

## La relation familles-école de l'entrée en scolarité à la transition vers l'école secondaire

---

Une analyse longitudinale au prisme du vécu et des affects des parents d'élèves

**Loïc Cériani**

**Mémoire de Master**

Fribourg 2024

<https://doi.org/10.51363/unifr.lma.2024.005>

© Loïc Cériani, 2024



Cet ouvrage est publié sous une licence Creative Commons Attribution 4.0 International (CC BY 4.0) : <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0>



FACULTÉ DES LETTRES ET DES SCIENCES HUMAINES  
DÉPARTEMENT DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION ET DE LA FORMATION

**La relation familles-école de l'entrée en scolarité à la  
transition vers l'école secondaire : une analyse  
longitudinale au prisme du vécu et des affects des  
parents d'élèves**

Loïc Cériani

Originaire d'Ursy (FR)

Travail de Master en programme d'études approfondies en  
Pédagogie/Psychologie

Présenté à la Faculté des lettres et des sciences humaines de l'Université de  
Fribourg (CH), Département des Sciences de l'éducation et de la formation

Sous la direction de : Dr Xavier Conus et Prof. Tania Ogay

Membres du jury : Dr Xavier Conus et Prof. Tania Ogay

Fribourg, le 7 janvier 2024

## Résumé

Bien que la relation entre les familles issues de groupes minoritaires et l'école ait fait l'objet de nombreuses investigations, peu de recherches ont analysé le déploiement de cette relation dans le temps, et encore moins de travaux ont exploré les affects des parents d'élèves d'une manière systématique. Afin d'éclaircir ces zones d'ombre, cinq familles ayant participé à une précédente recherche (intitulée COREL) lors de l'entrée à l'école de leur enfant aîné ont été recontactées afin de prendre part à des entretiens semi-directifs, cette fois-ci articulés autour de la transition de leur enfant vers l'école secondaire. L'adoption d'une approche de communication interculturelle conduit à envisager la relation entre ces familles et l'école comme un processus dynamique et interactif de coconstruction de sens. L'analyse abductive menée met en évidence trois types de *patterns* relatifs à l'évolution du vécu de la relation des parents avec l'école, allant de relations placées durablement sous le signe du dialogue à des relations prenant progressivement une tournure plus conflictuelle. Les résultats suggèrent que le manque de dynamique dialogique entre l'école et les parents lors de l'entrée en scolarité de leur enfant aîné ainsi que le fait d'estimer que la prise en charge scolaire de ce dernier est inadéquatement soutenue à différents moments de sa scolarité représentent une configuration risquée, dans laquelle les parents peuvent développer une pluralité d'affects négatifs et être amenés à se manifester d'une manière plus affirmée et offensive vis-à-vis des enseignant·e·s. En plus de questionner la probable importance de la dynamique instaurée au moment de l'entrée de leur enfant à l'école, une analyse critique interroge la communication plus offensive de certains parents, qui peut être interprétée aussi bien comme la conséquence de l'extraction d'une dynamique d'invisibilisation que comme un moyen de court-circuiter un rapport de force alimenté par les logiques ethnocentriques de l'institution scolaire. Ce travail débouche sur la formulation de pistes pratiques, soulignant l'importance de la promotion d'une communication familles-école dialogique et régulière, validant la perspective des parents les moins familiers de la culture scolaire.

**Mots-clés :** relation familles-école, parents minoritaires, affects, transition scolaire, perspective longitudinale.

## Remarques liminaires

Dans ce travail, le terme « parent d'élève » désigne toute personne en charge d'un enfant, que le lien entre cette personne et l'enfant soit biologique ou adoptif.

Bien que l'expression « relation école-familles » soit plus répandue, l'expression « relation familles-école » est volontairement employée au sein de ce travail afin de ne pas refléter la perspective de l'institution scolaire, qui a souvent tendance à considérer son propre rôle comme central. Cette expression reflète également l'ordre chronologique d'apparition de ces deux espaces de socialisation dans la vie d'un enfant/élève.

Au vu de l'approche sélectionnée et de l'importance de la subjectivité dans ce travail de Master, la première personne du singulier est privilégiée. Une telle posture a l'avantage de démanteler le mythe de l'objectivité et de la neutralité du·de la chercheur·euse.

Ce travail est rédigé en écriture inclusive dans le but de recouvrir une symétrie langagière et de neutraliser l'impact du masculin générique.

# Remerciements

## **À Dr Xavier Conus et Prof. Tania Ogay**

Pour leur précieux encadrement ainsi que pour avoir rendu mon cursus universitaire riche et stimulant en proposant de m'intégrer dans la poursuite d'une de leur recherche.

## **Aux parents interviewés**

Pour l'intérêt renouvelé et le temps accordé à la participation à cette recherche.

## **À Rani et Julie**

Pour leur patience et grande bienveillance, ainsi que les nombreux conseils formulés lors de la relecture de ce travail.

## **À ma famille et mes ami·e·s**

Pour l'important soutien ainsi que les encouragements prodigués tout au long de mes études de Master.

# Table des matières

INTRODUCTION.....	1
<b>1. CONTEXTE, OBJECTIFS ET QUESTIONS DE RECHERCHE.....</b>	<b>4</b>
<b>1.1 Contexte d’inscription.....</b>	<b>4</b>
<b>1.2 Une approche de communication interculturelle.....</b>	<b>5</b>
<b>1.3 Objectifs de recherche.....</b>	<b>6</b>
<b>1.4 Questions de recherche.....</b>	<b>6</b>
<b>2. CADRE THÉORIQUE.....</b>	<b>8</b>
<b>2.1 La relation familles-école.....</b>	<b>8</b>
2.1.1 Le partenariat familles-école : une injonction aux effets paradoxaux.....	8
2.1.2 Implicites et ambiguïtés : la « boîte noire » de l’institution scolaire.....	10
2.1.3 Des rôles négociés d’une manière asymétrique.....	12
2.1.4 Une vision déficitaire des parents issus de groupes minoritaires.....	15
2.1.5 De l’invisibilisation à l’auto-exclusion des parents issus de groupes minoritaires.....	17
2.1.6 Un pouvoir d’agir entravé par une institution scolaire ethnocentrique.....	18
<b>2.2 L’évolution de la relation familles-école.....</b>	<b>20</b>
2.2.1 Les transitions scolaires : des périodes de fragilisation.....	20
2.2.2 Une trajectoire particulière : le cas du redoublement.....	21
2.2.3 Le passage de l’école primaire à l’école secondaire.....	22
<b>2.3 La relation familles-école : l’affect en toile de fond.....</b>	<b>25</b>
2.3.1 Une brève conceptualisation des affects.....	25
2.3.2 Disqualification, invalidation et minorisation.....	26
2.3.3 Discrimination et sentiment d’injustice.....	28
2.3.4 Autour du sentiment d’incompétence.....	30
2.3.5 Entre confiance, confiance-délégation et méfiance.....	32
2.3.6 Un vécu dans les limites des seuils de tolérance à l’incertitude et à l’anxiété...34	
<b>3. CONTEXTUALISATION.....</b>	<b>36</b>
<b>3.1 Prescrit institutionnel fribourgeois sur la collaboration familles-école.....</b>	<b>36</b>
<b>3.2 La transition vers l’école secondaire dans l’école fribourgeoise.....</b>	<b>37</b>

<b>3.3 Une mesure d'aide spécifique : la classe de soutien</b> .....	38
<b>4. MÉTHODOLOGIE</b> .....	39
<b>4.1 Posture épistémologique</b> .....	39
<b>4.2 Description de la population de recherche</b> .....	40
<b>4.3 Méthode de récolte des données</b> .....	41
4.3.1 Présentation de la méthode de récolte de données .....	41
4.3.2 Contact des participant·e·s .....	41
4.3.3 Préparation des entretiens .....	42
4.3.4 Déroulement des entretiens .....	44
<b>4.4 Méthode d'analyse des données</b> .....	45
<b>4.5 Considérations éthiques</b> .....	47
<b>4.6 Discussion de la qualité de la démarche de recherche</b> .....	48
<b>5. RÉSULTATS</b> .....	50
<b>5.1 L'évolution de la relation familles-école : une analyse intra-cas</b> .....	50
5.1.1 Famille de Diego .....	50
5.1.2 Famille d'Edon .....	52
5.1.3 Famille de Marisa.....	55
5.1.4 Famille de Karim.....	57
5.1.5 Famille de Blerta .....	59
<b>5.2 L'évolution de la relation familles-école : une analyse inter-cas</b> .....	62
5.2.1 Une relation régulièrement traversée par diverses tensions .....	62
5.2.2 L'évolution de la communication entre les parents et l'école .....	64
5.2.2.1 Une dynamique caractérisée par un recours au dialogue .....	64
5.2.2.2 Une dynamique caractérisée par un recours à une communication plus affirmée et offensive .....	66
5.2.3 Une évolution différenciée de la confiance des parents envers l'école .....	68
5.2.3.1 Une stabilisation de la confiance dans le temps .....	68
5.2.3.2 L'adoption d'une profonde méfiance .....	69
5.2.4 La perception d'un traitement différencié : entre injustice et culpabilité .....	71
5.2.5 Une relation appréhendée sur un registre statutaire plus symétrique .....	73

5.3	<b>La probable importance de la dynamique construite au moment de l'entrée en scolarité</b> .....	75
5.4	<b>Le vécu des parents autour de la transition vers l'école secondaire</b> .....	77
5.4.1	D'une transition à une autre : une certaine continuité ?.....	77
5.4.2	Le cycle d'orientation : un lieu perçu comme hostile et dangereux.....	79
5.4.3	Une représentation plus ou moins floue de la scolarité secondaire .....	80
5.4.4	La projection de la suite de la trajectoire de son enfant : entre optimisme et pessimisme.....	82
5.5	<b>Synthèse des résultats et réponse aux questions de recherche</b> .....	83
6.	<b>DISCUSSION</b> .....	88
6.1	<b>De l'importance de la construction d'une dynamique dialogique lors de la première année de relation</b> .....	88
6.2	<b>Des parents largement investis dans leur relation avec l'école</b> .....	89
6.3	<b>Des parents amenés à s'extraire d'une dynamique d'invisibilisation : un fort risque de conflictualité</b> .....	90
6.4	<b>Une relation propice à l'émergence d'affects négatifs</b> .....	91
6.5	<b>Les modifications du parcours scolaire d'un enfant : de potentielles déstabilisations de la relation familles-école</b> .....	92
6.6	<b>La transition vers l'école secondaire : une probable fragilisation de la relation familles-école</b> .....	93
6.7	<b>Un vécu de la relation marqué par le fonctionnement ethnocentrique de l'institution scolaire</b> .....	95
6.8	<b>De l'importance d'aborder la littérature d'une manière critique</b> .....	96
	<b>CONCLUSION</b> .....	97
	<b>LISTE DE RÉFÉRENCES</b> .....	103
	<b>ANNEXES</b> .....	128
	<b>Annexe 1 : Guide d'entretien semi-directif (version synthétisée)</b> .....	128
	<b>Annexe 2 : Conventions de transcription COREL</b> .....	131
	<b>Annexe 3 : Geneva Affect Label Coder</b> .....	132
	<b>Annexe 4 : Méta-matrice</b> .....	133
	<b>Annexe 5 : Fiche de consentement éclairé destinée aux parents</b> .....	136

## Introduction

« Comment cette rentrée scolaire va-t-elle se dérouler ? », « Vais-je bien m'entendre avec ces enseignant·e·s ? », « Comment m'impliquer au mieux pour soutenir la réussite de mon enfant ? ». Tant de questionnements qui soulignent que le quotidien d'un parent d'élève est caractérisé par la nécessité de composer, voire de « transiger » avec les différent·e·s acteur·rice·s de la sphère scolaire (Kanouté, 2006, p. 17). Bien que cette tâche soit parfois ardue, une plus ou moins bonne « imbrication des territoires » revêt une importance particulière (Terrail, 1997, p. 67). Un rapprochement des sphères de socialisation de l'enfant/élève permet effectivement d'œuvrer en direction de sa réussite scolaire (Durack, 2022; Duval et al., 2014; Field et al., 2007).

Dans une société caractérisée par une diversification culturelle de plus en plus importante (Abdallah-Preteille, 1997), tous les parents n'apparaissent toutefois pas sur un pied d'égalité lorsqu'il s'agit d'entretenir une relation partenariale<sup>1</sup> de qualité avec l'école (Périer, 2012a, 2018). Les parents issus de groupes minoritaires<sup>2</sup>, généralement moins familiers de la culture scolaire, sont plus enclins à rencontrer des obstacles limitant leur pouvoir d'agir et de négociation (Humbecq et al., 2006; Lorcerie, 1998; Ogay, 2017b; Payet & Giuliani, 2014). Dans de telles circonstances, certains parents peuvent alors voir leur relation avec l'école se développer « sur un terrain profondément miné », leurs tentatives de coopération étant entravées par divers malentendus et incompréhensions (Guigue & Tillard, 2010, p. 74).

