005), in a double process of exclusion and self-exclusion of parents whose practices and views seem inappropriate in the eyes of school staff and teachers (Arunkumar, Midgley, and Urdan 1999; Crozier 1999; Larose, Terrisse, and Bédard 2008).

Fostering reciprocal and informal communication

A family-school partnership cannot be imposed unilaterally. It is built through reciprocal communication, on a daily basis. To establish mutual trust, the perceived quality of interactions is crucial (Adams and Christenson 2000). Varying and multiplying the types of

communication between schools and families improves their relationship and the child's achievement (Hampden-Thompson, Guzman, and Lippman 2013). Reciprocal communication reinforces collaboration, parental involvement and the possibility of implementing a relationship based on partnership (Christenson and Sheridan 2001; Epstein 2011). Many researchers emphasise that fostering reciprocal and bidirectional communication should be a priority for schools (Bouffard 2008; Dumoulin et al. 2013; Lueder 2011). In particular, schools need to encourage communication from parents to teachers (Epstein 1995; Meier and Lemmer 2015) and implement a variety of communication strategies both from schools to families and reciprocally (O'Connor 2008). Yet, Gestwicki (2012) as well as Meier and Lemmer (2015) report that teachers and schools continue to focus mainly on communication from the school to the home, offering few opportunities for reciprocal communication. Informal interactions need also to be particularly encouraged with parents from minority groups, because they often feel uncomfortable in formal meetings and appreciate informal moments, when they can talk more easily about their child's education and schooling (Fine and Weis 1998; Lott 2001; Dumoulin et al. 2013). Informal moments of interaction may be the brief daily encounters between parents and teachers at the beginning or end of school time, when parents accompany or pick up their child. But it also refers to the existence of open-school and open-classroom policies, which aim to make parents feel welcome and offer opportunities to talk to teachers and school staff, even briefly (Lott 2001).

Role negotiation between parents and teachers: An intercultural communication process

Communication between schools and parents, especially parents from minority groups, raises the question of how schools and teachers address the issue of cultural diversity in the family-school relationship. Most of the time, the question of otherness is considered by schools and teachers as a feature that unilaterally characterises families rather than as a distance between two poles (Changkakoti and Akkari 2008) or a relationship between two reference frameworks (Ogay and Edelmann 2016). When practices or views of families do not match those of schools, a label of otherness thus tends to be exclusively imputed to families (Hughes and MacNaughton 2000), reducing them to this status of others (Lunneblad and Johansson 2012). As a phenomenon that might be called the "cultural blindness of schooling" (Slee 2000, 11), this view fails to consider the cultural anchorage of the conceptions and practices of schools (Bruner 1996; Theodorou 2008).

Parents and teachers conceive their relationship in terms of their reference frameworks. The distance between family and school cultures can vary and, as such, facilitate or complicate the construction of a relationship of proximity (Périer 2005). Hence we consider the building of the family-school relationship, and more specifically the role negotiation between parents and teachers, as an intercultural communication process, especially but not exclusively with families from minority groups (Ogay and Cettou 2014). Rather than approaching the question of otherness as a family feature, we see it as resulting from the encounter of potentially different reference frameworks, based on which parents and teachers negotiate their roles during face-to-face interactions (Ting-Toomey 2005). We adopt an intercultural communication perspective based on the semio-pragmatic model of communication developed by Frame (2013). In a legacy of intercultural communication (Gallois, Ogay, and Giles 2005; Gudykunst 2005) and symbolic interactionism (Blumer 1969), Frame distinguishes three linked levels of analysis of the understanding of interaction by participants: a) the prefiguration, that includes the knowledge and views, notably the cultural references, that protagonists bring to the interaction; b) the configuration, consisting of elements that influence the interaction situation and the protagonists' expectations, like the interaction arrangement and the actors' strategies and logics; c) the figuration, namely the interaction as undertaken by the protagonists and the social and physical context. The articulation of these three levels explains the emergence of meaning for the protagonists of the interaction.

Role negotiation about initiative taking in routine communication

With this intercultural communication perspective, our research goal is to better understand how parents from minority groups and teachers negotiate their roles during the process of building their relationship, in order to suggest possible improvements from an equity perspective. The concept of negotiation does not necessarily mean that the protagonists reach an agreement, but that parents and teachers exchange meanings and perceptions during their interactions (Frame 2013), where the protagonists interpret their socially situated roles (Degenne 2011).

Researchers who insist on the necessity of reciprocal communication between schools and families emphasize that teachers have a crucial role in implementing and initiating it (Bouffard 2008; Dumoulin et al. 2013; Lueder 2011). For Dumoulin and her colleagues

(2013) as for Lueder (2011), teachers have to initiate regular communication with parents not only to give them information, but also to sound out their opinions. The role of schools and teachers in initiating communication with parents is crucial, especially with parents from minority groups who often experience greater difficulties initiating communication with teachers (Constantino 2003; Lemmer and Van Wyk 2004; Miller and Petriwskyj 2013; Moles 1993). Yet some researchers point out how teachers, despite all research insisting on their essential role, continue to assign the role of initiating routine communication to parents (Delay 2011; Gestwicki 2012; Zaoura and Aubrey 2011).

This leads us to explore the role negotiation between parents and teachers in terms of initiative taking in routine communication in this article. We focus on the informal interindividual interactions between the child's parents and its teacher(s) occurring at the beginning or end of the school day throughout the child's first school year. While the family-school relationship develops largely during face-to-face interactions between parents and teachers (Ogay and Cettou 2014), these interactions have rarely been investigated, particularly the informal ones. From there, our research question is to investigate how parents from minority groups and teachers negotiate their roles in terms of initiative taking in their informal interactions, and understand the implications of this role negotiation in the process of building the family-school relationship.

Context of the study

The study was conducted in a suburban school situated in the French-speaking part of Switzerland. This school was selected because of its location in a neighbourhood consisting of low-cost residential rental properties, mostly inhabited by migrant families. This enables us to study how the family-school relationship is being built in a context where actors share various levels of common cultural knowledge. In line with our intercultural communication perspective, we do not project our categories on our informants, but are interested in discovering their categorisations both of themselves and others. This is why we invited all those families to take part in the study whose eldest child started that school that year, without any other criteria. The school was thereby our study context in which we sought to understand the diversity of relationships established between parents and teachers. Nevertheless, it turned out that all the families who participated in the main study were low-income families, with a migration background for one parent at least. Aside from the socio-demographic peculiarities

of the neighbourhood, the school is a standard public primary school of the canton where it is located. In the Swiss federal system, each canton has its own school system. Yet, some aspects are harmonised at federal level, like the curriculum or the fact that primary school welcomes children aged from four to twelve.

Methodology

To get a “thick description” (Geertz 1973) of the process of building the family-school relationship, we adopted an ethnographic approach. This enabled us to go beyond the declarations of intent (Becker 1983) and understand the protagonists’ experiences and interpretations in the ordinary course of life (Payet 2016). We investigated how parents and teachers built their relationship throughout the transition phase ranging from the spring before the child’s school entry (which happens at the age of 4 in Switzerland) till the end of the first school year. Two years of pilot study (2012-2013/2013-2014) prior to the main study (2014-2015) allowed us to develop the research methodology and gather initial data, as well as gain the trust of the teachers and increase acceptance of our presence during interactions between parents and teachers.

Participants

All six teachers of the four kindergarten classes of the school participated in the study. All were women of Swiss nationality and had attended school and trained as teachers in the Swiss system. Their ages ranged from 30 to 60 years and their experience from 5 to 40 years. Two kindergarten classes were located in the main school building, while the two others were in a small annex.

Table 1: Teachers of the study

Teacher	Percentage of work	Building
Ann	50 (with Emma)	Annex
Beth	100	Main
Cathy	50 (with Julie)	Main
Diane	100	Annex
Emma	50 (with Ann)	Annex
Julie	50 (with Cathy)	Main

During the main study, we recruited parents of twelve of the sixteen families whose eldest child started that school that year. Only parents of four families refused to participate. In six families, both parents participated. In the other six families, only the mother took part in the

study. Three of them were single mothers. With the sole exception of two fathers born in Switzerland, all the parents had migrated to Switzerland. The countries of origin were diverse. Parents had arrived in Switzerland between 4 and 24 years before the study. With the sole exception of one family who moved out in the middle of the year (just before the third interview), there was no drop-out among the participants. Every participant took part in the whole study process.

Consent procedure

The study first sought approval from the school authorities. The basis of the ethical contract between the research team and the teachers was established orally during the first meeting. The teachers' consent was then reassessed at all subsequent interviews throughout the three years of the study (including the pilot phase). Parents were informed about the study and the conditions of participation by letter (in French, with a translation when necessary). Then parents were contacted by phone (with an interpreter, if needed) to discuss their consent. Parents were assured that they could withdraw at any time and their consent was also reassessed during all interviews. We guaranteed the confidentiality of their identity by using pseudonyms and codes. At the end of the study, presentations of the results were organised separately for teachers, parents, and school authorities.

Data collection

Three combined data collection devices were used: 1) semi-structured interviews conducted individually with each teacher and each (pair of) parent(s) (in May, three months before school entry; in October, after six weeks of school; in February, just after the annual parent-teacher conferences; in June, at the end of the first school year). The interviews notably covered the respective perceptions of the parent-teacher relationship and role conceptions; 2) passive participant observation (Arborio and Fournier 2008) of the interactions between parents and teachers, both formal (school visit, first school day, parent-teacher conference, open-classroom day) and informal (we regularly observed routine interactions occurring at the beginning or at the end of school time); 3) collection of documents transmitted from the school and teachers to parents.

Interviews with parents took place at their homes, while interviews with teachers were held in their classroom. When the mother and the father participated in the study, both parents were

interviewed simultaneously. The interviews with most parents were held in French. In the few cases where an interpreter was necessary, even if parents spoke some French, it ensured they could fully participate. The interviews consisted of open questions, in particular about the communication process with the partner, the perceptions of the parent-teacher relationship and the role conceptions. The interviews were audio-taped and transcribed in full. For the observation of interactions, a protocol was established for the observers in terms of key elements such as, for example, the use of space or initiative taking. Observation was conducted without on-the-spot note-taking. A report was then written of these observations and debriefed between researchers using a triangulation perspective.

Data analysis

The analysis conducted for this article relied on three types of data: the transcriptions of interviews with parents and teachers; the observation reports on their informal routine interactions; the relevant documents, such as the school rules. Given the focus of this article on initiative taking in routine communication, we mainly focused on data about informal interindividual interactions between parents and teachers. We included only data of the main study, because few informal interactions had been observed during the pilot study. We adopted an inductive approach (Paillé and Mucchielli, 2012) with the aim of enabling the emergence of *a posteriori* hypotheses concerning initiative taking in informal routine interactions between parents and teachers.

For this article, a two-step content analysis was conducted by the first author. First a thematic category analysis was carried out. Following an inductive approach (Paillé and Mucchielli 2012), the thematic categories were developed on a continuing basis throughout the study, evolving in parallel with the data collection. Examples of thematic categories include ‘teacher’s role’, ‘parents’ role’, ‘use of space’, ‘transmission of information’, ‘communication practices’, ‘communication support’, etc. In this inductive approach, the coding reliability relies on the continuous iterative process between the data collection and the coding process (Paillé and Mucchielli 2012), leading to the researcher’s interpretations and decisions (Thomas, 2006), rather than on mechanisms as inter-coder agreement. In this sense, the coding system continuously evolved over the course of the analysis. The thematic analysis then served as a basis for an analysis by means of “conceptualising categories” (“*catégories conceptualisantes*”) (Paillé and Mucchielli 2012, p. 315). By means of evolving categories

referring to phenomena and processes, the aim of this second analysis is the progressive emergence of an interpretive data model. Following the tradition of grounded theory (Glaser and Strauss 1967), categories are generated by continuous interpretation of the data, in an iterative process of conceptualising and theorising the material from the first thematic analysis. Examples of conceptualising categories used were 'limited teacher's role in communication', 'hidden obstacles to parental initiative', 'strengthened deficit-orientated view about practices of parents' or 'paradox of the teachers' motto that 'no news is good news'.

The interpretive model which emerged from the analysis was also completed with elements from a broader analysis conducted about the various interactions between each child's parents and teacher(s) according to the three levels of analysis of the semio-pragmatic model of communication developed by Frame (2013). This analysis, which was the heart of the research project and was conducted jointly by the members of the research team, including the authors of this article, was not specifically centred on the issue of initiative-taking in routine communication. Its focus was broader, investigating the process of building the relationship between each child's parents and teacher(s). Elements of this analysis proved to be complementary to the specific analysis conducted for this article, enriching it by providing a better understanding of the dynamics and complexity of the interactions. The following, which we will discuss further in the findings section, is an illustration of the kind of contribution provided by this broader analysis. The specific content analysis about the initiative issue led us to identify obstacles to parental initiative such as school rules stipulating that parents must remain outside the school building. The analysis according to the semio-pragmatic model of communication allowed us to cross-check this result with 1) a teacher's belief that it is good that parents sometimes contravene a school rule in order to meet her (prefiguration level), 2) her feeling that parents can do it easily (configuration level) and from there 3) the fact that she has no problem about remaining in the classroom at the end of school time (figuration level).

Main findings

Our main findings are presented following the major constructs identified about the role negotiation in terms of initiative taking. We start with the respective expectations about routine communication. We then highlight how teachers implement a 'no news is good news'

principle, distinguishing their roles from those of parents in informal interactions. From there, we describe the motives leading parents and teachers to initiate informal interactions, and the barriers encountered by parents in initiating an interaction. We end by pointing to the major paradox observed between parents and teachers about the issue of initiative taking in routine communication. Given that this is a small-scale study, parents' verbatim comments are given without identifying the child, to ensure anonymity and confidentiality. We indicate whether the parent speaking is a mother (M) or a father (F) and assign them a number by order of appearance.

Contradictory expectations about routine communication

Before the child's school entry, most parents we met expected that it would be the teacher's role to initiate regular communication with them. Some parents insisted they expected to be informed if there were problems or difficulties with their child. *"We cannot expect a lot, but if there is any concern about what our child does at school, we expect that the teacher will inform us"* (F1). Yet, most parents highlighted the importance of getting regular information even though there was no problem or specific event. *"Not every day, it is pointless, but at the end of each week, if she tells me 'this week we did this and that', I am fine with that"* (M2). From this point of view, parents insisted that teachers were primarily responsible for taking the initiative to communicate regularly. *"It is the teacher's duty, because if I leave my son with her, I trust her for the whole day, so she is answerable, the responsibility lies on her shoulders, and she has to take the initiative"* (M3). In the eyes of parents, communication is seen more broadly as a shared responsibility, but teachers are largely in charge of taking the initiative. *"It is like teamwork. When you work in a team, it means you have to report what happened at the end of the day, what did not work. Just like when I accompany my child in the morning, the teacher will ask me how it is going, and I have to tell her what happened"* (M4).

Even though we will see that their view turns out to be quite paradoxical, teachers insist less than parents on the necessity for frequent routine communication, especially when talking about their own role. In their discourse, the duty to communicate is mostly linked to a clear need. For instance, when Beth underlines the importance of regular communication, it is with the idea of progressively informing parents about the child's difficulties. *"If we tell them 'today this or that was not good', we begin to introduce things that we can then discuss further during the parent-teacher conference"*. Communication appears important when there

is something specific to say about the child, if ever something special happens at school or in the family. *“It is a very good thing that parents get informed and reciprocally inform us when important things happen”* (Diane). The rest of the time, even though some teachers like Beth stress the positive aspects of communication in general, routine interactions seem optional, depending on opportunities. Teachers see their role foremost as ensuring their availability to respond to requests for interaction from parents. *“I always meet each parent individually at the beginning of the year, saying that my door is open after school if they have any question or concern”* (Julie). This indication is often repeated during the individual parent-teacher conference at mid-year. *“If you have any question, you know you can always come and ask”* (Beth to M5 and F5).

No news is good news: Differentiated roles in initiative taking

Thus, once the school year has started, teachers perceive their role in routine communication as informing parents about problems, difficulties or anything special that happens to the child at school, and transmitting information about organisational aspects. Information about the child generally takes on an oral and individualised form, while organisational information is often transmitted by way of written and collective documents like short memos. Teachers attribute parents the role of taking the initiative to ask them if they want more information about their child or clarification about organisational information. *“I think it is important that they make the first step, because we are accessible. So I think it is a positive thing”* (Beth). With that in mind, the role assigned to parents is also to show their interest in the child’s schooling by occasionally asking for information, without, however, being too demanding or invasive. *“There are mothers who come and ask us ‘did it go well?’. Just this. This shows their interest in school”* (Julie).

From their side, teachers feel free to initiate more casual and gratuitous interactions from time to time, to provide positive feedback or very informal information to a parent. But if we frequently observe this kind of initiative in the very first school days, it tends to diminish as the school year proceeds. Above all, this kind of initiative seems optional, varying from one teacher to another and depends largely on the relationship with the parent. Beyond these occasional gratuitous interactions, the role conceptions and the communication practices of teachers lead to the implementation of a principle of ‘no news is good news’. The absence of communication from teachers means that everything is fine, which inversely means that most

interaction initiated by teachers relates to problems and negative information. This ‘no news is good news’ principle is regularly repeated to parents. “*We tell them, ‘if there were a problem, we would have met you, I mean we would have talked about it, don’t worry, everything is fine’*” (Cathy). For teachers, it is clear and unambiguous that this way of working lets parents initiate interactions if they want more information. “*I feel that we are clear enough about the fact that we have an open door if they want to discuss. At any rate, I tell them every time, if you want, you can come and talk*” (Julie). But teachers give parents no indication of the minimal frequency with which they should initiate contact. This is left entirely to the judgement of parents.

Motives for initiating interactions

From there, we precisely identified the motives leading parents and teachers to initiate an interaction during informal routine communication. The next table summarises and illustrates the different motives which we have observed. Some types of interaction, that we had no occasion to directly observe, refer to what parents and teachers told us.

Table 2: Motives for interaction initiative

Motives for teacher initiative	
Practical and organisational issues.	<i>Diane walks down the stairs and goes [...] to remind M11 that her child must have his file and a picture (obs.).</i>
Informing about something special that happened to the child.	<i>Cathy addresses M10, explaining that her child hurt her belly during a game. She reassures the mother, saying there is no mark on the belly (obs.).</i>
Informing about a child’s difficulties at school.	<i>“I already informed the parents, explaining to them that things are not going well at school” (Diane).</i>
Transmitting instructions to parents.	<i>Emma tells her that they are required to work with their son, because he is completely lost, they have to teach him how to put on his shoes (obs.).</i>
Gratuitous and casual interactions.	<i>Beth asks M9 if her child told her what they ate at school this afternoon. Then she explains that they made “flower toasts” (obs.).</i>
Motives for parent initiative	
Practical and organisational issues.	<i>F6 informs Diane that the woman who is with him will be the person in charge of accompanying the child when the parents are working (obs.).</i>
Informing about something special that happened to the child.	<i>“We had something to tell the teacher, because our child has a congenital malformation” (M9).</i>
Getting informed about how things are going at school.	<i>“When I pick up my daughter from school, I ask the teacher ‘how things are going with her, did it go well, is she well-behaved?’” (M10).</i>
Seeking the expertise of the teacher.	<i>M8 comes to Beth and tells her that her child is tired, so he didn’t want to come to school. Smiling, Beth answers that it is normal, children have to take the pace and are often tired during the first months (obs.).</i>

Based on what parents told us in interviews and what we observed during interactions, we did not identify what we call gratuitous interactions initiated by parents. By this we mean interactions that would have no particular goal other than nurturing the relationship. This does not mean that this kind of interaction never happens. But in our study, this is clearly not a frequent motive for parents taking the initiative to interact. We also observed differences between parents as to how they initiate interactions. While all parents generally take the initiative to go and talk to teachers concerning organisational issues or when they need to inform about something special that has happened, not all parents will take the initiative to ask how things are going at school or to call on the teacher's expertise. Doing so depends on the personality and the understanding of roles, but also largely on whether the parents perceive the teacher as accessible or not and whether they feel legitimate or not in doing so, as we will see in the next section ("Barriers to parental initiative").

We also identified two main differences in practices between teachers about how and for which purpose they initiate interactions with parents. First, the interactions initiated by teachers from the annex were more prescriptive. These teachers consider that professional expertise makes it legitimate to tell parents how they have to educate their child in the family environment on things like the child's sleeping or leisure. In contrast, the teachers from the main building consider there are territorial limits with families. They feel permitted to give advice to parents, but not impose demands on them. Second, teachers from the main building initiated more readily what we call gratuitous interactions, characterised by a positive and casual tone, while teachers from the annex generally initiated interactions when there were problems to bring up with parents, striving to keep a certain distance from parents at other times. This means that we regularly noted the absence of any interaction between parents and teachers of the annex at the beginning or end of school time, while this was almost never the case between parents and teachers of the main building. Based on this, we observed more informal interactions between parents and teachers in the main building than between those in the annex. We have elaborated on these differences in teacher practices and role conceptions elsewhere (Conus 2017; Conus and Nunez Moscoso 2015). Here we focus on barriers to parental initiative, those that go beyond individual differences and are common to parents but which teachers are largely unaware of. These hinder the proper functioning of the 'no news is good news' principle that leaves to parents the initiative when it comes to interactions in routine communication.

Barriers to parental initiative

We did observe some parents initiating interactions not just to give or to get special information from the teacher, but also to find out how their child was doing at school. However, this kind of parental initiative clearly diminished after the first school weeks. Parents seemed to adapt to the ‘no news is good news’ principle by progressively accepting some distance and scarcity of communication from teachers as the expected norm rather than by initiating interactions themselves. *“I will not ask the teacher every time ‘how was it?’” (F6). “She said, if there is anything, I contact you. Otherwise, if this is not necessary... Since we have no contact, comment or remark, I presume that things must be better” (F1).* For a few of them, keeping a certain distance matches their role conceptions. *“I trust the state and the teachers and that is it. We trust them and if there is any problem, then they tell us what is going on” (F7).* But other parents, especially those who insisted previously on the importance of getting regular communication from teachers, are unsatisfied. *“I would like her to talk to me first! To tell me if things are going well or not, if anything happened or whatever, but... we do not speak a lot” (M8).* In fact, while teachers attribute the role of initiating interaction to parents if they want more information, the latter mention various barriers that prevent them from doing so, even though they would be keen to have further discussions with teachers about their child and school in general. We distinguish two groups of barriers to parents taking the initiative to interact during informal encounters:

1) Structural barriers:

a) Organisational and time constraints: The number of people talking to the teacher or just present makes it difficult to catch the teacher during the few minutes when she is outside the building. *“There are many people, she talks with other parents, and there is not a lot of time” (M9).* This barrier seems all the more important for those parents who do not feel especially comfortable accosting the teacher.

b) Space of interaction: Some architectural features of the annex, as used by teachers, diminish or at least complicate opportunities for parents to initiate interactions. A narrow staircase leads to the school entrance. Teachers tend to remain at the top or in the middle of the stairs. *“Parents stay at the bottom of the stairs. The teacher is outside the building, next to the top of the stairs, and if she has to talk to a parent, she does it from there” (F4).* If they want to speak to the teacher, parents either need to climb the stairs, often packed with

children, or to speak to the teacher from the bottom of the stairs. Sometimes, this leads them to give up the idea of speaking to the teacher. *“Because I did not want to be disruptive, there were some people who entered the building, there were other parents too, I did not want to yell from there” (M3)*. Parents also criticise the lack of intimacy in speaking to the teacher in such circumstances.

c) Organisational practices of the school and teachers: In the annex, teachers have drawn up a roster, with only one teacher coming outside at the end of school most of the time. She checks that children of both classes leave school with their parents. Parents who would like to talk to the other teacher have to enter the building. In the main building, while her colleagues continue to accompany their pupils outside, Cathy stops doing so systematically in the second part of the year, to encourage the children’s autonomy. Here again, parents who would like to talk to her have to enter the building and go up to her classroom. In both situations, parents are in an awkward situation, as the school rules stipulate that *“parents are requested to wait for their child in front of the school building”*. If Cathy mentions the contradiction faced by parents, she does not seem to see it as a real problem. *“I never tell them ‘you are not allowed’, [laughing] it is always the janitor who tells them, for my part I like them to come inside from time to time”*. Yet, this ambiguous situation discourages some parents from going inside the building to talk to the teacher unless absolutely necessary.

2) Socio-psychological barriers:

a) Perceived availability of the teacher: Several parents consider teachers in the annex to be reluctant to interact. Teachers *“prove to be cold” (F4)*. *“We tried once or twice to ask how things were going, but as we did not get a... well, just ‘yes yes it went fine’” (F4)*. *“Even when we go to her, she gives us only very short answers. This and that, period. It takes away any desire to ask more” (M3)*. In comparison, teachers in the main building are seen as open to interaction. *“She is not a distant or reserved person, no, she is really open-minded, smiling, laughing, it is very easy to talk to her” (M9)*. In their discourse, parents make a clear link between differences of perceived availability of the teacher and the higher frequency of interactions between parents and teachers of the main building.

b) ‘Good parents’ are not demanding: A frequent hindrance to parental initiative, even with teachers perceived as open and available, is a strong concern not to annoy the teacher. *“We are not going to accost her, to bother her, always asking her how things are going with our*

daughter, annoying her with our questions – We will do so only if necessary” (M2 and F2). When the child is doing well at school, parents say they are concerned not to disturb the teacher for ‘nothing’. *“As we know that our daughter is not difficult... I mean, when you know your child is a little difficult, it is normal to ask more questions” (F1).* Behind this concern, we identify the conception of a ‘good parent’ seen as not being demanding, only soliciting the teacher when needed. This would also explain why we do not typically observe gratuitous interactions initiated by parents.

c) Lack of legitimacy: Some parents feel unjustified in asking questions or accosting the teacher about issues concerning the school. Doing so is taken to indicate their lack of knowledge and competence. *“I did not attend school here. You know, if I had attended school here, maybe I would ask the teacher more. But in our country it was so different” (M10).* The fact that parents feel that they do not have enough knowledge about the codes and ways of school culture leads them to feel they are not authorised to talk to teachers as equals.

d) Priority to the relationship: In those cases where parents are unsatisfied about certain aspects of their relationship with the teacher, some choose not to say anything so as to maintain a good relationship. *“I have a good relationship with the teacher. But there are things I do not dare tell her directly. I mean, in order to prevent a potential conflict, I avoid telling her some things I think” (M11).* This view fits with the vision that a ‘good parent’ does not annoy the teacher.

e) Lack of confidence in their communication skills in French: Finally, a few parents do not feel comfortable initiating interactions with teachers due to what they consider a lack of skills in French. *“Since she does not speak French well, she is afraid to go to the teacher” (F1, speaking about his wife). “Because I do not understand French well” (M1).*

With the exception of the lack of confidence in communication skills in French, we note the persistence of the barriers to parental initiative beyond the differences about parents’ date of arrival in Switzerland. The longer established parents encounter the same obstacles than the parents more recently arrived. We see this as a clear sign that cultural difference between family and school cultures, which prevents parents from acting in the manner expected by the school and teachers, is not exclusively linked to migration background and does not disappear with time according to an assimilationist model.

Besides, the ‘no news is good news’ principle implemented by teachers largely contributes to the fact that the barriers persist beyond socio-demographic differences among parents, such as their country of origin. This leads for example some parents who do not consider a priori that a ‘good parent’ avoids speaking to the teacher unless necessary to progressively interpret the ‘no news is good news’ principle and the distance kept by the teachers from the annex in this way. This is especially the case of the only two fathers born in Switzerland. They begin to feel unjustified in regularly accosting the teacher, even though they considered it as part of their role in their initial conceptions. Thus, they progressively adhere to the view that the school expects non-demanding parents, while deeply regretting it when other parents from the outset consider it appropriate according to their original role conceptions. Yet, even though these parents also progressively restrain themselves from initiating interactions with teachers, greater familiarity with school culture permits them to show their interest and implication in their child’s schooling to the teacher in other subtle ways, for example, in the manner they speak with their child with the teacher present.

We also noted the persistence of the barriers to parental initiative throughout the first school year. The fact that parents progressively know the teacher better is counteracted by the fact that the ‘no news is good news’ principle leads to decreased interactions after the first school weeks and reinforces the parents’ feeling that the absence of interaction is seen by teachers as a positive sign.

A major paradox

This double phenomenon, on one side the teachers’ motto that ‘no news is good news’ and on the other the various reasons hindering parents from initiating communication, leads to a general decrease in interactions after the first school weeks, even where teachers are perceived as accessible. Teachers seem quite unaware of the barriers hindering parents from initiating interactions. In their eyes, whether parents initiate interactions or not is seen as a question of goodwill and common sense. Parents should “*just simply come to us*” (Beth). If teachers do not particularly see their role as initiators of interactions with parents, they still emphasise the positive effects of routine communication. “*For parents it is really important to know if the things are going a little better. Then they encourage their child, whose behaviour very much depends on the shared views between parents and the school*” (Ann). What teachers deplore is the fact that they have to initiate interactions themselves. “*I often go*

and tell them myself 'today your child made an effort, he drew well, he cut well', but it is more me than parents who seeks out information" (Diane). Diane's feeling appears quite contradictory to our observations and the parents' discourse. Indeed, both parents and researchers observe that such initiatives on her part are mostly to provide parents with negative information. Nevertheless, her comment clearly illustrates a reproach largely shared by teachers that parents lack initiative when it comes to interactions. It is paradoxical. On the one hand, the 'no news is good news' principle implemented by teachers is linked to or reinforces the barriers to parental initiative. On the other hand, teachers consider that it is the parents' role to initiate interactions and the absence of communication negatively affects the image of parents in their eyes. *"They ask very few questions about how their child is doing. I deeply regret that"* (Diane). *"Parents do not reveal themselves. Their questions are rare, even about their children. It is 'Hello, have a nice day, bye', so it is always nice, but parents are still really distant"* (Cathy). In the teachers' discourse to researchers, the 'no news is good news' principle appears clearly one-sided. It is meant to apply to communication from teachers to parents, but not from parents to teachers. But teachers do not specify this in their discourse to parents.

When speaking about the parents' lack of initiative when it comes to interactions, some teachers raise the issue of cultural differences between them and parents as an obstacle. *"It all goes back to the barrier of language, the barrier of culture. We do not have the same expectations, we do not always educate children the same way, it differs from one culture to another. I believe that parents are sometimes a little afraid, not that they feel they are being judged, but that if they ask and the teacher says something, it could mean they did it wrong"* (Diane). For teachers, culture as a variable is seen an explanation of the lack of communication rather than a subject of negotiation that would involve questioning role conceptions and communication practices about taking the initiative. The lack of parental initiative is interpreted as a fear of being judged due to inadequate knowledge of educational practices rather than as differentiated role conceptions in which taking the initiative is the prerogative of teachers and a 'good parent' does not annoy the teacher when not necessary. This cultural explanation leads to teachers' practices remaining unchanged with regard to initiating interactions. It nurtures and reinforces the deficit-orientated view that teachers have of parents from the neighborhood and about parents from minority groups in general.

Discussion

Our findings show that role negotiation between parents from minority groups and teachers about the issue of initiative taking in routine communication is stuck in a significant misunderstanding. Teachers' practices lead to asymmetrical and differentiated role negotiation, in which the teacher's role firstly means informing parents if ever there is a problem or special event and otherwise being available to discuss, while the parents' role is implicitly to show interest in their child's schooling by regularly, but not too often, taking the initiative of interacting with the teacher. This role negotiation is at odds with most parents' view of the respective roles and with the obstacles that prevent them from easily initiating interactions with teachers. It is also at odds with research which highlights the crucial role of teachers in favouring reciprocal and informal communication with families, especially with parents from minority groups. We will now discuss the implications of the role negotiation and family-school relationships observed, in particular concerning equity, and suggest avenues to rethink the role negotiation in routine communication in terms of initiative taking.

Attitudes and practices of teachers as barriers or facilitators

We note that teachers' practices have a clear impact on routine communication between teachers and parents in the study. Several barriers hindering parents from initiating interactions are related to the teachers' attitudes and practices. Informal interactions occur more regularly between parents and teachers of the main building, whether initiated by teachers or parents, regardless of aspects like feelings of legitimacy or conceptions of the role of the parents. Admittedly, some architectural features of the space in front of the annex building, in particular the narrow staircase leading to the school entrance, complicate initiating interactions. But more broadly, we identify differentiated practices, attitudes and role conceptions between the teachers of the two buildings. The way in which teachers of the annex use the space of interaction (by remaining at the top of the stairs), organise their work (teachers' roster), and conceive their role (being prescriptive when identifying a child's problem and keeping their distance the rest of the time), clearly limits interactions. Parents initiate fewer interactions, not feeling empowered to do so due to the distance maintained by teachers. The fact that we note a certain unity in teacher practices in both buildings leads us to the hypothesis of a process of professional socialisation among the teachers of each building (Conus and Nunez Moscoso 2015), since the other dimensions on which the teachers differ

(age, training, experience or having children) do not overlap with that of the building they are working in. Beyond these differences, the findings underline the essential role of teachers in promoting regular and reciprocal communication with parents. The differences observed among teachers are all the more pertinent considering that research shows parents are more involved in schools when they clearly feel invited to be so (Hoover-Dempsey and Sandler 1997). The feeling of being welcome (Larivée 2010) and the existence of explicit invitations from schools and teachers (Anderson and Minke 2007) are the factors that have the strongest influence on parental involvement in schools. Besides, the fact that the barriers to parent initiative are largely linked to teachers' attitudes and practices means that these obstacles are modifiable by appropriate teacher training and/or institutional arrangements. This is all the more promising in that it is easier to modify school and teacher practices than family variables (Kim 2009).

A misunderstanding that reinforces inequality

However, beyond the differences of practices among teachers, the role negotiation between parents and teachers about the issue of taking initiative in routine communication remains caught up in a major misunderstanding. Each protagonist sees initiating interactions beyond those absolutely necessary as mostly the role of others. The fact that teachers' discourse remains focused on encouraging parents to take the initiative for interactions is at odds with all research indicating the crucial role of teachers in initiating reciprocal communication (Lemmer and Van Wyk 2004; Miller and Petriwskyj 2013; Moles 1993). Assigning parents the role of initiating interactions clearly favours parents familiar with school culture, who know how and when to initiate interactions to meet teachers' expectations (Delay 2011), or at least have more resources to show their interest and implication in the child's schooling in other ways that teachers deem adequate. Thus, even if we observed in a context like that of our study that the few parents more familiar with school culture could encounter most of the same barriers preventing them from initiating interactions, we note that the barriers to parental initiative especially affect parents from minority groups, preventing them from acting as expected by teachers due to unfamiliarity with school culture (Lunneblad and Johansson 2012; Périer 2005). This unfamiliarity is all the more damaging for parents as routine communication between parents and teachers, like the functioning of family-school relationship in general, is largely based on implicit expectations (Sykes 2001). Indeed, if teachers make their 'no news is good news' principle explicit to parents and tell them they can

come and ask if they have questions, the fact that there is an expected minimal frequency of interactions remains completely implicit. Parents' unfamiliarity with teachers' implicit expectations strengthens the socio-psychological barriers to taking the initiative, maintaining the impression that it is inappropriate to initiate interactions or the inaccurate belief that a 'good parent' disturbs the teacher as little as possible. Thus, while parents from minority groups do not start off on an equal footing in building their relationship with the school due to their unfamiliarity of school culture (Levine-Rasky 2009; Lunneblad and Johansson 2012; Périer 2005), the lack of a wider cultural perspective on the part of teachers and the absence of explicit explanations from them reinforce the inequality and the harm done by this shortcoming in awareness. This fosters and maintains parents' beliefs and role conceptions that prevent them from initiating interactions and from acting as 'good parents' in the eyes of teachers.