Bien que la complexité de la relation entre les familles issues de groupes minoritaires et l'école soit largement documentée par la recherche (Kanouté & Vatz Laaroussi, 2008), deux zones d'ombres semblent toutefois subsister. La première lacune que j'identifie concerne le fait que l'évolution des mécanismes constitutifs de la relation familles-école paraît relativement opaque. D'après mes recherches, peu d'études ont adopté un regard longitudinal/diachronique afin d'analyser le déploiement de cette relation dans le temps (Ichou, 2010; Ogay & Cettou, 2014). En plus de cela, le vécu des parents lors de la transition de leur enfant vers l'école secondaire semble avoir été mis de côté au profit d'un examen plus approfondi de leur expérience autour de l'entrée à l'école primaire de leur enfant (Lusse et al., 2019). Les quelques études portant sur l'école secondaire ne paraissent

---

<sup>1</sup> Le partenariat est une forme de relation relativement exigeante. D'après le modèle de Larivée et al. (2006), il implique information mutuelle, coordination et coopération.

<sup>2</sup> Cette expression désigne un groupe doté de moins de pouvoir dans le système social, susceptible d'être l'objet de discriminations dans sa relation avec le groupe majoritaire (Guillaumin, 1985; Nettles & Balter, 2012).

d'ailleurs pas se focaliser sur les parents issus de groupes minoritaires. Pourtant – et comme le suggèrent le modèle de l'influence partagée d'Epstein (2011) ainsi que le modèle écologique et dynamique des transitions de Rimm-Kaufman et Pianta (2000) –, la relation familles-école semble évoluer, et les contacts entre familles et enseignant·e·s peuvent prendre une tournure plus ou moins conflictuelle au fil du temps. Dans ce contexte relativement flou, l'évolution de la relation entre l'école et les parents les moins accoutumés à la culture scolaire peut alors avoir tendance à être « interprétée sous l'angle du différend [et] de l'inconciliable » (Kanouté & Vatz Laaroussi, 2008, p. 260). Le reproche régulièrement adressé à ces parents d'être distants, silencieux et peu impliqués dans la scolarité de leur enfant (Boulanger et al., 2010; Changkakoti & Akkari, 2008; Lasater et al., 2021) peut effectivement alimenter l'impression qu'ils opèrent durablement sur le mode du conflit avec les enseignant·e·s de leur enfant. Véritable « guerre froide », leur relation est souvent réduite à deux « camps », qui se maintiennent à distance « à coups de regards méfiants et d'observations suspicieuses » (Humbrecht et al., 2006, p. 649). Mais qu'en est-il réellement de cette relation au fil du temps ? Prend-elle nécessairement une tournure houleuse ? Les parents issus de groupes minoritaires sont-ils contraints à se réfugier dans le « silence du différend » tout au long de la scolarité de leur enfant (Périer, 2005, p. 189) ? Un examen plus approfondi de la manière dont les dynamiques de la relation familles-école évoluent au fil des années de scolarisation d'un enfant serait le bienvenu.

La seconde lacune que j'identifie concerne l'absence d'une prise en considération systématique des affects des parents d'élèves. Alors que le volet affectif de l'expérience humaine est de plus en plus étudié (Davidson et al., 2009), les affects des parents d'élèves semblent occuper une place relativement subalterne dans le champ de la recherche portant sur la relation familles-école. Bien que quelques articles en soulignent l'importance (Abdallah-Pretceille, 2020), aucune étude n'a, à ma connaissance, tenté d'en explorer les tenants et aboutissants d'une manière systématique. Les affects des parents d'élèves paraissent avant tout analysés d'une manière relativement large, c'est-à-dire comme une composante du vécu des parents (Hannon & O'Donnell, 2022; Maulini & D'Addona, 2018), ou d'une manière isolée et spécifique (c'est par exemple le cas de la confiance, Adams & Christenson, 2000; Conus & Ogay, 2018; Poncelet et al., 2016). Pourtant, les affects semblent tapisser la relation familles-école, et ce, au même titre qu'une autre relation prenant racine au sein de la sphère scolaire : la relation élève-enseignant·e (Pharand & Doucet, 2013). Une focalisation sur le vécu affectif des parents d'élèves paraît d'ailleurs primordiale, puisque l'émergence d'affects positifs peut faciliter l'établissement d'une relation partenariale constructive (Conus & Ogay, 2018; Hampden-Thompson & Galindo, 2017; Hannon & O'Donnell, 2022). Un climat familial empreint d'affects positifs aurait également

l'avantage de favoriser le développement social, cognitif et affectif d'un·e élève, ce qui œuvrerait en direction de sa réussite scolaire (Albright & Weissberg, 2009; Brown & Lan, 2018; Carter, 2002; Garbacz et al., 2015; Smith et al., 2020; Stormshak et al., 2009).

Afin d'éclaircir ces deux zones d'ombres, les buts poursuivis dans ce travail sont multiples. Premièrement, j'ai pour dessein de comprendre la manière dont la relation familles-école évolue au fil du temps à l'aide d'un dispositif longitudinal. Pour ce faire, cinq entretiens ont été conduits avec plusieurs parents d'élève ayant participé à une recherche antérieure (menée par le directeur et la directrice de ce travail) dont le but était d'explorer la construction de la relation familles-école lors de l'entrée en scolarité de l'enfant aîné de plusieurs familles. Articulés autour de l'entrée à l'école secondaire de leur enfant, ces cinq entretiens ont ensuite été croisés avec les analyses ainsi que les données récoltées dans le cadre de cette précédente recherche. Deuxièmement, comme les enfants de ces familles sont en train d'effectuer une transition de l'école primaire (8H) vers l'école secondaire (9H)<sup>3</sup> – ou de se préparer à cette transition, pour ceux ayant effectué un redoublement –, j'ai pour ambition de documenter l'expérience que vivent leurs parents autour de cet événement. Troisièmement, je prends le parti d'analyser les différents aspects de la relation familles-école au prisme des affects des parents d'élèves. J'ai en effet choisi d'aborder leurs affects d'une manière systématique et holistique afin de pallier la compréhension morcelée en vigueur au sein de la littérature.

---

<sup>3</sup> D'après le concordat intercantonal HarmoS (visant l'harmonisation de la scolarité obligatoire en Suisse), la scolarisation obligatoire d'un·e élève dure 11 ans et s'étale de quatre à 15 ans environ (Direction de la Formation et des Affaires Culturelles [DFAC], 2023). Dans cette optique, la 8H correspond à la huitième année de scolarité, et la 9H à la neuvième année de scolarité d'un·e élève.

# 1. Contexte, objectifs et questions de recherche

## 1.1 Contexte d'inscription

La présente étude s'inscrit dans la poursuite d'une recherche menée par la directrice et le directeur de ce travail de Master. Cette recherche ethnographique s'intitule « 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<sup>4</sup> » et porte l'acronyme COREL. Réalisée entre 2014 et 2016, elle s'est donnée pour objectif de comprendre les processus de la construction de la relation familles-école « par le prisme des pratiques et des interactions d'individus » (Ogay, 2017b, p. 3). Adoptant une perspective de communication interculturelle, elle s'est intéressée à l'entrée à l'école obligatoire (se déroulant à l'âge de quatre ans) de l'enfant aîné de 13 familles (23 si l'on tient compte des deux années pilotes). Ces familles fréquentaient un établissement scolaire péri-urbain de la ville de Fribourg, accueillant majoritairement des enfants de familles aux revenus modestes et issues de la migration. Tout au long de la première année de scolarisation de leur enfant, les parents ont eu l'occasion de prendre part à quatre entretiens avec les membres de l'équipe de recherche COREL. En plus de cela, plusieurs entretiens ont été conduits avec les enseignantes<sup>5</sup> côtoyées par ces parents. De surcroît, de nombreuses observations des interactions (formelles et informelles) entre parents et enseignant·e·s, tout comme la collecte de documents transmis par l'école aux parents, ont permis d'enrichir la compréhension de la construction de la relation familles-école (Ogay, 2017b).

Ce travail de Master entretient un lien étroit avec la recherche COREL. Une partie des parents ayant participé à cette recherche lors de la première année de scolarité de leur enfant aîné (1H) ont accepté de prendre part à de nouveaux entretiens menés dans le cadre de ce travail de Master. Au total, cinq familles sur 13 (ou 23, si l'on tient compte des deux années pilotes) ont accepté de revenir sur leur relation avec l'école et de partager leur vécu lors de l'entrée à l'école secondaire de leur enfant aîné (8/9H). Dans le cadre de ce travail, ce sont donc des entretiens, récoltés à deux moments distincts par des chercheur·euse·s distinct·e·s, qui sont considérés. En raison de cet aspect diachronique (huit ans séparent les deux récoltes de données), ce travail constitue une étude longitudinale.

---

<sup>4</sup> Recherche n°152695 soutenue par le Fonds National Suisse de la recherche scientifique (FNS), dirigé par Tania Ogay du département des Sciences de l'éducation et de la formation de l'Université de Fribourg. <https://data.snf.ch/grants/grant/152695>.

<sup>5</sup> Le féminin spécifique est ici utilisé à dessein, puisque seules des enseignantes ont été interrogées lors de la recherche COREL (Ogay, 2017b).

## 1.2 Une approche de communication interculturelle

À l'instar de la recherche COREL, j'ai décidé d'opter pour une approche de communication interculturelle. Intégrant les apports de différentes disciplines (comme la psychologie sociale, la sociologie ou l'anthropologie), le champ de la communication interculturelle s'intéresse à la relation entre différents interactant·e·s en tenant compte de leurs différentes références culturelles (Frame, 2013; Ogay, 2002, sous presse). Alors que certaines approches qualifiées de comparatives ou *cross-cultural* tendent à résumer une situation de communication interculturelle<sup>6</sup> à « une affaire de comparaison des systèmes de communication propres aux sociétés dont proviennent les individus concernés » (Frame, 2013, p. 24), d'autres mettent plutôt l'accent sur la dimension systémique et relationnelle de cette situation. C'est par exemple le cas de l'approche développée par Ogay (sous presse), dont le dessein est d'atteindre la « dimension proprement relationnelle » d'une situation de communication interculturelle (p. 197). Apposée à l'objet « relation familles-école », cette approche n'a pas pour intérêt d'analyser la manière dont les familles collaborent et communiquent avec l'école – ce qui correspondrait à une vision tronquée de la situation de communication –, mais d'envisager la relation entre les parents et les enseignant·e·s comme un processus dynamique et interactif en examinant les significations qui y sont négociées et coconstruites. Dans une telle perspective, la différence culturelle entre les parents les moins accoutumés à la culture et l'école n'est pas appréhendée en tant que caractéristique individuelle, mais en tant que caractéristique relationnelle (Ogay, sous presse).

Bien que le champ de la communication interculturelle atteigne un certain niveau de complexité, les affects impliqués dans une situation de communication ne semblent pas encore avoir bénéficié d'un important intérêt (Abdallah-Preteille, 2020). Pourtant, les affects suscités lors d'une situation de communication interculturelle s'avèrent centraux, puisqu'ils influencent la manière dont les individus parviennent à se décentrer de leur propre cadre de référence, une capacité cruciale pour qu'une communication soit efficace<sup>7</sup> (Ting-Toomey, 2015). Bien que peu d'études aient porté sur le sujet, la perspective de communication interculturelle sélectionnée dans le cadre de ce travail invite à appréhender les affects comme résultant de l'interaction entre un individu et son environnement. En d'autres termes,

---

<sup>6</sup> Pour en donner une définition, une situation de communication interculturelle peut être décrite comme « [t]he symbolic exchange process whereby individuals from two (or more) different cultural communities attempt to negotiate shared meanings in an interactive situation within an embedded societal system » (Ting-Toomey & Chung, 2012, p. 24).

<sup>7</sup> Selon Gudykunst (2005), une communication est efficace dans la mesure où l'individu interprétant le message y attache une signification plus ou moins similaire à celle souhaitée par son émetteur·rice.

tout affect s'enracine dans un contexte socio-culturel particulier, « et ne peut être entendu que dans ses liens essentiels à celui-ci » (Blanquet, 2008, p. 154-155). En plus d'une approche interactionniste, j'ai également décidé d'opter pour une perspective cognitive (Scherer, 2005), qui stipule que les affects sont déclenchés par le traitement cognitif et évaluatif (*appraisal*) que les interactant·e·s font d'un stimulus, que ce dernier soit interne ou externe. En somme, par le biais de cette double-perspective, les affects des parents d'élèves seront donc appréhendés au regard de l'interprétation et de l'évaluation que les parents font d'une situation de communication, tout en prenant en compte les divers paramètres du contexte socio-culturel dans lequel cette interprétation émerge (Le Breton, 2004; Pasquier, 2021; Sander & Scherer, 2009).

### **1.3 Objectifs de recherche**

Cinq objectifs guident ce travail. Les quatre premiers sont des objectifs de recherche. Aucun de ces quatre objectifs n'est spécifiquement articulé autour des affects, puisque ces derniers ont pour dessein d'être analysés d'une manière transversale. Un cinquième objectif est à distinguer des autres, puisqu'il se situe sur un plan plus théorique.

- Saisir le regard que les parents portent sur l'image (élaborée à partir de la lecture des entretiens et des analyses menés par la recherche COREL) qui leur est donnée du vécu de leur première année de relation avec l'école.
- Comprendre l'évolution de leur relation avec l'école en lien avec la scolarité de leur enfant aîné.
- Explorer le lien entre leur première année de relation avec l'école et l'évolution de cette relation au fil de la scolarité de leur enfant aîné.
- Comprendre leur vécu autour de la nouvelle transition scolaire de leur enfant aîné.
- Intégrer l'étude des affects à celle de la relation familles-école.

### **1.4 Questions de recherche**

Afin de répondre à ces objectifs, quatre questions de recherche distinctes sont formulées :

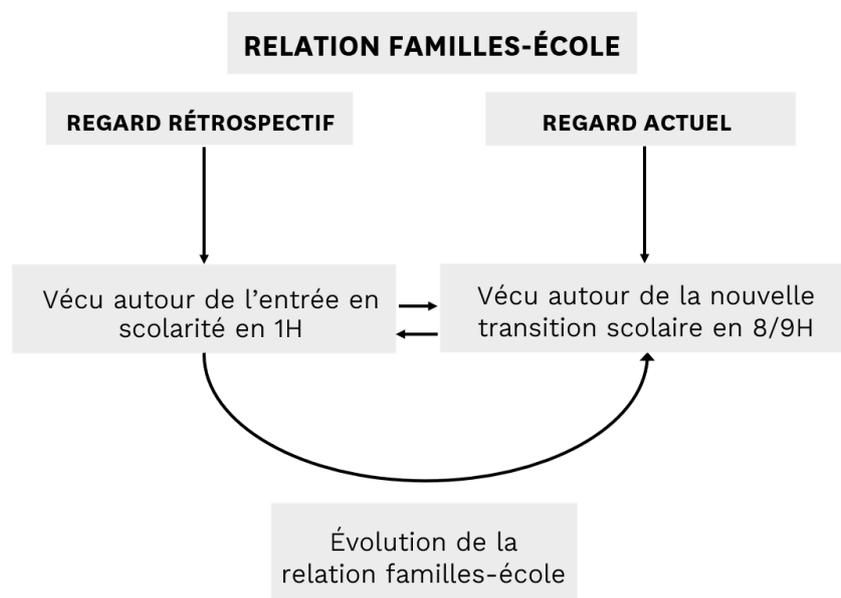
- (1) Quel regard les parents portent-ils sur l'image (élaborée à partir de la lecture des entretiens et des analyses menés par la recherche COREL) qui leur est donnée du vécu de leur première année de relation avec l'école ?
- (2) De quelle manière la relation familles-école a-t-elle évolué au fil de la scolarité de leur enfant aîné ?

- (3) De quelle manière la dynamique relationnelle construite en première année de relation a-t-elle contribué à l'évolution de cette relation dans le temps ?
- (4) Comment les parents appréhendent-ils ou vivent-ils la transition vers l'école secondaire de leur enfant aîné ?

En guise de synthèse, la figure 1 illustre les éléments examinés au sein de ce travail.

**Figure 1 :**

*Schéma synthétisant les principaux éléments examinés au sein de ce travail de Master.*



## **2. Cadre théorique**

### **2.1 La relation familles-école**

La relation familles-école est un objet de recherche fécond, largement investi dans le champ des sciences de l'éducation (Payet, 2017). Afin de me frayer un chemin au sein de cette abondance, j'ai décidé d'examiner les enjeux de la relation familles-école à l'aune des divergences des cadres de référence culturels. L'adoption d'une telle focalisation se justifie par le fait que la rencontre entre la culture familiale et la culture scolaire impacte la relation familles-école et a le potentiel de faciliter ou de complexifier l'établissement d'interactions positives (Ogay, 2017b), desquelles peuvent émerger une pluralité d'affects.

#### **2.1.1 Le partenariat familles-école : une injonction aux effets paradoxaux**

Il y a de cela une cinquantaine d'années, les familles et l'école étaient considérées comme deux « mondes » imperméables (Claes & Comeau, 1996, p. 75), appréhendés sous l'angle d'une coupure nécessaire (Bouveau et al., 1999). Depuis, la situation a largement évolué. Pléthore de recherches démontrent qu'une relation partenariale entre les familles et l'école a le potentiel d'influencer la scolarité des élèves d'une manière positive. Cette section vise à présenter les différents arguments soutenant cette observation.

Pour commencer, une relation partenariale de qualité semble avoir le potentiel de favoriser la réussite scolaire des élèves (Durack, 2022; Hampden-Thompson & Galindo, 2017; Patrikakou et al., 2005). Lors de la construction de relations familles-école positives, un « cercle vertueux » (Ogay, 2017a, p. 337) peut se mettre en place : entretenant des échanges positifs avec les enseignant·e·s, les parents peuvent se voir renforcés dans leur sentiment de compétence et s'impliquer<sup>8</sup> davantage dans la scolarité de leur enfant, ce qui, en retour, peut contribuer à la réussite scolaire de ce dernier (Jeynes, 2011; Poncelet et al., 2014; Wilder, 2014). En plus de cela, une relation familles-école positive semble favoriser la réussite scolaire des enfants de familles issues de groupes minoritaires, et ce, par la mise en place d'une logique de rapprochement des sphères de socialisation de l'enfant (Field et al., 2007; Perregaux et al., 2007; Thin, 1998). De surcroît, la construction d'une collaboration familles-école de qualité favoriserait les apprentissages socio-émotionnels des élèves

---

<sup>8</sup> L'implication parentale peut être définie comme l'engagement actif d'un parent à consacrer du temps pour le développement scolaire et général de son enfant (Borgonovi & Montt, 2012).

(Albright & Weissberg, 2009; Patrikakou et al., 2005) et permettrait de prévenir le décrochage scolaire (Duval et al., 2014). D'après ces quelques constats, il apparaît clair qu'une relation de proximité entre l'école et la famille s'accompagne de nombreuses répercussions positives (Giuliani & Payet, 2014).

Sur la base de tels résultats, de nombreux·ses acteur·rice·s du système scolaire et éducatif appellent les parents et les familles à adopter une logique de collaboration (Pithon et al., 2008). Au fil du temps, cette recommandation s'est progressivement érigée en tant qu'injonction sociale et professionnelle (Deshayes et al., 2019; Dufresne et al., 2014), voire en une véritable « doxa institutionnelle » (Périer, 2018, p. 27). Malgré ces bonnes intentions, le partenariat ne prend souvent pas, en particulier entre l'école et les parents peu familiers du monde scolaire (Ballif & Ogay, 2017). Dans le cas de l'étude COREL, bien qu'une « relative bonne entente » ait été observée, l'équipe de recherche a constaté que les parents et les enseignantes « se révèl[aient] peu partenaires dans l'éducation de l'enfant car ils pein[aient] à construire une qualité relationnelle qui permette la collaboration » (Ogay, 2017b, p. 2-3). De nombreuses autres études, comme celles de Graham et al. (2021) ou de Hannon et O'Donnell (2022), aboutissent à un constat similaire.

L'un des arguments majeurs permettant d'expliquer le manque d'efficacité de cette politique d'injonction au partenariat est qu'elle produit souvent un effet pervers. Une telle politique tend effectivement à favoriser les parents les plus familiers de la culture scolaire – qui, comme cela sera exposé plus en détail dans les sections suivantes, maîtrisent les attentes de l'école avec plus d'aisance – et stigmatiser ceux qui en sont plus éloignés (Conus & Ogay, 2018; Périer, 2012a). Dans une telle configuration, et comme l'exprime Périer (2018), « la sollicitation des parents ne fait paradoxalement que dévoiler au grand jour les inégalités face aux prérequis de la coopération et à l'attention de soutien à la scolarité de l'enfant » (p. 38), de quoi alimenter la logique de reproduction des inégalités sociales théorisée par Bourdieu et Passeron (1970). En somme, les parents subissent une double injonction de la part de l'école : cette dernière estime leur participation nécessaire afin d'entrer dans une dynamique de co-éducation, mais elle les soumet également « à un cadre normatif d'acceptabilité de leur parole et des arguments invoqués » (Périer, 2012a, p. 87). Dans de telles conditions, il semble difficile de construire les bases d'une relation partenariale solide.

## **2.1.2 Implicites et ambiguïtés : la « boîte noire » de l'institution scolaire**

Chargée de « fabriquer les similitudes d'où résulte la communauté de conscience qui est le ciment de la nation » (Bourdieu, 2011, p. 75), l'école élabore et légitime des règles et des pratiques normées. Comme le souligne Périer (2019), elle détient « le monopole de la définition légitime des normes et des attentes de rôle [et] fixe unilatéralement le cadre et les modalités des échanges auxquels les parents doivent se conformer » (p. 233). Par ce processus, l'institution scolaire est conduite à valoriser et à partager ce que Bourdieu (1966) qualifie d'habitus culturel. Dans cette optique, l'école apparaît alors comme un espace culturellement ancré (Bruner, 2008) : les normes qu'elle produit sont situées « par rapport aux vies et aux cultures des élèves qu'elle accueille » et par rapport aux vies et aux cultures des parents de ces élèves (Akkari & Changkakoti, 2009, p. 104). Comme le système scolaire peut être empreint d'une certaine endogamie – les cadres qui l'orientent y ont souvent construit une bonne partie de leur parcours scolaire et professionnel (Conus et al., 2020) –, il paraît plausible d'envisager que cet habitus culturel commun est facilement reproduit. D'après les quelques arguments avancés dans ce paragraphe, l'école semble donc marquée par une idéologie à forte valeur monoculturelle (Akkari & Changkakoti, 2009).

Dans des sociétés caractérisées par une diversification culturelle de plus en plus importante, cet habitus culturel devrait davantage faire l'objet de tentatives d'explicitation et d'objectivation (Abdallah-Preteceille, 1997). Or, la recherche révèle que, bien que cherchant à apparaître comme un lieu bienveillant et accueillant, l'école reste très souvent opaque et construite sur de nombreux implicites (Changkakoti & Akkari, 2008; Périer, 2018; Rochex & Crinon, 2011; Sykes, 2001). Confrontés à un espace du non-dit pénétré par des enjeux complexes, contradictoires et souvent invisibles, les parents les moins familiers du contexte de scolarisation de leur enfant peuvent alors être pénalisés (Périsset Bagnoud, 2007). Comme le « mode d'emploi » des règles communicationnelles et interactionnelles ne leur est que peu dévoilé (Périer, 2012a, p. 87), ces derniers peinent à apparaître comme de « bons » parents aux yeux des enseignant·e·s (Périer, 2005). Étant donné que l'école s'ouvre vers une multiplication des intervenant·e·s et que les équipes pédagogiques se voient de plus en plus élargies (Marcel et al., 2007; Tardif & Le Vasseur, 2010), l'explicitation des rôles des professionnel·le·s ainsi que la formulation des attentes entretenues envers les parents deviennent de plus en plus exigeantes. Dans de telles circonstances, l'un des enjeux de la relation familles-école réside dans l'ajustement des frontières et des identités des acteur·rice·s gravitant autour de l'enfant, sans que ces tentatives n'engendrent encore plus de flou auprès des parents (Périer, 2018).

En phase avec les éléments amenés ci-dessus, l'équipe de recherche COREL a constaté que, pour reprendre l'expression de l'un des parents interviewés, l'école représente une véritable « boîte noire » (Ogay, 2017b, p. 4). Même lors d'activités dont la fonction essentielle est l'explicitation du fonctionnement de l'école aux parents, la communication de l'école reste empreinte de nombreuses ambiguïtés. Par exemple, lors de l'observation de deux éditions d'un atelier de préparation à l'école, Fahrni et Ogay (2022) constatent que, par le biais du discours d'une association partenaire mandatée, l'école prescrit « des pratiques éducatives à mettre en œuvre dans le contexte familial afin de bien préparer l'enfant à son entrée à l'école » (p. 157). Apparaissant avant tout déterminé par les besoins de l'institution, cet atelier n'a pas permis d'explicitier le fonctionnement de l'école aux parents et d'échanger autour de l'entrée à l'école « dans un dialogue entre les parents, les enseignantes et l'intervenante de l'association » (p. 163-164). En raison de l'ambiguïté de la situation, tout semble donc se passer comme si les parents devaient lire entre les lignes de l'institution scolaire et découvrir comment se conformer à une école qui se montre peu déchiffrable (Ballif & Ogay, 2017). Dans de telles circonstances, il n'est alors pas étonnant d'observer que, pour certains parents, il apparaît difficile d' « entrer dans une école qui ne se dévoile pas » (Fahrni & Ogay, 2022, p. 161).