A stigmatizing and paradoxical self-fulfilling prophecy

Teachers' lack of a wider cultural perspective has negative consequences on their view of parents. For Crozier and Davies (2007) the fact that parents from minority groups often initiate fewer interactions with teachers has its origins in a deference and respectful distance, based simultaneously on confidence in the school and its professionals and a feeling of not possessing the resources to intervene. This deference towards teachers no doubt largely explains and strengthens the socio-psychological barriers to parental initiative identified in this study. Yet, the fact that teachers remain unaware of the factors hindering parents from initiating interactions leads to a phenomenon of negative self-fulfilling prophecy. Blinded by a deficit-orientated view of the behaviour of parents from minority groups (Giuliani and Payet 2014; Matthiesen 2016; Périer 2015), teachers interpret the relative absence of parental initiative as confirmation of a lack of goodwill and interest in their child's schooling, rather than as evidence of their confidence in school or because of their unfamiliarity with school culture. This brings us back to the observations of other researchers. In an ethnocentric view of the role negotiation between parents and teachers and of what is the 'correct' way to act as the parent of a pupil (Asdih 2012; Baquedano-Lopez et al. 2013), when parents' behaviour does not match teachers' expectations, it is seen as deviating from school norms and that has to be corrected (Thin 2009). This normative perspective nurtures the original deficit-orientated view observed in teachers during our study about parents of the neighbourhood and leads to the social marginalisation of families from minority groups (Theodorou 2008). The

paradox here is that the ‘lack’ of parental initiative is largely the result of the ‘no news is good news’ principle advocated by teachers in role negotiation about the issue of initiative taking. Yet, while parents are expected to understand the absence of teacher initiative in interactions as a positive sign, the absence of parental initiative is negatively interpreted by the teachers as a shortcoming. The fact that the ‘no news is good news’ principle is unidirectional appears to us to be at the centre of the paradox and the misunderstanding of the role negotiation about the issue of taking the initiative in routine communication.

Teachers’ role beyond keeping an open door

If the school staff and teachers want to favour reciprocal communication with parents, they cannot limit their role to telling parents their door is open should they want to ask questions. Lott (2001) denounces a role negotiation that attributes the sole responsibility for initiating communication to parents as being the best way to blame them afterwards for their lack of collaboration when they do not communicate in line with the manner and frequency expected by the school and teachers. Besides, the institutional asymmetry that exists between parents and teachers (Dusi, 2012) places the latter in a position of power to shape the role negotiation with the former and to promote reciprocal communication or not. The fact that some parents do not come of their own accord to speak to teachers does not indicate a lack of interest in their child’s schooling. Most parents in our study insisted on their desire for regular communication, and all of them attached the utmost importance to their child’s schooling. In this respect, our findings are consistent with research noting the sense of responsibility of parents from minority groups about their involvement in their child’s school education (Chavkin and Williams 1993) and the absence of any difference of interest in schooling between them and other parents (Kim 2009; Smrekar and Cohen-Vogel 2001). It is the unfamiliarity with the school system that constitutes a substantial barrier to the involvement of parents from minority groups, not a lack of interest in their child’s schooling (Ibrahim, Small, and Grimley 2009; Vera et al. 2012). On the basis of teachers’ criticisms in our study, it is tempting to see parents from minority groups as ‘hard-to-reach’. As Crozier and Davies denounce (2007), this designation is anchored in a one-sided view of the family-school relationship, ignoring that schools and teachers are also often ‘hard to reach’ for some parents because of normative and ethnocentric ways of working and practices. The various barriers to parental initiative that we identified and the fact that teachers seem unaware of them are an illustrative example. If teachers want to favour parental initiative in routine communication,

they need to be aware of these barriers and set out to tackle them, notably parents' fear that by speaking they risk negatively affecting their image in the eyes of the teacher or their relationship. This fear not only prevents parents from initiating interactions, it also constitutes a major obstacle to productive interactions (Shim 2013).

No salvation without change at institutional level

Speaking about promoting parental involvement in schools, Davis-Kean and Eccles (2005) mentioned that any intervention should simultaneously address teachers' beliefs and practices as well as the institutional level, namely school organisation and functioning. The persistent mismatch between research recommendations and teacher practices about implementing reciprocal communication clearly indicates that real change cannot rely on goodwill and individual engagement of teachers. The barriers to parental initiative revealed in our study refer not only to the individual teacher practices but also to structural issues, for instance time constraints, that prevent teachers and parents from initiating more interactions (Christenson, Godber, and Anderson 2005). The time available, an architectural set-up favouring interactions, the development of school practices empowering parents to feel invited and legitimate in intervening, all largely rely on the implementation of an institutional culture that welcomes parents and encourages them to initiate interactions (Kohl, Lengua, and McMahon 2000). Changes at an institutional level and in the school culture are necessary to move from the normative and deficit-orientated view imbuing the role negotiation between parents and teachers, which marginalises some groups, to a perspective fostering their participation and inclusion in order to reduce inequalities (Thomas 2013). Some research results show that it is possible to implement new communication practices in family-school relationship, provided that the change is initiated and supported by the institution, co-constructed with teachers and school staff and embedded in change at the level of school culture (Dumoulin et al. 2013; Larivée 2011). Teacher training is also essential to improve existing practices of reciprocal communication that often remain modest and superficial (Dumoulin et al. 2013).

Conclusion

Thanks to its longitudinal perspective and the triangulation of data from observations, interviews and documents, our qualitative methodological approach shows that the role negotiation observed between parents and teachers is largely guided by the communication practices of teachers and raises issues of equity. The fact that teachers persist in assigning the

role of initiating routine communication to parents was observed by other researchers (Delay 2011; Lott 2001). Yet, our findings provide an additional understanding of the consequences of the mismatch between the role conceptions of parents and teachers about initiative taking in the process of building family-school relationships. The value of our study is also to identify the often unrecognised structural and socio-psychological obstacles encountered by parents, in particular parents from minority groups, which prevent them from easily initiating interactions with teachers. These barriers to parental initiative show how paradoxical and problematic it is that teachers attribute the role of initiating most routine communication to parents. The main limitation of this study is its small scale, even if this was necessary to our in-depth ethnographic approach. Future research should investigate how parents and teachers initiate interactions in other contexts, either with families from minority groups, to study the influence of differing institutional cultures, or with families closer to school culture, to get a better idea of how parents and teachers deal with routine communication according to their cultural proximity.

Nevertheless, it can be said that as long as schools and teachers remain unaware of the potential barriers to parent initiative and do not tackle these obstacles by adapting their communication practices and role conceptions, communication between schools and families will continue to disadvantage parents from minority groups. Like others (Constantino 2003; Lemmer and Van Wyk 2004; Miller and Petriwskyj 2013; Moles 1993), our study shows that these parents often feel uncomfortable and illegitimate in initiating interactions with teachers. Delegating the responsibility for taking the initiative to parents leads to a vicious circle. It increases distance between schools and parents from minority groups and nurtures the deficit-oriented view that teachers have of those parents. We therefore agree with Larivée (2010) and Walker and Dotger (2012) that teachers need to be better trained to foster reciprocal communication and build a positive relationship with all groups of parents, not only those close to school culture. Yet, to find a way out of this impasse, changes need to be made not only to teachers' conceptions, attitudes and practices, but also to school culture and organisation, to remove structural and socio-psychological barriers to parental initiative in routine communication. Implementing reciprocal communication cannot be reduced to keeping an open door to parents; it also requires ensuring they feel they are legitimate and recognised partners (Bryk and Schneider 2002; Epstein 2011; Lueder 2011). This is crucial to

ensure that parents feel empowered not only to initiate interactions with teachers, but also to speak freely about their concerns and views about their child's schooling.

References

- Arborio, A.-M., and P. Fournier. 2008. *L'enquête et ses méthodes. L'observation directe*. Paris: Armand Colin.
- Adams, K. S., and S. L. Christenson. 2000. "Trust and the Family-School Relationship Examination of Parent-Teacher Differences in Elementary and Secondary Grades." *Journal of School Psychology* 38 (5): 477-497.
- Anderson, K. J., and K. M. Minke. 2007. "Parent Involvement in Education: Toward an Understanding of Parents' Decision Making." *The Journal of Educational Research* 100 (5): 311-323.
- Arunkumar, R., C. Midgley, and T. Urdan. 1999. "Perceiving High or Low Home-School Dissonance: Longitudinal Effects on Adolescent Emotional and Academic Well-Being." *Journal of Research on Adolescence* 9 (4): 441-466.
- Asdih, C. 2012. "Collaborer avec les parents pour accompagner la scolarité? Représentations des enseignants et pratiques professionnelles." *Enfances, Familles, Générations* 16 (1): 34-52.
- Baquedano-Lopez, P., R. A. Alexander, and S. J. Hernandez. 2013. "Equity Issues in Parental and Community Involvement in Schools: What Teacher Educators Need to Know." *Review of Research in Education* 37 (1): 149-182.
- Becker, H. S. 1983. Studying urban schools. *Anthropology & Education Quarterly* 14 (2): 99-108.
- Blumer, H. 1969. *Symbolic Interactionism: Perspective and Method*. Berkley: University of California Press.
- Bouffard, S. 2008. *Tapping into Technology: The Role of the Internet in Family-School Communication*. Cambridge, MA: Harvard Family Research Project.
- Bruner, J. 1996. *The Culture of Education*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Bryk, A. S., and B. Schneider. 2002. *Trust in Schools: A Core Resource for Improvement*. New York: Russell Sage Foundation.
- Chavkin, N. F., and D. L. Williams. 1993. "Minority Parents and the Elementary School: Attitudes and Practices." In *Families and Schools in a Pluralistic Society*, edited by N. F. Chavkin, 73-83. Albany, NY: State University of New York Press.

- Christenson, S. L., Y. Godber, and A. R. Anderson. 2005. "Critical Issues Facing Families and Educators." In *School-Family Partnerships for Children's success*, edited by E. N. Patrikakou, R. P. Weissberg, S. Redding, and H. J. Walberg, 21-39. New York: Teachers College Press.
- Christenson, S., and S. M. Sheridan. 2001. *Schools and Families: Creating Essential Connections for Learning*. New York: Guilford Press.
- Constantino, S. M. 2003. *Engaging All Families: Creating a Positive School Culture by Putting Research into Practice*. Lanham, MD: The Rowman & Littlefield Publishing Group.
- Conus, X. 2017. Construction du rôle de parent d'élève en Suisse : le territoire familial, une annexe de l'école ? In *Transitions dans la petite enfance*, edited by S. Rayna, and P. Garnier, 101-120. Bruxelles: Peter Lang.
- Conus, X., and J. Nunez Moscoso. 2015. "Quand la culture scolaire tend à structurer la négociation des rôles d'enseignant et de parent d'élève." *La recherche en éducation* 14 (1): 8-22.
- Crozier, G. 1999. "Is it a Case of 'We Know When we're not Wanted'? The Parents' Perspective on Parent-Teacher Roles and Relationships." *Educational Research* 41 (3): 315-328.
- Crozier, G., and J. Davies. 2007. "Hard to Reach Parents or Hard to Reach Schools? A Discussion of Home-School Relations, with Particular Reference to Bangladeshi and Pakistani Parents." *British Educational Research Journal* 33 (3): 295-313.
- Davis-Kean, P. E., and J. S. Eccles. 2005. "Influences and Challenges to Better Parent-School Collaborations." In *School-Family Partnerships for Children's Success*, edited by E. N. Patrikakou, R. P. Weissberg, S. Redding, and H. J. Walberg, 57-73. New York: Teachers College Press.
- De Carvalho, M. E. 2001. *Rethinking Family-school Relations: A Critique of Parental Involvement in Schooling*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Degenne, A. 2011. A propos de la notion de rôle dans l'analyse des relations sociales. *Mathématiques et sciences humaines* 193: 37-45.
- Delay, C. 2011. *Les classes populaires à l'école. La rencontre ambivalente entre deux cultures à légitimité inégale*. Rennes: Presses Universitaires de Rennes.
- Dockett, S., and B. Perry. 2007. *Transitions to School: Perceptions, Expectations, Experiences*. Sydney: UNSW Press.

- Dumoulin, C., P. Thériault, J. Duval, and I. Tremblay. 2013. "Rapprocher l'école primaire et les familles par de nouvelles pratiques de communication." *La recherche en éducation* 9 (1): 4-18.
- Dusi, P. 2012. "The Family-School Relationships in Europe: A Research Review". *Center for Educational Policy Studies Journal* 2 (1): 13-33.
- Epstein, J. L. 1995. "School/Family/Community Partnerships: Caring for the Children We Share." *Phi Delta Kappan* 76 (9): 701-712.
- Epstein, J. L. 2011. *School, Family and Community Partnerships. Preparing Educators for Improving Schools*. 2nd ed. Boulder, CO: Westview Press.
- Field, S., M. Kuczera, and B. Pont. 2007. *No More Failures: Ten Steps to Equity in Education*. Paris: OECD.
- Fine, M., and L. Weis. 1998. *The Unknown City: The Lives of Poor and Working-Class Young Adults*. Boston, MA: Beacon.
- Frame, A. 2013. *Communication et interculturalité : cultures et interactions interpersonnelles*. Paris: Lavoisier.
- Gallois, C., T. Ogay, and H. Giles. 2005. "Communication Accommodation Theory: A Look Back and a Look Ahead". In *Theorizing about Intercultural Communication*, edited by W. B. Gudykunst, 121-148. Thousand Oaks: Sage.
- Glaser, B., and Strauss, A. 1967. *The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research*. Chicago: Aldine.
- Geertz, C. 1973. "Thick Description: Toward an Interpretative Theory of Culture." In *The Interpretation of Cultures*, edited by C. Geertz, 3-32. New York: Basic Books.
- Gestwicki, C. 2012. *Home, School and Community Relations*. Belmont, CA: Wadsworth, Cengage Learning.
- Giuliani, F., and J.-P. Payet. 2014. "Les logiques scolaires de la proximité aux familles. Introduction." *Education et sociétés* 34 (2): 5-21.
- Griebel, W., and R. Niesel. 2003. "Successful Transitions: Social Competencies Help Pave the Way into Kindergarten and School." In *European Early Childhood Education Research Journal: Transitions. Themed Monograph Series No. 1*, edited by A. W. Dunlop, and H. Fabian, 25-34.
- Gudykunst, W. B. 2005. "An Anxiety/Uncertainty Management (AUM) Theory of Effective Communication. Making the Mesh of the Net Finer." In *Theorizing about*

- Intercultural Communication*, edited by W. B. Gudykunst, 281-322. Thousand Oaks: Sage.
- Hampden-Thompson, G., L. Guzman, and L. Lippman. 2013. "A Cross-National Analysis of Parental Involvement and Student Literacy." *International Journal of Comparative Sociology* 54 (3): 246-266.
- Henderson, A. T., and K. L. Mapp. 2002. *A New Wave of Evidence: The Impact of School, Family, and Community Connections on Student Achievement. Annual synthesis, 2002*. Austin, TX: Southwest Educational Development Laboratory.
- Hoover-Dempsey, K. V., and H. M. Sandler. 1995. "Parental Involvement in Children's Education: Why Does it Make a Difference?" *Teachers College Record*, 95 (1): 310–331.
- Hoover-Dempsey, K. V., and H. M. Sandler. 1997. "Why Do Parents Become Involved in their Children's Education?" *Review of Educational Research*, 67 (1): 3-42.
- Huberman, A. M., and M. B. Miles. 1994. *Qualitative Data Analysis: An Expanded Sourcebook*. London: Sage.
- Hughes, P., and G. MacNaughton. 2000. "Consensus, Dissensus or Community: The Politics of Parent Involvement in Early Childhood Education." *Contemporary Issues in Early Childhood* 1 (3): 241-258.
- Ibrahim, H. H., D. Small, and M. Grimley. 2009. "Parent/School Interface: Current Communication Practices and their Implication for Somali Parents." *New Zealand Journal of Educational Studies* 44 (2): 19-30.
- Jeynes, W. 2011. *Parental Involvement and Academic Success*. New York: Routledge.
- Kim, Y. 2009. "Minority Parental Involvement and School Barriers : Moving the Focus Away from Deficiencies of Parents." *Educational Research Review*, 4 (2): 80-102.
- Kohl, G. O., L. J. Lengua, and R. J. McMahon. 2000. "Parent Involvement in School Conceptualizing Multiple Dimensions and Their Relations with Family and Demographic Risk Factors." *Journal of School Psychology* 38 (6): 501-523.
- Larivée, S. J. 2010. "La collaboration école-famille au Québec : Quels sont les types d'implication privilégiés par les parents d'enfants au préscolaire?" In *Parents, pratiques et savoirs au préscolaire*, edited by G. Brougère, 181-202. Bruxelles: Peter Lang.
- Larivée, S. J. 2011. "L'établissement de relations école-famille collaboratives et harmonieuses. Des types d'activités, des obstacles, des enjeux et des défis." In *La*

- collaboration dans le milieu de l'éducation: dimensions pratiques et perspectives théoriques*, edited by J. Portelance, C. Borges, and J. Pharand, 161-180. Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Larose, F., B. Terrisse, and J. Bédard. 2008. "Les besoins parentaux au regard de la formation à l'implication scolaire au Québec." *La revue internationale de l'éducation familiale* 23 (1): 39-61.
- Lemmer, E., and N. Van Wyk. 2004. "Home-School Communication in South African Primary Schools." *South African Journal of Education* 24 (3): 183-188.
- Levine-Rasky, C. 2009. "Dynamics of Parent Involvement at a Multicultural School." *British Journal of Sociology of Education* 30 (3): 331-344.
- Lott, B. 2001. "Low-Income Parents and the Public Schools." *Journal of Social Issues* 57 (2): 247-259.
- Lueder, D. C. 2011. *Involving Hard-to-reach Parents: Creating Family/School Partnerships*. Lanham: Rowman & Littlefield Education.
- Lunneblad, J., and T. Johansson. 2012. "Learning from Each Other? Multicultural Pedagogy, Parental Education and Governance." *Race Ethnicity and Education* 15 (5): 705-723.
- Matthiesen, N. C. L. 2016. "Working Together in a Deficit Logic: Home-School Partnerships with Somali Diaspora Parents." *Race Ethnicity and Education* 0 (0): 1-13.
- Meier, C., and E. Lemmer. 2015. "What Do Parents Really Want? Parents' Perceptions of their Children's Schooling." *South African Journal of Education* 35 (2): 1-11.
- Miller, M., and A. Petriwskyj. 2013. "New Directions in Intercultural Early Education in Australia." *International Journal of Early Childhood* 45 (2): 251-266.
- Moles, O. C. 1993. "Collaboration between Schools and Disadvantaged Parents: Obstacles and Openings." In *Families and Schools in a Pluralistic Society*, edited by N. F. Chavkin, 21-49. Albany, NY: State University of New York Press.
- Nettles, R., and Balter, R. 2012. *Multiple Minority Identities: Applications for Practice, Research, and Training*. New York: Springer.
- O'Connor, U. 2008. "Meeting in the Middle? A Study of Parent-Professional Partnerships." *European Journal of Special Needs Education* 23 (3): 253-268.
- Ogay, T., and L. Cettou. 2014. "Naissance de la relation familles-école: une perspective de communication interculturelle." In *Cultures, éducation, identité. Recompositions socioculturelles, transculturalité et interculturalité*, edited by O. Meunier, 67-74. Arras: Artois Presses Université.

- Ogay, T., and D. Edelman. 2016. “‘Taking Culture Seriously’: Implications for Intercultural Education and Training.” *European Journal of Teacher Education* 39 (3): 388–400.
- Paillé, P., and Mucchielli, A. 2012. *L’analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Paris: Armand Colin.
- Patrikakou, E. N., R. P. Weissberg, S. Redding, and H. J. Walberg, eds. 2005. *School-Family Partnerships for Children’s Success*. New York: Teachers College Press.
- Payet, J.-P. 2016. Observer les mondes scolaires disqualifiés. In *Ethnographie de l’école. Les coulisses des institutions scolaires et socio-éducatives*, edited by J.-P. Payet, 59-78. Rennes : Presses Universitaires de Rennes.
- Périer, P. 2005. *Ecole et familles populaires: sociologie d’un différend*. Rennes: Presses Universitaires de Rennes.
- Périer, P. 2015. “L’enfant entre deux mondes : disqualification parentale et autonomisation scolaire.” *Les Sciences de l’éducation - Pour l’Ère nouvelle* 48 (1): 105-126.
- Rimm-Kaufman, S. E., and R. C. Pianta. 2000. “An Ecological Perspective on the Transition to Kindergarten: A Theoretical Framework to Guide Empirical Research.” *Journal of Applied Developmental Psychology* 21 (1): 491-511.
- Shim, J. M. 2013. “Involving the Parents of English Language Learners in a Rural Area: Focus on the Dynamics of Teacher-Parent Interactions.” *Rural Educator* 34 (3): 18–26.
- Slee, R. 2000. “Professional Partnerships for Inclusive Education?” *Melbourne Studies in Education* 41 (1): 1-15.
- Smrekar, C., and L. Cohen-Vogel. 2001. “The Voices of Parents: Rethinking the Intersection of Family and School.” *Peabody Journal of Education* 76 (2): 75-100.
- Sykes, G. 2001. “Home–School Agreements: A Tool for Parental Control or for Partnership?” *Educational Psychology in Practice* 17 (3): 273-286.
- Theodorou, E. 2008. “Just How Involved is ‘Involved’? Re-thinking Parental Involvement through Exploring Teachers’ Perceptions of Immigrant Families’ School Involvement in Cyprus.” *Ethnography and Education* 3 (3): 253-269.
- Thin, D. 2009. “Un travail parental sous tension: les pratiques des familles populaires à l’épreuve des logiques scolaires. ” *Informations sociales* 154 (4): 70–76.
- Thomas, D. R. 2006. A general inductive approach for analyzing qualitative evaluation data. *American Journal of Evaluation* 27 (2): 237-246.

- Thomas, G. 2013. "A Review of Thinking and Research about Inclusive Education Policy, with Suggestions for a New Kind of Inclusive Thinking." *British Educational Research Journal* 39 (3): 473-490.
- Ting-Toomey, S. 2005. "Identity Negotiation Theory: Crossing cultural boundaries." In *Theorizing about Intercultural Communication*, edited by W. B. Gudykunst, 211-233. Thousand Oaks: Sage.
- Vera, E. M., M. S. Israel, L. Coyle, J. Cross, L. Knight-Lynn, I. Moallem, G. Bartucci, and N. Goldberger. 2012. "Exploring the Educational Involvement of Parents of English Learners." *School Community Journal* 22 (2): 183-202.
- Walker, J. M. T., and Dotger, B. H. 2012. Because wisdom can't be told using comparison of simulated parent-teacher conferences to assess teacher candidates' readiness for family-school partnership. *Journal of Teacher Education* 63 (1): 62-75.
- Wilder, S. 2014. "Effects of Parental Involvement on Academic Achievement: A Meta-Synthesis." *Educational Review* 66 (3): 377-397.
- Zaoura, A., and C. Aubrey. 2011. "Home-School Relationships in Primary Schools. Parents' Perspectives." *International Journal About Parents in Education* 5 (2): 12-24.

4.4. 4^{ème} publication : « Communication entre enseignants et parents minoritaires lors du premier entretien : effet-miroir d'extension et de restriction de rôles » (Conus & Ogay, accepté)

Ceci est le manuscrit accepté d'un chapitre dont la publication est à venir dans l'ouvrage suivant : Pelletier L. & Lenoir A. (Eds.), Regards critiques sur la relation école-famille(s). Paris : Editions des archives contemporaines.

Résumé

Dans un contexte marqué par l'appel au partenariat école-familles, le premier entretien parent-enseignant s'avère un moment clé dans la construction de la relation. Par une recherche de type ethnographique menée dans un établissement scolaire suisse accueillant majoritairement des enfants de familles migrantes et aux revenus modestes, nous explorons le processus de construction de la relation école-familles dans une perspective de communication interculturelle. Nous analysons spécifiquement ici comment parents minoritaires et enseignants négocient leurs rôles lors de leur premier entretien. Au cœur d'une dynamique relationnelle asymétrique, nos résultats relèvent un effet-miroir d'extension du rôle et du pouvoir d'action des enseignants, et de restriction de ceux des parents. L'hypothèse discutée est que cet effet-miroir, qui conduit à un assujettissement du rôle parental au discours enseignant, renvoie à trois facettes reliées qui entravent l'établissement d'une logique partenariale : l'ethnocentrisme scolaire, des formes négatives de reconnaissance et une inégalité de pouvoir.

Mots-clés

Relation école-familles, négociation des rôles, interactionnisme symbolique, communication interculturelle

1. Introduction

Invités à développer une relation de partenariat (Pithon, Asdih et Larivée, 2008), parents et enseignants construisent leur relation au cœur de leurs interactions. Ces interactions constituent un espace d'élaboration de sens (Frame, 2013) et de négociation des identités

(Ting-Toomey, 2005), particulièrement lorsqu'il s'agit des premières interactions entourant l'entrée à l'école de l'enfant aîné de la famille. Pour les parents de groupes minoritaires, peu familiers de la culture scolaire, les premières interactions s'avèrent d'autant plus importantes pour la suite de la relation qu'ils ne se sentent souvent pas à l'aise dans l'espace scolaire (Périer, 2005). Ces premières interactions ont pourtant peu été observées, particulièrement dans une approche communicationnelle.

A partir de données issues d'une recherche de type ethnographique menée dans un établissement scolaire du canton de Fribourg en Suisse⁹, accueillant une population majoritairement issue de la migration et disposant de faibles revenus, ce chapitre explore la négociation des rôles entre parents et enseignants lors de leur premier entretien formel, après le premier semestre d'école. Nos résultats soulignent comment l'asymétrie relationnelle marquée entre parents minoritaires et enseignants, bien que prenant des formes différentes, se traduit globalement par une extension du rôle enseignant et une restriction du rôle parental. En intégrant les apports d'une théorie de la reconnaissance (Honneth, 2000 ; Lenoir et Froelich, 2016a) à une perspective de communication interculturelle (Frame, 2013), nous discutons l'implication d'une telle négociation des rôles sur la construction de la relation école-familles.

2. Cadre théorique

2.1 Paradoxe de l'appel au partenariat école-familles

L'appel aujourd'hui adressé à l'école et aux familles à œuvrer en tant que partenaires, voire à établir une relation de coéducation (Rayna, Rubio et Scheu, 2010), se fonde sur le constat de l'importance de la qualité de la relation entre l'école et la famille pour le succès scolaire de l'enfant (Patrikakou, Weissberg, Redding et Walberg, 2005). Le partenariat apparaît comme une voie vers l'égalisation des chances scolaires des enfants de familles minoritaires, comme les familles issues de la migration et/ou aux revenus modestes. Pourtant, la mise en œuvre du partenariat prôné s'avère souvent bien éloignée de cet objectif louable. Dans leur conception du partenariat, l'école et ses acteurs tendent à réduire le rôle parental à un modèle unique (Baquedano-Lopez, Alexander et Hernandez, 2013), fondé sur des normes scolaires étroitement définies de ce qu'est censé être un bon parent (Thin, 2009). Dans ces

⁹ Recherche n° 152695 « 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 », soutenue par le Fonds National Suisse de la recherche scientifique (FNS).

circonstances, l'appel au partenariat favorise la connivence entre l'école et les parents proches de la culture scolaire (Payet et Giuliani, 2014), qui maîtrisent les codes et usages du partenariat attendu, et paradoxalement accroît la distance entre l'école et les parents peu familiers de la culture scolaire, qu'il prétendait rapprocher de l'école (Périer, 2005).

2.2 Les rôles dans une perspective de communication interculturelle

L'entrée dans la culture scolaire étant plus ou moins aisée pour les parents en fonction de leur degré de proximité avec cette culture (Poncelet et Francis, 2010), penser le partenariat école-familles à partir de la seule perspective de l'école est profondément inégalitaire. Les parents peu familiers de la culture scolaire peuvent ressentir l'entrée à l'école de l'enfant comme un choc entre deux systèmes de valeurs (Benoit, Rousseau, Ngirumpatse et Lacroix, 2008), et peiner à jouer leur rôle de parent d'élève de la manière attendue par l'école (Périer, 2005). Plutôt que de se focaliser sur les difficultés que rencontrent les parents minoritaires pour entrer dans le mode de partenariat attendu, il s'agit de replacer le partenariat dans une dynamique interactionnelle, dans laquelle parents comme enseignants abordent leur relation à partir de cadres de références plus ou moins proches entre cultures familiales et culture scolaire. La relation école-familles est ainsi à appréhender comme un processus de communication interculturelle (Ogay et Cettou, 2014), ce qui amène à s'intéresser notamment à la négociation des rôles entre parents et enseignants. Dans une conception socio-communicationnelle de la notion de rôle héritée de l'interactionnisme symbolique, les rôles, socialement situés, sont interprétés par les individus dans leurs interactions (Degenne, 2011). Stryker et Burke (2000), dans leur théorie de l'identité, distinguent les notions de rôle et d'identité, en définissant les rôles comme les comportements attendus en fonction des positions dans la structure sociale, tandis que les identités renvoient à la manière dont les individus cherchent à incarner ces rôles de manière particulière. C'est ainsi au cœur des interactions qu'émergent les significations pour les acteurs au sujet de leurs identités (Ting-Toomey, 1999). Selon Frame (2013) et son approche sémiopragmatique de la communication interculturelle, saisir cette émergence nécessite d'appréhender de manière conjointe les questions de culture et d'identité, par la prise en compte du contexte d'interaction, ainsi que des représentations, attentes, connaissances, savoir-faire et références culturelles que les acteurs y amènent.

2.3 Reconnaissance et construction identitaire

La question de la reconnaissance tient une place importante dans les travaux explorant les rapports interculturels (Abdallah-Pretceille, 2003, 2013 ; Alaoui, 2016 ; Leanza, 2008 ; Lenoir et Froelich, 2016a). Encore faut-il s'accorder sur ce que l'on entend par reconnaissance, concept polysémique et pluridimensionnel (Payet, 2008). Nous nous référons aux travaux de Honneth (2000), selon qui la reconnaissance se construit dans l'intersubjectivité, au travers de l'approbation par autrui des qualités que le sujet s'accorde, de la confirmation en l'autre de « l'idée normative que chacun se fait de soi-même » (p. 224). Sans recourir directement à la notion de reconnaissance, les théories de l'identité auxquelles se réfère l'approche de communication interculturelle développée par Frame (2013) renvoient également à l'importance de la confirmation de soi par l'autre. Dans sa théorie du contrôle de l'identité (Cast et Burke, 2002 ; Stryker et Burke, 2000), Burke souligne ainsi que la construction identitaire et l'estime de soi de l'individu passent par un processus de vérification de soi. Fondé sur un idéal identitaire, « un ensemble de significations intériorisées par rapport auquel l'individu compare l'image qui lui est renvoyée dans l'interaction » (Frame, 2013, p. 299), ce processus de vérification de soi motive le comportement social dans l'interaction. Dans leur théorie de l'identité sociale, Tajfel et Turner (1986) relèvent également l'importance de la confirmation de soi, en insistant sur le lien entre idéal identitaire et image du groupe auquel l'individu cherche à se conformer (Frame, 2013). La question de la reconnaissance s'avère ainsi indissociable de l'expression des identités (Heine et Licata, 2016). Pour Renault (2004b), « la reconnaissance se rapporte à l'identité tout à la fois comme ce qu'elle conditionne et ce qui la conditionne » (p. 193). Les interactions entre parents et enseignants sont ainsi non seulement un lieu de construction identitaire autour de la rencontre des cadres de références culturels scolaire et familiaux (Ogay et Cettou, 2013), elles s'avèrent également un espace de rencontre d'attentes de reconnaissance, toujours influencées par les normes sociales en vigueur (Lenoir et Froelich, 2016a ; Renault, 2004a). Ces normes peuvent engendrer des « effets de reconnaissance ou de non-connaissance » (Lenoir et Froelich, 2016b, p. 94), tels le déni de reconnaissance ou la dépréciation (Renault, 2004b), et affecter la construction identitaire des individus concernés.

2.4 L'entretien parent-enseignant : un genre institutionnel asymétrique

La question de la reconnaissance ne peut être appréhendée séparément de celle du pouvoir, particulièrement dans la relation entre agents institutionnels et ceux que Payet et Laforgue

(2008) nomment des « acteurs faibles ». Entre des enseignants qui représentent l'institution et des parents peu familiers de la culture scolaire, la relation s'inscrit dans une relation de pouvoir *a priori* asymétrique, même quand les acteurs parlent de partenariat (Dusi, 2012). Les cadres de références culturels respectifs ne disposent pas d'une légitimité égale (Delay, 2011). Comment enseignants et parents gèrent-ils cette asymétrie dans l'exercice particulier qu'est l'entretien parent-enseignant ? Différentes recherches montrent que cet entretien tend à se caractériser par une forme d'échange unidirectionnelle et une dynamique asymétrique (Chartier, Rufin et Pelhate, 2014 ; Howard et Lipinoga, 2010 ; Lemmer, 2012 ; MacLure et Walker, 2000; Nunez Moscoso et Ogay, 2016 ; Scalabrini et Ogay, 2014). Pour les parents peu familiers du monde scolaire, l'asymétrie de rôles avec les enseignants liée au genre institutionnel de l'entretien, très ritualisé (MacLure et Walker, 2000), se trouve renforcée par une asymétrie dans l'accès aux ressources permettant de s'y mouvoir (Howard et Lipinoga, 2010), par exemple par une méconnaissance des codes organisant les interactions. Malgré cela, l'entretien parent-enseignant demeure l'occasion la plus significative de rencontre des sphères familiale et scolaire en vue de s'accorder sur un objectif commun, le bon développement de l'enfant (Lemmer, 2012). C'est pourquoi il nous apparaît opportun d'explorer plus en détails cette dynamique relationnelle asymétrique et de développer une compréhension fine de la négociation des rôles dans l'entretien.

3. Méthodologie

Dans un établissement scolaire d'un quartier périurbain de la ville de Fribourg en Suisse, qui accueille majoritairement des enfants de familles issues de la migration et aux revenus modestes, nous avons observé le processus de construction de la relation école-familles depuis le printemps précédant l'entrée à l'école de l'enfant jusqu'au terme de la première année scolaire. Durant trois ans, nous avons suivi vingt-deux familles dont l'enfant aîné débutait sa scolarité. Nous avons adopté une démarche de recherche de type ethnographique, qui permet de développer une « description dense » (Geertz, 1973) d'un fait social, de saisir comment des questions sont vécues et interprétées par les acteurs « dans le cours de l'action ordinaire » (Payet, 2016, p. 62), en saisissant la réalité au-delà des déclarations d'intention (Becker, 1983). La démarche ethnographique nous paraît ainsi particulièrement pertinente pour comprendre la construction de la relation école-familles.

La collecte des données s'est faite par : 1) des entretiens semi-directifs menés individuellement avec parents et enseignantes (toutes les enseignantes du corpus sont des femmes) en mai, trois mois avant la rentrée scolaire ; en octobre, après six semaines d'école ; en février, suite aux entretiens parent-enseignante ; en juin, au terme de l'année scolaire ; 2) l'observation des interactions formelles (comme l'entretien parent-enseignante) et informelles (échanges devant le bâtiment scolaire au début et à la fin de l'école) entre parents et enseignantes, dans une stratégie ouverte d'observation participante passive (Arborio et Fournier, 2008) ; 3) la collecte des documents transmis par les enseignantes aux parents. Pour ce chapitre, le corpus est constitué des transcriptions et des rapports d'observation des entretiens parent-enseignante observés durant l'année d'étude principale (2014-2015), ainsi que des entretiens semi-directifs menés individuellement avec les parents et les enseignantes lors de l'année scolaire en question. Les tableaux suivants donnent des précisions sociodémographiques sur les enseignantes et les parents impliqués.

Enseignante	Age (env.)	Années d'expérience	Taux de travail (%)	Toutes sont suisses et ont suivi leur scolarité et leur formation en Suisse
Anne	50	env. 30	50 (mi-temps avec Emma)	
Béa	60	env. 40	100	
Cathy	30	5	50 (mi-temps avec Julie)	
Diane	60	env. 40	100	
Emma	50	env. 30	50 (mi-temps avec Anne)	
Julie	35	12	50 (mi-temps avec Cathy)	

Tableau 1 : Enseignantes du corpus

Lorsque les enseignantes travaillent en duo, toutes deux participent à l'entretien parent-enseignante¹⁰.

Enfant (code)	Sexe	Parent(s)	Pays de départ de la trajectoire migratoire des parents	Ancienneté d'arrivée en Suisse (années)	Enseignante(s)
A.	F	Mère-Père	Portugal	22 (père) – 17 (mère)	Diane
B.	F	Mère-Père	Macédoine	20 (père) - 6 (mère)	Cathy-Julie
C.	F	Mère	Portugal	7	Diane
D.	M	Mère	Portugal	7	Diane
E.	F	Mère-Père	Bolivie (mère) – père né en Suisse	env. 6 (mère)	Anne-Emma
F.	M	Mère*	Albanie	8	Diane
G.	F	Mère-Père	Tunisie (père) – France (mère)	env. 5	Béa
H.	M	Mère*	Portugal	4	Diane
I.	F	Mère-Père	Sri Lanka	24 (père) – 8 (mère)	Béa
J.	M	Mère-Père	Liban	7	Béa
K.	M	Père**	Argentine	inconnue	Cathy-Julie
*famille monoparentale					
**parents séparés, l'enfant vit avec son père					

Tableau 2 : Parents du corpus

¹⁰ Pour faciliter la lecture, nous choisissons toutefois d'utiliser sans distinction par la suite la dénomination « entretien parent-enseignante ».

Le corpus a été complété par les données d'entretiens parent-enseignante concernant des familles qui ne participaient pas à l'ensemble de la recherche, soit parce que l'enfant concerné n'était pas un aîné, soit parce qu'elles ne l'avaient pas souhaité, mais qui ont accepté que l'entretien soit observé et enregistré (3 chez Anne et Emma, 2 chez Béa, 4 chez Diane, 1 chez Cathy et Julie). Ces données ont été utiles pour compléter notre observation des pratiques enseignantes. L'analyse des données s'est déroulée de manière inductive. Une analyse catégorielle thématique a d'abord été effectuée, dans une démarche mixte d'élaboration des catégories telle que proposée par Miles et Huberman (2003), avec des catégories telles que « rôle de parent d'élève » ou « rôle d'enseignante ». Cette analyse catégorielle thématique a servi de base à une analyse de contenu « à l'aide de catégories conceptualisantes » (Paillé et Mucchielli, 2012), dont le but était de faire émerger progressivement un modèle interprétatif des données, dans une démarche itérative « d'induction théorisante » (p. 328) faisant appel à des catégories davantage de l'ordre de phénomènes et de processus.

4. Analyse des résultats

Nous présentons nos résultats autour de deux enjeux relevés dans les entretiens parent-enseignante observés, à savoir l'évaluation de l'élève et la discussion des pratiques éducatives. Ces deux enjeux correspondent aux deux moments identifiés par Chartier et ses collègues (2014), à savoir la présentation des résultats scolaires de l'élève et la discussion d'actions éducatives. Nous illustrons nos propos par des extraits des entretiens parent-enseignante ainsi que des entretiens avec les participants à l'étude conduits par le chercheur. Nous intégrons directement dans le texte les éléments issus des rapports d'observation.

4.1 Négociation des rôles autour de l'enjeu de l'évaluation de l'élève

4.1.1 Des rôles d'enseignante évaluatrice et de parent auditeur

Une importante part de l'entretien est consacrée à l'évaluation de l'élève. Cette partie de l'entretien s'avère largement unidirectionnelle et asymétrique. Alors que le bulletin scolaire présente ce tout premier entretien comme un espace où « *les principales observations relatives à l'intégration de l'élève dans sa classe et aux progrès effectués ont été échangées et analysées* », la dynamique observée, davantage de l'ordre d'une transmission que d'un échange, correspond à l'objectif des enseignantes « *d'expliquer un peu aux parents comment ça se passe chez nous* » (Julie). Tandis que les enseignantes adoptent un rôle d'évaluatrices-

informatrices, les parents se trouvent dans un rôle d'auditeurs-récepteurs de l'évaluation de leur enfant. A l'exception de Diane, les enseignantes commencent certes l'entretien en demandant aux parents comment se passe à leurs yeux le début de scolarité de l'enfant. Les réponses des parents s'avèrent toutefois généralement brèves. « *Ben ça va bien, il est content* » (mère de J.). Seul le père de E., unique parent né en Suisse, répond plus longuement en profitant d'évoquer une inquiétude au sujet de la fatigue de sa fille. Les parents eux-mêmes veulent surtout entendre l'évaluation posée par l'enseignante, c'est généralement leur attente principale vis-à-vis de ce premier entretien. « *J'étais vraiment curieuse de ce qu'elle va dire* » (mère de B.). La dynamique globalement asymétrique et unidirectionnelle de l'évaluation correspond ainsi aux représentations des rôles des parents. La parole parentale trouve malgré tout une place dans l'évaluation, et c'est au niveau de cette parole que nous pouvons distinguer deux déclinaisons du rôle parental.

4.1.1.1 Un appui spontané du discours enseignant

Dans les entretiens observés chez Béa, Anne et Emma, Cathy et Julie, les parents interviennent spontanément pour commenter l'évaluation faite par l'enseignante, certains de manière fréquente. Ces interventions consistent toutefois toujours à appuyer les dires de l'enseignante, soit en confirmant ses dires, soit en les illustrant par des exemples vécus dans le milieu familial. L'évaluation portée sur l'enfant par l'enseignante n'est jamais remise en question par les parents, y compris lorsque celle-ci porte sur des éléments négatifs.

Cathy *Elle fait l'enfant j'ai l'impression, parce qu'elle a pas trop envie de faire. Si elle aime pas trop ce qu'on lui propose, ben...*

Mère de B. *Oui, elle traîne pour faire.*

Cathy *Voilà, elle fait un petit peu lentement alors, ouais.*

Mère de B. *Même à la maison, même pour manger, si elle a pas envie...*

Cathy *Voilà.*

Mère de B. *Quand je prépare à manger, elle mange mais...*

Cathy *Lentement.*

Mère de B. *Lentement ouais.*

À de rares exceptions, les parents prennent eux-mêmes l'initiative de confirmer le discours de l'enseignante, sans que cela fasse suite à une question de l'enseignante. Si les enseignantes

disent au chercheur espérer et apprécier cette confirmation de leurs dires de la part des parents, elles ne la requièrent pas explicitement.

4.1.1.2 Une assignation de validation du discours enseignant

De son côté, Diane situe d'emblée son rôle comme celui de transmettre son évaluation, et le rôle des parents de dire si cette évaluation correspond à leur vision des choses. « *J'ai fait un petit rapport et puis je vais vous dire ce que j'ai remarqué chez A., et puis vous me direz si ça correspond, si vous êtes d'accord avec ce que j'ai marqué* » (Diane au père de A.). Alors que Diane semble ainsi donner une place explicite et une liberté de propos aux parents, le rôle de ces derniers consiste par la suite à répondre à ses questions lorsqu'elle leur demande s'ils observent dans le milieu familial les éléments mentionnés, particulièrement les éléments négatifs. « *Il est vite distrait, il a de la peine à rester tranquille chez moi. Et chez vous?* » (Diane à la mère de D.) Le reste du temps, l'évaluation prend la forme d'un monologue de Diane dans lequel la parole parentale n'a pas vraiment de place, jusqu'au moment où Diane interpelle à nouveau les parents. Ses relances, ainsi que des regards complices lancés au chercheur lorsque la réponse des parents va dans le sens de ce qu'elle a évoqué, montrent que Diane recherche avant tout une confirmation de ses dires de la part des parents. Le rôle parental est de confirmer son expertise, dans une assignation faite aux parents d'attester du bien-fondé de son évaluation, surtout des éléments négatifs.

4.1.2 Des identités entre expertise enseignante de la scolarité et assentiment parental

En nous basant sur les travaux de Stryker et Burke (2000), les identités renvoient à la manière dont parents et enseignantes incarnent les rôles d'enseignante évaluatrice et de parent auditeur. L'identité que les enseignantes revendiquent (l'identité pour soi), sur la base de l'idéal identitaire auquel elles cherchent à correspondre, s'incarne autour d'une expertise de la scolarité de l'élève, qu'elles s'efforcent ensuite d'afficher pour autrui dans l'interaction. Donnant aux enseignantes « *l'impression d'avoir été entendue* » (Béa), l'assentiment parental est considéré comme un signe d'ouverture et de bonne volonté, mais surtout il permet le renforcement de l'estime de soi des enseignantes par le processus de vérification de soi dans l'interaction (Cast et Burke, 2002 ; Stryker et Burke, 2000). Dans une dynamique relationnelle où les parents eux-mêmes insistent sur une différence de statut et d'expertise avec l'enseignante, « *nous ne sommes pas des enseignants hein* » (mère de J. au chercheur),

l'identité de « bon parent » s'affiche alors par le fait de confirmer les constats posés par l'enseignante. Cet accord est exprimé même dans des cas où les parents disent ensuite au chercheur désapprouver l'évaluation faite par l'enseignante. C'est le cas du père d'A., qui ne dit rien durant l'entretien du fait qu'« *il y a des choses où je ne suis pas d'accord, par exemple quand elle dit qu'il faut qu'elle fasse ci, qu'il faut qu'elle fasse ça, mais il faut savoir qu'il y a des enfants qui apprennent plus vite, d'autres qui sont plus lents* ». Les parents ne se considèrent pas légitimés à discuter l'évaluation faite par l'enseignante. Un décalage risque alors de naître chez les parents entre identité affichée pour autrui et identité pour soi, entre correspondance à une identité assignée perçue et idéal identitaire, empêchant le processus de vérification de soi constitutif de l'estime de soi. Si les parents ne remettent jamais clairement en question l'évaluation faite par l'enseignante, les éléments négatifs peuvent entraîner une timide tentative de leur part de défendre le bilan de l'enfant, avec des esquisses de « résistance » rejoignant ce qu'ont observé Chartier et ses collègues (2014, p. 47), par exemple en relevant que les choses reprochées ne sont pas observées dans le milieu familial. Ce genre d'échange survient particulièrement durant les entretiens observés chez Diane, chez qui l'évaluation occupe une part particulièrement importante et est axée sur les points posant problème. Les tentatives de défense du bilan de l'enfant sont aussi des tentatives de défense de son identité menacée de « bon parent », de préservation de la face au sens des travaux de Goffman (1973).

4.2 Négociation des rôles autour de l'enjeu des pratiques éducatives

4.2.1 Des rôles d'enseignante prescriptrice et de parent appliqué

La discussion des pratiques éducatives constitue un second enjeu important d'une grande part des entretiens observés. Même si cela n'est jamais évoqué explicitement par les enseignantes, la place accordée à cet enjeu renvoie d'une certaine manière à la loi scolaire, qui stipule que l'école « seconde les parents dans leur responsabilité éducative » (Loi sur la scolarité obligatoire du 9 septembre 2014, art.2). Toutefois, la discussion des pratiques éducatives que nous observons prend généralement une forme prescriptive qui inverse les termes de la relation, en appelant les parents à seconder les enseignantes par une adaptation de leurs pratiques dans le cadre familial. Les enseignantes considèrent en effet ce premier entretien comme l'occasion d'indiquer aux parents les pratiques éducatives à mettre en œuvre dans le milieu familial lorsqu'elles l'estiment nécessaire au vu de difficultés relevées chez l'enfant ou

de ce qu'elle estime être des manques dans les pratiques parentales. Ce rôle prescriptif apparaît d'ailleurs dans des pratiques relevées dès les toutes premières interactions avec les parents, bien avant le premier entretien (voir à ce propos Conus et Nunez Moscoso [2015]). Si certains entretiens échappent à cette logique de prescription, lorsque les enseignantes estiment la situation positive tant au niveau de l'élève que des pratiques parentales, l'entretien apparaît très souvent comme un espace de conseils (Chartier *et al.*, 2014), de prescriptions institutionnelles adressées aux parents (Scalambrin et Ogay, 2014). Face aux prescriptions, les parents se montrent soucieux soit de témoigner de leur volonté d'appliquer les conseils reçus, soit de dire qu'ils les appliquent déjà. Là aussi nous n'avons pas observé de remise en question directe du discours enseignant. Nous distinguons trois déclinaisons dans la manière dont l'entretien peut s'avérer un espace de prescriptions enseignantes.

4.2.1.1 Enseignante délégitime et parent exécutant

Chez Diane, Anne et Emma, ce rôle prescripteur apparaît assumé, justifié par leur expertise professionnelle. « *S'il y a des problèmes de sommeil, pour moi c'est le travail de la maîtresse d'aller vers le parent pis de dire il faudrait faire ta ta ta* » (Emma). Dans ce sens, les enseignantes contrôlent et supervisent les pratiques parentales. « *Vous faites des jeux avec ? Des choses euh... des Memory, comme ça ?* » (Emma à la mère de M.). Selon la réponse obtenue elles adressent des prescriptions aux parents.

Diane *Vous avez certainement des livres de coloriage ?*

Mère de D. *Oui, oui oui.*

Diane *Alors, vraiment de travailler ça à la maison, le coloriage, le découpage, pour que ça aille plus vite. Si vous pouvez travailler ça.*

En supervisant et normalisant les pratiques éducatives parentales et en attribuant aux parents le devoir de remédier aux difficultés de l'élève, les enseignantes agissent dans une forme de délégation. Le rôle des parents est celui d'exécutants, ou d'« auxiliaires » de l'enseignante pour reprendre le terme utilisé par Thin (2009, p. 71), appelés à conformer leurs pratiques aux prescriptions afin de remplir leur rôle de manière adéquate.

4.2.1.2 Enseignante guide et parent apprenant

Dans ses entretiens avec les parents, Béa aborde régulièrement la question des pratiques éducatives. Elle met toutefois beaucoup de formes à ses prescriptions, évitant de se montrer

directive, d'une part car elle estime ne rien être en mesure d'exiger de la part des parents, « *nous on ne peut que dire, qu'influencer* ». Mais Béa adopte également cette non-directivité à dessein. « *C'est une stratégie, c'est plus entendu. Parce que si je dis 'je', 'je pense que', 'je crois que', c'est moi qui parle. Mais si je leur dis 'voilà il faudrait ci, il faudrait ça', ils vont dire oui et ils vont pas le faire* ». En recourant à un discours peu directif et en s'incluant en tant qu'enseignante, Béa signale aux parents de manière indirecte comment agir de manière adéquate à ses yeux.

Béa *Alors je lui dis allez dépêche-toi maintenant, dépêche-toi, dépêche-toi un petit peu, pour qu'elle puisse...*

Père de I. *Se réveiller un peu.*

Béa *... un tout petit peu, elle a un petit peu pleuré cet après-midi parce qu'elle arrivait pas à monter la fermeture-éclair puis on est descendu parce que les autres étaient déjà tous prêts.*

Père de I. *Ouais.*

Béa *C'est pour ça. Donc c'est vrai que... on va essayer à ce qu'elle s'habille un petit peu plus vite. Hein...*

Père de I. *Ouais.*

Béa se place en modèle, en guide montrant ce qu'il faut faire, tandis que les parents se trouvent dans la position d'apprenants à aiguiller, de « novices » pour reprendre un terme utilisé par Petriwskyj (2014). Si la forme est moins directive et délégatrice que dans la première déclinaison, l'entretien reste un espace d'indication aux parents des pratiques éducatives à mettre en œuvre pour se montrer de bons parents. Comme Diane, Anne et Emma, Béa n'hésite d'ailleurs pas à interroger les parents sur leurs pratiques parentales dans une forme de contrôle, par exemple autour de la télévision ou des loisirs de l'enfant.

4.2.1.3 Enseignante garante ultime et parent maître à bord encadré

Cathy et Julie estiment n'être autorisées à prescrire des choses concernant le milieu familial qu'en cas de problème important chez l'enfant ou si la demande vient des parents eux-mêmes. Elles jugent qu'il y a des limites à leur fonction et des frontières de territoires à respecter entre école et familles. « *C'est leur sphère privée* » (Julie). La seule fois où nous assistons à un semblant d'indication éducative adressée aux parents, cela touche à une pratique se déroulant dans le contexte scolaire et est formulé de manière peu directive.

- Cathy *Des fois c'est un peu dur de quitter, c'est plutôt sa grand-maman enfin je sais.*
- Mère de B. *Mmm*
- Cathy *Moi je vois plutôt quand c'est sa grand-maman qui vient l'amener, pis des fois elle lui tient un peu longtemps la main, des fois aussi avec vous hein elle est un peu...*
- Julie *Quand elle a pas trop envie de venir.*
- Mère de B. *Oui.*

Si ce respect des frontières entre les territoires de l'école et des familles apparaît important aux yeux de Cathy et Julie, il ne s'avère pas absolu. Toutes deux indiquent utiliser l'entretien avec les parents comme espace de prescriptions lorsqu'elles l'estiment nécessaire, ce qui n'était pas le cas dans les entretiens observés. « *Ça peut m'arriver de dire 'est-ce que vous jouez de temps en temps ?', j'essaie de stimuler mais après je ne force pas non plus* » (Julie). Cathy le mentionne dans un discours assez déficitaire à propos des parents. « *Souvent on dit aux entretiens 'faites avec votre enfant de la cuisine', 'allez à la place de jeux, jouer dans la forêt', puis eux ils prennent pas conscience de l'importance que ça a* ». Le respect des frontières du territoire familial est à privilégier, mais la situation de l'enfant peut justifier leur empiètement, les enseignantes se plaçant en garantes ultimes des limites à la « liberté » des parents d'agir selon leurs vues.

4.2.2 Des identités entre expertise enseignante de l'éducation et conformité parentale

Dans la manière dont s'incarnent les rôles dans la discussion des pratiques éducatives, l'identité de « bonne enseignante » s'affiche autour d'une expertise élargie à l'éducation de l'enfant en général et plus seulement à la chose scolaire. Si les enseignantes s'attribuent cette expertise élargie, elles regrettent paradoxalement d'avoir à la mettre en avant, estimant que cela ne serait pas nécessaire si les parents remplissaient adéquatement leur devoir. « *Je trouve que chaque année on a des enfants qui ont plus de difficultés, qui ont moins de stimulation* » (Diane). « *Il y a des nationalités, des parents qui ne jouent pas. Ils ne connaissent pas le jeu* » (Béa). Nous retrouvons de leur part une vision déficitaire des parents minoritaires relevée par d'autres chercheurs (Boulanger, Larose et Couturier, 2010 ; Lenoir, 2013 ; Matthiesen, 2016), qui renvoie à ce que Métraux (2011) nomme le « modèle des déficits », dans lequel les différences sont mesurées en termes de « déficit en regard de la norme » (p. 211). De manière

plus ou moins explicite en fonction des pratiques des enseignantes, les prescriptions assignent alors aux parents une identité négative de parents « en faute » (Périer, 2005), appelés à modifier et mettre en conformité leurs pratiques.

Pour les parents, le retour à une identité valorisante dans l'interaction, qui permette le rétablissement d'une certaine estime de soi (Cast et Burke, 2002), passe par le fait d'acquiescer aux indications reçues, même en cas de désaccord ensuite exprimé au chercheur, comme dans le cas de la mère de J. « *Vraiment elle nous pousse à vite faire les choses, comme ne pas apporter les chaussures parce qu'il sait déjà comment faire. Parfois moi je peux pas! C'est un enfant de cinq ans hein! Moi je dis ok, mais on essaie à la maison, qu'est-ce que je dois faire de plus* ». Dans un tel cas, l'incapacité perçue à répondre positivement à la demande risque de mettre à mal dans un second temps l'identité parentale positive préservée durant l'entretien, la mère de J. risquant de se sentir et d'être perçue comme incompetente du fait de ne pas parvenir à faire ce qui lui est demandé. Certains parents cherchent à afficher leur conformité en évoquant spontanément dans l'entretien leurs pratiques éducatives, dans une recherche de valorisation et de validation de leurs pratiques, considérant également l'enseignante comme une experte de l'éducation de l'enfant en général et non seulement de la chose scolaire. Les parents se situent alors dans une attente de reconnaissance au sens de Honneth (2000), de confirmation par autrui des qualités et compétences qu'ils s'attribuent. Mais lorsque les pratiques évoquées par les parents ne correspondent pas à ce que les enseignantes considèrent comme adéquat, on assiste à des épisodes de non-validation. Plutôt que de se trouver confirmée, l'identité de « bon parent » se trouve alors mise à mal dans l'entretien. De manière générale, la préservation d'une identité de « bon parent » par la conformité au discours enseignant a un coût pour les parents en termes de vérification de soi et d'estime de soi, de sentiment d'être reconnu dans ses pratiques et compétences. « *Ici en Suisse, il y a une méthode qu'il faut faire, mais l'important c'est qu'on arrive au résultat final, chacun a sa manière. Elle voulait que ça soit sa technique à elle, et point final* » (père de A.).

4.3 Effet-miroir d'extension du rôle enseignant et de restriction du rôle parental

Si la dynamique asymétrique de la négociation des rôles dans l'entretien parent-enseignant a été relevée par d'autres, nos résultats, résumés dans le tableau ci-après, éclairent les déclinaisons que peut prendre cette dynamique, largement en fonction des pratiques

communicationnelles des enseignants. Ils permettent aussi de saisir les implications d'une telle négociation des rôles dans le processus de construction de la relation école-familles. Alors que l'on parle de partenariat à développer, la préservation d'une identité de « bon parent » dans l'interaction, et surtout aux yeux des enseignantes, passe avant tout par une restriction du rôle parental à un affichage d'assentiment et de conformité vis-à-vis du discours enseignant. Parallèlement, l'identité de « bonne enseignante » s'articule autour d'une expertise dépassant le cadre scolaire pour s'étendre également à l'éducation de l'enfant dans la famille. De l'élargissement du champ d'action enseignant du contexte scolaire à un territoire élargi incluant le contexte familial (voir également à ce propos Conus *[in press]*) résulte un effet-miroir d'extension du rôle et du pouvoir d'action des enseignantes, et de restriction du rôle et du pouvoir d'action des parents. Ce double mouvement entraîne un assujettissement du rôle parental au discours enseignant, loin d'une logique partenariale.

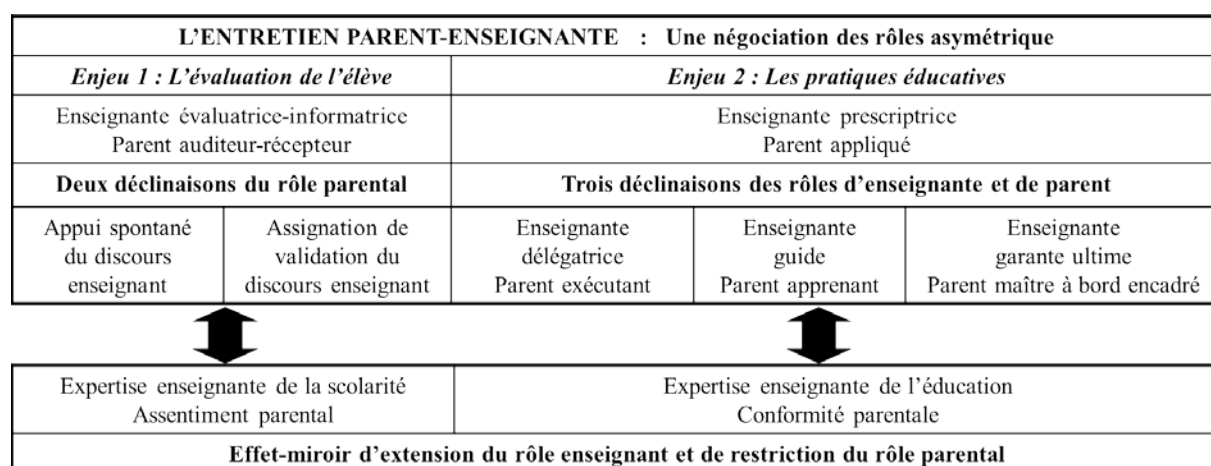


Figure 1 : Synthèse des résultats

4.4 Ethnocentrisme scolaire, effets de reconnaissance négatifs et inégalités de pouvoir

De nos observations du premier entretien annuel parent-enseignante, nous dégageons trois éléments importants pour comprendre les obstacles persistants à l'établissement d'une logique partenariale. Le premier est celui de l'ethnocentrisme scolaire (Ogay, accepté), qui amène l'école et ses acteurs à appréhender les normes scolaires comme les seules possibles et légitimes (Cargile et Bolkan, 2013). Il nous apparaît primordial de ne pas mettre cet ethnocentrisme sur le compte des enseignantes. Comme institution ancrée dans une culture qu'elle a pour mission de perpétuer (Bruner, 1996), l'école tend naturellement à être imprégnée par un ethnocentrisme institutionnel au niveau de ses normes, ses valeurs, son fonctionnement, et finalement ses acteurs (Asdih, 2012 ; Baquedano-Lopez *et al.*, 2013).

L'ethnocentrisme scolaire imprègne ainsi les pratiques des enseignantes de notre étude lorsqu'elles utilisent l'entretien comme espace de prescriptions éducatives, dans une démarche correctrice vis-à-vis des familles dont les pratiques diffèrent des normes scolaires. La « posture ethnocentrée » de l'école (Asdih, 2012, p. 48) alimente la vision déficitaire des acteurs scolaires envers les familles minoritaires, par le jugement de leurs pratiques à l'aune d'une norme scolaire étroite de ce que sont censés être un bon parent et de bonnes pratiques éducatives (Baquedano-Lopez *et al.*, 2013 ; Pothet, 2014). Les pratiques prescriptives correctrices des enseignantes participent alors au dispositif de gouvernance des familles par leur « pédagogisation » décrit par Popkewitz (2008).

Le second élément tient aux « effets de reconnaissance » (Lenoir et Froelich, 2016a, p. 94) engendrés par ces normes scolaires ethnocentrées, en l'occurrence des formes de reconnaissance négatives telles que décrites par Renault (2004b) comme le déni de reconnaissance ou la reconnaissance dépréciative. Le déni de reconnaissance, qui renvoie à la méconnaissance ou à l'invisibilité, se traduit dans nos observations par le fait que les parents se trouvent assignés à jouer leur rôle d'une manière édictée par les enseignantes, dans un soupçon *a priori* de leur incapacité à bien éduquer leurs enfants et dans une ignorance de la diversité de leurs modèles. La reconnaissance dépréciative, qui renvoie à la disqualification, se retrouve dans la vision déficitaire des enseignantes au sujet des familles du quartier et dans l'appréhension qu'elles ont de la diversité en termes d'écart à la norme à corriger (Payet et Giuliani, 2014). Ces effets de reconnaissance se construisant dans l'intersubjectivité (Lenoir et Froelich, 2016a), les parents eux-mêmes se comportent de façon à préserver une image positive en évitant de se placer en porte-à-faux des normes scolaires incarnées par le discours enseignant. La recherche d'une confirmation en l'enseignante de son identité de bon parent, au sens du processus de vérification de soi développé par les théories de l'identité (Cast et Burke, 2002 ; Frame, 2013 ; Stryker et Burke, 2000 ; Tajfel et Turner, 1986), passe par l'unique voie laissée possible, celle de l'assentiment. C'est la seule manière pour les parents de tenter de préserver, au sens des travaux de Goffman (1973), une face largement écornée par la vision ethnocentrée qui imprègne les pratiques des enseignantes dans l'entretien. Mais cette préservation a un coût pour les parents en termes d'estime de soi, par le renoncement qu'elle exige à voir certaines de leurs identités, personnelles (Cast et Burke, 2002) mais aussi collectives (Tajfel et Turner, 1986), reconnues et validées dans l'interaction.

L'ethnocentrisme scolaire et les enjeux de reconnaissance relevés ne sauraient être appréhendés indépendamment d'un troisième élément, la question du pouvoir. L'asymétrie inhérente à la relation parent-enseignant (Dusi, 2012) et au genre institutionnel de l'entretien (MacLure et Walker, 2000), renforcée dans la relation entre école et parents minoritaires par l'inégale légitimité des cadres de références culturels respectifs (Delay, 2011), limite fortement le pouvoir d'action des parents de notre étude, le réduisant à exprimer leur assentiment et à témoigner de leur conformité au discours enseignant. Dans un phénomène de cercle vicieux, leur statut d'« acteurs faibles » (Payet et Laforgue, 2008) s'en trouve renforcé. Au cœur d'une négociation des rôles asymétrique qui étend le rôle enseignant et restreint le rôle parental, ethnocentrisme scolaire, effets de reconnaissance et inégalités de pouvoir d'action apparaissent ainsi inextricablement liés. L'ethnocentrisme scolaire se construit sur la différence de pouvoir d'action entre enseignantes et parents et simultanément la renforce, par l'absence d'intégration des cadres de références parentaux du fait des effets de reconnaissance négative qu'il entraîne.

5. Conclusion

Dans ce chapitre, nous avons cherché à comprendre comment parents et enseignants négocient leurs rôles lors de leur tout premier entretien formel, au cœur d'un genre institutionnel (l'entretien parent-enseignant) et d'une relation institutionnelle (la relation école-famille) caractérisés par une forte asymétrie. Au-delà des déclinaisons distinguées dans la manière dont parents et enseignants négocient leurs rôles, la conjugaison d'un ethnocentrisme scolaire marqué, de formes négatives de reconnaissance et d'une inégalité de pouvoir entraînent un mouvement en miroir d'extension du rôle enseignant et de restriction du rôle parental. Au cœur d'une telle dynamique, le discours appelant au partenariat école-familles semble davantage de l'ordre du contrôle et de la domination envers les familles minoritaires que du rapprochement réciproque (Neyrand, 2011 ; Payet et Giuliani, 2014 ; Périer, 2005).

Selon Fraser (2005), une meilleure justice sociale passe par la valorisation de la diversité culturelle et la revalorisation des identités méprisées. Dans une vision réellement partenariale de la relation école-familles, le développement du pouvoir d'action des parents minoritaires nécessite une reconnaissance de leurs ressources, compétences et cadres de références (Périer, 2015). La question de la reconnaissance s'avérant indissociable des questions d'inégalités de

pouvoir et de ressources entretenues par l'ethnocentrisme scolaire, nous rejoignons Verhoeven (2011) lorsqu'elle affirme que ce n'est qu'en articulant ces enjeux de reconnaissance, de pouvoir et d'inégalités qu'il est possible de combattre le déni de participation dont sont victimes les parents minoritaires. Et de permettre ainsi aux acteurs scolaires et aux familles dans leur diversité de construire une communauté de valeurs basée sur des relations d'estime symétrique au sens de Honneth (2000).

6. Références

- Abdallah-Pretceille, M. (2003). *Former et éduquer en contexte hétérogène. Pour un humanisme du divers*. Paris : Anthropos.
- Abdallah-Pretceille, M. (2013). *L'éducation interculturelle* (4^{ème} éd.). Paris : Presses Universitaires de France.
- Alaoui, D. (2016). Déni de reconnaissance et lutte pour la reconnaissance en milieu scolaire réunionnais. In Y. Lenoir, A. Froelich et V. Zúñiga (dir.), *La reconnaissance à l'école : Perspectives internationales* (p. 129–157). Laval : Presses Universitaires de Laval.
- Arborio, A.-M. et Fournier, P. (2008). *L'enquête et ses méthodes. L'observation directe*. Paris : Armand Colin.
- Asdih, C. (2012). Collaborer avec les parents pour accompagner la scolarité? Représentations des enseignants et pratiques professionnelles. *Enfances, Familles, Générations*, (16), 34–52.
- Baquedano-Lopez, P., Alexander, R. A. et Hernandez, S. J. (2013). Equity issues in parental and community involvement in schools: What teacher educators need to know. *Review of Research in Education*, 37(1), 149–182.
- Becker, H. S. (1983). Studying urban schools. *Anthropology & Education Quarterly*, 14(2), 99–108.
- Benoit, M., Rousseau, C., Ngirumpatse, P. et Lacroix, L. (2008). Relations parents immigrants-écoles dans l'espace montréalais : au-delà des tensions, la rencontre des rêves. *Revue des sciences de l'éducation*, 34(2), 313–332.
- Blumer, H. (1969). *Symbolic interactionism: Perspective and method*. Berkley: University of California Press.

- Boulanger, D., Larose, F. et Couturier, Y. (2010). La logique déficitaire en intervention sociale auprès des parents : les pratiques professionnelles et les représentations sociales. *Nouvelles Pratiques Sociales*, 23(1), 152–176.
- Bruner, J. (1996). *L'éducation, entrée dans la culture. Les problèmes de l'école à la lumière de la psychologie culturelle*. Paris : Retz.
- Cargile, A. C. et Bolkan, S. (2013). Mitigating inter- and intra-group ethnocentrism: Comparing the effects of culture knowledge, exposure, and uncertainty intolerance. *International Journal of Intercultural Relations*, 37(3), 345–353.
- Cast, A. et Burke, P. (2002). A theory of self-esteem. *Social forces*, 80(3), 1041-1064.
- Chartier, M., Rufin, D. et Pelhate, J. (2014). Les enseignants dans l'entretien individuel avec les parents : entre souci de la relation et exigence d'efficacité. *Education et sociétés*, 34(2), 39–54.
- Conus, X. (in press). Construction du rôle de parent d'élève : le territoire familial, une annexe de l'école ? In S. Rayna et P. Garnier (dir.), *Transitions dans la petite enfance*.
- Conus, X. et Nunez Moscoso, J. (2015). Quand la culture scolaire tend à structurer la négociation des rôles d'enseignant et de parent d'élève. *La Recherche En Éducation*, 14, 8–22.
- Degenne, A. (2011). A propos de la notion de rôle dans l'analyse des relations sociales. *Mathématiques et sciences humaines*, 193, 37-45.
- Delay, C. (2011). *Les classes populaires à l'école. La rencontre ambivalente entre deux cultures à légitimité inégale*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes.
- Dusi, P. (2012). The family-school relationships in Europe: A research review. *Center for Educational Policy Studies Journal*, 2(1), 13–33.
- Frame, A. (2013). *Communication et interculturalité : cultures et interactions interpersonnelles*. Paris : Lavoisier.
- Fraser, N. (2005). *Qu'est-ce que la justice sociale? Reconnaissance et redistribution*. Paris: La Découverte.
- Geertz, C. (1973). *Interpretation of cultures*. New York: Basic Books.
- Giuliani, F. et Payet, J.-P. (2014). Les logiques scolaires de la proximité aux familles. Introduction. *Education et sociétés*, 34(2), 5–21.
- Goffman, E. (1973). *La mise en scène de la vie quotidienne. 1. La présentation de soi*. Paris : Editions de Minuit.