En somme, ces différents arguments mettent en exergue le fait que l'institution scolaire est encline à adopter une logique de communication que l'on peut qualifier d'unidirectionnelle. Elle semble avoir tendance à se cramponner à son propre cadre de référence, qui n'est que peu explicité lors d'interactions avec les parents (Melzi et al., 2019). L'existence de telles ambiguïtés représente un frein important à l'établissement d'une relation partenariale de qualité autour de la scolarité d'un·e élève (Périer, 2012a). Le fait que les modalités de fonctionnement ainsi que les normes scolaires ne soient que peu explicitées constitue effectivement un obstacle majeur, empêchant l'articulation cohérente entre les figures de parent et de parent d'élève<sup>9</sup> (Périer, 2019; Pothet, 2014).

---

<sup>9</sup> Comme l'exprime Glasman (1992), devenir parent d'élève correspond au fait de « jouer un rôle à côté de l'école, et accepter de dépasser la singularité familiale pour accompagner efficacement l'enfant dans son parcours scolaire » (p. 21).

### 2.1.3 Des rôles négociés d'une manière asymétrique

Aux yeux des enseignant·e·s, les pratiques parentales sont généralement référées à ce que Thin (1998) qualifie de « mode scolaire de socialisation » (p. 8). Ce mode caractérise un processus d'élaboration de formes d'apprentissage et d'acquisition de savoirs codifiés ainsi que de relations sociales spécifiques propres à la sphère scolaire. Étant donné que ce mode a tendance à être considéré par les enseignant·e·s comme le plus valide et le plus légitime, toute pratique parentale entrant trop en contradiction avec celui-ci a le potentiel d'être qualifiée d' « anormale » ou de « mauvaise » (Martin, 2014). Cette normalisation des pratiques parentales va de pair avec la reconnaissance et la légitimation de rôles spécifiques, qui s'articulent principalement autour de la fonction d'éducation que l'école et les familles sont amenées à coconstruire (Conus, 2017b). Comme il n'existe pas de frontière claire entre les familles et l'école<sup>10</sup> et que les normes scolaires sont souvent ambiguës, chacun·e s'exerce à trouver son rôle sur l'échiquier des relations et à adopter les stratégies et les pratiques qu'il·elle estime les plus adéquates (Changkakoti & Akkari, 2008; Humbeeck et al., 2006; Périer, 2018).

Du côté des enseignant·e·s, de nombreuses recherches avancent que ces dernier·ère·s ont tendance à considérer qu'il est de leur responsabilité de s'immiscer dans les familles afin de « corriger » ce qu'ils·elles perçoivent comme des manquements ou des lacunes. Une majorité d'entre eux·elles se sentiraient effectivement responsables d'adresser des indications afin que les parents préparent l'élève au monde scolaire et le livrent dans une forme « scolarisable » dès le premier jour d'école (Giuliani & Payet, 2014, p. 11). Cet « impérialisme de la logique scolaire » (Vatz-Laaroussi, 1996, p. 87) peut prendre plusieurs formes, allant de l'intrusion à un contrôle plus doux des pratiques parentales (Blaize et al., 2020; Périer, 2005; Vincent & Tomlinson, 1997). Alors que certain·e·s enseignant·e·s peuvent être « rather straightforward in proposing solutions » (Gartmeier et al., 2016, p. 214) lorsqu'ils·elles s'entretiennent avec les parents au sujet de l'alimentation, le sommeil ou encore l'autorité à adopter envers leur enfant, d'autres sont plus précautionneux·euses et réfléchissent à l'acceptabilité de leurs propos afin de ne pas heurter la sensibilité des parents (Deshayes et al., 2019). La recherche COREL a également constaté l'existence de ces différentes manières d'intervenir au sein de la sphère familiale : certaines enseignantes se

---

<sup>10</sup> Comme le précise Périer (2018), « la politique d'ouverture engagée par l'école en direction des familles sollicitées pour participer et dialoguer avec les enseignants » concède « davantage de place et de pouvoir aux parents d'élèves » (p. 29). Cette exigence de co-éducation consiste alors en un « défi pour les parents les moins familiers du monde scolaire ainsi chargés de décrypter les règles de fonctionnement de l'école et la position qui leur revient » (p. 41).

plaçaient dans une « posture d'expertes-prescriptrices » et d'autres dans une posture « d'expertes-conseil » (Conus, 2017a, p. 107). Peu importe la forme de cette immixtion, un tel comportement fait écho à une évaluation de la scolarisation en termes de *school readiness*<sup>11</sup>, un concept problématique puisqu'il conduit à appréhender l'entrée en scolarité et l'adaptabilité de l'enfant uniquement en fonction de la sphère familiale (à l'inverse d'une perspective interactionniste, Brown & Lan, 2018; Dockett et al., 2012). Cette manière qu'ont les enseignant·e·s d'incarner leur rôle se reflète également dans leur conception de la communication familles-école. La plupart d'entre eux·elles estiment par exemple qu'il est de leur devoir d'informer les parents lorsqu'ils perçoivent un problème spécifique chez un·e élève. En revanche, lorsque tout se passe relativement bien durant la scolarité de ce·tte dernier·ère, ils·elles peuvent avoir tendance à estimer qu'il n'est pas forcément nécessaire de communiquer avec les parents. D'après la recherche COREL, cette dynamique peut être résumée par la devise « pas de nouvelles, bonnes nouvelles » (Conus, 2017b, p. 153). En plus de cela, les enseignant·e·s peuvent également estimer que les parents doivent montrer de l'intérêt envers la scolarité de leur enfant, sans toutefois que de telles initiatives ne soient trop fréquentes (Conus & Fahrni, 2017). Une telle dynamique peut cette fois-ci être traduite par la maxime « investissez-vous, mais n'interférez pas » (Changkakoti & Akkari, 2008, p. 422).

Quant aux parents les moins familiers de la culture scolaire, ces derniers semblent enclins à adopter des rôles spécifiques, construits en fonction des échanges entretenus avec les enseignant·e·s. D'après Hoover-Dempsey et al. (2005), la conception du rôle en tant que parent dans la scolarité d'un enfant peut prendre trois formes distinctes, qui dépendent de la manière dont ils perçoivent la répartition de la responsabilité dans le succès scolaire de ce dernier. L'accent peut soit être mis sur les parents (les parents perçoivent qu'ils sont les premiers responsables de la réussite de leur enfant), l'école (les parents estiment que l'école est l'ultime responsable du succès de leur enfant) ou le partenariat (les parents pensent que la réussite de leur enfant dépend de la relation qu'ils entretiennent avec l'école). La littérature consultée conforte le modèle proposé par Hoover-Dempsey et al. (2005) : les rôles parentaux semblent effectivement prendre diverses formes, allant de la complémentarité avec l'école à une plus grande délimitation des espaces éducatifs (Perregaux et al., 2010). En ce qui concerne les parents estimant que leur rôle est complémentaire à celui de l'école, il apparaît qu'une partie d'entre eux peut être amenée à revendiquer une place élargie au sein de l'école ainsi qu'auprès des enseignant·e·s. D'après Thin (2009), certains de ces

---

<sup>11</sup> Pour en donner une définition, « school readiness refers to the state of child competencies at the time of school entry that are important for later success » (Snow, 2006, p. 9).

parents, craignant une forme de stigmatisation et de disqualification, pourraient même être conduits à se surinvestir dans le partenariat avec l'école. Pour ce qui est des parents valorisant une délimitation des espaces éducatifs, ces derniers sont plus susceptibles d'entrer dans des formes de délégation. Ayant intériorisé le jugement d'incompétence et d'illégitimité des enseignant·e·s à leur égard, ils peuvent avoir tendance à confier la fonction éducative de leur enfant aux enseignant·e·s, qu'ils placent dans une posture d'expert·e·s, et prendre le rôle d'exécutants en cherchant à conformer leurs pratiques aux attentes de l'école (Conus, 2017a; Favre et al., 2004; Thin, 2009; Vatz-Laaroussi, 1996). Peu importe la manière dont les parents incarnent leur rôle, ces derniers peuvent se retrouver dans une posture désagréable dans le cas où ils sont amenés à fréquenter un·e enseignant·e qui leur délivre des prescriptions correctrices. Comme le montre la recherche COREL, les parents dont la relation avec les enseignant·e·s est construite sur une symétrie de statuts et qui considèrent que la frontière entre la sphère scolaire et la sphère familiale devrait être respectée tendent à interpréter les prescriptions correctrices reçues de la part des enseignant·e·s comme une forme d'irrespect envers leurs compétences en tant que parents d'élève. Quant à eux, les parents concevant les enseignant·e·s comme détenteur·rice·s d'une plus large expertise peuvent estimer que ces prescriptions sont exagérées, ce qui peut avoir pour conséquence d'impacter leur sentiment de compétence (Conus, 2017a; Conus & Nunez Moscoso, 2015).

À partir de ces différents constats, il semble plausible d'affirmer que l'assignation des rôles entre parents issus de groupes minoritaires et enseignant·e·s tend à être asymétrique. Alors que les enseignant·e·s endossent plus facilement un rôle d'expert·e·s, les parents les moins accoutumés à la culture scolaire peuvent être placés dans un rôle de soutien, d'exécutants, voire d'« auxiliaires de l'école » (Thin, 2009, p. 72). Dans une telle configuration, et aux yeux des enseignant·e·s, ces parents ne peuvent pas accéder au statut de partenaires en raison de leur manque de familiarité avec la norme scolaire (Conus & Ogay, 2019). Plus encore, le risque d'une telle asymétrie des rôles est de tomber dans une forme de « participation-enrôlement » des parents. Consistant à « inviter les parents à occuper une place précise déterminée à l'avance » et « à s'impliquer sous réserve qu'ils adhèrent aux valeurs définies en dehors de leur présence » (Brougère, 2010, p. 137), ce type de collaboration s'inscrit dans une logique transformatrice des pratiques éducatives des parents, bien loin du partenariat prôné par un bon nombre d'acteur·rice·s du système scolaire.

## 2.1.4 Une vision déficitaire des parents issus de groupes minoritaires

Lors de la survenue de tensions autour de la scolarité d'un·e élève, les enseignant·e·s peuvent avoir tendance à rejeter la faute sur leurs parents (Akkari & Changkakoti, 2009; Dubet, 1997). Alors que certains parents provenant de milieux socio-culturels aisés peuvent être identifiés comme envahissants (Changkakoti & Akkari, 2008) ou menaçants (Ogay & Conus, 2023), une partie des parents issus de groupes minoritaires sont appréhendés « sous l'angle d'une altérité connotée négativement » (Conus & Nunez Moscoso, 2015, p. 9). Ces parents peuvent effectivement être perçus comme absents, inadéquats ou démissionnaires (Boulanger et al., 2010; Changkakoti & Akkari, 2008; Lasater et al., 2021).

Loin d'être une simple irritation, la thématique de la démission parentale représente une plainte des plus sérieuses du côté de nombreux·ses enseignant·e·s (Maubant & Leclerc, 2008). Dans leur perspective, tout se passe comme si les familles les plus éloignées les empêchaient de mener à bien leur mission (Valentim & Monceau, 2013). Plusieurs arguments sont invoqués par les enseignant·e·s afin d'expliquer les difficultés – qu'elles soient avérées ou anticipées – rencontrées par les élèves. Appréhendées à l'aune des attentes et des normes dominantes de l'école, les pratiques familiales seraient par exemple trop peu contrôlantes, ce qui aurait tendance à nuire à de bonnes conditions pour l'apprentissage. Plus encore, les parents ne se préoccuperaient pas suffisamment de la scolarité de leur enfant (De Castro-Ambrosetti & Cho, 2005; Périer, 2007, 2018). Ces différents constats témoignent du fait que les enseignant·e·s sont facilement enclin·e·s à réaliser des attributions causales internes<sup>12</sup> afin d'expliquer les raisons pour lesquelles les élèves issu·e·s de familles minoritaires font face à certains écueils durant leur parcours scolaire (Conus & Fahrni, 2017; Ogay, 2017a; Ogay & Ballif, 2019). D'après cette théorie implicite, ces élèves auraient un « handicap socio-culturel », entravant la réalisation de leur plein potentiel (Périer, 2007, p. 95). En montrant de telles attitudes, les enseignant·e·s fournissent une explication simple à une difficulté à laquelle ils·elles sont quotidiennement confronté·e·s (Changkakoti & Akkari, 2008; Valentim & Monceau, 2013). En chargeant « l'autre de tous les maux », ils·elles auraient l'avantage d'être délivré·e·s « d'une réflexion où [ils·elles] serai[en]t inclus » (Cifali, 1994, p. 24). Dans le cas d'écoles situées dans un contexte socio-économique plus défavorisé, ce genre d'attitude peut entraîner des

---

<sup>12</sup> Comme le soulignent Gallois et al. (2005) dans la *Communication Accommodation Theory*, les attributions causales internes sont des inférences impliquant qu'une caractéristique individuelle soit interprétée comme le lieu de causalité d'un événement.

répercussions largement problématiques. De telles pensées et attitudes risquent effectivement d'aboutir à « une vision néocolonialiste d'enseignants missionnaires dans la jungle des cités ethnicisées, devant traiter avec les enfants sauvages de parents sauvages » (Akkari & Changkakoti, 2009, p. 111). Dans une telle optique, le danger est d'entrer dans une forme de « parentalisme<sup>13</sup> », qui correspond au fait d'attribuer un excès de responsabilisation aux parents dans les problèmes que rencontre leur enfant (Périer, 2019). Un autre risque lié à ce type de pensée est de frôler la culturalisation. En appréhendant les familles les moins accoutumées à la sphère scolaire sous un angle déficitaire, certain·e·s enseignant·e·s peuvent exagérer la prise en compte de caractéristiques culturelles dans leur explication des difficultés rencontrées, enfermant alors les parents dans des « carcans rigides » les privant de toute marge de manœuvre (Ogay & Edelman, 2011, p. 57).