- Heine, A. et Licata, L. (2016). Reconnaissance : entre égalité et diversité. *Les politiques sociales*, 3-4, 38-51.
- Honneth, A. (2000). *La lutte pour la reconnaissance*. Paris : Editions du Cerf.
- Howard, K. M. et Lipinoga, S. (2010). Closing down openings: Pretextuality and misunderstanding in parent-teacher conferences with Mexican immigrant families. *Language & Communication*, 30(1), 33-47.
- Loi sur la scolarité obligatoire du 9 septembre 2014 (LS/Etat de Fribourg), RSF 411.0.1.
- Leanza, Y. (2008). La reconnaissance comme principe d'une éthique de l'altérité. Une réflexion à partir de pratiques médicales. In J.-P. Payet et A. Battegay (dir.), *La reconnaissance à l'épreuve. Explorations socio-anthropologiques* (p. 133-140). Villeneuve-d'Ascq : Presses Universitaires du Septentrion.
- Lemmer, E. M. (2012). Who's doing the talking? Teacher and parent experiences of parent-teacher conferences. *South African Journal of Education*, 32(1), 83-96.
- Lenoir, Y. (2013). La question du juste dans les dispositifs d'évaluation scolaire : un regard critique à partir des sphères de justice de Walzer. In L. Talbot et V. Bedin (dir.), *Les points aveugles dans l'évaluation des dispositifs d'éducation et de formation* (p. 31-68). Berne : Peter Lang.
- Lenoir, Y. et Froelich, A. (2016a). La reconnaissance : Une notion utile ou futile pour cerner les rapports éducatifs? Clarifications notionnelles. In Y. Lenoir, A. Froelich et V. Zúñiga (dir.), *La reconnaissance à l'école : Perspectives internationales* (p. 1-76). Laval : Presses de l'Université de Laval.
- Lenoir, Y. et Froelich, A. (2016b). La socialisation scolaire à l'aune des processus de reconnaissance dans les classes du primaire au Québec. In Y. Lenoir, A. Froelich et V. Zúñiga (dir.), *La reconnaissance à l'école : Perspectives internationales* (p. 79-107). Laval : Presses Universitaires de Laval.
- MacLure, M. et Walker, B. M. (2000). Disenchanted evenings: The social organization of talk in parent-teacher consultations in UK secondary schools. *British Journal of Sociology of Education*, 21(1), 5-25.
- Matthiesen, N. C. L. (2016). Working together in a deficit logic: Home-school partnerships with Somali diaspora parents. *Race Ethnicity and Education*, 0(0), 1-13.
- Métraux, J.-C. (2011). *La migration comme métaphore*. Paris : La Dispute.
- Miles, M. B. et Huberman, A. M. (2003). *Analyse des données qualitatives*. Bruxelles : De Boeck.

- Neyrand, G. (2011). *Soutenir et contrôler les parents : le dispositif de parentalité*. Paris : Erès.
- Nunez Moscoso, J. et Ogay, T. (2016). L'entretien enseignant-famille à l'école maternelle : quelles dynamiques organisationnelles, quels savoirs mobilisés ? *Revue des sciences de l'éducation*, 42(1), 147-181.
- Ogay, T. (accepté). L'entrée à l'école, berceau de l'alliance éducative entre l'école et les familles ? Le rôle perturbateur des implicites de l'école. *Revue suisse des sciences de l'éducation*.
- Ogay, T. et Cettou, L. (2014). Naissance de la relation familles-école: une perspective de communication interculturelle. In O. Meunier (dir.), *Cultures, éducation, identité. Recompositions socioculturelles, transculturalité et interculturalité* (p. 67–74). Arras : Artois Presses Université.
- Paillé, P. et Mucchielli, A. (2012). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Paris: A. Colin.
- Patrikakou, E. N., Weissberg, R. P., Redding, S. et Walberg, H. J. (dir.). (2005). *School-family partnerships for children's success*. New York : Teachers College Press.
- Payet, J.-P. (2016). Observer les mondes scolaires disqualifiés. In J.-P. Payet (dir.), *Ethnographie de l'école. Les coulisses des institutions scolaires et socio-éducatives* (p. 59–78). Rennes : Presses Universitaires de Rennes.
- Payet, J.-P. (2008). Le “caractère” du fonctionnaire. Sur les conditions ordinaires de la reconnaissance. In J.-P. Payet et A. Battegay (dir.), *La reconnaissance à l'épreuve. Explorations socio-anthropologiques* (p. 103–112). Villeneuve-d'Ascq : Presses Universitaires du Septentrion.
- Payet, J.-P. et Giuliani, F. (2014). La relation école-familles socialement disqualifiées au défi de la constitution d'un monde commun : pratiques, épreuves et limites. *Education et sociétés*, 34(2), 55–70.
- Payet, J.-P. et Laforgue, D. (2008). Qu'est-ce qu'un acteur faible? Contributions à une sociologie morale et pragmatique de la reconnaissance. In J.-P. Payet, F. Giuliani et D. Laforgue (dir.), *La voix des acteurs faibles. De l'indignité à la reconnaissance* (p. 9–25). Rennes : Presses Universitaires de Rennes.
- Périer, P. (2005). *Ecole et familles populaires: sociologie d'un différend*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes.

- Périer, P. (2015). L'enfant entre deux mondes : disqualification parentale et autonomisation scolaire. *Les Sciences de L'éducation - Pour l'Ère Nouvelle*, 48, 105–126.
- Petriwskyj, A. (2014). Critical Theory and Inclusive Transitions to School. In B. Perry, S. Dockett et A. Petriwskyj (dir.), *Transitions to school - international research, policy and practice* (p. 201–215). Dordrecht : Springer.
- Pithon, G., Asdih, C. et Larivée, S. J. (dir.). (2008). *Construire une "communauté éducative". Un partenariat famille-école-association*. Bruxelles : De Boeck Université.
- Poncelet, D. et Francis, V. (2010). Présentation du dossier "L'engagement parental dans la scolarité des enfants. Questions et enjeux." *Revue internationale d'éducation familiale*, 28, 9–20.
- Popkewitz, T. S. (2008). The social, psychological, and educational sciences : From educationalization to pedagogicalization of the family and the child. In P. Smeyers et M. Depaepe (dir.), *Educational research : the educationalization of social problems* (p.171-190). Ghent : Springer.
- Pothet, J. (2014). Le Comité national de soutien à la parentalité : ethnographie de l'élaboration d'une politique publique. In C. Martin (dir.), *"Être un bon parent". Une injonction contemporaine* (p. 109–136). Rennes : Presses de l'EHESP.
- Rayna, S., Rubio, M.-N. et Scheu, H. (dir.). (2010). *Parents-professionnels: la coéducation en questions*. Toulouse : Erès.
- Renault, E. (2004a). *L'expérience de l'injustice. Reconnaissance et clinique de l'injustice*. Paris : La Découverte.
- Renault, E. (2004b). Reconnaissance, institutions, injustice. *Revue du MAUSS*, 23, 180–195.
- Scalambrin, L. et Ogay, T. (2014). "Votre enfant dans ma classe". Quel partenariat parents-enseignante à l'issue du premier entretien ? *Education et sociétés*, 34(2), 23–38.
- Stryker, S. et Burke, P. (2000). The past, present, and future of an identity theory. *Social Psychology Quarterly*, 63(4), 284-297.
- Tajfel, H. et Turner, J. C. (1986). The social identity theory of intergroup behavior. Dans S. Worchel et W. G. Austin (dir.), *Psychology of intergroup relations* (p. 7-24). Chicago : Nelson-Hall.
- Thin, D. (2009). Un travail parental sous tension: les pratiques des familles populaires à l'épreuve des logiques scolaires. *Informations Sociales*, 154(4), 70–76.
- Ting-Toomey, S. (1999). *Communicating across cultures*. New York : Guilford.

- Ting-Toomey, S. (2005). Identity Negotiation Theory: Crossing cultural boundaries. Dans W. B. Gudykunst (dir.), *Theorizing about intercultural communication* (p. 211–233). Thousand Oaks : Sage.
- Vatz Laaroussi, M., Kanouté, F. et Rachédi, L. (2008). Les divers modèles de collaborations familles immigrantes-écoles: de l'implication assignée au partenariat. *Revue des sciences de l'éducation*, 34(2), 291–311.
- Verhoeven, M. (2011). Carrières morales et épreuves scolaires. Se construire dans un monde scolaire inéquitable. *Education et Sociétés*, 27(1), 101–115.

5. Discussion générale

Nous discutons à présent de manière générale et transversale les résultats mis en exergue dans les différentes publications de notre thèse cumulative. A cet effet, nous reprenons certains éléments déjà discutés dans l'une ou l'autre publication, mais en les développant et en les reliant de manière plus globale avec les tendances qui ressortent de l'ensemble des publications. Nous ajoutons également certains éléments supplémentaires qui n'ont pas été abordés dans les parties de discussion des résultats des différentes publications, mais qui nous paraissent pertinents dans le cadre d'une discussion transversale de la négociation des rôles observée entre parents et enseignantes de notre terrain.

Les résultats présentés dans nos différentes publications rejoignent un certain nombre de constats évoqués dans le cadre théorique. Nous retrouvons dans le processus de négociation des rôles observé entre parents et enseignantes de notre terrain la présence d'ambiguïté relevée relativement à la relation familles-école, la normativité mentionnée autour de l'agir parental ou la vision déficitaire évoquée de la part des acteurs scolaires envers les parents minoritaires. Toutefois, notre approche interactionniste de la négociation des rôles, combinée à notre perspective de communication interculturelle, nous permet une compréhension approfondie de la manière dont ces éléments se traduisent et se reflètent de façon complexe dans la négociation des rôles entre parents et enseignants. Nos résultats nous conduisent notamment à repérer les tensions et enjeux identitaires avec lesquels doivent composer les parents comme les enseignants dans la négociation de leurs rôles respectifs, particulièrement dans la relation entre enseignants et parents minoritaires. Cela nous permet de dégager un certain nombre d'hypothèses de compréhension à propos de ces tensions et enjeux, et de proposer des pistes de réflexion supplémentaires dans l'optique d'une négociation des rôles réellement partenariale et empreinte d'équité entre parents et enseignants. Ces pistes complètent celles évoquées au chapitre 2.3.5 à propos de la relation familles-école en général.

5.1. Une négociation des rôles frappée du sceau d'une 'normalisation' institutionnalisée du rôle parental

5.1.1. Une omniprésence de la norme scolaire

Les résultats relevés dans nos diverses publications témoignent de l'importante normativité qui caractérise le processus de négociation des rôles entre parents et enseignantes de notre

terrain, et ceci dès le tout début de leur relation. Une omniprésence de la norme scolaire transparait dans le discours des enseignantes à l'équipe de recherche, mais surtout dans les pratiques observées de leur part, et plus largement de la part de l'école, visant à faire en sorte que les parents jouent leur rôle de la manière attendue, considérée comme seule adéquate. Un tel encadrement normatif du rôle parental rejoint les constats établis par des chercheurs comme Thin (2009) ou Baquedano-Lopez et al. (2013). Cette omniprésence de la norme scolaire se répercute dans la manière dont se négocient les rôles respectifs entre parents et enseignantes. En ce qui concerne le rôle d'enseignante, l'omniprésence de la norme scolaire se traduit par un rôle fondé sur une expertise qui dépasse le seul domaine scolaire pour inclure l'éducation de l'enfant en général, ce qui légitime le fait que cette expertise prenne une forme prescriptive vis-à-vis de l'éducation de l'enfant dans le territoire familial également. En ce qui a trait au rôle de parent d'élève, elle se traduit par sa négociation comme un rôle de soutien, à la fois de l'enfant et du travail de l'enseignante, qui exige un alignement des pratiques parentales sur la norme scolaire, incarnée par le discours de l'école et des enseignantes.

Certes, nous avons observé des différences de pratiques importantes parmi les enseignantes dans la manière dont elles mettent en œuvre ce rôle d'expertise prescriptive, entre les enseignantes se positionnant dans une posture que nous qualifions d'experte-conseil ou de guide vis-à-vis des parents, et celles qui s'inscrivent dans une posture plus directive à leur égard. L'influence de ces différences de postures sur la dynamique relationnelle avec les parents n'est pas négligeable, les parents se sentant davantage reconnus dans leur relation avec les enseignantes qui se situent dans la première posture. Néanmoins, à mesure de l'avancée dans l'année scolaire, comme nous le constatons dans la quatrième publication, l'insistance que les enseignantes expertes-conseil ou guides mettent parfois à leur message malgré tout prescriptif fait que le sentiment des parents d'être reconnus comme des partenaires peut se trouver également mis à mal. Il faut dire qu'au-delà de ces différences de postures qui font que la forme du message passe globalement mieux et que la relation tend à se construire de manière plus harmonieuse entre les parents et les enseignantes se situant dans la posture experte-conseil, le message de fond adressé aux parents reste toutefois le même, à savoir qu'ils ont à mettre leurs pratiques en conformité avec la norme scolaire. La posture experte-conseil apparaît avant tout de l'ordre d'une stratégie de l'enseignante, consciente ou non, qui vise au final l'atteinte du même but, l'alignement des pratiques parentales sur la norme scolaire. Une telle stratégie nous paraît s'inscrire dans une appréhension de l'appel à la collaboration ou au partenariat familles-école telle que l'évoquent Giuliani et Payet (2014), comme une manière de dissimuler

l'entreprise d'éducation des parents minoritaires, de masquer le processus de mise en conformité des pratiques parentales par l'utilisation de terminologies se voulant collaboratives et peu prescriptives, dans lesquelles « les parents sont appelés à 'collaborer' de leur plein gré avec l'école, tandis que les demandes (les 'conseils', 'suggestions') des enseignants ne doivent pas apparaître comme contraignantes » (Durler, 2015, p. 148). Nous rejoignons Durler lorsqu'elle souligne toute l'ambiguïté d'un discours autour du rôle parental construit sur la base de la bonne volonté des parents plutôt que de l'imposition, alors que dans les faits toute pratique parentale divergente de la norme scolaire entraîne un regard à la fois dépréciatif et stigmatisant de la part des acteurs scolaires.

Dans cette omniprésence de la norme scolaire, la négociation des rôles situant l'expertise prescriptrice du côté enseignant et le devoir d'alignement du côté parental se traduit par le processus de 'scolarisation' des pratiques éducatives parentales que nous décrivons dans notre première publication. Ce processus s'inscrit plus largement dans le mouvement de scolarisation de la famille évoqué par De Singly (2000). Le rôle des enseignantes de notre terrain apparaît d'indiquer aux parents, de manière plus ou moins directive selon les conceptions qu'elles ont des limites de rôles et de territoires mais en fonction aussi des stratégies qui leur semblent les plus appropriées, quelles sont les pratiques éducatives à mettre en œuvre dans le contexte familial. Le rôle des parents est d'adapter leurs pratiques éducatives afin de tenter de correspondre à la norme scolaire. Par ce processus de 'scolarisation' des pratiques éducatives parentales, l'école entre dans la vie quotidienne des familles, pour reprendre les termes de Pontecorvo, Liberati et Monaco (2013). Si Pontecorvo et ses collègues considèrent cette entrée avant tout sous l'angle des devoirs de l'élève, nos résultats montrent que la pénétration de l'école dans la vie quotidienne des familles débute dès les premiers moments de la relation entre parents et enseignants, et ne se limite dès lors pas à la seule question des devoirs. Derrière ce processus de 'scolarisation' des pratiques éducatives parentales, c'est la culture scolaire en termes de conceptions de l'éducation et de pratiques pédagogiques qu'il s'agit de faire entrer dans le milieu familial, de manière à y 'convertir' la culture familiale. Cette pénétration de l'école dans le milieu familial est largement à sens unique. L'imbrication progressive des territoires de l'école et de la famille mentionnée par Porcher (1981), ainsi que l'estompage évoqué par Duret (1997) de la ligne de démarcation entre instruction et éducation dans la négociation des rôles de parent et d'enseignant, prennent avant tout la forme, comme nous le relevons dans notre deuxième publication, d'une annexion unilatérale du territoire familial dans un territoire scolaire élargi où les enseignantes sont expertes tant de la scolarité que de l'éducation de l'enfant en général. Tout en participant au mécanisme évoqué de dédouanement de l'école et de ses

acteurs de toute responsabilité face à l'échec de certains élèves (Durler, 2015 ; Payet & Giuliani, 2014 ; Périer, 2005), la tendance des enseignantes de notre terrain à fortement investir la question de l'éducation de l'enfant au sein du contexte familial nous paraît s'inscrire également dans le désir relevé auprès des enseignants tant par Meirieu (1991) que par Monceau (2008) de resituer le devoir d'éducation du côté familial et d'en exonérer l'école afin qu'elle puisse se consacrer à la tâche d'instruction.

Si la négociation des rôles entre parents et enseignantes de notre terrain est empreinte d'une telle omniprésence de la norme scolaire, cela nous paraît renvoyer au fait que la période de l'entrée à l'école de l'enfant renvoie conjointement à deux facettes, relevées précédemment dans la littérature, de la perspective normative qui caractérise la façon dont les acteurs scolaires abordent généralement leur relation avec les familles. La première concerne la manière dont les enseignants, et plus largement les acteurs scolaires, tendent à considérer le rôle de parent d'élève en général sous la forme d'un modèle unique, idéal, défini selon la norme scolaire (Baquedano-Lopez et al., 2013 ; Changkakoti & Akkari, 2008 ; Delay & Frauenfelder, 2013 ; Durler, 2015 ; Giuliani & Payet, 2014 ; Périer, 2010 ; Thin, 2009). La seconde renvoie à la conception normative persistante relevée auprès des acteurs scolaires, notamment des enseignants des premiers degrés, à propos de la transition de l'entrée à l'école, du rôle parental dans la préparation et l'accompagnement de cette transition, et de la question de la *school readiness* (Brown & Lan, 2015 ; Dockett, 2014 ; Dockett & Perry, 2007 ; Ebersold, 2005 ; Mashburn & Pianta, 2006 ; Petriwskyj, 2010). Même si elle se traduit de manière davantage prononcée chez certaines enseignantes de notre étude, cette perspective doublement normative imprègne les conceptions et pratiques de l'ensemble d'entre elles, inscrivant le processus de négociation des rôles entre parents et enseignantes au cœur de cette forte normativité.

La perspective normative des enseignantes, particulièrement relativement au rôle parental, nous apparaît indissociable de la vision déficitaire relevée dans la littérature à propos de la manière dont enseignants et autres acteurs scolaires tendent à considérer les parents minoritaires (Asdih, 2012 ; Boulanger et al., 2010 ; Chapman & Bhopal, 2013 ; Chrysoschoou et al., 2001 ; De Castro-Ambrosetti & Cho, 2005 ; De Landsheere et al., 2003 ; Hauser-Cram et al., 2003 ; Lenoir, 2013 ; Lightfoot, 1978 ; Lott, 2001 ; Matthiesen, 2016 ; Powell, 2001 ; Roy & Roxas, 2011 ; Swick, 2003). Étroitement liée à l'évaluation du rôle parental à l'aune de la norme scolaire, cette vision déficitaire, que nous retrouvons dans le regard porté par les enseignantes de notre étude sur les parents du quartier, entraîne à l'égard de ces parents le processus de disqualification relevé par Giuliani et Payet (2014), Périer (2015), Pothet (2014) ou encore Thin (2009). Normativité autour du rôle parental et vision déficitaire envers

les parents minoritaires s'entretiennent mutuellement. Le regard déficitaire porté sur les parents minoritaires résulte et est entretenu par le jugement de la mise en œuvre de leur rôle au regard de la norme scolaire. La perspective déficitaire, en attribuant les difficultés de l'enfant aux 'mauvaises' pratiques éducatives parentales, renforce en retour une conception normative du rôle parental, seules les pratiques éducatives conformes à la norme scolaire apparaissant susceptibles de permettre la réussite scolaire de l'enfant.

Le poids de la norme scolaire dans le processus de négociation des rôles que nous avons observé entre parents et enseignantes va également de pair avec le constat d'une asymétrie relationnelle marquée dès le début de leur relation. Décrite notamment par Dusi (2012), cette asymétrie relationnelle est d'ordre institutionnel, les enseignantes se trouvant dans une position haute en tant que représentantes légitimées de l'institution scolaire. Il en résulte une asymétrie de pouvoir entre enseignantes et parents de notre terrain, qui rejoint le constat établi par différents chercheurs d'un pouvoir généralement très inégalement distribué dans la relation entre enseignants et parents, clairement situé du côté des premiers (Baeck, 2010 ; Cole, 2007 ; Lareau, 2000 ; Payet & Laforgue, 2008 ; Vincent, 1996). Cette inégalité de pouvoir institutionnalisée caractérise la relation entre enseignants et parents en général. Toutefois, dans la relation entre enseignants et parents minoritaires, d'autant plus lorsque le rôle parental est considéré de manière aussi normative que dans la perspective des enseignantes de notre terrain, l'asymétrie de pouvoir est accrue par le manque de familiarité des parents avec la culture scolaire. Les parents minoritaires ne disposent alors pas des ressources et connaissances leur permettant de se mouvoir confortablement dans cette culture scolaire restrictive, de s'approprier leur rôle de la manière attendue par les enseignantes, encore moins d'en revendiquer un autre dans une distanciation au rôle imposé par les enseignantes, comme parviennent parfois à le faire les parents proches du monde scolaire. Là aussi, normativité et asymétrie de pouvoir s'alimentent réciproquement. L'asymétrie institutionnelle renforce la légitimité des enseignantes à imposer la norme scolaire autour du rôle parental. La forte normativité instillée par les pratiques enseignantes renforce l'asymétrie institutionnelle et l'inégalité de pouvoir entre enseignantes et parents, d'autant plus dans un contexte comme celui de notre terrain où les parents sont souvent peu familiers de la culture scolaire et de la norme scolaire qui leur est imposée.

Si l'omniprésence de la norme scolaire constatée dans le processus de négociation des rôles respectifs apparaît largement tributaire des pratiques des enseignantes, il serait erroné de penser que seules les conceptions et pratiques enseignantes entretiennent la normativité relevée autour du rôle parental. Nous constatons que les parents également s'efforcent de correspondre à ce qu'ils perçoivent comme étant la norme attendue de la part de l'école et

des enseignantes. Les parents cherchent à s'ajuster à l'image qu'ils se font de ce que devrait être un 'bon' parent d'élève, à afficher et préserver de cette manière une face positive au sens des travaux de Goffman (1973). Il faut dire que le temps de l'entrée à l'école de l'enfant constitue un moment crucial où les parents ouvrent leurs pratiques éducatives, ainsi que plus largement la manière dont ils mettent en œuvre leur rôle de parent, au jugement extérieur de l'enseignant (Dockett & Perry, 2007). Cet effort d'ajustement des parents passe par exemple par l'affichage d'assentiment et la recherche de conformité relevées dans nos analyses de la négociation des rôles durant l'entretien individuel parent-enseignante, présentées dans la quatrième publication, ou par la volonté repérée dans la troisième publication de s'adapter au principe de 'pas de nouvelles, bonnes nouvelles' instauré par les enseignantes dans la communication lors des temps d'interactions informelles.

5.1.2. Un partenariat entravé par l'ethnocentrisme scolaire

Si les parents de notre terrain cherchent à s'approprier leur rôle d'une façon qui corresponde aux attentes de l'école et des enseignantes, ils se trouvent régulièrement empêchés de le faire par absence de familiarité avec la culture scolaire, avec cette norme scolaire omniprésente autour de la relation familles-école. Deux aspects renforcent l'entrave que ce manque de familiarité entraîne pour les parents : d'une part, le fait que la norme scolaire, quoiqu'omniprésente, n'en reste pas moins souvent implicite ; d'autre part, le caractère restrictif et exclusif de cette norme. Or, plus la norme scolaire s'avère étroite, ne laissant aucune place aux pratiques divergentes, plus le manque de familiarité avec cette norme est préjudiciable pour les parents. Les parents peu familiers de la culture scolaire, ce qui est souvent le cas des parents minoritaires, se trouvent alors entravés dans l'appropriation de leur rôle de parent d'élève. Cette entrave renvoie selon nous à un élément-clé, évoqué dans la discussion de la quatrième publication et que nous souhaitons discuter ici de manière approfondie. Il s'agit de l'ethnocentrisme, c'est-à-dire le fait de considérer son propre cadre de références à la fois comme le seul légitime, le seul possible, et censé être partagé de tous (Cargile & Bolkan, 2013), qui tend à imprégner l'institution scolaire et les conceptions et pratiques de ses acteurs, notamment dans leur relation avec les parents. Comme nous le signalons dans la quatrième publication, cet ethnocentrisme nous apparaît de l'ordre d'un ethnocentrisme institutionnel, ce qui nous amène à parler d'ethnocentrisme scolaire. De par leur mission de transmission de la norme sociale, l'école et ses acteurs tendent 'naturellement' à adopter une posture empreinte d'ethnocentrisme (Asdih, 2012 ; Ogay, 2017a). Cette posture consiste à considérer la norme scolaire, perçue comme la seule légitime, en tant qu'unique référence, notamment pour juger de la 'bonne' collaboration des

parents (Baquedano-Lopez et al., 2013). Nous le constatons de manière marquée auprès des enseignantes de notre étude. Cet ethnocentrisme scolaire est selon nous au cœur du hiatus persistant entre les pratiques très normatives régulièrement observées de la part des enseignants et autres acteurs scolaires dans leur relation avec les familles, pas seulement dans notre terrain, et les pistes pourtant bien établies par la recherche qui appellent à reconnaître et prendre en compte la diversité des familles dans une perspective d'équité.

Les résultats présentés dans nos différentes publications témoignent à nos yeux de deux manières dont l'ethnocentrisme scolaire peut se manifester dans les pratiques enseignantes, et compliquer l'atteinte de positions accordées dans le processus de négociation des rôles avec les parents. Premièrement, au travers des prescriptions enseignantes, l'ethnocentrisme se manifeste par l'imposition aux parents d'une norme scolaire considérée comme universelle et indiscutable. Dans la lignée du processus d'étiquetage unilatéral et exclusif réduisant l'altérité à une caractéristique des parents que dénoncent Hughes et Mac Naughton (2000) ou encore Lunneblad et Johansson (2012), le message donné par l'enseignante est que 'l'autre', le parent, est dans l'erreur et doit adapter ses pratiques. La socialisation au rôle parental prend la forme d'un processus d'assimilation à la norme scolaire, défini selon les termes de la culture scolaire (Lightfoot, 1978 ; Thin, 2009), processus évidemment plus aisé pour les parents qui sont familiers de l'école. Deuxièmement, l'absence d'explicitation régulièrement constatée de la part de l'école et des enseignantes à propos de cette norme scolaire, par exemple relativement à leur attente d'une fréquence minimale de prise de contact de la part des parents lors des interactions informelles, révèle une seconde manifestation de l'ethnocentrisme scolaire. Celui-ci amène alors les enseignantes à se situer dans l'illusion d'une norme partagée, car considérée comme allant de soi, alors que son caractère implicite empêche les parents d'en prendre conscience. Dans ce cas, l'enseignante considère que 'l'autre', le parent, partage forcément son cadre de référence, ce qui la conduit à ne pas l'expliciter et à attribuer un éventuel comportement parental divergent à un manque de bonne volonté ou d'implication, sans qu'elle ne se questionne sur le caractère implicite de la norme. Les travaux précédemment mentionnés qui soulignent le fort implicite autour de la relation familles-école (Henderson & Mapp, 2002 ; Kherroubi, 2008 ; Périer, 2005 ; Sykes, 2001 ; Zaoura & Aubrey, 2011) montrent que cette seconde manifestation de l'ethnocentrisme scolaire, à savoir l'entretien d'implicites de la part des acteurs scolaires, marque fortement le contexte de mise en œuvre de la collaboration prônée entre parents et enseignants.

Ces deux manifestations de l'ethnocentrisme scolaire correspondent aux deux aspects dont nous avons dit qu'ils renforcent l'obstacle que constitue le manque de familiarité avec la

culture scolaire dans l'appropriation de son rôle de parent d'élève, à savoir l'étroitesse de la norme scolaire et son caractère souvent implicite. Que ce soit par l'imposition d'une norme scolaire unique, ne laissant pas de place aux pratiques divergentes, ou par l'entretien d'implicites autour de cette norme, l'ethnocentrisme scolaire entrave la construction d'un possible partenariat avec les parents peu familiers de l'école, en les empêchant de s'approprier leur rôle de parent d'élève de façon positive aux yeux des acteurs scolaires. En favorisant les parents familiers de la culture scolaire, dont les pratiques correspondent à la norme scolaire et qui en maîtrisent les implicites (Durler, 2015 ; Périer, 2005), l'ethnocentrisme scolaire entretient les inégalités entre élèves et entre familles (Ogay, 2017a). Par l'absence de relativisation qui le constitue vis-à-vis d'une norme scolaire considérée comme absolue, l'ethnocentrisme scolaire alimente également la vision déficitaire des acteurs scolaires envers les parents minoritaires, et la tendance à aborder la collaboration avec ces parents dans une logique réparatrice dans laquelle les pratiques parentales sont appréhendées en termes d'écart à la norme à corriger. Comme le relevait déjà Lightfoot (1978), l'ethnocentrisme scolaire est ainsi créateur d'une barrière chez les enseignants au niveau de leur regard porté sur les familles, qui les empêche de comprendre et reconnaître les pratiques et points de vue des parents sitôt que ceux-ci divergent de la norme attendue.

5.1.3. Un contexte normatif autour de la 'bonne' parentalité qui dépasse la relation familles-école

En vue de mieux la comprendre, il nous apparaît indispensable de situer la manière dont se négocient les rôles entre parents et enseignantes de notre terrain à l'intérieur d'un contexte plus large que celui de l'école et de la seule question de l'ethnocentrisme scolaire. Nous développons à ce propos un point abordé dans la discussion des résultats de la deuxième publication. Nos résultats montrent comment l'omniprésence de la norme scolaire d'une part, la prégnance d'autre part d'une vision déficitaire des acteurs scolaires envers les parents et la logique réparatrice qui en découle, tendent à orienter la négociation des rôles respectifs, dès les premiers instants de la relation entre parents et enseignants, dans une forte asymétrie d'expertise où la collaboration apparaît alors avant tout comme un outil d'éducation des familles, pour reprendre les termes de Giuliani et Payet (2014). Une telle approche de la collaboration entre école et familles s'inscrit selon nous au sein d'une tendance plus large quant à la relation entre parents et acteurs institutionnels, qui renvoie à la considération de la parentalité comme un problème social évoquée au chapitre 2.3.2. L'omniprésence de la norme scolaire que nous relevons dans le processus de négociation

des rôles entre parents et enseignantes de notre terrain, plus particulièrement sur la question du rôle parental, nous apparaît ainsi à situer dans une inclination normative actuelle à faire de la parentalité une liste de comportements et attitudes à adopter, bien au-delà du seul contexte de la relation familles-école. Cette vision alimente une logique de mise en conformité des familles et de leurs pratiques éducatives, notamment au travers des politiques et mesures de soutien à la parentalité aujourd'hui largement développées, qui visent à faire en sorte que les parents jouent leur rôle de la manière attendue.

Nous rejoignons les critiques soulevées par différents chercheurs à propos d'une telle entreprise de 'normalisation' du rôle parental. Pothet (2014) dénonce derrière le soutien à la parentalité l'entretien de l'idée qu'il existe un modèle de 'bonne' parentalité, et implicitement qu'il existe une 'mauvaise' parentalité. Des pratiques se retrouvent légitimées ou au contraire délégitimées à partir d'un référentiel pris pour modèle, alors même que les pratiques, conceptions et modèles de la parentalité sont divers (Neyrand, 2011). En intervenant sur les pratiques éducatives des parents par l'imposition de conceptions qui sont pourtant toujours socialement situées, les politiques de soutien à la parentalité constituent dans ce sens une forme de contrôle social des familles (Garcia, 2014 ; Martin, 2014). Aux yeux de Neyrand (2014), un tel mode relationnel place tant les parents que les professionnels dans une situation ambiguë et inconfortable entre deux pôles, ceux du soutien et du contrôle, le premier passant par la construction d'une relation de confiance alors que le second nécessite une relation marquée par l'injonction et l'asymétrie. En outre, l'insistance mise sur le rôle parental derrière les politiques et mesures de soutien à la parentalité recèle un fort soupçon d'échec vis-à-vis des parents (Giampino, 2006 ; Martin, 2014). Pothet (2014) estime ce soupçon renforcé par le paradoxe d'un soutien à la parentalité qui se prétend universaliste dans les visées, s'adressant à tous les parents, mais qui, dans une vocation à œuvrer à l'égalité des chances et à prévenir l'échec scolaire, cible souvent spécifiquement les familles minoritaires. Outre le fait que la centration des mesures de soutien à la parentalité sur les familles minoritaires, identifiées comme 'à risques' ou 'vulnérables', tende à renforcer leur stigmatisation, Pothet remarque que l'ambivalence entre visées universelles et mesures ciblées est créatrice d'une situation quasiment schizophrénique pour les organismes de soutien à la parentalité et leurs professionnels, qui s'ajoute à la tension entre pôles du soutien et du contrôle mentionnée par Neyrand (2014). Cette situation schizophrénique illustre également à nos yeux la tension vécue par les enseignantes de notre terrain, et plus largement par les enseignants dans leur relation avec les parents (Lunneblad & Johansson, 2012), entre une visée universelle consistant à avoir pour rôle de développer une relation de collaboration et de proximité avec l'ensemble des parents, et un

sentiment de devoir veiller de manière plus ciblée à mettre en conformité les pratiques éducatives 'non-conformes' de certains d'entre eux.

L'approche sous-jacente aux politiques de soutien à la parentalité tend à entraîner ce que Neyrand (2011) dénonce comme une « position parentaliste » (p. 146), à savoir une sur-responsabilisation des parents en termes de responsabilité éducative, qui néglige la prise en compte des facteurs sociaux, culturels et contextuels. Pour Geinger, Vandebroek et Roets (2014), cette tendance à une individualisation de la responsabilité est d'ailleurs emblématique d'une approche néo-libérale qui imprègne aujourd'hui le domaine de l'éducation et de la relation entre acteurs institutionnels et familles. Par une focalisation quasiment exclusive sur les parents en termes de responsabilité éducative, cette sur-responsabilisation des parents tend à évacuer le rôle des institutions, dont l'école, et à écarter la responsabilité à la fois sociétale, institutionnelle et pluridimensionnelle de l'éducation.

Les pouvoirs publics, par le fait même de définir les politiques de soutien à la parentalité comme une action sur les 'compétences parentales', présupposent que ces compétences font défaut et que c'est essentiellement ce défaut de compétences qui pose problème avant d'autres facteurs. (Garcia, 2014, p. 238)

Une telle perspective transforme les parents en coupables sitôt qu'ils sont jugés défaillants dans la mise en œuvre de leurs responsabilités (Strobel, 1999). Des chercheurs comme Arnold et Doctoroff (2003) ou Larose, Bédard, Terrisse et Couturier (2004) montrent que les actions de soutien à la parentalité tendent dès lors à être imprégnées de la même vision déficitaire vis-à-vis des familles minoritaires que celle identifiée dans les conceptions et pratiques des enseignantes de notre étude. Larose et al. (2008) soulignent qu'une telle vision s'avère peu compatible avec l'approche partenariale dont les politiques et mesures de soutien à la parentalité se réclament pourtant.

Alors qu'école et familles sont également appelées à œuvrer dans une approche partenariale, c'est pourtant cette même perspective de sur-responsabilisation des parents décrite par Neyrand (2011), peu compatible avec une logique partenariale, que nous identifions dans la manière dont les enseignantes de notre étude abordent leur relation avec les parents. Cette sur-responsabilisation des parents se fait au détriment de toute prise en compte des facteurs sociaux, culturels et contextuels, mais surtout au détriment de toute considération des facteurs interactionnels, qui intégrerait le rôle de l'école et des enseignantes, par exemple au niveau de discriminations que leurs propres pratiques peuvent engendrer. Ce processus de sur-responsabilisation des parents, cette « position

parentaliste » dont parle Neyrand transparaît notamment dans les pratiques prescriptives très directives de certaines enseignantes à l'égard des parents dans les premiers jours d'école, sitôt qu'elles jugent qu'un enfant ne dispose pas des aptitudes considérées comme nécessaires à son entrée à l'école. Ou dans le fait que les enseignantes considèrent l'absence d'initiative parentale lors des temps d'interactions informelles comme un signe de désintérêt et de manque de bonne volonté, sans se questionner sur les obstacles que rencontrent les parents, qui se trouvent être justement en lien avec des aspects sociaux, culturels, contextuels et surtout interactionnels. Allant de pair avec la vision normative du rôle parental décrite auparavant, cette logique de sur-responsabilisation participe à entretenir l'asymétrie relationnelle entre parents et enseignantes de notre terrain, les pratiques des premiers étant scrutées par les secondes, juges de la conformité parentale. Elle renforce également la vision déficitaire des enseignantes envers les parents sitôt que ceux-ci n'adoptent pas un comportement conforme à la norme attendue.

Aux yeux de Garcia (2014), la logique même de soutien à la parentalité, que nous mettons en parallèle avec la logique d'éducation des familles observée derrière certaines pratiques mises en œuvre par les enseignantes de notre étude, tend à instaurer une relation sur le mode de la subordination entre professionnels et parents, caractérisée par une absence de réciprocité qui irait dans le sens d'une participation partenariale de ces derniers. Les échanges tendent à se passer sur le mode de l'imposition d'impératifs par les professionnels aux parents, justifiés par le bien-être de l'enfant tel que perçu par les acteurs institutionnels, sans tenir compte des réalités et contraintes de chaque famille. Ces échanges sont imprégnés d'un recours aux savoirs experts devenu selon Duran et Le Bianic (2008) un trait majeur des politiques d'action publique. Ce mode d'échange, que Garnier (2010b) dénonce dans le contexte spécifique de la relation familles-école comme un rapport social d'imposition qui fait écho à la forme de contrôle social des familles évoquée par Garcia (2014) et Martin (2014), caractérise nombre des prescriptions transmises par les enseignantes aux parents de notre terrain, dans cette négociation des rôles où les enseignantes se situent dans un rôle d'expertes de l'éducation, tandis que les parents se voient assigné un rôle de soutien appliqué de l'enfant et de l'enseignante. La collaboration familles-école, à l'image des politiques et mesures de soutien à la parentalité, apparaît alors comme un dispositif qui vise à légitimer une mise en conformité du rôle parental, participant à l'émergence d'une sorte de 'police de la parentalité', selon l'expression de Bastard (2006, p. 11). Comme le montrent les résultats de notre deuxième publication, cette forme de relation et d'échange justifie alors un certain empiétement du territoire familial par les enseignantes, qui se sentent légitimées à y intervenir, même si ce sentiment de légitimité est

caractérisé par une certaine ambivalence. À ce propos, nous constatons d'ailleurs que la négociation des rôles observée auprès des acteurs de notre terrain place les rôles de parent et d'enseignante au cœur de vives tensions, entraînant certains enjeux identitaires. Nous nous arrêtons à présent sur ces tensions et les enjeux identitaires qui y sont liés.

5.2. Des enjeux identitaires autour de rôles en tensions

5.2.1. L'identité de 'bonne enseignante' : entre grand écart inconfortable et équilibrisme instable

Du côté du rôle d'enseignante, les différences de postures relevées parmi les enseignantes de notre terrain dans la manière dont elles communiquent avec les parents, ainsi que l'ambivalence de leurs conceptions relativement aux limites de territoires entre l'école et la famille, nous apparaissent comme une manifestation d'un rôle en tension. Dans le contexte normatif observé, le rôle d'enseignante apparaît pris dans une tension entre devoir de respecter la sphère familiale et souci de mettre en conformité les pratiques parentales (Scalambrin & Ogay, 2014), entre souhait de développer une relation de proximité avec les parents et désir de modifier les pratiques parentales afin qu'elles correspondent à la norme scolaire (Lunneblad & Johansson, 2012). En somme, le rôle enseignant se trouve en tension entre un pôle de la collaboration avec les familles et un pôle de la 'normalisation' des familles. En recourant à la théorie de l'identité de Stryker et Burke (2000), plutôt que de parler d'un rôle enseignant, nous pouvons dire que les enseignantes de notre étude se trouvent tiraillées entre des rôles multiples de leur identité professionnelle telle qu'elles la perçoivent, plus particulièrement entre le rôle d'établir une relation de collaboration avec les parents et le rôle d'assurer que l'enfant bénéficie de pratiques éducatives parentales jugées adéquates. Les enseignantes considèrent chacun de ces rôles comme une facette importante de leur identité professionnelle, une composante nécessaire au bien de l'enfant, au bon déroulement de sa scolarité et au-delà à la mise en œuvre de leur travail d'enseignante. Ces deux facettes appelant à des logiques relationnelles bien différentes, il en résulte une tension de rôles (Stryker, 1980) pour les enseignantes, qui se trouve exacerbée dans le contexte de la relation entre école et familles minoritaires, lieu de rencontre de cadres de références souvent divergents entre cultures familiales et scolaire.

Les enseignantes de notre terrain gèrent cette tension de rôles de manière sensiblement différente selon la prééminence qu'elles accordent à l'une ou l'autre de ces facettes de leur identité professionnelle, selon aussi l'image de 'bonne enseignante' qu'elles tiennent à

afficher dans leur relation avec les parents. Derrière les différences de postures relevées dans nos publications, relativement à la directivité plus ou moins marquée des prescriptions des enseignantes et au positionnement envers le territoire familial qui en résulte, nous repérons deux manières de gérer cette tension de rôles, dont aucune toutefois ne s'avère réellement confortable et satisfaisante pour les enseignantes. La première, adoptée par les enseignantes qui se montrent plus directives envers les parents, tient de ce que nous proposons de décrire comme l'approche du grand écart. Le développement du pôle de la collaboration, de la proximité, est souhaité, prôné au niveau du discours aux parents, mais la collaboration est perçue comme dépendant exclusivement de l'ajustement parental aux attentes de l'enseignante. Dès lors, sitôt qu'une telle collaboration fait défaut aux yeux de l'enseignante, son rôle lui apparaît d'investir massivement la relation sous l'angle de la mise en conformité des pratiques parentales, tout en regrettant et ressentant un inconfort à 'devoir' prendre un rôle qui ne devrait à ses yeux pas être le sien. La seconde manière de gérer cette tension de rôles, celle adoptée par les enseignantes qui se montrent peu directives, tient davantage d'un exercice d'équilibrisme instable, vécu là également de manière parfois peu confortable, entre investissement du pôle de la collaboration, par des initiatives régulières visant à entretenir une relation de proximité avec les parents, et instillation de prescriptions, mais de manière peu directive, parfois détournée, quoique potentiellement très insistante. Au-delà d'un commun inconfort pour les enseignantes dans la manière dont elles ébranlent leurs façons de considérer les limites de rôles et de territoires entre l'école et la famille, ces deux stratégies de gestion de la tension de rôles débouchent le plus souvent sur une commune insatisfaction en termes de résultats, relativement à l'objectif visé de mise en conformité des pratiques parentales. La tension de rôles que nous avons évoquée ne trouve ainsi pas de résolution satisfaisante pour les enseignantes. Ce constat nous amène d'ailleurs à proposer de penser l'état d'épuisement parfois relevé auprès des enseignants relativement à la collaboration avec les parents, observé notamment par Asdih (2012) et que nous repérons également chez certaines enseignantes de notre terrain, en termes de tension de rôles insoluble dans laquelle se sentent pris les enseignants vis-à-vis de leur relation avec les parents, plutôt que de l'attribuer aux comportements inadéquats des parents, comme on l'entend souvent.

5.2.2. L'identité de 'bon parent' : un plafond de verre du partenariat

Nous avons souligné combien l'ethnocentrisme scolaire peut entraver la possibilité pour les parents minoritaires d'afficher une identité positive et d'être perçus comme de 'bons parents'

par les acteurs scolaires. Dans ces conditions, la relation entre parents minoritaires et enseignants apparaît prise dans un processus de prophétie auto-réalisatrice, au sens des travaux de Merton (1949), qui trouve son ancrage à la fois dans l'approche normative du rôle parental qu'ont les acteurs scolaires et dans la vision déficitaire qui en découle envers les parents minoritaires. Ce double regard normatif et déficitaire amène les enseignants à attribuer les problèmes aux pratiques parentales plutôt qu'à questionner leurs propres pratiques, dans ce qui constitue d'ailleurs, comme évoqué précédemment, un mécanisme de défense et de dédouanement de leur propre responsabilité (Durler, 2015 ; Payet & Giuliani, 2014 ; Périer, 2005). Mais il les amène aussi à préjuger de l'inadéquation de ces pratiques parentales. Placés sur le banc des accusés, les parents minoritaires se trouvent le plus souvent dans l'impossibilité d'afficher une identité de 'bon parent' aux yeux des acteurs scolaires, ni leur manque de familiarité avec le monde scolaire ni leurs ressources et compétences ne se trouvant pris en compte. Cette impossibilité d'afficher une identité positive peut alors entraîner de la part de ces parents un processus d'auto-exclusion vis-à-vis d'une relation avec l'école où ils ne se sentent pas à leur place, tel que relevé par Crozier (1999) ou Larose et al. (2008). Confirmant les préjugés des enseignants, ce retrait consolide alors la vision déficitaire que ceux-ci ont des parents concernés, considérés comme insuffisamment impliqués et désintéressés de la scolarité de leur enfant. Le processus de prophétie auto-réalisatrice est ainsi bouclé. Les résultats relevés dans la troisième publication, à propos de la négociation des rôles quant à l'initiative lors des interactions informelles, nous apparaissent emblématiques de ce processus de prophétie auto-réalisatrice. L'absence d'initiative parentale est interprétée par les enseignantes comme une preuve du désintérêt parental, sans qu'elles ne se questionnent sur l'effet de leurs propres pratiques ni sur les obstacles qui empêchent les parents de prendre l'initiative du contact.

Dans ce contexte scolaire ethnocentré, afficher une identité de 'bon parent' au regard des enseignants semble tenir de la gageure pour les parents minoritaires. En résumant les éléments évoqués, nous relevons trois obstacles majeurs rencontrés par ces parents. D'une part, ils se trouvent généralement déjà considérés *a priori* par les enseignants, à l'image de ce que constate Scott-Jones (1993), comme des parents dont les pratiques risquent de ne pas correspondre à la norme attendue. C'est ce que nous observons dans la manière dont les parents de notre étude tendent à se trouver d'emblée étiquetés dans une catégorie des 'parents du quartier' vis-à-vis desquels les enseignantes ont des préjugés et des attentes négatives en termes de compétences éducatives. D'autre part, les pratiques et ressources que ces parents mettent ensuite en œuvre dans leur relation avec l'école se trouvent régulièrement dévalorisées du fait qu'elles ne correspondent pas à la norme scolaire

attendue. L'altérité est vue sous l'angle du manque, les pratiques divergentes comme des écarts à corriger, conformément à ce qu'observe Thin (2009). Finalement, le manque de familiarité avec la culture scolaire, surtout avec la norme scolaire restrictive et exclusive autour du rôle parental, renforcé par les implicites entretenus par les acteurs scolaires relativement à cette norme, diminue encore l'opportunité faite aux parents minoritaires de s'approprier leur rôle de manière positive aux yeux de l'école et de ses acteurs, d'une façon qui corresponde à cette norme scolaire restrictive.

Dans ces circonstances, nos observations montrent que la préservation ou le rétablissement d'une identité de 'bon parent', comme nous le soulignons dans notre quatrième publication, passent par une restriction du rôle parental à un rôle d'assentiment et de recherche de conformité vis-à-vis du discours enseignant, qui n'empêche d'ailleurs pas que l'identité parentale soit mise à mal sitôt que les parents ne parviennent pas, malgré leurs intentions dans ce sens, à répondre favorablement aux prescriptions enseignantes. La restriction du rôle parental que nous observons ramène au constat de Lawson (2003) : le discours et les opinions des familles n'apparaissent audibles que dans la mesure où ils vont dans le sens de ce qui est attendu et prôné par l'école et les enseignants. En cas de désaccord, Lawson observe que les parents n'ont pas d'autre choix que de se situer dans la confrontation ou le retrait. Au-delà d'un retrait de l'espace scolaire parfois physiquement observable, nos résultats montrent que le retrait peut aussi prendre la forme, particulièrement dans les premiers temps de la relation, d'une soumission au discours enseignant, dans une tentative de rétablissement d'une image positive, malgré le coût que cela peut avoir en termes d'estime de soi et de renoncement à voir ses conceptions et pratiques validées. Il s'agit alors d'un retrait symbolique vis-à-vis d'un espace d'interaction dans lequel la parole parentale, strictement contenue et encadrée, ne trouve pas de place en cas de désaccord avec celle de l'enseignant. Dans ce que nous constatons dans notre terrain, cette stratégie de préservation de la face au sens de Goffman (1973) échoue toutefois régulièrement à rétablir une image parentale positive, la mise en œuvre par les parents des prescriptions reçues restant généralement en-deçà des attentes des enseignantes. C'est à ce moment-là, face à la persistance des prescriptions enseignantes, que peut survenir le processus de retrait physique de l'espace scolaire mentionné précédemment, alors visible et reproché par les enseignantes.

Les parents minoritaires nous paraissent ainsi faire face à ce que nous proposons de considérer comme un plafond de verre qui tend à les empêcher, quoi qu'ils fassent, d'être perçus comme de 'bons parents', des parents partenaires de l'école. Si la négociation des rôles entre parents et enseignantes de notre étude ne se passe jamais sur un mode du

conflit, extrêmement peu de parents trouvent grâce aux yeux des enseignantes en ce qui concerne l'évaluation de l'adéquation de leurs pratiques éducatives. Lorsque c'est le cas, comme nous l'indiquons dans la deuxième publication, nos résultats permettent de relever des éléments qui témoignent d'une certaine proximité culturelle entre les parents concernés et la culture scolaire, soit dans le cas des deux seuls pères de l'échantillon nés en Suisse, soit dans la situation de la famille dont la grand-mère est enseignante à l'école maternelle française. Pour le reste, la majorité des parents de notre étude voient leur identité de 'bon parent' régulièrement mise à mal dans leurs interactions avec les enseignantes. Si nous proposons de parler d'un plafond de verre entravant l'accès de ces parents au statut de partenaires de l'école, expression utilisée originellement pour souligner la difficulté d'accès des femmes aux postes supérieurs (voir par exemple Chenu & Martin, 2016 ; Latour, 2008 ; Laufer, 2005 ; Sanchez-Mazas & Casini, 2005), c'est parce que nous voyons un certain nombre de parallèles entre ces deux situations en termes d'inégalités structurelles qui les fondent. En recourant au concept d'un plafond de verre, il s'agit de souligner que le partenariat entre l'école et les familles, tel qu'il est considéré et abordé par les acteurs scolaires, tend à faire de la relation familles-école une structure hiérarchique, dont les niveaux de collaboration supérieurs ne sont pas ou difficilement accessibles aux parents minoritaires. Parler de plafond de verre signifie que l'accession au partenariat prôné ne leur est pas complètement fermée, mais qu'elle leur est beaucoup plus difficile et coûteuse en comparaison des parents familiers de l'école. Ceci alors même que les parents minoritaires, s'investissant de différentes manières dans un rôle de soutien de la scolarité de l'enfant, souhaitent avoir un rôle actif et positif dans la relation avec l'école, même si cela peut être sous la forme de la coopération à distance décrite par Périer (2005). Mais l'aspect normatif du partenariat, tel qu'attendu par les acteurs scolaires dans la perspective ethnocentrée qui est la leur, fait qu'il s'adresse avant tout aux parents proches de la culture scolaire. Le phénomène de connivence évoqué par Giuliani et Payet (2014) à propos de la relation entre ces parents et l'école, qui tend à exclure les parents minoritaires du partenariat avec l'école, n'est alors pas sans rappeler le principe de cooptation décrit dans les travaux qui analysent les raisons du plafond de verre empêchant l'accès des femmes aux postes supérieurs.

5.2.3. Effets de (non) reconnaissance

Les enjeux identitaires relevés derrière les tensions dans lesquelles s'inscrivent les rôles de parent et d'enseignant renvoient largement à la question de la reconnaissance. Nous poursuivons à ce propos, en l'élargissant au-delà du seul contexte de l'entretien individuel parent-enseignante, la discussion abordée dans la quatrième publication, qui intègre à notre

perspective de communication interculturelle une approche théorique de la reconnaissance (Lenoir & Froelich, 2016). Cette approche renvoie aux travaux de Honneth (2000), pour qui la reconnaissance se construit dans l'intersubjectivité, par le fait de voir confirmées par autrui les qualités qu'un sujet individuel ou collectif s'accorde et qu'il considère importantes, ainsi qu'aux travaux de Renault (2004), notamment sur les effets de reconnaissance et leurs formes négatives telles le déni de reconnaissance ou la dépréciation. Dans la dynamique asymétrique, normative et prescriptive qui tend à caractériser la négociation des rôles entre enseignantes et parents de notre terrain, et plus largement entre enseignants et parents minoritaires, l'atteinte à l'identité de 'bon parent' des seconds prend la forme à la fois de la reconnaissance dépréciative, par le fait que les pratiques parentales qui divergent de la norme scolaire se trouvent disqualifiées, et du déni de reconnaissance, dans le sens que les ressources et les pratiques parentales sont largement ignorées par les enseignantes. Dans un tel contexte, comme l'illustrent nos résultats, le retour à une identité parentale positive nécessite de la part des parents qu'ils s'efforcent de correspondre à la norme du 'bon parent' attendue par les enseignantes et transmise au travers des prescriptions que celles-ci adressent aux parents à différents instants du processus de construction de la relation.

Comme nous le soulignons dans la quatrième publication, cette voie a un coût important pour les parents en termes d'estime de soi et de renoncement à voir certaines de leurs pratiques et ressources validées dans les interactions avec les enseignantes. Elle est aussi difficilement tenable lorsque les prescriptions enseignantes apparaissent impossibles à mettre en œuvre, que ce soit par manque d'aisance et de familiarité des parents avec ce qui est demandé, ou parce que les parents estiment ce qui est prescrit comme inadéquat ou irréaliste, ne tenant pas compte de leur réalité familiale. Surtout, une telle préservation de la face de 'bon parent', au sens des travaux de Goffman (1973), ne permet pas aux parents de se sentir réellement reconnus dans la relation avec les enseignants, si l'on se situe dans une approche de la reconnaissance qui passe par « le paradoxe de se considérer à la fois comme humain au même titre que les autres et comme quelqu'un d'unique, de distinct, d'extraordinaire » (Lenoir & Froelich, 2016, p. 2). Cette double considération, qui s'inscrit dans le sens d'une nécessaire reconnaissance de la diversité des familles, des modes d'engagement et des spécificités de chaque parent telle qu'évoquée au chapitre 2.3.5, apparaît antinomique avec la tendance relevée chez les enseignantes de l'étude à évaluer les parents en fonction de l'adéquation de leurs pratiques à la norme scolaire. L'ethnocentrisme scolaire engendre au contraire un cercle vicieux de la non-reconnaissance qui met à mal l'identité de 'bon parent', les pratiques et ressources des parents minoritaires étant forcément vues sous l'angle du manque.

L'identité de 'bonne enseignante' se trouve également, quoique dans une moindre mesure, affectée par la dynamique relationnelle et la négociation des rôles observées, que ce soit dans la perception des parents, mais parfois aussi dans l'auto-perception des enseignantes. Si l'expertise enseignante relativement à la chose scolaire est reconnue et légitimée par l'ensemble des parents de l'étude, l'expertise enseignante affichée sur des objets de l'éducation dans le milieu familial est critiquée par certains. Cette remise en question n'est toutefois jamais exprimée directement à l'enseignante, seulement aux chercheurs. Les parents critiquent alors le bien-fondé de certaines prescriptions, estimées inadaptées à l'âge de l'enfant ou exagérées, impossibles à mettre en œuvre. Dans ce cas, les prescriptions sont mal vécues par les parents, car perçues sur le registre du reproche et de la remise en question de leurs pratiques. Mais elles ébranlent également l'image que les parents ont de l'enseignante, du fait de ce qu'ils considèrent être une rigidité extrême et un manque de compréhension à leur égard qui ne correspondent pas aux qualités qu'ils attendent de la part d'une 'bonne enseignante'. Aux yeux de certaines enseignantes, une telle négociation des rôles où elles se sentent parfois contraintes à adopter un rôle prescriptif envers les parents porte également atteinte à l'image de 'bonne enseignante' qu'elles souhaitent afficher dans la relation avec les familles, celle d'une enseignante respectueuse des familles et de leur territoire.

Dans la manière dont parents et enseignantes de notre étude négocient leurs rôles au cœur d'un contexte scolaire fortement ethnocentré, le sentiment de reconnaissance des acteurs s'avère en fait fortement dépendant de l'adéquation des pratiques parentales aux normes scolaires et de la conformité de la collaboration des parents (non de la collaboration avec les parents) à la vision qu'en attendent les enseignantes. Et ceci qu'il s'agisse du sentiment d'être reconnu des parents, mais également des enseignantes. En effet, si la possibilité de se voir reconnu dans son rôle de parent d'élève passe grandement par le fait d'adopter des pratiques conformes aux normes scolaires, le fait de se sentir reconnue comme enseignante dans son rôle d'experte non seulement de l'école, mais plus largement de l'éducation de l'enfant, tient fortement au fait d'être entendue dans ses prescriptions et de voir les parents les mettre en œuvre. Derrière le sentiment de reconnaissance des acteurs, c'est tant l'identité de 'bon parent' que celle de 'bonne enseignante' qui se trouvent mises en jeu, et d'une certaine manière mises en danger, par la forte normativité autour des pratiques éducatives parentales qui imprègne la négociation des rôles entre parents et enseignantes.

Malgré tout, c'est bien l'identité parentale qui se trouve principalement mise à mal par cette normativité, du fait que cette normativité va de pair avec une forte asymétrie institutionnelle relevée dans le processus de négociation des rôles entre parents et enseignantes de notre

terrain. Cette forte asymétrie institutionnelle, largement constatée dans la relation entre école et familles minoritaires (Dusi, 2012 ; MacLure & Walker, 2000 ; Scalabrini & Ogay, 2014), situe principalement du côté enseignant le pouvoir de définir le mode de relation et de décider des identités auto- et hétéro-attribuées dans l'interaction, notamment celle de 'bon parent'. Le pouvoir d'action parental est inversement très réduit, comme nous le relevons notamment dans la quatrième publication. L'asymétrie relationnelle ne laisse pas vraiment d'autre choix aux parents que celui de rechercher, par l'affichage d'assentiment et de conformité au discours de l'enseignante, une confirmation auprès de cette dernière de leur identité de 'bon parent', dans le sens du processus de vérification de soi identifié par les théories de l'identité (Cast & Burke, 2002 ; Frame, 2013 ; Stryker & Burke, 2000 ; Tajfel & Turner, 1986). Derrière l'omniprésence de la norme scolaire et l'ethnocentrisme relevés, l'asymétrie institutionnelle renvoie à une asymétrie de reconnaissance d'expertise entre parents et enseignantes, situant celle-ci clairement du côté des enseignantes, qui fait que la préservation et la mise en exergue de l'identité de 'bon parent' s'avère globalement préteritée au profit de celle de 'bonne enseignante' dans le processus de négociation des rôles que nous avons pu observer.

5.3. Vers une négociation de rôles partenaires empreinte d'équité et de justice sociale

Si nos résultats nous amènent à nous positionner dans une position résolument critique du rapport qui peut prévaloir dans la négociation des rôles entre enseignants et parents minoritaires, et au-delà dans la façon dont tend à s'instaurer la relation entre acteurs institutionnels et parents minoritaires, nous ne souhaitons pour autant nullement remettre en question le principe d'un partenariat entre école et familles, pas plus que rejeter en bloc les politiques et mesures de soutien à la parentalité. Le fait demeure que le développement d'une relation de proximité entre l'école et la famille, l'éducation reçue durant la petite enfance et la qualité de la transition de l'entrée à l'école constituent des contributeurs essentiels à une trajectoire scolaire favorable de l'enfant. Il nous paraît dès lors légitime de considérer qu'une perspective d'égalité des chances passe par l'investissement de ces domaines. Par contre, en entraînant une mise en conformité et une stigmatisation des familles minoritaires, et paradoxalement une exclusion des familles avec lesquelles un rapprochement est justement souhaité, la logique normative qui sous-tend la manière dont les acteurs scolaires et plus largement institutionnels abordent leur relation avec les parents apparaît absolument antinomique à l'objectif d'égalité des chances visé. Dépasser le hiatus persistant relevé entre les pistes prônées par la recherche en vue d'une relation familles-

école équitable, évoquées au chapitre 2.3.5, et les pratiques observées sur le terrain demande que l'école et ses acteurs commencent par prendre conscience de l'ethnocentrisme qui les imprègne et des inégalités qu'engendre l'omniprésence constatée de la norme scolaire dans la manière dont parents et enseignants négocient leurs rôles respectifs. Dans ce sens, œuvrer à ce que les parents dans leur diversité et les acteurs de l'école, comme d'ailleurs des institutions impliquées dans les politiques et mesures de soutien à la parentalité, puissent développer une réelle relation de partenariat autour de l'éducation et de la scolarité de l'enfant, qui soit empreinte d'équité et de justice sociale, passe par deux éléments indissociables : le développement d'une logique de reconnaissance et de participation du parent réel, ainsi que l'instauration d'une culture de décentration au niveau de l'école (ou plus largement des institutions) et de ses (leurs) acteurs.

5.3.1. Une logique de reconnaissance et de participation du parent réel

Nos résultats témoignent de l'entrave que l'ethnocentrisme scolaire crée à une négociation des rôles équitable entre parents et enseignants, qui ne prêterait pas les parents peu familiers de l'école, et par là leurs enfants. Alors qu'un pan croissant de la littérature scientifique met l'accent sur la nécessité que l'école adopte, dans une visée d'égalité des chances, une perspective inclusive des familles, reconnaissante de la diversité de leurs ressources, compétences et modes de faire, l'ethnocentrisme scolaire entretient paradoxalement la persistance d'une norme scolaire restrictive et exclusive qui, plutôt que de valoriser la diversité, la stigmatise. Cette vision normative agit sur les conceptions et pratiques des enseignantes de notre étude vis-à-vis de leur relation avec les parents, et imprègne à partir de là le processus de négociation des rôles entre parents et enseignantes. Différents chercheurs soulignent pourtant combien le développement d'une relation partenariale passe par l'établissement d'une logique de reconnaissance d'expertise réciproque entre les acteurs (Bouchard, Talbot, Pelchat, & Boudreault, 1998 ; Larivée, 2010 ; Larivée, Kalubi, & Terrisse, 2006), incompatible avec la vision déficitaire envers les familles minoritaires qu'engendre cette conception étroite de la norme scolaire. Cela demande au contraire de la part des acteurs scolaires qu'ils s'engagent dans une démarche de reconnaissance de la diversité des familles et de la légitimité de leurs stratégies telle qu'évoquée au chapitre 2.3.5. (Asdih, 2008 ; Maubant & Leclerc, 2008 ; Périer, 2015).

La perspective d'*empowerment* des familles (terme parfois traduit par celui d'*appropriation* ou de *capacitation* en français), issue du travail social et défendue par un certain nombre de chercheurs travaillant sur la relation entre école et familles minoritaires, va dans le sens de cette indispensable reconnaissance, par sa volonté de partir des désirs et besoins des familles et de reconnaître à la fois leurs forces et la légitimité de leurs conceptions de l'éducation (Lawson, 2003). Cette perspective d'*empowerment* s'inscrit dans une visée de développement de l'autonomie et des ressources existantes des familles, plutôt que de correction de leurs pratiques comme c'est le cas dans une logique d'assimilation au mode de faire majoritaire (Larose et al., 2013) telle que nous la retrouvons dans les pratiques et conceptions des enseignantes de notre terrain. Si l'objectif est un développement des compétences et ressources des familles afin de leur offrir une capacité à agir d'une manière perçue comme positive et valorisante dans leur relation avec les acteurs institutionnels, ce développement est toutefois appelé à se faire dans une logique de collaboration plutôt que de réparation, en considérant les parents comme des experts de leur propre vie, capables de prise de décision (Saleebey, 2006). Le rôle de l'école et des enseignants, comme des acteurs institutionnels en général, est de favoriser le renforcement de la capacité d'action et du pouvoir d'intervention des parents dans leur relation avec l'institution (Lynch & Baker, 2005 ; Verhoeven, 2011), dans une logique de « parité de participation » telle que développée par Fraser (2004, p. 158) dans sa perspective de justice sociale. Nous adhérons au constat de Giuliani et Payet (2014) que ce n'est qu'en étant appréhendée dans cette approche capacitaire que la politique de proximité entre l'école et les familles peut s'extraire de la logique normative d'imposition et de mise en conformité vis-à-vis des familles minoritaires relevée dans nos résultats. Ce constat vaut d'ailleurs également pour les politiques de soutien à la parentalité évoquées précédemment.

Si l'on se réfère à Slee (2000), tendre vers une perspective d'*empowerment* dans la relation entre école et familles minoritaires doit amener à passer d'une relation consistant à dire aux parents ce qui est le plus approprié pour eux et leurs enfants, à une relation dans laquelle la parole, les connaissances et les compétences parentales trouvent une place et une légitimité. D'un cercle vicieux de la non-reconnaissance entretenu par une vision déficitaire à l'égard des parents minoritaires, il s'agit de passer à un cercle vertueux d'une reconnaissance essentielle afin de favoriser l'investissement de l'espace scolaire par les familles (Dom & Verhoeven, 2006 ; Larose et al., 2008). La motivation des parents à s'engager dans leur relation avec l'école se trouve en effet fortement accrue par le sentiment d'y être reconnus dans leurs compétences, dans un processus que l'on peut, à l'image de la lecture qu'en font Heine et Licata (2014), rapprocher de celui montré en psychologie sociale

par Simon et Grabow (2014) : par le sentiment d'être respecté qu'il engendre, le fait de se sentir reconnu comme égal par les autres membres d'un groupe, en l'occurrence celui de la communauté d'acteurs impliqués autour de l'éducation et de la scolarité de l'enfant, renforce la motivation des sujets à s'engager dans le groupe en question.

Une telle perspective renvoie également au paradigme émergent d'école inclusive. Ce paradigme fait de la reconnaissance positive de la diversité des élèves, mais également de leurs familles, ainsi que de leur droit à une pleine participation, des piliers de l'inclusion comme moyen de gérer l'hétérogénéité des élèves dans une perspective d'égalité des chances (McAndrew, Potvin, & Borri-Anadon, 2013). Construit sur le constat d'échec avéré, en termes d'égalité des chances, du paradigme de l'assimilation (Dockett, 2014 ; Doudin & Lafortune, 2006 ; Ghosh, 2014 ; Potvin, 2014), le paradigme d'école inclusive se développe en opposition à l'approche normative, qui contribue à faire de l'école un mécanisme de sélection amenant certains vers l'exclusion sociale (Prud'homme, Vienneau, Ramel, & Rousseau, 2011 ; Rousseau, Lafortune, & Bélanger, 2006). À l'heure actuelle, l'école fribourgeoise ne prétend pas s'inscrire dans le paradigme d'école inclusive, contrairement par exemple à l'engagement pris depuis 2015 par les autorités scolaires du canton de Genève (<http://ge.ch/dip/lecole-inclusive-geneve>). Nous pouvons y voir un signe de la force de l'ethnocentrisme scolaire constaté, et une source de renforcement de la logique assimilationniste et de l'approche normative relevées dans les pratiques et conceptions des enseignantes de notre terrain. *A contrario*, œuvrer en direction d'une école inclusive amène, dans un souci de reconnaître la diversité et le droit à la participation de chaque élève (Booth & Ainscow, 2002 ; Rousseau & Thibodeau, 2011 ; Woodhead, 2006), à considérer également la diversité de leurs contextes familiaux et le droit de chaque parent à participer pleinement au partenariat avec l'école. L'école ne pouvant ambitionner accueillir l'enfant dans sa singularité sans inclure sa famille (Audet, 2008), le changement de paradigme porte aussi sur la place accordée aux parents. Dans une légitimation de la diversité appréhendée comme positive (Potvin, 2014), il s'agit pour l'école et ses acteurs de reconnaître aussi les parents dans leur singularité en vue de favoriser leur participation (Duval et al., 2014). Cette légitimation va dans le sens de la reconnaissance nécessaire de la diversité des familles et des modes d'engagement dans le rôle parental mentionnée auparavant. Elle s'accompagne d'un principe de réciprocité dans l'adaptation entre l'école, l'enfant et sa famille, constitutif de l'approche inclusive (Rousseau & Thibodeau, 2011 ; Slee, 2000). Ce principe de réciprocité se distingue de l'approche assimilationniste repérée dans la relation entre enseignantes et parents de notre terrain, dans laquelle l'adaptation s'avère comme un devoir unilatéral de

l'enfant et des parents de se mettre en conformité avec la norme scolaire incarnée par le discours enseignant.

Face à la persistance de cette approche assimilationniste, il nous paraît essentiel, en accord avec la perspective de justice sociale de Fraser (2004, 2005) fondée sur la valorisation de la diversité culturelle et la revalorisation des identités méprisées, de reconsidérer la question de la reconnaissance, afin de la placer au cœur de la négociation des rôles entre parents et enseignants. Une négociation des rôles partenariale est appelée à se fonder sur une reconnaissance *a priori* d'expertises réciproques entre parents et enseignants (Bouchard et al., 1998 ; Larivée, 2010), plutôt que sur une reconnaissance dépendant exclusivement et aléatoirement de l'adéquation des pratiques parentales à la norme scolaire, telle que nous l'avons observée dans la négociation des rôles entre parents et enseignantes de notre terrain. Cela demande de reconsidérer les identités des acteurs (Chauvenet et al., 2014), en reconnaissant la légitimité des divers cadres de références qui peuvent exister entre cultures familiales et scolaire. Cela exige aussi d'accepter la possibilité de désaccords, une relation de partenariat empreinte de reconnaissance réciproque passant par le fait de pouvoir nommer et discuter ces désaccords (André, 2006). Ce n'est que lorsque la diversité devient ainsi reconnue et légitime que l'école peut s'orienter vers davantage d'équité et de justice dans sa relation avec les familles, notamment en reconnaissant la pluralité des formes de contribution parentale (Périer, 2012).