Malgré la persistance des préjugés à l'encontre des parents provenant de milieux populaires, la recherche a largement démontré que la démission de ces parents devant la scolarité de leurs enfants représentait un mythe (Lahire, 1995). La grande majorité des parents issus de groupes minoritaires est effectivement impliquée dans le soutien de la scolarité et souhaite la réussite de leur enfant (Akkari & Changkakoti, 2009; Changkakoti & Akkari, 2008). En plus de cela, l'école apparaît occuper une place importante parmi leurs préoccupations : bien que les parents puissent entretenir des relations complexes avec les enseignant·e·s, l'école semble être « à la fois ce qui pèse sur la vie de la famille et ce à quoi les parents sont attachés » (Valentim & Monceau, 2013, p.12). Leur investissement a ainsi tendance à être délégitimé, invalidé, voire nié, et ce, principalement en raison du fait qu'il ne correspond pas aux normes dominantes. Pour ne prendre qu'un exemple : bien que cette stratégie soit marquée par une certaine proactivité, le fait que les parents discutent de l'expérience scolaire de leur enfant au sein de la sphère familiale n'est souvent pas considéré comme une mobilisation parentale suffisante aux yeux des enseignant·e·s (Charette, 2018; Lahire, 1995). Face à la vision déficitaire portée sur eux, les parents les moins familiers de la culture scolaire peuvent alors se murer « dans le silence de l'impuissance » (Périer, 2012a, p. 90). En retour, ce « manque » de participation peut conforter les préjugés de démission et alimenter la vision défailante que les enseignant·e·s associent aux parents à la manière d'une prophétie autoréalisatrice (Conus & Fahrni, 2017; Glasman, 2015; Périer, 2012a).

---

<sup>13</sup> D'après Neyrand (2018), le « parentalisme » peut être défini comme l' « idée que l'éducation est la seule affaire des parents ». Cette pensée conduit à occulter les différents facteurs pouvant influencer le parcours scolaire d'un·e élève et constitue « une négation des connaissances, aussi bien sociologiques que psychologiques, sur le processus de formation des enfants » (p. 42).

### 2.1.5 De l'invisibilisation à l'auto-exclusion des parents issus de groupes minoritaires

Progressant dans un univers dans lequel l'école a tendance à fixer unilatéralement les modalités des échanges, et dans lequel les enseignant·e·s peuvent les étiqueter négativement, les parents issus de groupes minoritaires ne paraissent pas bénéficier d'autant de reconnaissance que les parents plus familiers de la culture scolaire. Comme explicité *supra*, leur moins grande proximité avec les normes scolaires, implicitement imposées par les représentant·e·s de l'école, semble « constitue[r] un tort qui discrédite leur parole » (Périer, 2019, p. 232). Dans le même temps, la politique d'injonction au partenariat, pourtant censée profiter aux familles jugées défavorisées, conduit à offrir plus de possibilités et à renforcer l'action des parents les plus en connivence avec l'habitus culturel véhiculé par l'école. L'investissement important de ces parents – que Gombert (2008) qualifie de « stratèges » (p. 9) – peut effectivement se faire au détriment des parents issus de groupes minoritaires et avoir pour conséquence de les éloigner encore plus de la sphère scolaire (Monceau, 2014; Périer, 2019). Afin de qualifier l'implication de ces parents « stratèges », van Zanten (2001) n'hésite pas à parler de « colonisation » de l'espace scolaire (p. 100). Au sein de l'univers scolaire, tout se passe donc « comme si la connivence avec les uns fabriquait indissociablement le soupçon qui pèse sur les autres » (Périer, 2019, p. 233).

Dans de telles circonstances, une forme de domination paraît peser sur les parents les moins accoutumés à l'école. Ces derniers semblent invisibilisés par les logiques du monde scolaire (Lahire, 1995; Périer, 2019). Comme l'institution « possède des seuils et des frontières invisibles » dont le franchissement « repose sur le présupposé d'attentes partagées », les parents issus de groupes minoritaires peuvent alors être conduits à un certain découragement, tant le déchiffrement des codes implicites est un processus laborieux et chronophage (Périer, 2017, p. 43-44). À moins qu'ils aient suffisamment d'énergie pour s'engager dans une lutte afin d'obtenir plus de légitimité auprès des représentant·e·s de l'école, ces « acteurs faibles<sup>14</sup> » peuvent être enclins à se mettre en retrait du monde scolaire, un monde souvent perçu comme ostracisant. À partir d'un tel constat, il est possible, pour reprendre les termes de Périer (2019), de qualifier ces acteur·rice·s de parents « invisibles », c'est-à-dire de parents dépourvus de voix, de fonction et de pouvoir de négociation, condamnés à être occultés par les logiques dominatrices de l'institution.

---

<sup>14</sup> D'après Payet et Laforgue (2008), les acteurs faibles correspondent à des individus ou des groupes « privés d'un statut d'égal dans une réciprocité des perspectives » et « affaiblis par une catégorisation de l'action publique qui particularise et naturalise leur place dans l'espace social » (p. 9).

Dans un environnement aussi invisibilisant, les parents issus de groupes minoritaires peuvent être enclins à entrer dans un processus d'auto-exclusion. Animés par un fort sentiment d'illégitimité, voire d'injustice, ils peuvent renoncer au développement de la relation familles-école afin d'éviter toute péjoration de leur vécu de la situation (Guigue & Tillard, 2010). Plusieurs stratégies semblent être adoptées afin de maintenir la sphère familiale à l'abri de l'école. Certains parents peuvent par exemple placer leur confiance dans les enseignant·e·s de leur enfant et opter pour une stricte délimitation des rôles. Dans une telle optique, tout ce qui relève du domaine scolaire a l'avantage de ne plus pénétrer au sein de la sphère familiale (Périer, 2019). D'autres parents peuvent quant à eux entrer dans une forme d'acceptation passive, ce qui leur permet de maintenir des relations superficielles avec les enseignant·e·s. Enfin, certains optent pour une stratégie de retrait, dans laquelle ils cherchent à éviter toute rencontre, qu'il s'agisse de réunions collectives comme d'entretiens individuels (Guigue & Tillard, 2010; Monceau, 2014). Afin d'expliquer la manière dont ces stratégies d'auto-exclusion se développent, Larose et al. (2008) évoquent la possibilité que ces dernières soient « renforcée[s] par un processus d'auto-disqualification au regard de la chose scolaire » (p. 41) – un processus qui prendrait de plus en plus d'importance au fil des années de scolarisation de l'enfant (Reyes et al., 2000) – ainsi que par le soupçon d'incompétence de la part des enseignant·e·s, qui a tendance à facilement émerger dans le cadre d'une relation asymétrique.

En somme, bien que l'éloignement du contexte de socialisation scolaire de leur enfant permette aux parents issus de groupes minoritaires de se protéger des jugements dépréciatifs et de préserver leur estime d'eux-mêmes (Delay, 2011; Périer, 2019), ces formes d'auto-exclusion ont pour conséquence de complexifier, voire de « vider » la relation familles-école (Guigue & Tillard, 2010, p. 60). Les parents issus de groupes minoritaires peuvent effectivement voir ces stratégies d'esquive et de « coopération à distance » (Périer, 2005, p. 111) se retourner contre eux, puisqu'elles conduisent les enseignant·e·s à les percevoir comme d'autant plus démissionnaires et moins investis dans la dynamique de collaboration prônée par de nombreux·ses acteur·rice·s du monde scolaire (Monceau, 2009).

### **2.1.6 Un pouvoir d'agir entravé par une institution scolaire ethnocentrique**

Comme explicité dans les sections précédentes, la coconstruction d'une relation familles-école de qualité peut être mise à mal par divers éléments. Le fait que l'institution scolaire ne se dévoile que très peu (autrement dit qu'elle fonctionne comme une « boîte noire », Ogay, 2017b, p. 4), qu'elle soumette la parole des parents les moins familiers de la culture scolaire

à un cadre normatif ou encore que ses acteur·rice·s ne parviennent pas toujours à se représenter le cadre de référence de ces parents ne favorise pas l'établissement d'une relation partenariale constructive (Ogay & Conus, 2019; Périer, 2012a). En guise d'explication, l'équipe de recherche COREL a émis l'hypothèse qu'une forme d'ethnocentrisme institutionnel pouvait faire obstacle à la collaboration entre l'école et les familles (Ogay, 2017b).

Concept phare en psychologie sociale, l'ethnocentrisme désigne le fait de se centrer sur son propre groupe, « as if that group is in the center of everything and as if everything revolves around that group » (Bizumic et al., 2021, p. 29). Relevé d'une forme de narcissisme de groupe (Bizumic & Duckitt, 2012), l'ethnocentrisme conduit les individus à considérer « le cadre de référence de leur propre groupe d'appartenance [...] comme le seul valable et légitime » (Conus et al., 2020, p. 107). Aux yeux de l'équipe de recherche COREL, l'ethnocentrisme n'est pas apparu comme une caractéristique individuelle inhérente aux enseignantes rencontrées, mais plutôt comme une réalité partagée véhiculée au sein de l'institution (Ogay, 2017b, sous presse). En ce sens, les enseignantes étaient donc des « vectrices plus ou moins conscientes et consentantes » d'un ethnocentrisme à plus large échelle, que l'on peut qualifier d'institutionnel (Ogay, 2017b, p. 5).

Dans une institution ethnocentrique, le rapport à l'école repose sur des « propriétés que tous ne possèdent pas », ce qui peut placer les parents les moins accoutumés à la culture scolaire dans une posture illégitime (Périer, 2018, p. 41). Leur pouvoir d'agir<sup>15</sup> étant entravé par une définition étroite et implicite des modalités de collaboration, ces parents peuvent être empêchés d'accéder à l'image d'un « bon » parent (Ogay & Conus, 2019). Afin de développer leur pouvoir d'agir, une reconnaissance de leurs ressources et compétences devient nécessaire, ce qui implique que l'école parvienne « à se représenter le cadre de référence de l'Autre comme étant certes différent du sien mais également légitime, sans ressentir cette différence comme une menace à sa propre vision du monde » (Ogay, sous presse, p. 202). Ce processus de décentration implique un développement de la sensibilité interculturelle<sup>16</sup> de l'école, autrement dit que cette dernière passe de l'ethnocentrisme à l'ethnorelativisme (Bennett, 1993), s'ouvrant ainsi à la diversité des enfants et de leurs parents.

---

<sup>15</sup> Le pouvoir d'agir (*empowerment*) peut être défini comme « un phénomène d'appropriation du pouvoir dans une perspective d'autonomisation » (Parazelli & Bourbonnais, 2017, p. 29).

<sup>16</sup> Le concept de « sensibilité interculturelle » (Bennett, 1993) peut être défini comme « la perception de la différence culturelle et le sens qu'on lui donne, à laquelle sont associés des attitudes et comportements à l'égard des personnes aux références culturelles diverses avec lesquelles on entre en contact » (Gulfi, 2015, p. 75).

## **2.2 L'évolution de la relation familles-école**

Traversée par de nombreux enjeux, la relation familles-école a le potentiel d'être déstabilisée à l'occasion d'événements ponctuels. En plus de cela, et comme le suggèrent le modèle de l'influence partagée d'Epstein (2011) ainsi que le modèle écologique et dynamique des transitions de Rimm-Kaufman et Pianta (2000), certaines logiques évolutives peuvent être identifiées en fonction de la trajectoire scolaire de l'enfant.

### **2.2.1 Les transitions scolaires : des périodes de fragilisation**

Les transitions scolaires sont loin d'être anodines : elles représentent un « rite de passage important dans le processus par lequel l'enfant devient membre à part entière de la société » (Fahrni & Ogay, 2022, p. 156). Pour l'enfant entrant à l'école, ce processus apparaît caractérisé par une nécessité d'acculturation. Exilé momentanément dans un monde inconnu, il doit s'accommoder « 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'[il a] de la vie en collectivité » (Curchod Ruedi & Chessex-Viguet, 2012, p. 13). Il en va de même pour les adolescent·e·s, pour qui le passage de l'école primaire à l'école secondaire implique plusieurs types d'ajustements, qu'il s'agisse de l'adaptation à un nouvel environnement institutionnel (caractérisé par un système d'enseignement plus exigeant qu'à l'école primaire), de l'adaptation à de nouvelles normes scolaires ou de l'adaptation à un nouveau groupe de pair·e·s (Cantin & Boivin, 2004; Hargreaves & Earl, 1990; Mourad, 2019; Tilleczek & Ferguson, 2007). Ajoutons à cela que la manière dont les transitions se déroulent comporte de nombreux enjeux. Rimm-Kaufman et Pianta (2000) soulignent effectivement que l'entrée en scolarité représente « a sensitive period for later school success » (p. 494). Les transitions peuvent également avoir un impact considérable sur le bien-être des élèves (Bélanger & Marcotte, 2013; Rice et al., 2011). Dans tous les cas, les transitions semblent correspondre à un moment de fragilisation, traversé par de nombreux enjeux, qu'il s'agisse d'adaptation, d'autonomisation ou encore d'individuation (Curchod Ruedi & Chessex-Viguet, 2012; Leleu-Galland, 2015; Yameogo & Sawadogo, 2022).