L'instauration d'une logique de reconnaissance nécessite toutefois que les acteurs scolaires s'extraient de leur vision du rôle de parent d'élève fondée sur l'image d'un parent type ou idéal largement fantasmée. Une telle image ignore les réalités individuelles et sociales des parents, une ignorance renforcée par le hiatus qui existe généralement entre parents minoritaires et enseignants en termes de caractéristiques socio-économiques et socio-culturelles (Charles & Legendre, 2006 ; Georgi, Ackermann, & Karakas, 2011 ; Ladson-Billings, 2011 ; Ryan, Pollock, & Antonelli, 2009 ; Sleeter & Milner, 2011 ; Stadler, 2001). Cette image d'un parent type est créatrice d'inégalités et d'échec pour de nombreux parents dans l'appropriation de leur rôle. Elle engendre également frustrations et découragement chez les enseignants, peu de parents y correspondant. Une négociation des rôles entre parents et enseignants qui soit partenariale et empreinte d'équité, et au final vécue plus positivement par chacun des acteurs, nécessite de la part des enseignants, dans la logique de reconnaissance de l'individu évoquée par Lenoir et Froelich (2016), de s'efforcer de rencontrer chaque parent avec son histoire, ses ressources, ses cadres de références, sa culture et sa relative familiarité avec la culture scolaire. Nous rejoignons en cela Dubet (1997) lorsqu'il souligne que l'école et les enseignants ont à travailler à construire une

relation non pas « avec les parents tels qu'ils devraient être, mais avec les parents tels qu'ils sont, avec leurs ressources différentes et leurs attentes particulières » (p. 36-37), ainsi que Périer (2005) lorsqu'il appelle les acteurs scolaires à déconstruire l'image du parent type sur laquelle se fonde l'appel à un partenariat qui « semble par ses implicites et ses non-dits s'adresser au parent 'idéal' dont les dispositions et modalités de communication sont pré-accordées au modèle d'entente, de rapprochement et de dialogue en vigueur à l'école » (p. 198), afin de considérer plutôt le parent réel.

À nos yeux, c'est à cette seule condition qu'il peut être possible pour les parents comme pour les enseignants de se sentir dans des positions d'équilibre satisfaisantes au cœur des tensions de rôles dans lesquelles ils se trouvent forcément pris, du côté enseignant entre désir d'établir une relation de proximité avec les parents et de socialiser ces derniers à leur rôle de parent d'élève, du côté parental entre désir d'être orienté dans l'appropriation de son rôle de parent d'élève et de se sentir reconnu dans ses compétences et pratiques. L'équilibre à trouver entre ces logiques opposées nous apparaît nécessairement appelé à se situer dans une dialectique telle que décrite par Ogay et Edelman (2011, 2016) entre un mouvement vers l'égalité et un mouvement vers la diversité : la nécessité de considérer les parents dans la diversité et le particularisme de leurs ressources, aptitudes et modes d'engagement dans leur rôle parental doit s'articuler à une volonté de permettre à l'ensemble des parents un plein et égal accès à un rôle de partenaires de l'école, dans une relation de partenariat qui doit pour cela être co-construite de façon toujours particulière.

Comme le relèvent Ogay et Edelman (2011), reconnaître les parents dans leur diversité ne peut se faire sans que l'école et ses acteurs ne se questionnent sur leur propre rapport à l'altérité. Nous rejoignons Heine et Licata (2014) quant à la nécessité de nous interroger notamment sur le phénomène de « (non) reconnaissance institutionnelle » (p. 122) qui peut exister dans la façon dont le système scolaire reconnaît ou non certains de ses acteurs, dans notre cas les parents minoritaires. Selon la définition qu'en propose Renault (2004), le concept de (non) reconnaissance institutionnelle a l'intérêt de souligner le fait que des rapports de (non) reconnaissance intervenant à un niveau interpersonnel peuvent se trouver normalisés et validés par l'institution, ce qui les rend d'autant plus pérennes. Le concept de (non) reconnaissance institutionnelle fait ainsi écho à celui d'ethnocentrisme institutionnel précédemment discuté, en mettant l'accent sur le rapport à l'altérité présent au niveau de la culture scolaire et de l'institution, qui ensuite imprègne les pratiques de ses acteurs. Le regard déficitaire porté par les enseignantes de notre terrain, et plus largement par les acteurs scolaires, sur les compétences éducatives des parents minoritaires nous paraît relever de ce processus de non reconnaissance institutionnelle, constitutif d'une négociation

des rôles entre parents et enseignants encadrée par une norme scolaire qui rend illégitime toute pratique ou conception divergente. C'est ce rapport à l'altérité empreint de non reconnaissance institutionnelle de toute pratique divergente de la norme scolaire qu'il s'agit de réviser de la part de l'école et de ses acteurs.

Si l'on se focalise plus précisément sur le moment de l'entrée à l'école de l'enfant, développer une logique de reconnaissance et de participation du parent réel demande selon nous que les acteurs scolaires adoptent une perspective relative plutôt que normative de la transition de l'entrée à l'école, et dès lors du rôle parental relativement à cette transition, au sens des travaux de Dockett (2014). Pour Dockett, cette perspective relative doit notamment imprégner les pratiques de transition mises en place par les acteurs scolaires, trop souvent marquées selon elle par une approche normative, ce que nous remarquons dans le cas de 'l'atelier de préparation à l'entrée à l'école' organisé à l'intention des parents par les enseignantes de notre terrain. Comme le constatent Pianta et Kraft-Sayre (2003), tant les enseignants que les parents sont désireux et bénéficient de pratiques de transitions qui renforcent les connexions entre les systèmes de l'école et de la famille. Il est en outre établi que l'instauration de pratiques de transition au moment de l'entrée à l'école de l'enfant a des effets positifs tant sur son succès scolaire que sur la participation parentale dans sa scolarité (Schulting, Malone, & Dodge, 2005). Le problème relevé par certains chercheurs (Love, Logue, Trudeau, & Thayer, 1992 ; Pianta, Cox, Taylor, & Early, 1999) est que l'école et les enseignants tendent à user de pratiques de transitions qui ne prennent place qu'une fois la scolarité débutée et/ou qui induisent des contacts de faible intensité ou à un niveau générique, et dès lors souvent normatif, par exemple par des brochures ou des invitations groupées. C'est ce que nous observons lors de 'l'atelier de préparation à l'entrée à l'école', mais aussi par exemple dans les indications écrites transmises par les enseignantes le jour de la rentrée scolaire. De telles pratiques de transition participent avant tout à indiquer la norme scolaire aux parents. Nous rejoignons Dockett (2014) sur le fait que le passage à une vision relative de la transition, reconnaissante de la diversité des élèves et de leurs familles, doit amener à considérer la transition comme une période d'opportunités où co-construire avec les parents, de manière toujours particulière, des pratiques de transition qui soient adaptées à leur réalité et à celle de l'enfant, et permettent ainsi leur réelle participation.

5.3.2. Décentration et remise en question de l'enjeu de pouvoir

S'extraire de l'ethnocentrisme scolaire en vue d'œuvrer à une démarche de reconnaissance et de participation du parent réel, développer une logique d'adaptation réciproque qui permette aux parents dans leur diversité de participer au partenariat familles-école, ne peut

se faire sans que l'école et ses acteurs ne s'engagent dans un travail de décentration, condition à la reconnaissance des différences selon Bennett (1993). Logique de reconnaissance et démarche de décentration nous apparaissent ainsi indissociables. Cette démarche de décentration doit mener l'école et les enseignants à la fois à prendre conscience du caractère culturellement ancré de leurs conceptions quant aux rôles respectifs et de la norme scolaire qui les fonde, et à s'ouvrir aux points de vue des parents et aux cadres de références qui les sous-tendent. L'ethnocentrisme scolaire étant d'ordre institutionnel, l'instauration d'une culture de décentration doit selon nous se faire prioritairement au niveau du fonctionnement et de l'organisation de l'institution scolaire elle-même. Il est en effet difficile d'imaginer que les professionnels d'une institution ethnocentrée puissent ne pas l'être eux-mêmes. La décentration passe par le développement d'une culture institutionnelle qui prenne davantage en compte les besoins et particularités des parents dans la manière de considérer les rôles respectifs, y compris dans la considération du rôle de l'école et des enseignants dans la prise en compte de ces besoins et particularités. Une démarche dans ce sens serait la généralisation de pratiques ayant fait la preuve de leurs effets positifs en termes de dynamique collaborative reconnaissante des besoins des parents, particulièrement des parents minoritaires. A la suite de travaux menés dans une démarche de recherche participative avec les acteurs de différents établissements scolaires, Dumoulin et al. (2013) relèvent par exemple les effets positifs de l'instauration de canaux de communication diversifiés et adaptés aux parents, du développement d'une culture de communication régulière, ou encore d'initiatives faisant en sorte que les parents se sentent invités dans l'établissement scolaire. Plus largement, Larivée (2011) estime qu'il s'agit de développer, dans un changement qui doit être initié et supporté par l'institution, une culture scolaire dans laquelle la diversité soit réellement considérée comme une ressource sur laquelle construire une collaboration positive avec chaque parent, plutôt que vue comme un manque à combler.

Œuvrer à une négociation des rôles réellement partenariale et à une décentration de l'école et de ses acteurs ne peut toutefois se faire sans remettre en question la relation de pouvoir qui existe entre l'école et les parents, surtout les parents minoritaires. Comme le relève Kilani (2014), une position ethnocentrique va toujours de pair avec une relation de pouvoir asymétrique, afin d'empêcher toute rencontre dialogique susceptible de remettre en question le discours dominant considéré comme le seul légitime. A l'image de ce qu'en dit Baeck (2010), la tendance entre autres des enseignants à situer l'expertise, en lien avec le statut de professionnel, uniquement de leur côté s'inscrit dans cette relation de pouvoir. « The emphasis teachers put on their own professionalism serves to protect their position as the

ones holding power and can be seen as an attempt to ensure teachers continued monopoly within the social field of the school » (p. 334). Indissociable d'un renforcement de la capacité d'action des parents minoritaires dans leur relation avec l'école, la reconnaissance de la diversité des modes d'engagement dans le rôle parental, et de leur légitimité, passe par cette remise en question de la relation de pouvoir qui sous-tend la négociation des rôles entre parents et enseignants. Nous rejoignons ainsi Verhoeven (2011) lorsqu'elle souligne qu'un renforcement de la capacité d'action des parents exige parallèlement une remise en question de la relation de pouvoir déséquilibrée qui tend à prévaloir entre les parents et des enseignants qui incarnent la norme scolaire. C'est également essentiel en vue de tenir compte des différences de ressources des parents selon le degré de proximité des cadres de références culturels familiaux et scolaire, sans pour autant tomber dans une vision déficitaire ou essentialiste de la différence culturelle. Lunneblad et Johansson (2012) soulignent en effet que la question des ressources culturelles renvoie toujours à des enjeux de pouvoir et de hiérarchie entre l'école et les parents minoritaires, qui font que seules certaines ressources culturelles se trouvent valorisées, celles de la culture scolaire dominante. Les acteurs scolaires possèdent ainsi le pouvoir de positionner leurs conceptions comme légitimes, et celles des parents qui se distinguent des leurs comme illégitimes (Lareau & Horvat, 1999 ; Lawson, 2003). Il est crucial de prendre en compte ces questions de pouvoir et de hiérarchie entre école et parents pour comprendre les inégalités dans l'accès au partenariat prôné sans glisser vers une vision stéréotypée des parents minoritaires, qui expliquerait par leurs différences culturelles le fait qu'ils n'entrent pas dans le rôle attendu, dans un double processus d'essentialisation de la différence culturelle et d'étiquetage du parent minoritaire comme 'autre'.

Remettre en question la relation de pouvoir qui existe entre l'école et les parents minoritaires demande d'accepter l'idée qu'un décalage entre famille et école puisse exister sans que cela soit forcément négatif (Meirieu, 1997). Il s'agit de réviser une vision de la collaboration, relevée chez les enseignantes de notre terrain et déjà constatée auprès des acteurs scolaires par Tardif et Lessard (1999), comme une nécessaire adhésion des parents à la perspective de l'école et de l'enseignant, bien loin d'une négociation des rôles partenariale. Une telle vision de la collaboration entretient à la fois l'asymétrie de pouvoir entre parents et enseignants et la toute-puissance de la norme scolaire caractéristiques de la posture ethnocentrique, qui entravent la construction d'une collaboration positive avec les parents minoritaires. Questionner la relation de pouvoir qui sous-tend cette approche de la collaboration ne va toutefois pas de soi. Souvent, les enseignants craignent de partager le pouvoir avec des parents vus comme des adversaires potentiels (Baek, 2010 ; Coleman,

1998 ; Lawrence-Lightfoot, 2003), ce qui pourrait expliquer leur réticence à l'idée d'une collaboration égalitaire qui irait dans le sens d'un travail en équipe (Larivée & Ouédraogo, 2017). La nouvelle loi scolaire fribourgeoise décrite au chapitre 2.5 ne va d'ailleurs pas dans le sens d'une révision du rapport de pouvoir qui relève de cette vision unilatérale de la collaboration, largement constatée auprès des enseignantes de notre étude. En situant le pouvoir de décision uniquement du côté du rôle enseignant et en insistant sur le rôle de conformation des parents aux attentes de l'école et des enseignants, cette nouvelle loi scolaire participe totalement à l'ethnocentrisme scolaire évoqué et à une vision de la collaboration qui consiste en une adhésion des parents au discours enseignant, fondée sur une asymétrie de pouvoir et de reconnaissance d'expertise.

Cette insistance sur un nécessaire questionnement de l'enjeu de pouvoir en vue d'une relation parents-école plus juste nous renvoie au constat de certains chercheurs à propos de l'approche d'*empowerment* des familles évoquée précédemment. Ces chercheurs soulignent qu'une telle approche doit toujours s'insérer dans une perspective éminemment écosystémique (Larose et al., 2013 ; Larose, Terrisse, Lenoir, & Bédard, 2004 ; Terrisse et al., 2008), sans quoi le risque est grand que la visée d'*empowerment* consiste à masquer du fard d'une terminologie partenariale la logique de réparation et la vision déficitaire envers les familles minoritaires qu'elle prétend combattre (Baquedano-Lopez et al., 2013). Une première piste dans ce sens est suggérée par Chauvenet et al. (2014), qui appellent à toujours considérer les ressources de l'ensemble des acteurs intervenant dans l'éducation de l'enfant, parents, professionnels, institutions, en vue de mutualiser la possibilité d'y recourir pour chacun d'entre eux. Nous rejoignons toutefois Baquedano-Lopez et al. (2013) lorsqu'elles soulignent que la prise en compte de l'ensemble des acteurs est certes indispensable, mais insuffisante pour éviter qu'une perspective d'*empowerment* n'entretienne une approche normative du rôle parental. Cela exige de questionner simultanément la relation de pouvoir existant entre les acteurs institutionnels, telle l'école, et les parents, qui fonde cette approche normative du rôle parental. A la suite de Verhoeven (2011), nous estimons dès lors que lutter contre le déni de participation dont sont victimes les parents minoritaires dans leur relation avec l'école ne peut se faire sans appréhender les inégalités de ressources et les effets de reconnaissance négatifs engendrés et entretenus par l'ethnocentrisme scolaire conjointement avec la question du pouvoir. Logique de reconnaissance des familles, culture de décentration de l'école et de ses acteurs et instauration d'un réel pouvoir d'action des parents doivent aller de pair en vue de favoriser une négociation des rôles entre parents et enseignants équitable et empreinte de davantage de justice sociale.

S'il nous paraît essentiel, sur la base du caractère institutionnel des processus d'ethnocentrisme et de non reconnaissance repérés, de ne pas faire porter aux seuls enseignants la responsabilité d'y remédier, le rôle de ces derniers reste néanmoins primordial dans l'instauration d'une culture de décentration et de reconnaissance réciproque indispensables à une négociation des rôles partenariale et équitable avec les parents, particulièrement les parents minoritaires. Dans cette perspective, la formation des enseignants doit faire l'objet d'une attention particulière. Aborder la négociation des rôles entre parents et enseignants dans une logique d'adaptation réciproque, reconnaissante de la diversité des familles et des modes d'engagement parentaux, nécessite que les enseignants soient formés à la complexité d'un partenariat qui exige de leur part un engagement conscient et différencié dans une relation avec une diversité de parents (Hedges & Lee, 2010). Comme le souligne Ogay (2017a), l'instauration d'une relation positive entre l'école et la diversité des parents ne peut se réaliser sur la seule base de bonnes intentions, elle demande de la part des « acteurs scolaires d'être capables de penser la rencontre en anticipant les besoins des familles, ce qui exige d'eux de se décentrer de leur propre cadre de référence et de rendre leur action lisible aux non-initiés de la culture scolaire » (p. 347). Les enseignants doivent être capables à la fois d'explicitier le fonctionnement de l'école aux parents, de favoriser l'émergence des besoins et points de vue des parents dans la communication, et de décoder leurs propres interprétations et la manière dont celles-ci interviennent dans la relation avec les parents (André, 2006). La formation revêt un caractère essentiel dans le développement de ces capacités de décentration et de communication. Or, la formation des enseignants au partenariat familles-école apparaît largement perfectible, échouant régulièrement à développer chez eux les connaissances et compétences nécessaires pour instaurer un réel partenariat avec les parents (Epstein & Sanders, 2006 ; Ferrara & Ferrara, 2005 ; Hiatt-Michael, 2001 ; Walker & Dotger, 2012). Larivée (2010) voit d'ailleurs un lien entre le fait que les pratiques de collaboration entre parents et enseignants en restent généralement à un niveau très basique et le manque de formation des enseignants à propos du partenariat. La faiblesse de la place accordée à la formation des enseignants au partenariat avec les parents, et particulièrement au développement de compétences de communication ou de décentration, se constate également dans le contexte de l'école fribourgeoise dans lequel s'est déroulée notre recherche.

Former les enseignants à œuvrer à un partenariat avec les parents qui participe réellement à l'égalisation des chances scolaires passe à nos yeux non seulement par le développement des compétences de décentration et de communication évoquées, mais aussi par un travail au niveau des croyances des enseignants. Ce second point nous paraît crucial. D'une part

parce que l'importance des croyances des enseignants dans leurs actions et prises de décisions en général est étayée par la recherche (Pajares, 1992 ; Raths, 2001), notamment en ce qui concerne la relation familles-école (Souto-Manning & Swick, 2006). D'autre part parce que ces croyances s'avèrent souvent négatives et contre-productives, particulièrement dans le regard déficitaire porté sur les parents minoritaires. En vue de travailler à la fois sur ces croyances et sur le développement de compétences de décentration et de communication, une piste que nous identifions serait d'aborder la formation dans une approche de communication interculturelle telle que proposée par Cohen-Emerique (2011), qui consiste en une démarche en trois étapes visant une meilleure prise en compte de la diversité de cadres de références culturels en jeu dans une relation : 1) savoir d'abord se décentrer de son propre cadre de références et l'identifier ; 2) prendre conscience du cadre de références de l'autre ; 3) négocier un terrain commun dans lequel œuvrer ensemble. Dans le cas de la négociation des rôles entre parents et enseignants, ce terrain commun apparaît celui du partenariat à co-construire de manière toujours particulière, dans une prise en compte des cadres de références en jeu entre cultures familiales et scolaire. Comme le soulignent Portelance et al. (2011), une véritable collaboration doit toutefois également amener les enseignants à tolérer l'incertitude et la controverse, ce à quoi ils doivent donc aussi être formés. L'enjeu de formation apparaît ainsi multiple, les compétences nécessaires à œuvrer à une relation familles-école équitable étant complexes. Le défi est également de taille du fait de la résistance des enseignants à modifier les pratiques établies (Guskey, 2002) et de la force d'inertie des croyances comme base de l'action enseignante (Pajares, 1992 ; Raths, 2001). De plus, comme le relèvent tant Tardif (2007) que Portelance et al. (2011), les enseignants, à l'image plus largement des acteurs scolaires et autres agents éducatifs, ne s'engagent dans des pratiques de collaboration avec les parents qu'à deux conditions : qu'elles fassent sens à leurs yeux et qu'elles s'inscrivent dans leurs conditions de travail. C'est une raison supplémentaire de ne pas faire porter le changement aux seuls enseignants, et de joindre l'accent sur la formation avec le développement d'une culture institutionnelle qui soutienne et offre aux enseignants les ressources nécessaires pour aborder différemment la relation avec les parents. Définitivement, une évolution des pratiques observées dans notre étude passe à la fois par la formation des enseignants, en même temps que par l'instauration évoquée d'une culture de partenariat avec les parents dans leur diversité au niveau de l'institution et de son fonctionnement.

6. Conclusion

La démarche de type ethnographique dans laquelle s'est inscrit le projet de recherche COREL nous a permis, conformément à ce qu'en dit Becker (1983), d'aller au-delà des discours et déclarations d'intentions des parents et des enseignants relativement à l'appel qui leur est adressé à œuvrer en tant que partenaires. Par son approche interactionniste héritée de l'interactionnisme symbolique, qui s'inscrivait dans un désir de répondre à un manque de recherches adoptant une approche communicationnelle de la négociation des rôles entre parents et enseignants, notre travail de thèse nous a permis de mieux saisir comment cet appel au partenariat se traduit dans la manière dont parents et enseignants négocient leurs rôles respectifs au cœur de leurs interactions dans un contexte de diversité culturelle comme celui de notre étude.

Les résultats que nous avons pu dégager de nos analyses témoignent globalement d'une omniprésence de la norme scolaire dans la manière dont parents et enseignants négocient leurs rôles respectifs au début de leur relation dans un tel contexte. Cette omniprésence de la norme scolaire reflète un fort ethnocentrisme institutionnel de l'école et de ses acteurs. Elle place enseignants et parents au cœur de tensions de rôles autour d'un appel au partenariat familles-école censé œuvrer à l'égalité des chances, mais qui, dans la manière dont il est phagocyté par cette norme scolaire toute-puissante et souvent implicite, entretient paradoxalement les inégalités entre parents en fonction de leur degré de familiarité avec la culture scolaire. Nos résultats soulignent la complexité de la négociation des rôles de parent et d'enseignant dans un tel environnement caractérisé par des forces contradictoires et des tensions identitaires entre appel à la proximité familles-école et tendance des acteurs scolaires à aborder la relation avec les parents dans une optique de mise en conformité et de 'scolarisation' des pratiques éducatives parentales, dans une posture ethnocentrée faisant la part belle à l'imposition de la norme scolaire, mais également à l'entretien d'implicites créateurs de malentendus avec les parents peu familiers du monde scolaire. À partir de là, notre perspective de communication interculturelle (Frame, 2013 ; Ogay & Cettou, 2014), nous amène à repérer dans l'ethnocentrisme scolaire, conjointement avec les effets de reconnaissance négative et l'absence de pouvoir d'action qu'il entraîne pour les parents minoritaires, l'entrave principale au développement d'une approche équitable du partenariat familles-école. Cet ethnocentrisme scolaire limite la possibilité pour les parents peu familiers de l'école d'être considérés comme de 'bons parents' aux yeux des acteurs scolaires. Ces résultats, dont la mise au jour a été rendue possible par l'approche inductive adoptée dans le cadre de ce travail de thèse, s'inscrivent totalement dans les deux apports

essentiels de la recherche qualitative en éducation identifiés par Vandenberghe (2010) vis-à-vis d'une démarche visant à comprendre l'émergence du sens autour d'un objet, dans notre cas la négociation des rôles de parent et d'enseignant, à savoir de permettre de saisir « le rôle crucial des normes et valeurs dans les affaires éducatives et la nature inéluctablement complexe de ces affaires » (p. 58).

Il est évident que la limitation de la recherche COREL à un établissement scolaire demande à ce que les constats émis dans ce travail de thèse soient investigués dans d'autres contextes. D'une part avec des parents minoritaires également, dans l'idée d'étudier l'influence de différences au niveau de la culture institutionnelle sur le processus de négociation des rôles entre parents minoritaires et enseignants. D'autre part avec des parents *a priori* plus familiers de la culture scolaire, dans le but de saisir la forme potentiellement différente que prend alors la négociation des rôles. Néanmoins, la richesse des données collectées grâce à la triangulation des outils de collecte et à la présence de longue durée autorisée par l'approche ethnographique, ainsi que la circularité de la démarche adoptée entre collecte, analyse des données et recours aux écrits scientifiques, dans une tradition de recherche de théorisation ancrée (Glaser & Strauss, 1967 ; Guillemette & Luckerhoff, 2009 ; Laperrière, 1997 ; Luckerhoff & Guillemette, 2012), nous ont permis de mettre en évidence, par un processus de généralisation analytique tel que proposé par Yin (1984), un certain nombre de phénomènes et processus autour de la négociation des rôles entre parents et enseignants qui à nos yeux dépassent largement le seul contexte de notre étude.

Les constats établis sur la base des analyses menées dans le cadre de notre thèse s'avèrent relativement critiques quant au caractère à la fois réellement partenarial et surtout équitable de la négociation des rôles observée entre parents et enseignantes de notre terrain, ainsi qu'entre enseignants et parents minoritaires en général. Face à l'ethnocentrisme relevé, deux éléments nous apparaissent toutefois comme des prémices d'une possible évolution de l'institution scolaire fribourgeoise, contexte de la recherche, vers davantage de décentration et de reconnaissance de la diversité des familles, indispensables à l'instauration d'un partenariat familles-école équitable (Dom & Verhoeven, 2006 ; Heine & Licata, 2014 ; Larose et al., 2008 ; Ogay, 2017a). Premièrement, les autorités scolaires du canton de Fribourg mettent désormais à disposition des enseignants, depuis l'année scolaire 2015-2016, un certain nombre de ressources relatives aux entretiens avec les parents, sous la forme d'un portail internet (https://www.friportail.ch/entretiens_parents). Ces ressources incluent un guide de préparation et de conduite d'entretien, divers documents liés à la conduite de l'entretien, mais également des conseils pour un « dialogue réussi » et une « coopération au

service des élèves ». Elles ont comme mérite de souligner l'importance de la communication avec les parents dans le travail enseignant, et de tendre vers une approche davantage partenariale du dialogue entre les familles et l'école. Toutefois, ces ressources mises à disposition des enseignants demeurent empreintes à bien des égards de l'ethnocentrisme scolaire précédemment évoqué. Le principe d'un conseil éducatif unilatéral de la part des enseignants aux parents y demeure, dans un discours relativement asymétrique en termes de reconnaissance d'expertise (l'enseignant est appelé à conseiller le parent, tandis que le parent est appelé à apporter son éclairage à l'enseignant). La mise à disposition de ces ressources nous semble ainsi un premier pas vers une attention accrue à la communication et à l'attention portée à la diversité des familles et de leurs besoins, mais tant qu'elle ne s'accompagne pas d'une réflexion de fond à propos de l'ethnocentrisme scolaire et de la relation de pouvoir entre école et parents minoritaires précédemment discutés, elle nous paraît condamnée à entretenir, ou au mieux juste soulager, les inégalités.

Le second élément qui nous apparaît davantage comme un préalable possible en vue d'un réel changement est l'accord obtenu de la part de ces mêmes autorités scolaires fribourgeoises, suite à la restitution des résultats du projet de recherche COREL, à ce que les cadres de l'institution scolaire du canton participent à une démarche de recherche collaborative sur la question de l'ethnocentrisme scolaire relevé et de ses implications pour la relation familles-école. Cet accord nous apparaît prometteur, car il s'insère dans notre constat qu'un changement vers davantage de décentration et de reconnaissance de la diversité des parents et de leurs modes de participation en tant que partenaires de l'école passe par une évolution de l'institution, appelée à rejaillir ensuite sur les conceptions et pratiques de ses acteurs, et sur les dispositifs de formation des enseignants. Dans ce sens, le cheminement vers une relation familles-école empreinte de davantage d'équité et de justice sociale ne peut se faire qu'en collaboration étroite avec les acteurs institutionnels, de manière à instaurer cette culture scolaire que Larivée (2011) appelle de ses vœux, dans laquelle la diversité des parents serait considérée comme une ressource à partir de laquelle co-construire la relation de collaboration. Un tel changement de culture institutionnelle, en substituant au regard déficitaire porté sur les familles minoritaires une logique de reconnaissance de leurs ressources, compétences et cadres de références (Périer, 2015), permettra de combattre le déni de reconnaissance dont sont victimes les familles minoritaires et, par une négociation des rôles et des normes co-construite autour d'un sens partagé plutôt qu'imposé, de peut-être enfin construire avec les familles dans leur diversité une relation de partenariat toujours particulière.

7. Références bibliographiques

- Adair, J. K. (2014). Examining whiteness as an obstacle to positively approaching immigrant families in US early childhood educational settings. *Race Ethnicity and Education*, 17(5), 643-666.
- Adams, C. M., Forsyth, P. B., & Mitchell, R. M. (2009). The formation of parent-school trust. A multilevel analysis. *Education Administration Quarterly*, 45(1), 4-33.
- Adams, K. S., & Christenson, S. L. (2000). Trust and the family-school relationship examination of parent-teacher differences in elementary and secondary grades. *Journal of School Psychology*, 38(5), 477-497.
- Alexander, K. L., Entwisle, D. R., & Dauber, S. L. (1993). First-grade classroom behavior: Its short- and long-term consequences for school performance. *Child Development*, 64(3), 801-814.
- André, B. (2006). Entretien entre parents et enseignant : enjeux et difficultés du partenariat. *Prismes*, 5, 12-15.
- Arborio, A.-M., & Fournier, P. (2008). *L'enquête et ses méthodes. L'observation directe*. Paris: Armand Colin.
- Arnold, D. H., & Doctoroff, G. L. (2003). The early education of socioeconomically disadvantaged children. *Annual Review of Psychology*, 54(1), 517-545.
- Arunkumar, R., Midgley, C., & Urdan, T. (1999). Perceiving high or low home-school dissonance: Longitudinal effects on adolescent emotional and academic well-being. *Journal of Research on Adolescence*, 9(4), 441-466.
- Asdih, C. (2008). Savoirs, attitudes, compétences et gestes professionnels des enseignants dans le développement de partenariats avec les parents en Réseau d'Éducation Prioritaire. In G. Pithon, C. Asdih, & S. J. Larivée (Eds.), *Construire une «communauté éducative» : un partenariat famille-école-association* (pp. 147-169). Bruxelles: De Boeck.
- Asdih, C. (2012). Collaborer avec les parents pour accompagner la scolarité ? Représentations des enseignants et pratiques professionnelles. *Enfances, Familles, Générations*, 16, 34-52.
- Audet, G. (2008). La relation enseignant-parents d'un enfant d'une autre culture sous l'angle du rapport à l'altérité. *Revue des sciences de l'éducation*, 34(2), 333-350.
- Baeck, U.-D. K. (2010). "We are the professionals": A study of teachers' views on parental involvement in school. *British Journal of Sociology of Education*, 31(3), 323-335.

- Baker, A. J. L. (1997). Improving parent involvement programs and practice: A qualitative study of teacher perceptions. *The School Community Journal*, 7(2), 27-55.
- Balli, S. J. (1996). Family diversity and the nature of parental involvement. *The Educational Forum*, 60(2), 149-155.
- Bandura, A. (1989a). Human agency in social cognitive theory. *American Psychologist*, 44(9), 1175-1184.
- Bandura, A. (1989b). Regulation of cognitive processes through perceived self-efficacy. *Developmental Psychology*, 25(5), 729-375.
- Bandura, A. (Ed.) (1995). *Self-efficacy in changing societies*. New York: Cambridge University Press.
- Baquedano-Lopez, P., Alexander, R. A., & Hernandez, S. J. (2013). Equity issues in parental and community involvement in schools: What teacher educators need to know. *Review of Research in Education*, 37(1), 149-182.
- Barnes, J., Katz, I., Korbin, J. E., & O'Brien, M. (2006). *Children and families in communities. Theory, research, policy and practice*. Chichester, UK: John Wiley & Sons Ltd.
- Barton, A. C., Drake, C., Perez, J. G., Louis, K. S., & George, M. (2004). Ecologies of parental engagement in urban education. *Educational Researcher*, 33(4), 3-12.
- Bastard, B. (2006). Une nouvelle police de la parentalité? *Enfances, Familles, Générations*, 5, 11-21.
- Beaumont, C., Lavoie, J., & Couture, C. (2010). *Les pratiques collaboratives en milieu scolaire*. Université de Laval, Québec: Centre de recherche et d'intervention sur la réussite scolaire (CRIRES).
- Becker, H. S. (1983). Studying urban schools. *Anthropology & Education Quarterly*, 14(2), 99-108.
- Bennabi Bensekhar, M. (2013). Les théories sur l'acculturation à l'épreuve de la transmission familiale. Perspectives post-coloniales. In M. Vatz Laaroussi, E.-H. Riard, C. Gélinas, & E. Jovelin (Eds.), *Les défis de la diversité. Enjeux épistémologiques, méthodologiques et pratiques* (pp. 53–63). Paris: L'Harmattan.
- Bennett, M. J. (1993). Towards ethnorelativism: A developmental model of intercultural sensitivity. In R. M. Paige (Ed.), *Education for the intercultural experience* (pp. 21–71). Yarmouth: Intercultural Press.
- Berry, J. W. (2005). Acculturation: Living successfully in two cultures. *International Journal of Intercultural Relations*, 29(6), 697-712.
- Bitew, G., & Ferguson, P. (2010). Parental support for African immigrant students' schooling in Australia. *Journal of Comparative Family Studies*, 41(1), 149-165.
- Blaya, C. (2010). *Décrochages scolaires. L'école en difficulté*. Bruxelles: De Boeck.

- Blumer, H. (1969). *Symbolic interactionism: Perspective and method*. Berkley: University of California Press.
- Bolsterli, M., & Maulini, O. (2007). L'entrée dans l'école: quels savoirs pour quelle scolarisation ? Introduction. In M. Bolsterli & O. Maulini (Eds.), *L'entrée dans l'école: rapport au savoir et premiers apprentissages* (pp. 7–20). Bruxelles: De Boeck Université.
- Bolsterli, M., Maulini, O., & Wandfluh, F. (2007). Familles et école : le savoir au cœur de la relation. In M. Bolsterli & O. Maulini (Eds.), *L'entrée dans l'école: rapport au savoir et premiers apprentissages* (pp. 139–149). Bruxelles: De Boeck Université.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2002). *Guide de l'éducation inclusive. Développer les apprentissages et la participation dans l'école*. Bristol: Centre d'éducation indépendant CEEI.
- Bornstein, M. H., & Bohr, Y. (2011). Immigration, acculturation and parenting. *Encyclopedia on Early Childhood Development*, 1-8.
- Bouakaz, L. (2007). *Parental involvement in school: What hinders and what promotes parental involvement in an urban school*. Malmö: Lärarutbildningen Malmö högskola.
- Bouchard, J.-M., Talbot, L., Pelchat, D., & Boudreault, P. (1998). Partenariat entre les familles et les intervenants : qu'observe-t-on dans la pratique? In A. M. Fontaine & J.-P. Pourtois (Eds.), *Regards sur l'éducation familiale. Représentation - Responsabilité - Intervention* (pp. 189–202). Bruxelles: De Boeck.
- Boulanger, D., Larose, F., & Couturier, Y. (2010). La logique déficitaire en intervention sociale auprès des parents : les pratiques professionnelles et les représentations sociales. *Nouvelles Pratiques Sociales*, 23(1), 152-176.
- Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (1970). *La reproduction. Eléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris: Minuit.
- Bouveau, P., Cousin, O., & Favre, J. (1999). *L'école face aux parents. Analyse d'une pratique de médiation*. Paris: Édition Sociale Française.
- Branco, A. U., & Valsiner, J. (Eds.) (2004). *Communication and metacommunication in human development*. Greenwich: Information Age Publishers.
- Broccolichi, S., & Ben-Ayed, C. (1999). L'institution scolaire et la réussite de tous aujourd'hui : "pourrait mieux faire". *Revue Française de Pédagogie*, 129, 39-51.
- Brogère, G. (2010a). La coéducation en conclusion. In S. Rayna, M.-N. Rubio, & H. Scheu (Eds.), *Parents-professionnels : la coéducation en questions* (pp. 127-138). Toulouse: Erès.
- Brogère, G. (2010b). *Parents, pratiques et savoirs au préscolaire*. Bruxelles: Peter Lang.

- Brougère, G., & Moreau, A. (2014). Participation parentale, pratiques partagées et diversité. In S. Rayna & G. Brougère (Eds.), *Petite enfance, migrations et diversités* (pp. 137-164). Bruxelles: Peter Lang.
- Brown, C. P., & Lan, Y.-C. (2015). A qualitative metasynthesis comparing U.S. teachers' conceptions of school readiness prior to and after the implementation of NCLB. *Teaching and Teacher Education*, 45, 1-13.
- Bruner, J. (1996). *L'éducation, entrée dans la culture. Les problèmes de l'école à la lumière de la psychologie culturelle*. Paris: Retz.
- Bryk, A. S., & Schneider, B. (2002). *Trust in schools: A core resource for improvement*. New York: Russell Sage Foundation.
- Burger, K. (2010). 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*, 25(2), 140-165.
- Burke, P. J. (1991). Identity processes and social stress. *American Sociological Review*, 56(6), 836-849.
- Burke, P. J. (2004). Identities and social structure: The 2003 Cooley-Mead Award address. *Social Psychology Quarterly*, 67(1), 5-15.
- Camilleri, C., Kastarsztein, J., Lipiansky, E. M., Malewska-Peyre, H., Taboada-Leonetti, I., & Vasquez, A. (1999). *Stratégies identitaires* (3^{ème} éd.). Paris: Presses universitaires de France.
- Cargile, A. C., & Bolkan, S. (2013). Mitigating inter- and intra-group ethnocentrism: Comparing the effects of culture knowledge, exposure, and uncertainty intolerance. *International Journal of Intercultural Relations*, 37(3), 345-353.
- Carlton, M. P., & Winsler, A. (1999). School readiness: The need for a paradigm shift. *School Psychology Review*, 28(3), 338-352.
- Cast, A., & Burke, P. (2002). A theory of self-esteem. *Social Forces*, 80(3), 1041-1064.
- CDIP (2011). *L'accord intercantonal du 14 juin 2007 sur l'harmonisation de la scolarité obligatoire (Concordat Harnos)*. Berne: Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique.
- Changkakoti, N., & Akkari, A. (2008). Familles et écoles dans un monde de diversité : au-delà des malentendus. *Revue des Sciences de l'éducation*, 34(2), 419-441.
- Chapman, T. K., & Bhopal, K. K. (2013). Countering common-sense understandings of 'good parenting': Women of color advocating for their children. *Race Ethnicity and Education*, 16(4), 562-586.

- Charette, J. (2016). Stratégies parentales déployées pour soutenir l'expérience socioscolaire d'élèves récemment immigrés : un fort investissement «en marge» de l'école. *Alterstice*, 6(1), 121-132.
- Charles, F., & Legendre, F. (2006). *Les enseignants issus des immigrations : modalités d'accès au groupe professionnel, représentations du métier et de l'école. Etude comparative*. Paris: Sudel.
- Chartier, M., Rufin, D., & Pelhate, J. (2014). Les enseignants dans l'entretien individuel avec les parents : entre souci de la relation et exigence d'efficacité. *Education et sociétés*, 34(2), 39-54.
- Chauvenet, A., Guillaud, Y., Clère, F. L., & Mackiewicz, M.-P. (2014). *Ecole, famille, cité : Pour une coéducation démocratique*. Rennes: Presses Universitaires de Rennes.
- Chauvière, M. (2008). La parentalité comme catégorie de l'action publique. *Informations Sociales*, 149(5), 16-29.
- Chavkin, N. F. (Ed.). (1993). *Families and schools in a pluralistic society*. Albany, NY: State University of New York Press.
- Chavkin, N. F., & Williams, D. L. (1993). Minority parents and the elementary school: Attitudes and practices. In N. F. Chavkin (Ed.), *Families and schools in a pluralistic society* (pp. 73-83). Albany, NY: State University of New York Press.
- Chenu, A., & Martin, O. (2016). Le plafond de verre chez les enseignants chercheurs en sociologie et démographie. *Travail, Genre et Sociétés*, 2(36), 135-156.
- Christenson, S., & Sheridan, S. M. (2001). *Schools and families: Creating essential connections for learning*. New York: Guilford Press.
- Chrysoschoou, X., Picard, M., & Pronine, M. (2001). Explications de l'échec scolaire. Les théories implicites des enseignants selon l'origine sociale et culturelle de l'élève. *VEI Enjeux*, 127, 178-193.
- Claes, M., & Comeau, J. (1996). L'école et la famille : deux mondes ? *Lien Social et Politiques*, 35, 75-85.
- Clanet, C. (1990). *L'interculturel*. Toulouse: Presses Universitaires du Mirail.
- Coenen-Huther, J. (2005). Heurs et malheurs du concept de rôle social. *Revue européenne des sciences sociales*, 43(132), 65-82.
- Cohen-Emerique, M. (2011). *Pour une approche interculturelle en travail social. Théories et pratiques*. Rennes: Presses de l'EHESP.
- Cole, B. (2007). Mothers, gender and inclusion in the context of home-school relations. *Support for Learning*, 22(4), 165-173.
- Coleman, P. (1998). *Parent, student and teacher: The power of three*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

- Colombo, M. W. (2006). Building school partnerships with culturally and linguistically diverse families. *Phi Delta Kappan*, 88(4), 314-318.
- Comer, J. P. (1988). Educating poor minority children. *Scientific American*, 259, 42-48.
- Conus, X. (2017). Construction du rôle de parent d'élève en Suisse : le territoire familial, une annexe de l'école ? In S. Rayna & P. Garnier (Eds.), *Transitions dans la petite enfance. Recherches en Europe et au Québec* (pp. 101-120). Bruxelles: Peter Lang.
- Conus, X., & Fahrni, L. (2017). Routine communication between teachers and parents from minority groups. An endless misunderstanding? *Educational Review*. Retrieved from <http://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/00131911.2017.1387098>
- Conus, X., & Nunez Moscoso, J. (2015). Quand la culture scolaire tend à structurer la négociation des rôles d'enseignant et de parent d'élève. *La Recherche En Éducation*, 14, 8-22.
- Conus, X., & Ogay, T. (accepté). Communication entre enseignants et parents minoritaires lors du premier entretien : effet-miroir d'extension et de restriction de rôles. In L. Pelletier & A. Lenoir (Eds.), *Regards critiques sur la relation école-famille(s)*. Paris : Editions des archives contemporaines.
- Crozier, G. (1999). Is it a case of 'We know when we're not wanted'? The parents' perspective on parent-teacher roles and relationships.' *Educational Research*, 41(3), 315-328.
- Crozier, G. (2005). 'There's a war against our children': Black educational underachievement revisited. *British Journal of Sociology of Education*, 26(5), 585-598.
- Crozier, G., & Davies, J. (2007). Hard to reach parents or hard to reach schools? A discussion of home-school relations, with particular reference to Bangladeshi and Pakistani parents. *British Educational Research Journal*, 33(3), 295-313.
- Curchod-Ruedi, D., & Chessex-Viguet, C. (2012). De la famille au cycle initial de la scolarité. Rupture ou transition ? In P. Curchod, P.-A. Doudin, & L. Lafortune (Eds.), *Les transitions à l'école* (pp. 12-31). Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Daly, M. (2007). *La parentalité dans l'Europe contemporaine: une approche positive*. Strasbourg: Éditions du Conseil de l'Europe.
- Darmon, M. (2001). La socialisation, entre famille et école. Observation d'une classe de première année de maternelle. *Sociétés & Représentations*, 11(1), 515-538.
- Davies, D. (1993). Benefits and barriers to parent involvement: From Portugal to Boston to Liverpool. In N. K. Chavkin (Ed.), *Families and schools in a pluralistic society* (pp. 205-216). Albany, NY: State University of New York Press.
- Davis-Kean, P. E., & Eccles, J. S. (2005). Influences and challenges to better parent-school collaborations. In E. N. Patrikakou, R. P. Weissberg, S. Redding, & H. J. Walberg

- (Eds.), *School-family partnerships for children's success* (pp. 57-73). New York: Teachers College Press.
- De Castro-Ambrosetti, D., & Cho, G. (2005). Do parents value education? Teachers' perceptions of minority parents. *Glottopol Multicultural Education*, 13, 44-46.
- De Landsheere, V., Poncelet, D., & Voz, G. (2003). *Changer le regard des enseignants de l'enseignement maternel vis-à-vis des familles : maintenir la communication entre les enseignants et les parents en vue de lutter contre les processus de dévalorisation des familles défavorisées*. (Rapport de recherche présenté au Service de pédagogie expérimentale et théorique). Liège: Université de Liège.
- De Singly, F. (2000). L'école et la famille. In A. Van Zanten (Ed.), *L'école, l'état des savoirs* (pp. 271-279). Paris: La Découverte.
- Degenne, A. (2011). A propos de la notion de rôle dans l'analyse des relations sociales. *Mathématiques et Sciences Humaines*, 193, 37-45.
- Delalande, J. (2016). Entre parents et institutions éducatives : quels modèles d'enfance ? Les attentes divergentes des acteurs à l'égard des enfants au moment de « grandir » pour entrer au collège. *Education & Formation*, e304-01, 11-23.
- Delay, C. (2011). *Les classes populaires à l'école. La rencontre ambivalente entre deux cultures à légitimité inégale*. Rennes: Presses Universitaires de Rennes.
- Delay, C., & Frauenfelder, A. (2013). Ce que « bien éduquer » veut dire : Tensions et malentendus de classe entre familles et professionnels de l'encadrement (école, protection de l'enfance). *Déviance et Société*, 37(2), 181-206.
- DePlanty, J., Coulter-Kern, R., & Duchane, K. A. (2007). Perceptions of parent involvement in academic achievement. *The Journal of Educational Research*, 100(6), 361-368.
- Desforges, C., & Abouchaar, A. (2003). *The impact of parental involvement, parental support and family education on pupil achievement and adjustment: A literature review*. London: Department for Education and Skills.
- Deslandes, R. (2001). L'environnement scolaire. In M. Hamel, L. Blanchet, & C. Martin (Eds.), 6-12-17, *nous serons bien mieux! Les déterminants de la santé et du bien-être des enfants d'âge scolaire* (pp. 251-286). Québec: Les Publications du Québec.
- Deslandes, R. (2003). La participation parentale au suivi scolaire: que disent les parents? *Education Canada*, 43(1), 8-10.
- Deslandes, R. (2010). Le difficile équilibre entre la collaboration et l'adaptation dans les relations école-famille. In G. Pronovost (Ed.), *Familles et réussite éducative: actes du 10^{ème} symposium québécois de recherche sur la famille* (pp. 197-215). Québec: Presses de L'Université du Québec.

- Deslandes, R. (2012). Un modèle du développement humain au service de la réussite éducative du jeune : vers un modèle intégrateur des facteurs et processus de la collaboration école-famille. *Revue Développement Humain, Handicap et Changement Social*, 20(3), 77-92.
- Deslandes, R., & Bertrand, R. (2004). Motivation des parents à participer au suivi scolaire de leur enfant au primaire. *Revue des Sciences de l'éducation*, 30, 411-433.
- Deslandes, R., & Jacques, M. (2004). Relations famille-école et l'ajustement du comportement socioscolaire de l'enfant à l'éducation préscolaire. *Education et Francophonie. Revue Scientifique Virtuelle*, 32(1), 172-200.
- Deslandes, R., & Royer, E. (1994). Style parental, participation parentale dans le suivi scolaire et réussite scolaire. *Service Social*, 43(2), 63-80.
- DICS (2005). *Descriptif de fonction. Enseignant ou enseignante d'école enfantine*. Fribourg: Direction de l'instruction publique, de la culture et du sport du canton de Fribourg.
- Dockett, S. (2014). Transition to school: Normative or relative? In B. Perry, S. Dockett, & A. Petriwskyj (Eds.), *Transitions to school - international research, policy and practice* (pp. 187-200). Dordrecht [u.a.]: Springer.
- Dockett, S., & Perry, B. (2007). *Transitions to school: perceptions, expectations, experiences*. Sydney: UNSW Press.
- Dom, L., & Verhoeven, J. C. (2006). Partnership and conflict between parents and schools: How are schools reacting to the new participation law in Flanders (Belgium)? *Journal of Education Policy*, 21(5), 567-597.
- Doudin, P.-A., & Lafortune, L. (2006). Une vision de l'aide aux élèves en difficulté entre inclusion et exclusion. In P.-A. Doudin & L. Lafortune (Eds.), *Intervenir auprès d'élèves ayant des besoins particuliers : quelle formation à l'enseignement ?* (pp. 43-74). Québec: Presses de L'Université du Québec.
- Drummond, K. V., & Stipek, D. (2004). Low-income parents' beliefs about their role in children's academic learning. *The Elementary School Journal*, 104(3), 197-213.
- Dubet, F. (1997). *Ecole, familles : le malentendu*. Paris: Textuel.
- Dufresne, F. (2014). La relation parents-école: une question d'équilibre. *Cahier de Réussite*, 2, 1-4.
- Dumoulin, C., Thériault, P., & Duval, J. (2014). Opinion parentale sur des pratiques efficaces de collaboration école-famille au primaire. *Revue internationale d'éducation familiale*, 36, 117-140.
- Dumoulin, C., Thériault, P., Duval, J., & Tremblay, I. (2013). Rapprocher l'école primaire et les familles par de nouvelles pratiques de communication. *La Recherche en Éducation*, 9, 4-18.

- Dunlop, A. W. (2003). Bridging children's early education transitions through parental agency and inclusion. *Education in the North*, 1, 55-65.
- Duran, P., & Le Bianic, T. (2008). Introduction générale. In T. Le Bianic & A. Vion (Eds.), *Action publique et légitimités professionnelles* (pp. 11-35). Paris: Éditions LGDJ.
- Durler, H. (2015). *L'autonomie obligatoire: sociologie du gouvernement de soi à l'école*. Rennes: Presses Universitaires de Rennes.
- Durning, P. (2006). *Education familiale. Acteurs, processus et enjeux*. Paris: L'Harmattan.
- Dusi, P. (2012). The family-school relationships in Europe: A research review. *Center for Educational Policy Studies Journal*, 2(1), 13-33.
- Duval, J., Dumoulin, C., & Perron, M. (2014). Collaboration école-famille et prévention du décrochage scolaire: des pistes d'action pour les enseignants du primaire. *Canadian Journal of Education/Revue Canadienne de l'éducation*, 37(3), 1-23.
- Early, D. (2004). *Services and programs that influence young children's school transitions*. Chapel Hill: University of North Carolina, FPG Child Development Institute.
- Ebersold, S. (2005). L'inclusion: du modèle médical au modèle managérial? *Reliance*, 16(2), 43-50.
- Eccles, J. S., & Harold, R. D. (1993). Parent-school involvement during the early adolescent years. *Teachers College Record*, 94(3), 568-587.
- Eccles, J. S., & Harold, R. D. (1996). Family involvement in children's and adolescents' schooling. In A. Booth & J. F. Dunn (Eds.), *Family school links: How do they affect educational outcomes?* (pp. 3-34). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Efionayi-Mäder, D., Ermert Kaufmann, C., Fibbi, R., Krummenacher, J., Lanfranchi, A., Moser, U., Neuenschwander, M., Oelkers, J., Simoni H, & Viernickel, S. (2008). *Familles-Education-Formation*. Berne: Commission fédérale de coordination pour les questions familiales (COFF).
- Eldridge, D. (2001). Parent involvement: It's worth the effort. *Young Children*, 56, 65-69.
- Elliott, R. (2003). Sharing care and education: Parents' perspectives. *Australian Journal of Early Childhood*, 28(4), 14-21.
- Entwisle, D. R., & Alexander, K. L. (1999). Early schooling and social stratification. In R. C. Pianta & M. J. Cox (Eds.), *The transition to kindergarten* (pp. 13-38). Baltimore: Paul Brookes.
- Epstein, J. L. (1987). Toward a theory of family-school connections: Teacher practices and parent involvement. In K. Hurrelmann, F.-X. Kaufmann, & F. Lösel (Eds.), *Social intervention: Potential and constraints* (pp. 121-136). Oxford: Walter De Gruyter.
- Epstein, J. L. (1991). Effects on student achievement of teachers' practices of parent involvement. *Advances in Reading and Language Research*, 5, 261-276.

- Epstein, J. L. (1992). School and family partnerships. In M. Aiken (Ed.), *Encyclopedia of educational research* (6^{ème} éd.) (pp. 1139-1151). New York: Macmillan.
- Epstein, J. L. (1995). School/Family/Community partnerships: Caring for the children we share. *Phi Delta Kappan*, 76(9), 701-712.
- Epstein, J. L. (2011). *School, family and community partnerships. Preparing educators for improving schools* (2^{ème} éd.) Boulder, CO: Westview Press.
- Epstein, J. L., & Sanders, M. G. (2002). Family, school, and community partnerships. In M. Bornstein (Ed.), *Handbook of parenting. Practical issues in parenting* (2^{ème} éd. vol. 5) (pp. 407-437). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Epstein, J. L., & Sanders, M. G. (2006). Prospects for change: Preparing educators for school, family, and community partnerships. *Peabody Journal of Education*, 81(2), 81-120.
- État de Fribourg (1985). Loi du 23 mai 1985 sur la scolarité obligatoire (loi scolaire, LS). Retrieved from <http://www.lexfind.ch/dtah/85068/3/411.0.1.pdf>
- État de Fribourg (1986). Règlement d'exécution de la loi scolaire (RLS). Retrieved from <https://edudoc.ch/record/136/files/FR.pdf>
- État de Fribourg (2014). Loi du 9 septembre 2014 sur la scolarité obligatoire (loi scolaire, LS). Retrieved from <http://bdlf.fr.ch/frontend/versions/4312>
- État de Fribourg (2016). Règlement de la loi sur la scolarité obligatoire (RLS). Retrieved from <https://bdlf.fr.ch/frontend/versions/4734?locale=fr>
- Fan, X., & Chen, M. (2001). Parental involvement and students' academic achievement: A meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 13(1), 1-22.
- Ferrara, M. M., & Ferrara, P. J. (2005). Parents as partners: Raising awareness as a teacher preparation program. *The Clearing House*, 79(2), 77-82.
- Feyfant, A. (2015). Coéducation: quelle place pour les parents ? *Dossier de Veille de l'IFÉ*, 98.
- Field, S., Kuczera, M., & Pont, B. (2007). *En finir avec l'échec scolaire : Dix mesures pour une éducation équitable*. Paris: OCDE.
- Flahault, F. (2006). Instruction, éducation et transmission entre générations. *Revue du MAUSS*, 28(2), 295-304.
- Frame, A. (2013). *Communication et interculturalité : cultures et interactions interpersonnelles*. Paris: Lavoisier.
- Fraser, N. (2004). Justice sociale, redistribution et reconnaissance. *Revue du MAUSS*, 23(1), 152-164.
- Fraser, N. (2005). *Qu'est-ce que la justice sociale? Reconnaissance et redistribution*. Paris: La Découverte.

- Gallois, C., Ogay, T., & Giles, H. (2005). Communication Accommodation Theory: A look back and a look ahead. In W. B. Gudykunst (Ed.), *Theorizing about intercultural communication* (pp. 121-148). Thousand Oaks: Sage.
- Garcia, D. C. (2004). Exploring connections between the construct of teacher efficacy and family involvement practices. Implications for urban teacher preparation. *Urban Education*, 39(3), 290-315.
- Garcia, S. (2014). Construction de l'autonomie professionnelle et assignation des parents à une position de profanes dans les crèches parentales. In C. Martin (Ed.), *"Être un bon parent". Une injonction contemporaine* (pp. 229-244). Rennes: Presses de l'EHESP.
- Garnier, P. (2010a). Coéduquer à l'école maternelle: une pluralité de significations. In S. Rayna, M.-N. Rubio, & H. Scheu (Eds.), *Parents-professionnels : la coéducation en questions* (pp. 119-126). Toulouse: Erès.
- Garnier, P. (2010b). Deux ans après. L'école maternelle, les parents, les savoirs. In G. Brougère (Ed.), *Parents, pratiques et savoirs au préscolaire* (pp. 73-92). Bruxelles: Peter Lang.
- Garnier, P. (2012). Coopérer avec les parents. Une préoccupation des professeurs des écoles stagiaires? *Recherche & formation*, 69(1), 121-134.
- Gayet, D. (1999). *L'école contre les parents*. Paris: Institut National de Recherche Pédagogique.
- Geertz, C. (1973). *Interpretation of cultures*. New York: Basic Books.
- Geinger, F., Vandenbroeck, M., & Roets, G. (2014). Parenting as a performance: Parents as consumers and (de)constructors of mythic parenting and childhood ideals. *Childhood*, 21(4), 488-501.
- Georgi, V. B., Ackermann, L., & Karakas, N. (2011). *Vielfalt im Lehrerzimmer: Selbstverständnis und schulische Integration von Lehrenden mit Migrationshintergrund in Deutschland*. Münster: Waxmann Verlag.
- Gestwicki, C. (2012). *Home, school and community relations*. Belmont, CA: Wadsworth, Cengage Learning.
- Ghosh, R. (2014). *Redefining multicultural education: Inclusion and the right to be different* (3^{ème} éd.). Toronto: Canadian Scholars' Press.
- Giampino, S. (2006). Propos sur la parentalité d'aujourd'hui. In D. Coum (Ed.), *La famille change-t-elle?* (pp. 33-43). Toulouse: Éres.
- Giuliani, F. (2009). Éduquer les parents ? Les pratiques de soutien à la parentalité auprès des familles socialement disqualifiées. *Revue Française de Pédagogie*, 168, 83-92.
- Giuliani, F., & Payet, J.-P. (2014). Les logiques scolaires de la proximité aux familles. Introduction. *Education et sociétés*, 34(2), 5-21.

- Glaser, B., & Strauss, A. (1967). *The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research*. Chicago: Aldine.
- Glasman, D. (1992a). *L'école hors l'école*. Paris: Édition Sociale Française.
- Glasman, D. (1992b). « Parents » ou « familles » : critique d'un vocabulaire générique. *Revue Française de Pédagogie*, 100, 19-33.
- Glasman, D. (2004). Rapprocher les familles de l'école ? Mais pour quoi faire ? *Bulletin Du Centre Alain Savary*, 1, 3-6.
- Goffman, E. (1973). *La mise en scène de la vie quotidienne. 1. La présentation de soi*. Paris: Editions de Minuit.
- Graf, M., & Lamprecht, M. (1991). Der Beitrag des Bildungssystems zur Konstruktion von sozialer Ungleichheit. In V. Bornschie (Ed.), *Das Ende der sozialen Schichtung. Zürcher Arbeiten zur Konstruktion von sozialer Lage und Bewusstsein in der westlichen Zentrumsgesellschaft* (pp. 73-96). Zürich: Seismo.
- Grasshoff, G., Ullrich, H., Binz, C., Pfaff, A., & Schmenger, S. (2013). *Eltern als Akteure im Prozess des Übergangs vom Kindergarten in die Grundschule*. Wiesbaden: Springer.
- Graue, E. (2006). The answer is readiness - Now what is the question? *Early Education & Development*, 17(1), 43-56.
- Gremion, M., & Hutter, V. (2008). Stratégies parentales et dynamisme éducatif: l'exemple de familles migrantes en Suisse. In G. Pithon, C. Asdih, & S. J. Larivée (Eds.), *Construire une "communauté éducative". Un partenariat famille-école-association* (pp. 129-146). Bruxelles: De Boeck Université.
- Griebel, W., & Niesel, R. (2003). Successful transitions: Social competencies help pave the way into kindergarten and school. In A. W. Dunlop, & H. Fabian (Eds.), *European Early Childhood Education Research Journal: Transitions, Themed Monograph Series 1*, 25-34.
- Griffith, J. (2001). Principal leadership of parent involvement. *Journal of Educational Administration*, 39(2), 162-186.
- Gudykunst, W. B. (2005). An Anxiety/Uncertainty Management (AUM) theory of effective communication. Making the mesh of the net finer. In W. B. Gudykunst (Ed.), *Theorizing about intercultural communication* (pp. 281-322). Thousand Oaks: Sage.
- Guigue, M., & Tillard, B. (2010). Parents et professionnels du travail éducatif : une relation en tension. Regards croisés autour de vingt jeunes en difficulté. *La revue internationale de l'éducation familiale*, 27(1), 57-80.
- Guillemette, F., & Luckerhoff, J. (2009). L'induction en méthodologie de la théorisation ancrée (MTE). *Recherches Qualitatives*, 28(2), 4-21.

- Guskey, T. R. (2002). Professional development and teacher change. *Teachers and Teaching*, 8(3), 381-391.
- Hampden-Thompson, G., & Galindo, C. (2017). School-family relationships, school satisfaction and the academic achievement of young people. *Educational Review*, 69(2), 248-265.
- Harris, A., & Goodall, J. (2007). *Engaging parents in raising achievement: Do parents know they matter?* Research project commissioned by the Specialist Schools and Academies Trust. Warwick: University of Warwick.
- Hauser-Cram, P., Sirin, S. R., & Stipek, D. (2003). When teachers' and parents' values differ: Teachers' ratings of academic competence in children from low-income families. *Journal of Educational Psychology*, 95(4), 813-820.
- Hedges, H., & Lee, D. (2010). "I understood the complexity within diversity": Preparation for partnership with families in early childhood settings. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 38(4), 257-272.
- Heine, A., & Licata, L. (2014). Du rapport d'immigrés à l'école au rapport de l'école aux enfants d'immigrés. In M. Sanchez-Mazas, N. Changkakoti, & M.-A. Broyon (Eds.), *Éducation à la diversité. Décalages, impensés, avancées* (pp. 121-143). Paris: L'Harmattan.
- Henderson, A. T., & Mapp, K. L. (2002). *A new wave of evidence: The impact of school, family, and community connections on student achievement. Annual synthesis*. Austin, TX: Southwest Educational Development Laboratory.
- Henderson, A. T., Mapp, K. L., Johnson, V. R., & Davies, D. (2007). *Beyond the bake sale: The essential guide to family-school partnerships*. New York: The New Press.
- Hiatt-Michael, D. (2001). *Preparing teachers to work with parents*. Washington, DC: ERIC Clearinghouse on Teaching and Teacher Education.
- Hill, N. E., & Taylor, L. C. (2004). Parental school involvement and children's academic achievement: Pragmatics and issues. *Current Directions in Psychological Science*, 13(4), 161-164.
- Hill, N. E., & Tyson, D. F. (2009). Parental involvement in middle school: A meta-analytic assessment of the strategies that promote achievement. *Developmental Psychology*, 45(3), 740-763.
- Ho, E. S. (2009). Educational leadership for parental involvement in an Asian context: Insights from Bourdieu's theory of practice. *School Community Journal*, 19(2), 101-122.
- Honneth, A. (2000). *La lutte pour la reconnaissance*. Paris: Editions du Cerf.

- Hoover-Dempsey, K. V., Bassler, O. C., & Burow, R. (1995). Parents' reported involvement in students' homework: Strategies and practices. *The Elementary School Journal*, 95(5), 435-450.
- Hoover-Dempsey, K. V., & Sandler, H. M. (1995). Parental involvement in children's education: Why does it make a difference? *Teachers College Record*, 95, 310-331.
- Hoover-Dempsey, K. V., & Sandler, H. M. (1997). Why do parents become involved in their children's education? *Review of Educational Research*, 67, 3-42.
- Hoover-Dempsey, K. V., Walker, J. M., Jones, K. P., & Reed, R. P. (2002). Teachers Involving Parents (TIP): Results of an in-service teacher education program for enhancing parental involvement. *Teaching and Teacher Education*, 18(7), 843-867.
- Houssemand, C., & Meyers, R. (2012). Combattre le décrochage au Luxembourg à l'interface de l'école, de la famille et du marché de l'emploi : l'Action Locale pour Jeunes. In J.-L. Gilles, P. Potvin, & C. Tièche Christinat (Eds.), *Alliances éducatives et décrochage scolaire* (pp. 42-57). Berne: Peter Lang.
- Howard, K. M., & Lipinoga, S. (2010). Closing down openings: Pretextuality and misunderstanding in parent-teacher conferences with Mexican immigrant families. *Language & Communication*, 30(1), 33-47.
- Hughes, P., & Mac Naughton, G. (2000). Consensus, dissensus or community: The politics of parent involvement in early childhood education. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 1(3), 241-258.
- Humbeeck, B., Lahaye, W., Balsamo, A., & Pourtois, J.-P. (2006). Les relations école-famille: de la confrontation à la coéducation. *Revue des Sciences de l'éducation*, 32(3), 649-664.
- Ibrahim, H. H., Small, D., & Grimley, M. (2009). Parent/school interface: Current communication practices and their implication for Somali parents. *New Zealand Journal of Educational Studies*, 44(2), 19-30.
- Ichou, M. (2010). Rapprocher les familles populaires de l'école. Analyse d'un lieu commun. *Dossiers d'études, CNAF*, 125.
- Jacques, M., & Deslandes, R. (2002). Transitions à la maternelle et relations école-famille. In C. Lacharité & G. Pronovost (Eds.), *Comprendre la famille – Actes du 6ème symposium québécois de recherche sur la famille* (pp. 247-260). Trois-Rivières: Presses de l'Université du Québec.
- Jaeggi, J.-M., Osiek, F., & Favre, B. (2003). *Familles, école et quartier. De la solitude au sens: échec ou réussite scolaire d'enfants de milieu populaire*. Genève: Service de la recherche en éducation.

- Jeynes, W. H. (2003). A meta-analysis: The effects of parental involvement on minority children's academic achievement. *Education and Urban Society*, 35(2), 202-218.
- Kakpo, S. (2012). *Les devoirs à la maison: mobilisation et désorientation des familles populaires*. Paris: Presses universitaires de France.
- Kanouté, F., André, J. V., Charette, J., Lafortune, G., Lavoie, A., & Gosselin-Gagné, J. (2011). Les relations école-organisme communautaire en contexte de pluriethnicité et de défavorisation. *Revue d'éducation de McGill*, 46(3), 407-422.
- Kanouté, F., & Lafortune, G. (2010). Les familles immigrantes : mobilisation autour du projet scolaire des enfants. *Nos Diverses Cités*, 7, 143-150.
- Kherroubi, M. (2008). *Des parents dans l'école*. Ramonville-Saint-Agne: Érés.
- Kherroubi, M., & Van Zanten, A. (2000). La coordination du travail dans les établissements 'difficiles' : collégialité, division des rôles et encadrement. *Education et Sociétés*, 6, 65-91.
- Kilani, M. (2014). *Pour un universalisme critique. Essai d'anthropologie du contemporain*. Paris: La Découverte.
- Kim, J., & Suen, H. K. (2003). Predicting children's academic achievement from early assessment scores: A validity generalization study. *Early Childhood Research Quarterly*, 18(4), 547-566.
- Kim, Y. (2009). Minority parental involvement and school barriers : Moving the focus away from deficiencies of parents. *Educational Research Review*, 4(2), 80-102.
- Kohl, G. O., Lengua, L. J., & McMahon, R. J. (2000). Parent involvement in school conceptualizing multiple dimensions and their relations with family and demographic risk factors. *Journal of School Psychology*, 38(6), 501-523.
- Kohl, G. O., Weissberg, R. P., Reynolds, A. J., & Kasrow, W. J. (1994). *Teacher perceptions of parent involvement in urban elementary schools: Sociodemographic and school adjustment correlates*. Los Angeles, CA: Paper presented at the annual meeting of the American Psychological Association.
- Krummenacher, J. (2008). Introduction. In D. Efonayi-Mäder, C. Ermer Kaufmann, R. Fibbi, J. Krummenacher, A. Lanfranchi, U. Moser, M. Neuenschwander, J. Oelkers, H. Simoni, & S. Viernickel (Eds.), *Familles - Éducation - Formation* (pp. 8-9). Berne: Commission fédérale de coordination pour les questions familiales (COFF).
- La Paro, K. M., & Pianta, R. C. (2000). Predicting children's competence in the early school years: A meta-analytic review. *Review of Educational Research*, 70(4), 443-484.
- Ladd, G. W. (2003). Probing the adaptive significance of children's behavior and relationships in the school context: A child by environment perspective. *Advances in Child Development and Behavior*, 31, 43-104.

- Ladson-Billings, G. (2011). Asking the right questions: A research agenda for studying diversity in teacher education. In A. F. Ball & C. A. Tyson (Eds.), *Studying diversity in teacher education* (pp. 385-398). Lanham, MD: Rowman & Littlefield.
- Lahire, B. (1995). *Tableaux de familles*. Paris: Gallimard.
- Lanfranchi, A. (2002). *Schulerfolg von Migrationskindern dank Übergangsräumen im Vorschulalter*. Opladen: Leske+Budrich.
- Laperrière, A. (1997). La théorisation ancrée (grounded theory): démarche analytique et comparaison avec d'autres approches apparentées. In J. Poupart, J.-P. Deslauriers, L. Groulx, R. Mayer, & A. Pires (Eds.), *La recherche qualitative: enjeux épistémologiques et méthodologiques* (pp. 309-340). Boucherville: Gaetan Morin.
- Lareau, A. (2000). *Home advantage: Social class and parental intervention in elementary education*. New York: Falmer Press.
- Lareau, A., & Horvat, E. M. (1999). Moments of social inclusion and exclusion. Race, class, and cultural capital in family-school relationships. *Sociology of Education*, 72(1), 37-53.
- Larivée, S. J. (2008). Collaborer avec les parents: Portrait, enjeux et défis de la formation des enseignants au préscolaire et au primaire. In E. C. Molina & C. Gervais (Eds.), *Les stages en formation à l'enseignement: Pratiques et perspectives théoriques* (pp. 219-247). Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Larivée, S. J. (2010). La collaboration école-famille au Québec: Quels sont les types d'implication privilégiés par les parents d'enfants au préscolaire ? In G. Brougère (Ed.), *Parents, pratiques et savoirs au préscolaire* (pp. 181-202). Bruxelles: Peter Lang.
- Larivée, S. J. (2011). L'établissement de relations école-famille collaboratives et harmonieuses. Des types d'activités, des obstacles, des enjeux et des défis. In J. Portelance, C. Borges, & J. Pharand (Eds.), *La collaboration dans le milieu de l'éducation: dimensions pratiques et perspectives théoriques* (pp. 161-180). Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Larivée, S. J. (2012). L'implication des parents dans le cheminement scolaire de leur enfant. Comment la favoriser? *Education & Formation*, e-297, 33-48.
- Larivée, S. J., Kalubi, J.-C., & Terrisse, B. (2006). La collaboration école-famille en contexte d'inclusion: entre obstacles, risques et facteurs de réussite. *Revue des Sciences de l'éducation*, 32, 525-543.
- Larivée, S. J., & Ouédraogo, F. (2017). La collaboration enseignant-parent: quelles stratégies pour favoriser des relations harmonieuses ? *Revue Suisse des Sciences de l'éducation*, 39(2), 271-290.