Les élèves ne sont toutefois pas les seul·e·s acteur·rice·s concerné·e·s par les transitions scolaires. Leur entrée dans un nouveau lieu de socialisation implique également leurs parents (Griebel & Niesel, 2009; Rimm-Kaufman & Pianta, 2000). Ces derniers sont eux aussi appelés à s'intégrer dans une dynamique d'apprentissage, de changement identitaire et de construction de sens (des caractéristiques qualifiant toute expérience de transition, Zittoun, 2012). Sous-tendus par une nécessité d'acculturation aux normes scolaires

(Perregaux et al., 2007), ces moments de transitions semblent d'ailleurs cruciaux, puisqu'ils consistent en une période propice à l'incarnation ou à l'ajustement de leur rôle de parent d'élève (Monceau, 2008). Il convient néanmoins de souligner que le vécu de la transition scolaire des parents peut être plus ou moins différent en fonction de la manière dont l'école aménage les conditions de la collaboration avec ces derniers. Le degré de normativité et les attentes adressées aux familles pouvant varier, l'incarnation de leur rôle de parent d'élève peut effectivement être plus ou moins complexifiée (Leleu-Galland, 2015).

Durant les transitions scolaires, les diverses « instances de socialisation » de l'enfant sont conduites à négocier leurs rapports, qu'il s'agisse de leurs tâches, de leurs rôles ou de leurs pouvoirs respectifs (Périer, 2005, p. 10). En raison de l'ambiguïté des identités et des significations impliquées dans les interactions, ainsi que devant l'ampleur de l'enjeu de la création d'une continuité éducative (Ruel et al., 2014), ces périodes sont souvent caractérisées par une plus ou moins grande fragilité. Sous-tendues par « un rapport de force et une lutte symbolique » (Périer, 2005, p. 10), les interactions entre les familles et l'école peuvent alors facilement conduire à une cristallisation des représentations que chacun·e se fait de l'Autre et de la relation, ce qui a pour conséquence de complexifier la coconstruction de toute dynamique collaborative (Ogay, 2017b).

## **2.2.2 Une trajectoire particulière : le cas du redoublement**

Tous·tes les élèves n'arrivent pas après le même nombre d'années au terme de leur scolarité primaire. En moyenne dans les pays de l'OCDE, 7% d'entre eux·elles auraient effectué une année de redoublement (OCDE, 2014). Concernant plus souvent les élèves issu·e·s de familles minoritaires, le fait de redoubler une année pourrait conduire à une fragilisation de leur fonctionnement psychosocial, et plus particulièrement de leur concept de soi scolaire<sup>17</sup> (Galand et al., 2019; OCDE, 2014). Plus encore, aux yeux de certain·e·s élèves, la perception d'avoir des chances d'obtenir des résultats scolaires satisfaisants dans la suite de leur trajectoire ne semble pas toujours renforcée par cette année supplémentaire (Therriault et al., 2011). Les effets du redoublement sont toutefois controversés : certaines études affirment que le redoublement peut très bien engendrer des répercussions bénéfiques sur la scolarité d'un·e élève. D'après Marsh et al. (2017) « school retention (repeating a year in school) had largely positive effects for a diverse range of 10 outcomes

---

<sup>17</sup> Selon Valls et Bonvin (2021), le concept de soi scolaire correspond « aux croyances de l'élève sur ses compétences scolaires générales » (p. 177).

(e.g., math self-concept, self-efficacy, anxiety, relations with teachers, parents and peers, school grades, and standardized achievement test scores) » (p. 425).

Concernant les parents, une partie d'entre eux semble considérer qu'il s'agit d'une mesure potentiellement positive, pour autant qu'ils aient suffisamment confiance envers l'école et les enseignant·e·s (Paul & Troncin, 2004). La satisfaction des parents semble également liée à la réussite scolaire de l'élève : les parents dont l'enfant n'a pas atteint les objectifs fixés durant l'année de redoublement auraient plutôt tendance à être insatisfaits, alors que les parents dont l'enfant a progressé et a retrouvé plus de confiance en ses capacités seraient plus enclins à éprouver une certaine satisfaction (Daepfen, 2007).

### **2.2.3 Le passage de l'école primaire à l'école secondaire**

Les dynamiques constitutives de la relation familles-école ne sont pas constantes et figées, mais sont au contraire susceptibles d'évoluer tout au long de la scolarité des élèves. Dans leur modèle écologique et dynamique des transitions, Rimm-Kaufman et Pianta (2000) avancent l'idée que des *patterns* de relations peuvent se développer entre les différent·e·s acteur·rice·s œuvrant autour de la scolarité d'un·e élève, pouvant favoriser ou au contraire impacter négativement la scolarité d'un enfant. Malheureusement, seul un nombre restreint d'études s'est focalisé sur l'évolution de la relation familles-école dans une perspective diachronique. De même, peu d'auteur·rice·s se sont penché·e·s sur l'articulation de cette relation autour de la transition vers l'école secondaire (Deslandes, 1996; Kanouté et al., 2008; Lusse et al., 2019). Avant de présenter les résultats issus de quelques recherches traitant du sujet, une précision s'impose. La majorité des constats qui vont suivre ne concernent pas uniquement les parents issus de groupes minoritaires : la plupart des études mobilisées font écho aux parents de manière générale.

Pour commencer, lors de la transition de leur enfant à l'école secondaire, les parents peuvent faire l'expérience d'une institution moins accessible, notamment en raison du fait que la communication apparaît différente de ce dont ils avaient l'habitude à l'école primaire. Les parents ayant participé à l'étude de Davies et al. (2011) ont par exemple exprimé que les lettres reçues par le personnel de l'école secondaire sont empreintes d'un langage plus formel et plus autoritaire, qu'il n'y a pas forcément de personne de contact désignée avec qui il est possible d'échanger en cas d'inquiétude ou encore que les enseignant·e·s prennent plus de temps pour leur fournir une réponse. D'autres recherches ont également souligné que les invitations de la part des enseignant·e·s peuvent être moins fréquentes qu'à l'école primaire et que la rencontre avec ces dernier·ère·s n'est pas toujours facilement organisable, notamment en raison de la multiplication et de la diversification des professionnel·le·s

gravitant autour des élèves (Adams & Christenson, 2000; Deslandes & Barma, 2016; Green et al., 2007; Kanouté, 2006; Lasater, 2019). Remarquant que leurs attentes ont tendance à être plus difficilement comblées à l'école secondaire, la confiance que les parents ont envers les enseignant·e·s peut diminuer au fur et à mesure des années de scolarisation de leur enfant (Adams & Christenson, 2000). Pour ces différentes raisons, les parents peuvent ressentir une certaine insatisfaction vis-à-vis de l'évolution de la relation familles-école (Deslandes & Barma, 2016). Comme le soulignent Davies et al. (2011) :

For some parents, it was evident from their responses that they had valued the relationships they had formed with the primary school their child attended and would very much wish for a similar structure at the secondary phase so that they might continue to be involved in the school's activities and support their child's learning. In practice however, the ethos and structure of secondary education systems are such that this desire is likely to be frustrated (p. 8).

Dans la mesure où le partenariat devient plus complexe à mettre en place au fil du temps (Epstein, 2011), il semble que l'implication parentale prenne la forme d'un véritable défi à l'école secondaire (Larivée, 2012). Face à une école plus grande, plus bureaucratisée et moins accueillante qu'auparavant, certains parents peuvent alors s'éloigner de l'espace scolaire (Bouffard & Weiss, 2008). Plusieurs recherches ont observé que l'implication des parents pouvait diminuer d'une manière relativement importante lors de la transition de leur enfant à l'école secondaire, et ce, d'autant plus lorsqu'il s'agit de parents issus de groupes minoritaires (Daniel, 2015, 2016). Néanmoins, ce sont surtout les modes d'implication les plus visibles, comme la présence des parents au sein de l'école, qui peuvent devenir de moins en moins fréquents. Les formes d'investissement plus discrètes, comme le fait de discuter de la scolarité de l'enfant au sein de la sphère familiale ou de maintenir de hautes attentes envers la scolarité de ce dernier, sont moins susceptibles d'être réduites (Bouffard & Weiss, 2008).

Pour poursuivre, en raison de la complexification et la spécialisation croissante des *curricula* propres à la scolarité secondaire, de nombreux parents peuvent se sentir moins en mesure de fournir une aide ainsi qu'un soutien pédagogique à leur enfant (Bouffard & Weiss, 2008; Daniel, 2015; Epstein, 2011; Hornby & Lafaele, 2011). Comme le soulignent Larose et al. (2008), ce sentiment de disqualification au regard de la chose scolaire irait « croissant depuis l'intégration des enfants en classe maternelle jusqu'à la fin du secondaire » (p. 41). Les raisons évoquées afin de comprendre cette évolution sont plurielles. Certains parents peuvent avoir un manque de familiarité avec les notions enseignées à leur enfant à l'école secondaire tandis que d'autres peuvent méconnaître les méthodes d'apprentissage utilisées par les enseignant·e·s. Bien que les formes de soutien se manifestant sous la forme d'un

support pédagogique (comme l'aide aux devoirs) puissent décliner au fil du temps, cela ne semble pas être le cas d'autres formes d'accompagnement, comme la démonstration d'encouragements ou l'instauration d'un encadrement spécifique autour de la scolarité de leur enfant (Kanouté, 2006).

Pour continuer, il semble que l'adolescent·e joue un rôle plus important dans le fonctionnement de la relation familles-école à l'école secondaire. Les enseignant·e·s de l'école secondaire, tout comme les parents, ont tendance à concevoir que les élèves, désormais plus âgé·e·s, sont davantage responsables de leurs performances scolaires ainsi que de leur propre comportement. Sur la base de cette conception, les enseignant·e·s peuvent être plus enclin·e·s à directement échanger avec leurs élèves, ce qui a pour conséquence de reléguer les parents au second plan, ou comme le disent Adams et Christenson (2000), « out of the "educational loop" » (p. 492). Dans le même temps, il semble qu'à l'école secondaire, l'implication des parents s'articule davantage autour de l'adolescent·e et ne dépende plus autant de l'école (Green et al., 2007). Comme Deslandes et Barma (2016) le soulignent, « [i]t is plausible that parents may consider that their adolescents have taken personal responsibility for school and schoolwork and that they are the ones who should initiate the requests for parent involvement » (p. 7). À l'école secondaire, l'implication des parents ne semble donc pas uniquement dépendre de la relation parent-enseignant·e, mais également de la relation parent-adolescent·e (Deslandes & Bertrand, 2005). Ce constat rejoint Perrenoud (1987), qui affirme que les adolescent·e·s ont tendance à incarner un rôle d'agent·e·s de liaison – ou de « go-between » (p. 47) – entre les parents et l'école secondaire.

Pour conclure, certains des éléments mentionnés dans ce chapitre peuvent être mis en lien avec les constats exposés dans d'autres sections de ce cadre théorique. Comme les défis que les parents issus de groupes minoritaires rencontrent à l'école primaire ne semblent pas disparaître lors de la transition de leur enfant à l'école secondaire (Daniel, 2015) et que des difficultés propres à l'école secondaire font leur apparition, il est possible d'émettre l'hypothèse que la collaboration familles-école se complexifie encore plus à l'école secondaire (Adams & Christenson, 2000). Dans ces circonstances, les parents ayant déjà tendance à être invisibilisés à l'école primaire peuvent être conduits à se sentir encore plus aux marges de l'école secondaire.

## 2.3 La relation familles-école : l'affect en toile de fond

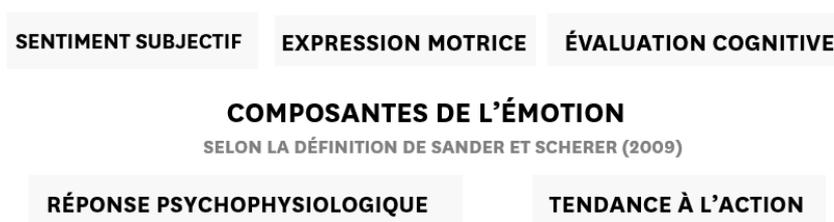
Lorsque les parents issus de groupes minoritaires se trouvent retranchés dans certaines « zones d'ombre », plusieurs affects peuvent être déclenchés (Périer, 2005, p. 189). Afin de traiter les affects des parents, qui ont jusqu'ici rarement été étudiés d'une manière systématique, je privilégie la méthode suivante : à partir des études indiquant l'existence d'affects susceptibles d'émerger dans la relation familles-école, je propose une théorisation de ces derniers. Pour ce faire, j'ai agrégé des publications dont les auteur·rice·s proviennent de domaines différents. L'exposé qui va suivre n'est pas exhaustif : la relation familles-école peut générer une plus grande diversité d'affects que ceux dégagés dans ce chapitre.