- Larivée, S. J., Terrisse, B., & Richard, D. (2013). La collaboration école-famille: Quelles compétences les parents québécois jugent-ils nécessaires pour s'impliquer ? *La revue internationale de l'éducation familiale*, 34(2), 105-131.
- Larose, F., Bédard, J., Terrisse, B., & Couturier, Y. (2004). Epistemic foundations of the attitudes requested on the part of the preschool teachers working with low socioeconomic status children and their families. *International Journal of Child and Family Welfare*, 7(4), 218-232.
- Larose, F., Couturier, Y., Bédard, J., Larivée, S. J., Boulanger, D., & Terrisse, B. (2013). 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*, 16(1), 24-49.
- Larose, F., Terrisse, B., & Bédard, J. (2008). Les besoins parentaux au regard de la formation à l'implication scolaire au Québec. *La revue internationale de l'éducation familiale*, 23(1), 39-61.
- Larose, F., Terrisse, B., Bédard, J., & Couturier, Y. (2006). Les attentes des parents d'enfants d'âge préscolaire au regard des attitudes et des conduites éducatives des intervenants socio-éducatifs. *Enfances, Familles, Générations*, 4, 128-145.
- Larose, F., Terrisse, B., Lenoir, Y., & Bédard, J. (2004). Approche écosystémique et fondements de l'intervention éducative précoce en milieux socio-économiques faibles. Les conditions de la résilience scolaire. *Brock Education*, 13, 56-80.
- Lasne, A. (2017). Obstacles à la fondation d'une relation de coéducation entre parents et enseignants. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 39(2), 291-306.
- Latour, E. (2008). Le plafond de verre universitaire : pour en finir avec l'illusion méritocratique et l'autocensure. *Mouvements*, 3(55-56), 53-60.
- Laufer, J. (2005). La construction du plafond de verre: le cas des femmes cadres à potentiel. *Travail et Emploi*, 102(3), 31-44.
- Lawrence-Lightfoot, S. (2003). *The essential conversation: What parents and teachers can learn from each other*. New York: Random House Publishing Group.
- Lawson, M. A. (2003). School-family relations in context: Parent and teacher perceptions of parent involvement. *Urban Education*, 38(1), 77-133.
- Le Breton, D. (2008). *L'interactionnisme symbolique* (2^{ème} éd.). Paris: Presses Universitaires de France.
- Lenoir, A. (2016). School-family collaboration: The perspectives of Quebec-born and immigrant parents. A preliminary analysis of the results of two studies. *Diversity*, 13(1), 51-58.
- Lenoir, R. (2003). *Généalogie de la morale familiale*. Paris: Le Seuil.

- Lenoir, Y. (2013). La question du juste dans les dispositifs d'évaluation scolaire : un regard critique à partir des sphères de justice de Walzer. In L. Talbot & V. Bedin (Eds.), *Les points aveugles dans l'évaluation des dispositifs d'éducation et de formation* (pp. 31-68). Berne: Peter Lang.
- Lenoir, Y., & Froelich, A. (2016). La reconnaissance : Une notion utile ou futile pour cerner les rapports éducatifs? Clarifications notionnelles. In Y. Lenoir, A. Froelich, & V. Zúñiga (Eds.), *La reconnaissance à l'école : Perspectives internationales* (pp. 1-76). Laval: Presses de l'Université de Laval.
- Lessard, C., & Portelance, L. (2005). Les pratiques de collaboration et les savoirs partagés d'enseignants et d'intervenants scolaires pour un meilleur soutien des élèves à risque. In C. Gervais & L. Portelance (Eds.), *Des savoirs au coeur de la profession enseignante. Contextes de construction et modalités de partage* (pp. 367-388). Sherbrooke: Centre de Ressources Pédagogiques, Université de Sherbrooke.
- Levine-Rasky, C. (2009). Dynamics of parent involvement at a multicultural school. *British Journal of Sociology of Education*, 30(3), 331-344.
- Lightfoot, S. L. (1978). *Worlds apart: Relationships between families and schools*. New York: Basic.
- Linek, W. M., Rasinski, T. V., & Harkins, D. M. (1997). Teacher perceptions of parent involvement in literacy education. *Reading Horizons*, 38(2), 90-107.
- Linton, R. (1936). *The Study of Man: An Introduction*. New York: Appleton Century.
- Lopez, L. C., Sanchez, V. V., & Hamilton, M. (2000). Immigrant and native-born mexican-american parents' involvement in a public school: A preliminary study. *Psychological Reports*, 86(2), 521-525.
- Lott, B. (2001). Low-income parents and the public schools. *Journal of Social Issues*, 57(2), 247-259.
- Love, J. M., Logue, M. E., Trudeau, J. V., & Thayer, K. (1992). *Transitions to kindergarten in American schools: Final report of the National Transition Study*. Washington, DC: U.S. Department of Education.
- Luckerhoff, J., & Guillemette, F. (Eds.) (2012). *Méthodologie de la théorisation enracinée : fondements, procédures et usages*. Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Lueder, D. C. (2011). *Involving hard-to-reach parents: creating family/school partnerships*. Lanham: Rowman & Littlefield Education.
- Lunneblad, J., & Johansson, T. (2012). Learning from each other? Multicultural pedagogy, parental education and governance. *Race Ethnicity and Education*, 15(5), 705-723.
- Lynch, K., & Baker, J. (2005). Equality in education: An equality of condition perspective. *Theory and Research in Education*, 3(2), 131-164.

- MacLure, M., & Walker, B. M. (2000). Disenchanted evenings: The social organization of talk in parent-teacher consultations in UK secondary schools. *British Journal of Sociology of Education*, 21(1), 5-25.
- MacNaughton, G. M., Hughes, P., & Smith, K. (2007). Early childhood professionals and children's rights: tensions and possibilities around the United Nations General Comment No. 7 on Children's Rights. *International Journal of Early Years Education*, 15(2), 161-170.
- Marcel, J.-F. (2002). Approches ethnographiques des pratiques enseignantes durant les temps interstitiels. *Recherches en Éducation*, 30, 103-121.
- Marcel, J.-F. (2007). Le métier d'enseignant: nouvelles pratiques, nouvelles recherches. In J.-F. Marcel, V. Dupriez, D. Périsset Bagnoud, & M. Tardif (Eds.), *Coordonner, collaborer, coopérer: De nouvelles pratiques enseignantes* (pp. 7-17). Bruxelles: De Boeck.
- Martin, C. (2003). *La parentalité en question: perspectives sociologiques* (Rapport pour le Haut Conseil de la population et de la famille). Paris: La Documentation française.
- Martin, C. (2014). "Mais que font les parents?" Construction d'un problème public. In C. Martin (Ed.), *"Être un bon parent". Une injonction contemporaine* (pp. 9-28). Rennes: Presses de l'EHESP.
- Mashburn, A. J., & Pianta, R. C. (2006). Social relationships and school readiness. *Early Education & Development*, 17(1), 151-176.
- Matthiesen, N. C. L. (2015). A struggle for equitable partnerships: Somali diaspora mothers' acts of positioning in the practice of home-school partnerships in Danish public schools. *Outlines. Critical Practice Studies*, 16(1), 6-25.
- Matthiesen, N. C. L. (2016). Working together in a deficit logic: Home-school partnerships with Somali diaspora parents. *Race Ethnicity and Education*, 20(4), 495-507.
- Maubant, P., & Leclerc, C. (2008). Le partenariat famille-école: à la recherche de l'improbable partenariat école-famille; origines d'un malentendu. In G. Pithon, C. Asdih, & S. J. Larivée (Eds.), *Construire une "communauté éducative". Un partenariat famille-école-association* (pp. 23-36). Bruxelles: De Boeck Université.
- McAndrew, M., Potvin, M., & Borri-Anadon, C. (Eds.) (2013). *Le développement d'institutions inclusives en contexte de diversité. Recherche, formation, partenariat*. Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Mead, G. H. (1934). *Mind, self, and society*. Chicago: University of Chicago Press.
- Meier, C., & Lemmer, E. (2015). What do parents really want? Parents' perceptions of their children's schooling. *South African Journal of Education*, 35(2), 1-11.

- Meirieu, P. (1991). *Le choix d'éduquer. Éthique et pédagogie*. Paris: Édition Sociale Française.
- Meirieu, P. (1997). Vers un nouveau contrat parents-enseignants? In F. Dubet (Ed.), *Ecole, familles : le malentendu* (pp. 79-99). Paris: Textuel.
- Meisels, S. J. (1999). Assessing readiness. In R. C. Pianta & M. J. Cox (Eds.), *The transition to kindergarten* (pp. 39-63). Baltimore: Paul Brookes.
- Merton, R. (1949). *Social theory and social structure*. New York: Free Press.
- Migeot-Alvarado, J. (2000). *La relation école-familles: Peut mieux faire ?* Paris: Édition Sociale Française.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (2003). *Analyse des données qualitatives*. Bruxelles: De Boeck Université.
- Monceau, G. (2008). Implication scolaire des parents et devenirs scolaires des enfants. In M. Kherroubi (Ed.), *Des parents dans l'école* (pp. 37-88). Ramonville Saint-Agne: Erès.
- Monceau, G. (2009). L'usage du concept de résistance pour analyser la coopération des parents d'élèves avec les enseignants dans l'institution scolaire. *Nouvelle Revue de Psychosociologie*, 7, 151-165.
- Monceau, G. (2014). Effets imprévus des dispositifs visant à rapprocher les parents éloignés de l'École. *Education et sociétés*, 34(2), 71-85.
- Montandon, C., & Perrenoud, P. (1994). *Entre parents et enseignants: un dialogue impossible?* (2^{ème} éd.). Berne: Peter Lang.
- Morabito, C., & Vandenbroeck, M. (2015). Equality of opportunities, divergent conceptualisations and their implications for early childhood care and education policies. *Journal of Philosophy of Education*, 49(3), 456-472.
- Moser, U., Stamm, M., & Hollenweger, J. (Eds.) (2005). *Für die Schule bereit? Lesen, Wortschatz, Mathematik und soziale Kompetenzen beim Schuleintritt*. Oberentfelden: Sauerländer.
- Musatti, T. (2007). Signification des lieux d'accueil de la petite enfance aujourd'hui. In G. Brougère & M. Vandenbroeck (Eds.), *Repenser l'éducation des jeunes enfants* (pp. 207-224). Bruxelles: Peter Lang.
- Neimann, L. J., & Hughes, J. W. (1951). The problem of the concept of role. A re-survey of the literature. *Social Forces*, 30(2), 141-149.
- Nettles, R., & Balter, R. (Eds.) (2012). *Multiple minority identities: Applications for practice, research, and training*. New York: Springer Publishing Company.
- Neuenschwander, M., Lanfranchi, A., & Ermet Kaufmann, C. (2008). Les relations école-famille. In D. Efionayi-Mäder, C. Ermet Kaufmann, R. Fibbi, J. Krummenacher, A. Lanfranchi, U. Moser, M. Neuenschwander, J. Oelkers, H. Simoni, & S. Viernickel

- (Eds.), *Familles - Éducation - Formation* (pp. 68-79). Berne: Commission fédérale de coordination pour les questions familiales (COFF).
- Newcomb, T. M. (1950). Role behaviors in the study of individual personality and of groups. *Journal of Personality*, 18(3), 273-289.
- Neyrand, G. (2011). *Soutenir et contrôler les parents*. Toulouse: Erès.
- Neyrand, G. (2014). Visée sécuritaire et managériale, ou soutien et accompagnement des parents : les paradoxes d'une gestion néolibérale de la famille. In C. Martin (Ed.), *"Être un bon parent". Une injonction contemporaine* (pp. 137-150). Rennes: Presses de l'EHESP.
- Niemeyer, J., & Scott-Little, C. (2001). *Assessing kindergarten children: A compendium of assessment instruments*. Greensboro, NC: SERVE.
- Nunez Moscoso, J. (2013). Et si l'on osait une épistémologie de la découverte ? La démarche abductive au service de l'analyse du travail enseignant. *Penser l'éducation*, 33, 57-80.
- OCDE (2005). *Équité dans l'enseignement. Elèves présentant des déficiences, des difficultés et des désavantages sociaux. Statistiques et indicateurs*. Paris: Organisation de coopération et de développement économiques.
- O'Connor, U. (2008). Meeting in the middle? A study of parent-professional partnerships. *European Journal of Special Needs Education*, 23(3), 253-268.
- Ogay, T. (2017a). L'entrée à l'école, berceau de l'alliance éducative entre l'école et les familles? Le rôle perturbateur des implicites de l'école. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 39(2), 336-351.
- Ogay, T. (2017b). *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 (recherche COREL)* (Rapport final à l'intention du Fonds National Suisse de la Recherche). Fribourg: Université de Fribourg, Département des Sciences de l'éducation.
- Ogay, T., & Cettou, L. (2014). Naissance de la relation familles-école: une perspective de communication interculturelle. In O. Meunier (Ed.), *Cultures, éducation, identité. Recompositions socioculturelles, transculturalité et interculturalité* (pp. 67-74). Arras: Artois Presses Université.
- Ogay, T., & Edelmann, D. (2011). Penser l'interculturalité dans la formation des professionnels: l'incontournable dialectique de la différence. In A. Lavanchy, F. Dervin, & A. Gajardo (Eds.), *Anthropologies de l'interculturalité* (pp. 47-71). Paris: L'Harmattan.

- Ogay, T., & Edelman, D. (2016). 'Taking culture seriously': implications for intercultural education and training. *European Journal of Teacher Education*, 39(3), 388-400.
- Olivier de Sardan, J.-P. (2008). *La rigueur du qualitatif: les contraintes empiriques de l'interprétation socio-anthropologique*. Louvain-La-Neuve: Academia-Bruylant.
- Paillé, P., & Mucchielli, A. (2012). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Paris: Armand Colin.
- Pajares, F. (1992). Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, 62(3), 307-332.
- Paquay, L., Crahay, M., & De Ketele, J.-M. (Eds.) (2006). *L'analyse qualitative en éducation: des pratiques de recherche aux critères de qualité. Hommage à Michael Huberman*. Bruxelles: De Boeck Supérieur.
- Parsons, T., & Shils, E. A. (Eds.) (1951). *Toward a general theory of action*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Patrikakou, E. N., Weissberg, R. P., Redding, S., & Walberg, H. J. (Eds.) (2005). *School-family partnerships for children's success*. New York: Teachers College Press.
- Pattal, E. A., Cooper, H., & Robinson, J. C. (2008). Parent involvement in homework: A research synthesis. *Review of Educational Research*, 78(4), 1039-1101.
- Payet, J.-P. (1995). *Collèges de banlieue. Ethnographie d'un monde scolaire*. Paris: Méridiens Klincksieck.
- Payet, J.-P. (2016a). Observer les mondes scolaires disqualifiés. In J.-P. Payet (Ed.), *Ethnographie de l'école. Les coulisses des institutions scolaires et socio-éducatives* (pp. 59-78). Rennes: Presses Universitaires de Rennes.
- Payet, J.-P. (2016b). Postface. La singularité ethnographique. In J.-P. Payet (Ed.), *Ethnographie de l'école. Les coulisses des institutions scolaires et socio-éducatives* (pp. 203-220). Rennes: Presses Universitaires de Rennes.
- Payet, J.-P., & Giuliani, F. (2014). La relation école-familles socialement disqualifiées au défi de la constitution d'un monde commun : pratiques, épreuves et limites. *Education et sociétés*, 34(2), 55-70.
- Payet, J.-P., & Laforge, D. (2008). Qu'est-ce qu'un acteur faible? Contributions à une sociologie morale et pragmatique de la reconnaissance. In J.-P. Payet, F. Giuliani, & D. Laforge (Eds.), *La voix des acteurs faibles. De l'indignité à la reconnaissance* (pp. 9-25). Rennes: Presses Universitaires de Rennes.
- Périer, P. (2005). *Ecole et familles populaires: sociologie d'un différend*. Rennes: Presses Universitaires de Rennes.

- Périer, P. (2007). Des élèves en difficulté aux parents en difficulté: le partenariat école/familles en question. In G. Toupiol (Ed.), *Tisser des liens pour apprendre* (pp. 90-107). Paris: Retz.
- Périer, P. (2010). *L'ordre scolaire négocié. Parents, élèves, professeurs dans les contextes difficiles*. Rennes: Presses Universitaires de Rennes.
- Périer, P. (2012). De quelques principes de justice dans les rapports entre les parents et l'école. *Education & Didactique*, 6(1), 85-96.
- Périer, P. (2015). L'enfant entre deux mondes : disqualification parentale et autonomisation scolaire. *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère Nouvelle*, 48, 105-126.
- Perregaux, C., Changkakoti, N., Hutter, V., Gremion, M., & Lecomte-Andrade, G. (2007). *La scolarisation de l'aîné comme effet déclencheur d'une nouvelle dynamique acculturative dans les familles migrantes*. (Rapport final, PNR52, Childhood, Youth and Intergenerational Relationships, projet N° 405240-69005). Genève: Université de Genève.
- Perrenoud, P. (2001). Fondements de l'éducation scolaire : enjeux de socialisation et de formation. In C. Gohier & S. Laurin (Eds.), *Entre culture, compétence et contenu : la formation fondamentale, un espace à redéfinir* (pp. 55-84). Montréal: Editions Logiques.
- Petriwskyj, A. (2010). Diversity and inclusion in the early years. *International Journal of Inclusive Education*, 14(2), 195-212.
- Petriwskyj, A. (2014). Critical theory and inclusive transitions to school. In B. Perry, S. Dockett, & A. Petriwskyj (Eds.), *Transitions to school - international research, policy and practice* (pp. 201-215). Dordrecht: Springer.
- Petriwskyj, A., Thorpe, K., & Tayler, C. (2014). Towards inclusion: provision for diversity in the transition to school. *International Journal of Early Years Education*, 22(4), 359-379.
- Pianta, R. C., & Cox, M. J. (1999). *The transition to kindergarten*. Baltimore, MD: P.H. Brookes.
- Pianta, R. C., Cox, M. J., Taylor, L., & Early, D. (1999). Kindergarten teachers' practices related to the transition to school: Results of a national survey. *The Elementary School Journal*, 100(1), 71-86.
- Pianta, R. C., & Kraft-Sayre, M. (2003). *Successful kindergarten transition: Your guide to connecting children, families & schools*. Baltimore, MD: P.H. Brookes.
- Pianta, R. C., & Walsh, D. J. (1996). *High-risk children in schools: constructing sustaining relationships*. New York; London: Routledge.

- Pinquart, M. (2016). Associations of parenting styles and dimensions with academic achievement in children and adolescents: A meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 28(3), 475-493.
- Pithon, G., Asdih, C., & Larivée, S. J. (Eds.) (2008). *Construire une "communauté éducative". Un partenariat famille-école-association*. Bruxelles: De Boeck Université.
- Poncelet, D., Dierendonck, C., Kerger, S., & Mancuso, G. (2014). Rôle parental, sentiment de compétence et engagement des parents dans le cursus scolaire de leur enfant. *Revue internationale d'éducation familiale*, 36, 61-96.
- Poncelet, D., Dierendonck, C., Mancuso, G., & Vlassis, J. (2016). La confiance, un présupposé aux relations école-famille au préscolaire. Description et analyse de son influence sur les croyances des futurs enseignants luxembourgeois à l'égard de l'engagement parental et des relations école-famille. *Education & Formation*, e-304-01, 39-58.
- Pontecorvo, C., Liberati, V., & Monaco, C. (2013). How school enters family's everyday life. In G. Marsico, K. Komatsu, & A. Iannaccone (Eds.), *Crossing boundaries. Intercontextual dynamics between family and school* (pp. 3-34). Charlotte, NC: Information Age Publishing.
- Porcher, L. (1981). L'école des familles. In F. Mariet (Ed.), *L'enfant, la famille, l'école* (pp. 60-72). Paris: Édition Sociale Française.
- Portelance, L., Pharand, J., & Borges, C. (2011). Mieux comprendre la collaboration pour mieux collaborer. In L. Portelance, C. Borges, & J. Pharand (Eds.), *La collaboration dans le milieu de l'éducation: dimensions pratiques et perspectives théoriques* (pp. 215-224). Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Porumbu, D., & Necşoi, D. V. (2013). Relationship between parental involvement/attitude and children's school achievements. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 76, 706-710.
- Pothet, J. (2014). Le Comité national de soutien à la parentalité: ethnographie de l'élaboration d'une politique publique. In C. Martin (Ed.), *"Être un bon parent". Une injonction contemporaine* (pp. 109-136). Rennes: Presses de l'EHESP.
- Potvin, M. (2014). Diversité ethnique et éducation inclusive: fondements et perspectives. *Education et sociétés*, 33(1), 185-202.
- Potvin, P., & Pinard, R. (2012). Deux grandes approches au Québec en prévention du décrochage scolaire: l'approche scolaire et l'approche communautaire. In J.-L. Gilles, P. Potvin, & C. Tièche Christinat (Eds.), *Les alliances éducatives pour lutter contre le décrochage scolaire*. Berne: Peter Lang.

- Poullaouec, T. (2010). *Le diplôme, arme des faibles. Les familles ouvrières et l'école*. Paris: La Dispute.
- Poupart, J., Deslauriers, J.-P., Groulx, L., Mayer, R., & Pires, A. (Eds.) (1997). *La recherche qualitative: enjeux épistémologiques et méthodologiques*. Boucherville: Gaetan Morin.
- Powell, D. R. (2001). Visions and realities of achieving partnership: Parent-school relationships at the turn of the century. In A. Göncü & E. Klein (Eds.), *Children in play, story and school* (pp. 333-357). New York: Guilford.
- Powell, D. R., Son, S.-H., File, N., & San Juan, R. R. (2010). Parent-school relationships and children's academic and social outcomes in public school pre-kindergarten. *Journal of School Psychology, 48*(4), 269-292.
- Pregno, G. (2011). Le travail avec les familles qui ne demandent rien : la non-collaboration comme une solution. *Thérapie Familiale, 32*(4), 419-436.
- Prud'homme, L., Vienneau, R., Ramel, S., & Rousseau, N. (2011). La légitimité de la diversité en éducation : réflexion sur l'inclusion. *Éducation et francophonie, 39*(2), 6-22.
- Rakocevic, R. (2014). Implication des parents dans la réussite à l'école: éclairages internationaux. *Éducation & Formations, 85*, 31-46.
- Raths, J. (2001). Teachers' beliefs and teaching beliefs. *Early Childhood Research & Practice, 3*(1). Retrieved June 10, 2017 from <http://ecrp.illinois.edu/v3n1/Raths.html>.
- Rayna, S., Rubio, M.-N., & Scheu, H. (Eds.) (2010). *Parents-professionnels: la coéducation en questions*. Toulouse: Erès.
- Renault, E. (2004). Reconnaissance, institutions, injustice. *Revue du MAUSS, 23*, 180-195.
- Reynolds, A. J. (1992). Comparing measures of parental involvement and their effects on academic achievement. *Early Childhood Research Quarterly, 7*(3), 441-462.
- Reynolds, A. J., Weissberg, R. P., & Kaspro, W. J. (1992). Prediction of early social and academic adjustment of children from the inner city. *American Journal of Community Psychology, 20*(5), 599-624.
- Rimm-Kaufman, S. E., & Pianta, R. C. (2000). An ecological perspective on the transition to kindergarten: A theoretical framework to guide empirical research. *Journal of Applied Developmental Psychology, 21*(5), 491-511.
- Rocheblave, A.-M. (1963). La notion de rôle : quelques problèmes conceptuels. *Revue Française de Sociologie, 4*(3), 300-306.
- Rocheblave-Spenlé, A.-M. (1962). *La notion de rôle en psychologie sociale*. Paris: Presses Universitaires de France.

- Rogoff, B. (2003). *The cultural nature of human development*. Oxford: Oxford University Press.
- Rousseau, N., Lafortune, L., & Bélanger, S. (2006). La pratique de l'inclusion scolaire à travers le temps : un regard canadien. In P.-A. Doudin & L. Lafortune (Eds.), *Intervenir auprès d'élèves ayant des besoins particuliers : quelle formation à l'enseignement ?* (pp. 11-29). Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Rousseau, N., & Thibodeau, S. (2011). S'approprier une pratique inclusive : regard sur le sentiment de compétence de trois équipes-écoles au coeur d'un processus de changement. *Éducation et francophonie*, 39(2), 145-164.
- Roy, L., & Roxas, K. (2011). Whose deficit is this anyhow? Exploring counter-stories of Somali Bantu refugees' experiences in "doing school." *Harvard Educational Review*, 81(3), 521-542.
- Ryan, J., Pollock, K., & Antonelli, F. (2009). Teacher diversity in Canada: Leaky pipelines, bottlenecks, and glass ceilings. *Canadian Journal of Education*, 32(3), 591-617.
- Saleebey, D. (Ed.) (2006). *The strengths perspective in social work practice* (5^{ème} éd.). Boston, MA: Pearson.
- Sanchez-Mazas, M., & Casini, A. (2005). Égalité formelle et obstacles informels à l'ascension professionnelle: les femmes et l'effet 'plafond de verre.' *Social Science Information*, 44(1), 141-173.
- Savoie-Zajc, L. (1997). L'entrevue semi-dirigée. In B. Gauthier (Ed.), *Recherche sociale : de la problématique à la collecte de données* (3^{ème} éd.) (pp. 263-285). Sainte-Foy: Presses de l'Université du Québec.
- Scalambrin, L., & Ogay, T. (2014). "Votre enfant dans ma classe". Quel partenariat parents-enseignante à l'issue du premier entretien ? *Education et sociétés*, 34(2), 23-38.
- Schulting, A. B., Malone, P. S., & Dodge, K. A. (2005). The effect of school-based kindergarten transition policies and practices on child academic outcomes. *Developmental Psychology*, 41(6), 860-871.
- Scott-Jones, D. (1993). Families as educators in a pluralistic society. In N. K. Chavkin (Ed.), *Families and schools in a pluralistic society* (pp. 245-254). Albany, NY: State University of New York Press.
- Scott-Jones, D. (1995). Parent-child interactions and school achievement. In B. Ryan & L. Hampton (Eds.), *The family-school connection: Theory, research, and practice* (pp. 75-107). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Seigler, V. D. (2007). *Parental readiness and involvement on at risk kindergarten students at a Title One school*. Cambridge: Cambridge College.

- Shute, V. J., Hansen, E. G., Underwood, J. S., & Razzouk, R. (2011). A review of the relationship between parental involvement and secondary school students' academic achievement. *Education Research International*, 2011, 1-10.
- Simmel, G. (1999). *Sociologie. Études sur les formes de la socialisation*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Simon, B., & Grabow, H. (2014). To be respected and to respect: The challenge of mutual respect in intergroup relations. *British Journal of Social Psychology*, 53(1), 39-53.
- Slee, R. (2000). Professional partnerships for inclusive education? *Melbourne Studies in Education*, 41(1), 1-15.
- Sleeter, C. E., & Milner, H. R. (2011). Researching successful efforts in teacher education to diversify teachers. In A. F. Ball & C. A. Tyson (Eds.), *Studying diversity in teacher education* (pp. 81-104). Lanham, MA: Rowman & Littlefield.
- Souto-Manning, M., & Swick, K. J. (2006). Teachers' beliefs about parent and family involvement: Rethinking our family involvement paradigm. *Early Childhood Education Journal*, 34(2), 187-193.
- Spry, G., & Graham, J. (2009). Leading genuine parent-school partnerships. In N. C. Cranston & L. Ehrich (Eds.), *Australian school leadership today* (pp. 123-140). Bowen Hills: Australian Academic Press.
- Stadler, P. (2001). Multicultural Schools and Monocultural Teaching Staff: Ethnocentric Selection as Opposed to Pluralistic Openness. *European Education*, 33(3), 40-53.
- Strauss, A. (1992). *La trame de la négociation. Sociologie qualitative et interactionnisme*. Paris: L'Harmattan.
- Strobel, P. (1999). Irresponsables, donc coupables. *Informations Sociales*, 73-74, 24-41.
- Stryker, S. (1980). *Symbolic interactionism: Social structural version*. New Jersey: Benjamin/Cummings.
- Stryker, S., & Burke, P. J. (2000). The past, present, and future of an identity theory. *Social Psychology Quarterly*, 63(4), 284-297.
- Swick, K. J. (2003). Communication concepts for strengthening family-school-community partnerships. *Early Childhood Education Journal*, 30(4), 275-280.
- Sykes, G. (2001). Home-school agreements: A tool for parental control or for partnership? *Educational Psychology in Practice*, 17(3), 273-286.
- Symeou, L. (2007). Cultural capital and family involvement in children's education: Tales from two primary schools in Cyprus. *British Journal of Sociology of Education*, 28(4), 473-487.

- Tajfel, H., & Turner, J. C. (1986). The social identity theory of intergroup behavior. In S. Worchel & W. G. Austin (Eds.), *Psychology of intergroup relations* (pp. 7-24). Chicago: Nelson-Hall.
- Tardif, M. (2007). Introduction. In J.-F. Marcel, V. Dupriez, D. Périsset Bagnoud, & M. Tardif (Eds.), *Coordonner, collaborer, coopérer. De nouvelles pratiques enseignantes* (pp. 7-17). Bruxelles: De Boeck.
- Tardif, M., & Lessard, C. (1999). *Le travail enseignant au quotidien: contribution à l'étude du travail dans les métiers et les professions d'interactions humaines*. Montréal: Presses de l'Université Laval.
- Tardif, M., & Levasseur, L. (2010). *La division du travail éducatif. Une perspective américaine*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Taylor, B. A., Dearing, E., & McCartney, K. (2004). Incomes and outcomes in early childhood. *Journal of Human Resources*, 39(4), 980-1007.
- Tazouti, Y. (2014). Relations entre l'implication parentale dans la scolarité et les performances scolaires de l'enfant : que faut-il retenir des études empiriques ? *Revue internationale d'éducation familiale*, 36, 97-116.
- Tazouti, Y., & Jarlégan, A. (2010). Sentiment de compétence parentale, participation parentale au travail scolaire et performances scolaires de l'enfant. *Revue internationale d'éducation familiale*, 28, 23-40.
- Terrail, J.-P. (1997). La sociologie des interactions famille/école. *Sociétés Contemporaines*, 25, 67-83.
- Terrisse, B., Larivée, S. J., & Blain, F. (2008). Famille, milieux de pratique et université. Synergie entre théorie et action dans un programme favorisant la réussite des enfants en milieu défavorisé. In G. Pithon, C. Asdih, & S. J. Larivée (Eds.), *Construire une «communauté éducative». Un partenariat famille-école-association* (pp. 51-73). Bruxelles: De Boeck.
- Thin, D. (1998). *Quartiers populaires. L'école et les familles*. Lyon: Presses Universitaires de Lyon.
- Thin, D. (2005). Les familles populaires sous l'emprise des logiques éducatives dominantes à travers la scolarisation. *Carnets de Bord*, 10, 67-78.
- Thin, D. (2009). Un travail parental sous tension: les pratiques des familles populaires à l'épreuve des logiques scolaires. *Informations Sociales*, 154(4), 70-76.
- Tièche Christinat, C., Angelucci, V., & De Chambrier, A.-F. (2016). La famille, un allié essentiel à l'accrochage de l'élève. *Education & Formation*, e-304-01, 25-37.

- Ting-Toomey, S. (2005). Identity negotiation theory: Crossing cultural boundaries. In W. B. Gudykunst (Ed.), *Theorizing about intercultural communication* (pp. 211-233). Thousand Oaks: Sage.
- UNESCO (2007). *Strong foundations: Early childhood care and education*. Paris: UNESCO.
- Van Zanten, A. (2001). *L'école de la périphérie. Scolarité et ségrégation en banlieue*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Vandenberghe, R. (2010). La recherche qualitative en éducation : dégager le sens et démêler la complexité. In L. Paquay, M. Crahay, & J.-M. De Ketele (Eds.), *L'analyse qualitative en éducation. Des pratiques de recherche aux critères de qualité. Hommage à Michael Huberman* (2^{ème} éd.) (pp. 57-68). Bruxelles: De Boeck.
- Vandenbroeck, M., Boonaert, T., Van Der Mespel, S., & De Brabandere, K. (2009). Dialogical spaces to reconceptualize parent support in the social investment state. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 10(1), 66-77.
- Vatz Laaroussi, M., Kanouté, F., & Rachédi, L. (2008). Les divers modèles de collaborations familles immigrantes-écoles: de l'implication assignée au partenariat. *Revue des Sciences de l'éducation*, 34(2), 291-311.
- Vera, E. M., Israel, M. S., Coyle, L., Cross, J., Knight-Lynn, L., Moallem, I., Bartucci, G., Goldberger, N. (2012). Exploring the educational involvement of parents of English learners. *School Community Journal*, 22(2), 183-202.
- Verhoeven, M. (2011). Carrières morales et épreuves scolaires. Se construire dans un monde scolaire inéquitable. *Education et Sociétés*, 27(1), 101-115.
- Vincent, C. (1996). *Parents and teachers: Power and participation*. London: Falmer Press.
- Vincent, C., & Tomlinson, S. (1997). Home-school relationships: 'the swarming of disciplinary mechanisms'? *British Educational Research Journal*, 23(3), 361-377.
- Walker, J. M. T., & Dotger, B. H. (2012). Because wisdom can't be told. Using comparison of simulated parent-teacher conferences to assess teacher candidates' readiness for family-school partnership. *Journal of Teacher Education*, 63(1), 62-75.
- Warton, P. M. (2001). The forgotten voices in homework: Views of students. *Educational Psychologist*, 36(3), 155-165.
- Warzée, A., Le Goff, F., Mandon, G., Souchet, C., Lesage, G., Bresson, P., Sallé, J., & Thomas, N. (2006). *La place et le rôle des parents dans l'école* (Rapport No. n°2006-057). Paris: Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche.
- Weiss, H., Caspe, M., & Lopez, E. (2006). *Family involvement in early childhood education. Family involvement makes a difference. Evidence that family involvement promotes*

- school success for every child of every age*. Cambridge, MA: Havard Family Research Project.
- Wilder, S. (2014). Effects of parental involvement on academic achievement: a meta-synthesis. *Educational Review*, 66(3), 377-397.
- Woessmann, L., & Peterson, P. E. (Eds.) (2007). *Schools and the equal opportunity problem*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Woodhead, M. (2006). Changing perspectives on early childhood: Theory, research and policy. *International Journal of Equity and Innovation in Early Childhood*, 4(2), 1-43.
- Yin, R. K. (1984). *Case study research: Design and methods*. London: Sage.
- Zaoura, A., & Aubrey, C. (2010). Home-school relationships: Valuable or problematic? *The International Journal of Learning*, 17(4), 391-408.
- Zaoura, A., & Aubrey, C. (2011). Home-school relationships in primary schools parents' perspectives. *International Journal About Parents in Education*, 5(2), 12-24.
- Zittoun, T. (2012). Une psychologie des transitions: des ruptures aux ressources. In P. Curchod, P.-A. Doudin, & L. Lafortune (Eds.), *Les transitions à l'école* (pp. 263-279). Québec: Presses de l'Université du Québec.