### 2.3.1 Une brève conceptualisation des affects

Avant de plonger dans le vif du sujet, un éclaircissement de la notion d' « affect » peut être utile. Un affect fait référence à un concept englobant, rassemblant diverses manifestations, comme des émotions, des sentiments ou des humeurs (Pasquier, 2021; Sander & Scherer, 2009). Pour commencer par l'émotion, deux caractéristiques fondamentales faisant consensus au sein de la communauté scientifique permettent de définir cette manifestation. D'une part, les émotions correspondent à des « processus dynamique[s] d'une durée relativement brève » (Sander & Scherer, 2009, p. 10), déclenchables par une variété de stimuli (Shuman & Scherer, 2014). D'autre part, la recherche précise également que leur nature est multicomponentielle. À ce sujet, et comme il est possible de l'observer dans la figure 2, cinq composantes sont généralement étudiées : le sentiment subjectif, la réponse psychophysiologique, la tendance à l'action, l'activité motrice et l'*appraisal* (traduit par le terme « évaluation cognitive »). Cette dernière composante est souvent celle qui est à l'origine des changements dans les quatre autres (Sander & Scherer, 2009; Shuman & Scherer, 2014). Sur cette base, une émotion peut être définie comme « un épisode de changements interdépendants et synchronisés de composantes en réponse à un événement hautement significatif pour l'organisme » (Sander & Scherer, 2009, p. 11).

**Figure 2 :**

*Différentes composantes de l'émotion selon la définition de Sander et Scherer (2009).*



Concernant la notion de « sentiment », ce dernier est généralement considéré comme la dimension subjective de l'émotion (Pasquier, 2021; Sander & Scherer, 2009). Les recherches du neuroscientifique Damasio (2003, 2010) appuient cette définition en démontrant que les émotions précèdent les sentiments et que ces derniers peuvent être considérés comme le versant spirituel de l'expérience humaine. Dans une telle perspective, le sentiment peut donc être défini comme « la perception composite de ce qui se passe dans notre corps et esprit quand nous éprouvons des émotions » (Damasio, 2010, p. 137). Il existe deux manières de distinguer l'émotion du sentiment : alors que les neurosciences ont tendance à les différencier en fonction d'un critère de perception, les sciences sociales le font selon un critère temporel. Selon cette seconde perspective, l'émotion pourrait donc être appréhendée comme un affect plus transitoire que le sentiment (Deluermoz et al., 2013).

Enfin, l'humeur est quant à elle une expression affective plus diffuse que l'émotion ou que le sentiment et n'est pas forcément déclenchée par un événement spécifique (Sander & Scherer, 2009).

### **2.3.2 Disqualification, invalidation et minorisation**

Comme avancé dans les sections précédentes, les parents issus de groupes minoritaires peuvent faire face à une institution ethnocentrée, qui les perçoit sous un angle déficitaire et qui les invisibilise progressivement. Dans de telles circonstances, certains parents peuvent percevoir une certaine disqualification (Deshayes et al., 2019; Hill, 2010; Périer, 2018). Cette disqualification peut être multiforme : les parents peuvent se voir étiquetés d'une manière négative, soupçonnés de ne pas participer suffisamment à la scolarisation de leur enfant et/ou se voir invalidés dans leur façon d'éduquer leur enfant (Glasman, 2015).

Les parents percevant qu'ils sont disqualifiés peuvent éprouver un sentiment d'invalidation. Issu du champ de la psychologie, le sentiment d'invalidation se réfère à l'affect qu'une personne ressent lorsqu'elle estime que ses pensées, actions, émotions ou que sa propre valeur ne sont pas reconnues, légitimées ou comprises par un ou plusieurs individus (Cardona et al., 2022; Fruzzetti & Vijay, 2020). Un tel sentiment prend généralement naissance dans un environnement dit « invalidant », dont le propre est la dévalorisation des expériences d'un individu (Compagnone & Lo Monaco, 2015). Comme il est possible de l'observer dans le tableau 1, différents degrés peuvent qualifier un environnement invalidant, allant de la défaillance empathique à l'invalidation systémique (Cardona et al., 2022; Fruzzetti & Vijay, 2020). Une personne aux prises avec un sentiment d'invalidation peut voir sa régulation émotionnelle, c'est-à-dire sa capacité à identifier, comprendre et gérer ses

émotions, largement impactée. Le fait de vivre une expérience d'invalidation peut également conduire à l'augmentation de la sensibilité émotionnelle d'un individu, ce qui peut, dans le cas où il est confronté à des expériences répétées d'invalidation, l'amener à inhiber certaines de ses pensées ou certains de ses affects. Sur le long terme, un tel sentiment est donc largement délétère, puisqu'il peut être accompagné de nombreuses dysrégulations aussi bien sur le plan intrapersonnel que sur le plan interpersonnel (Cardona et al., 2022; Fruzzetti et al., 2005).

**Tableau 1 :**

*Description des différents niveaux caractérisant un environnement invalidant (adapté et traduit de Cardona et al., 2022; Fruzzetti & Vijay, 2020).*

Niveau d'invalidation		Description
1	Défaillance empathique	Perception ou étiquetage erronés de l'expérience émotionnelle d'un individu. Cette invalidation est « passive », elle n'est pas réalisée volontairement.
2	Invalidation dédaigneuse	Invalidation du comportement spécifique d'un individu. Cette invalidation est « active » et implique reproches, jugements ou critiques.
3	Invalidation stigmatisante	Invalidation du comportement spécifique d'un individu par un petit nombre de personnes (harcèlement moral, stigmatisation).
4	Invalidation « blâmante » ( <i>gaslighting</i> )	Invalidation consistant à faire penser à la victime qu'elle a elle-même causé et mérité les mauvais traitements qu'elle reçoit.
5	Invalidation internalisée	La victime se comporte comme si l'invalidation était normale et justifiée.
6	Invalidation abusive	Menace de la sécurité de la victime (pouvant inclure de la violence).
7	Invalidation systémique	La communauté, les institutions sociales, les instances dirigeantes (ou plus largement la culture) représentent un environnement invalidant, au sein duquel la valeur et la légitimité de la victime ne sont pas reconnues.

*Note.* Ces différents niveaux d'invalidation ont été développés dans une optique de formation des thérapeutes, afin de favoriser une meilleure considération des comportements d'invalidation lors d'une prise en charge psychothérapeutique.

En plus d'un sentiment d'invalidation, un individu percevant une disqualification peut également éprouver un sentiment de minorisation. Dans la lignée des études portant sur les relations intergroupes et les émotions collectives, Melançon et Moore (2021) proposent de définir le sentiment de minorisation comme la résultante des attentes liées au fait qu'un groupe donné définisse et détermine certaines des normes sociales<sup>18</sup>. D'après cette théorie, et comme il est possible de l'observer dans le tableau 2, deux configurations (mises en

<sup>18</sup> D'après Deleuze et Guattari (1980) – auxquels Melançon et Moore (2021) se réfèrent –, la société est segmentée par une série de normes, comme « blanc », « homme » ou « valide ». Selon ces auteurs, chaque norme donnerait un pouvoir d'agir aux personnes qui y correspondent.

évidence en gras) représentent un terreau fertile pour qu'un tel sentiment émerge : (i) lorsqu'un individu pense que les normes devraient être définies par toutes et tous, mais que cette attente ne lui semble pas satisfaite pour son propre groupe ou (ii) lorsqu'un individu estime que son propre groupe devrait définir les normes, mais constate que cette attente n'est pas satisfaite. Une fois apparu, le sentiment de minorisation peut, d'après ces auteurs, être accompagné d'autres émotions (comme de la colère ressentie vis-à-vis de l'*outgroup*) et être à la genèse de certains comportements (comme de la protestation envers l'*outgroup* ou la fragmentation de l'*ingroup*).

**Tableau 2 :**

*Situations dans lesquelles un sentiment de minorisation est susceptible d'émerger (adapté de Melançon & Moore, 2021, p. 217).*

Groupe(s) devant définir les normes sociales	Satisfaction des attentes liées au fait qu'un groupe précis définisse les normes	Sentiment
Toutes et tous	Atteintes	Égalisation
	Non atteintes pour l' <i>ingroup</i>	<b>Minorisation</b>
	Non atteintes pour l' <i>outgroup</i>	Majorisation
L'autre groupe ( <i>outgroup</i> )	Atteintes	Fatalité
	Non atteintes	Majorisation
Mon propre groupe ( <i>ingroup</i> )	Atteintes	Convenance
	Non atteintes	<b>Minorisation</b>

Comme les normes scolaires ne semblent que rarement explicitées, les parents ne bénéficient que de peu de latitude pour exercer leur pouvoir d'agir au sein de l'école (Périer, 2005; Périsset Bagnoud, 2007). À moins qu'ils ne trouvent légitime que l'*outgroup* trace et délimite les normes sociales et scolaires d'une manière unidirectionnelle, et surtout s'ils pensent que leur propre groupe ou que toutes et tous devraient avoir une part de responsabilité dans cette entreprise (la construction d'un « référentiel commun » est d'ailleurs une condition pour qu'une dynamique co-éducative se mette en place, Humbeeck et al., 2006, p. 653), un sentiment de minorisation peut facilement voir le jour.

### 2.3.3 Discrimination et sentiment d'injustice

Conduits à incarner un rôle d'« auxiliaires » (Thin, 2009, p. 72) et ayant tendance à être invisibilisés par un système scolaire dont la politique de rapprochement est accompagnée d'effets paradoxaux, les parents les moins accoutumés à l'école peuvent ressentir un sentiment d'injustice (Monceau, 2014; Périer, 2012a; Thin, 2009). Fondé sur un manque de

reconnaissance<sup>19</sup> (Guienne, 2001), le sentiment d'injustice correspond à une forme de souffrance basée sur la perception selon laquelle « people's entitlements or rights have been violated, i.e. that people do not get what they are due by virtue of who they are or what they have done » (Mikula, 1993, p. 229). Afin d'expliquer l'émergence d'un tel sentiment, certains parents peuvent affirmer que cette sensation est due à une discrimination de la part de l'institution scolaire, qui les traite différemment en raison de leur appartenance à une minorité culturelle (il peut aussi bien s'agir de l'expérience d'un parent que celle de leur enfant). Une telle explication peut avoir des répercussions assez négatives sur la collaboration familles-école, puisque la confiance que les parents ont envers l'école peut se voir phagocytée (Brinbaum & Primon, 2013; Dubet et al., 2013; Garel & Lesain-Delabarre, 1999).

**Tableau 3 :**

*Éléments sur lesquels les individus peuvent se baser afin d'estimer dans quelle mesure un phénomène leur apparaît injuste (d'après Mikula, 1993, p. 229-230).*

<b>Dimension</b>	<b>Définition</b>
Violation d'un droit	Mesure dans laquelle le droit de la personne est perçu comme violé.
Causalité	Mesure dans laquelle la violation du droit d'une personne est attribuée de manière causale à l'action ou à l'omission d'un-e autre agent-e.
Contrôlabilité	Mesure dans laquelle l'agent-e est perçu-e comme ayant eu un contrôle sur l'action ou l'omission en question, c'est-à-dire qu'il-elle aurait pu agir autrement.
Intentionnalité	Mesure dans laquelle l'action ou l'omission en question est perçue comme ayant été produite intentionnellement ou délibérément par l'agent-e.
Absence de justification	Mesure dans laquelle l'action ou l'omission de l'agent-e est perçue comme insuffisamment justifiée.

Du côté des formalisations théoriques propres au concept d'injustice, ces dernières atteignent un haut niveau de complexité et permettent aussi bien d'analyser les processus sous-tendant l'émergence du sentiment d'injustice que d'observer les conséquences affectives et comportementales de celui-ci (Finkelstein & Truchot, 2006). Pour commencer par les processus sous-tendant l'apparition du sentiment d'injustice, Mikula (1993) a mis en évidence cinq dimensions sur lesquelles les individus semblent se baser afin de déterminer dans quelle mesure un événement, une situation ou un phénomène leur apparaît injuste. Ces cinq dimensions sont détaillées dans le tableau 3. En plus de cela, Stets et Osborn (2008) ont constaté que l'émergence d'un sentiment d'injustice pouvait être influencée par

<sup>19</sup> Comme le soulèvent Conus et Ogay (2020) sur la base de l'article de Renault (2004), des normes scolaires ethnocentrées peuvent engendrer des formes de reconnaissances négatives telles que le déni de reconnaissance (se traduisant par de la méconnaissance ou de l'invisibilité) ou la reconnaissance dépréciative (renvoyant à une disqualification).

les expériences affectives passées d'un individu. Dans le cas où de nombreux affects négatifs tapissent l'historique d'une relation, une personne serait plus susceptible de percevoir qu'une situation est injuste. Enfin, il apparaît que des processus interpersonnels influencent l'apparition d'un sentiment d'injustice. Lorsque l'entité ou la personne perçue comme étant à l'origine d'une injustice paraît illégitime aux yeux d'un individu, une plus grande quantité d'affects négatifs sont susceptibles de voir le jour (De Cremer et al., 2007; Stets & Osborn, 2008).

Pour poursuivre avec les conséquences affectives et comportementales du sentiment d'injustice, il a été démontré que ce dernier pouvait être accompagné de nombreuses émotions négatives comme de la colère, du dégoût, de la tristesse, de la peur, de la culpabilité ou de la honte. Ces émotions négatives auraient tendance à être vécues d'une manière plus intense et plus longue que d'autres affects (Khan et al., 2013; Mikula et al., 1998; Stets & Osborn, 2008). Sur le plan comportemental, il semble que les individus aux prises avec un sentiment d'injustice adoptent généralement deux types de comportements distincts. Galvanisés, certains peuvent avoir la force nécessaire pour s'activer et faire infléchir la situation qu'ils perçoivent comme injuste dans le sens souhaité (Garel & Lesain-Delabarre, 1999). À l'inverse, d'autres individus, fatigués par la situation et ressentant une trop grande souffrance, peuvent adopter des comportements de retrait, ce qui a l'avantage de leur permettre de se détacher de leurs affects. Cette forme de désengagement pourrait faire suite à une phase d'épuisement, caractérisée par un manque d'énergie ainsi qu'un sentiment d'avoir épuisé ses propres ressources émotionnelles (Howard & Cordes, 2010; Saleem & Gopinath, 2015).

### **2.3.4 Autour du sentiment d'incompétence**

Certains parents issus de groupes minoritaires peuvent être réduits à constater qu'ils ne correspondent pas aux attentes de l'école ainsi qu'à l'image de « bon parent » véhiculée par les normes scolaires (Martin, 2014). Sur la base de ce constat, certains d'entre eux peuvent alors se sentir peu armés afin d'intervenir dans les affaires scolaires (Périer, 2018). D'autres peuvent ressentir une perte de contrôle dans la gestion et le suivi de la scolarité de leur enfant (Boisvert, 1997). Dans de telles circonstances, un sentiment d'incompétence est facilement susceptible d'émerger (De Visscher, 2013; Monceau, 2014).

Le sentiment d'incompétence parentale peut être défini comme un affect suscité à partir de la croyance d'un parent vis-à-vis de son incapacité à « pouvoir faire la différence au niveau des performances scolaires de [son] enfant à travers [son] engagement dans le cursus scolaire de ce dernier » (Poncelet et al., 2014, p. 64). S'appuyant sur la théorie de l'auto-

efficacité de Bandura (1986), divers travaux permettent de mettre en évidence certains éléments étant à l'origine de ce sentiment. L'absence de feedbacks positifs (dans le cas des parents, l'absence d'encouragements prodigués par les enseignant·e·s), tout comme le fait de vivre des situations d'échecs (dans le cas des parents, il peut s'agir de la perception d'un échec dans le suivi de la scolarité de leur enfant), peuvent par exemple être à la genèse de celui-ci (Boisvert, 1997; Cosnefroy, 2007; Sinclair & Naud, 2005; Usher & Pajares, 2006). Le lien entre le sentiment d'incompétence et l'affectivité est complexe, puisque tous deux s'influencent mutuellement. D'une part, l'interprétation de ses propres émotions peut jouer un rôle dans la construction du sentiment d'incompétence. Par exemple, dans le cas où un individu associe le stress qu'il ressent face à une situation anxigène à un signe de vulnérabilité, la perception de sa compétence peut se voir fragilisée. D'autre part, une fois que le sentiment d'incompétence est plus ou moins élaboré, plusieurs émotions peuvent l'accompagner. Par exemple, lorsqu'un échec paraît probable aux yeux d'un individu (faible sentiment de compétence), de l'anxiété ou de la honte peuvent être ressenties (Baldwin et al., 2006; Bouffard & Vezeau, 2010).

D'autres émotions, proches du sentiment d'incompétence, peuvent également émerger auprès des parents issus de groupes minoritaires. Naissant du constat qu'ils ne maîtrisent pas totalement les savoirs académiques ainsi que les codes implicites de l'école, tout comme de l'estimation qu'ils sont les seuls à vivre une telle situation (Boisvert, 1997), une forme de « honte scolaire » peut voir le jour (Périer, 2012, p. 87). De surcroît, de la culpabilité peut également naître auprès des parents se sentant responsables des difficultés scolaires et/ou comportementales de leur enfant ainsi qu'auprès de ceux percevant que leurs pratiques sont délégitimées et invalidées par les enseignant·e·s (Thin, 1998). Dans le champ des sciences affectives, la honte et la culpabilité sont qualifiées d'émotions secondaires, des émotions générées sur la base d'une ou de plusieurs émotions de base<sup>20</sup> (Christophe, 2019; Lecomte, 2017; Mikolajczak et al., 2020). Certain·e·s auteur·rice·s les rangent également dans la catégorie des émotions sociales (Damasio, 2003) ou dans celle des « self-conscious emotions » (Sznycer, 2019, p. 143). Afin de différencier la culpabilité de la honte, Tangney (1999) souligne que « shame involves a negative evaluation of the global self » et que « guilt involves a negative evaluation of a specific behavior » (p. 545). Le fait de ressentir de telles émotions peut être accompagné de conséquences plus ou moins désagréables. Impliquant une perte d'intégrité et de dignité, la honte peut entraîner une cascade de réactions

---

<sup>20</sup> Bien que cette conception soit discutable, la théorie des émotions de base développée par Ekman (1980) postule qu'il existe six émotions « primaires » : la surprise, la joie, la tristesse, le dégoût, la colère, la peur. Ces dernières se distinguent des émotions secondaires par le fait qu'elles remplissent une fonction biologique adaptative (Coppin & Sander, 2010; Lecomte, 2017).

émotionnelles défensives, comme de la colère ou de l'anxiété. Sur le plan comportemental, les individus éprouvant de la honte sont susceptibles d'adopter des comportements de mise à distance, comme le fait de fuir des interactions dans lesquelles cette émotion a émergé. En outre ces individus sont également enclins à entrer dans une forme de conformisme social, un comportement pouvant être mis en place afin de préserver sa face<sup>21</sup> (Deonna et al., 2011; Gilbert, 2003; Tangney, 1999, 2012). Quant à la culpabilité, cette dernière ne semble pas avoir les mêmes coûts et conséquences que la honte. Elle consisterait en une expérience moins douloureuse, puisqu'elle n'implique pas de jugement négatif sur une personne dans sa globalité, mais uniquement sur certains de ses comportements. En outre, la culpabilité aurait également l'avantage de faciliter l'apparition de comportements plus constructifs, comme la présentation d'excuses, la recherche de réparations et la démonstration d'empathie (Konstam et al., 2001; Roberts et al., 2014; Tangney, 1999, 2012). Quoi qu'il en soit, il apparaît que ces deux émotions ont le potentiel de mettre les parents qui les éprouvent dans une posture inconfortable et qu'elles les disposent à adopter des comportements visant à les atténuer.

### **2.3.5 Entre confiance, confiance-délégation et méfiance**

La confiance entretenue au fil des interactions entre les parents et les enseignant·e·s est l'un des ingrédients de base d'une relation familles-école de qualité (Deslandes & Barma, 2016; Ferrin et al., 2008). Afin d'agir d'une manière cohérente dans l'intérêt d'un·e élève, une relation de confiance réciproque s'avère effectivement nécessaire (Poncelet et al., 2016).

La coconstruction d'une telle relation ne semble toutefois pas aller de soi. Comme le montrent Conus et Ogay (2018) à partir d'une étude de cas réalisée dans le cadre de la recherche COREL, l'instauration d'une « confiance réciproque demande le développement d'un sentiment de compétence et de confiance en soi des parents » (p. 62). Sans cela, la relation de confiance entre les parents et un·e enseignant·e peut prendre un « cheminement croisé » (p. 61). Se sentant légitime de formuler des prescriptions aux parents en puisant dans leur expertise professionnelle, certain·e·s enseignant·e·s peuvent, dans la mesure où les parents leur donnent l'impression d'accepter ces prescriptions, développer une certaine confiance relationnelle. Dans le même temps, ces prescriptions répétées peuvent mettre à mal le sentiment de compétence ainsi que la confiance en soi des parents, engendrant alors une baisse de confiance relationnelle envers l'enseignant·e (ou plus largement envers

---

<sup>21</sup> D'après Goffman (1973), l'enjeu central des interactions est de faire bonne figure et d'obtenir une appréhension positive de sa personne. Dans cette perspective, la face peut être définie comme la valeur sociale qu'une personne revendique avoir.

l'école). Sans une attention portée au sentiment de compétence ainsi qu'à la confiance en soi des parents, les enseignant·e·s peuvent être conduit·e·s à développer un excès de confiance relationnelle et ne pas s'apercevoir que les prescriptions adressées aux parents peuvent entraîner des répercussions négatives et nuire à la relation familles-école.

D'autres études montrent que, lorsqu'un jugement d'incompétence et d'illégitimité de la part des enseignant·e·s pèse sur les parents, certains d'entre eux peuvent être amenés à entretenir une forme de confiance-délégation envers l'école (Dubet, 1997; Périer, 2019; Thin, 2009). Estimant qu'ils ne sont pas en mesure de se mêler de ce qui se déroule au sein de la sphère scolaire, certains parents peuvent effectivement décider de « s'en remettre » à l'école « pour qu'elle fasse réussir scolairement, et donc socialement, leur enfant » (Kherroubi, 2008, p. 115). Les avantages que les parents sont susceptibles de retirer de cette forme de mise à distance peuvent être de se protéger des jugements négatifs et dépréciatifs qui sont exprimés à leur encontre et de court-circuiter le processus conduisant à l'alimentation de leur sentiment d'incompétence (Ogay, 2017b; Ogay & Cettou, 2014). En ce sens, cette forme de confiance-délégation entretenue envers l'école peut avoir un sens protecteur. Dans la perspective de nombreux·ses enseignant·e·s, ce mode d'investissement ne correspond toutefois pas aux normes véhiculées au sein du monde scolaire (Dubet, 1997). En se fiant à l'expertise des enseignant·e·s, les parents peuvent alors recevoir le reproche d'être dans un mode de coopération trop distanciel (Périer, 2005). Plus encore, en s'en remettant à l'expertise de l'école, les parents entretenant une forme de confiance-délégation peuvent avoir tendance à partir du présupposé que les enseignant·e·s les informeront du suivi de leur enfant. Or, la devise « pas de nouvelles, bonnes nouvelles » exposée *supra* (Conus, 2017b, p. 153) illustre le fait que de tels échanges n'ont pas souvent lieu, excepté lorsqu'un·e élève rencontre des difficultés scolaires et/ou comportementales majeures. Dans le cas où les parents considèrent avoir été trop tardivement prévenus par les acteur·rice·s de l'institution scolaire, la porte est alors ouverte à toutes sortes de malentendus relationnels ainsi qu'à l'émergence d'affects négatifs. Dans de telles circonstances, de la méfiance peut voir le jour et envenimer un bon nombre d'interactions avec l'école (Graham et al., 2021; Kherroubi, 2008; Maulini & D'Addona, 2018; Périer, 2005; Zehraoui, 1996).

Du côté des sciences affectives, la nature de la confiance ne semble pas faire consensus : alors que certain·e·s la définissent comme une émotion (Barbalet, 1996) ou comme une attitude émotionnelle (Lahno, 2001), d'autres la situent plutôt du côté de la cognition (Lanaj et al., 2018). Quoi qu'il en soit, la confiance paraît liée au niveau de probabilité avec lequel un individu estime pouvoir compter sur autrui et prévoir les comportements de ce dernier (Marzano, 2012). De manière générale, la confiance se construit en prenant en compte les coûts et les avantages de sa mise en œuvre : bien qu'elle facilite la coopération

et les interactions, la confiance implique de prendre le risque de composer avec un certain degré d'insécurité (Engdahl & Lidskog, 2014). Quant à la méfiance, cette dernière inclut la recherche d'un état de sécurité à la suite de l'identification d'éléments indiquant la survenue d'un événement potentiellement préjudiciable pour l'individu. Les situations déclenchant de la méfiance sont associées à une forte incertitude et peuvent conduire l'individu à identifier plusieurs signaux d'alertes et/ou réitérer une expérience affective négative (Breakwell, 2020; Myers & Tingley, 2017; Schehr, 2016). Impliquant le refus d'une forme « de délégation de soi ainsi que l'état de vulnérabilité et de dépendance qui en résulte » (Schehr, 2016, p. 161), la méfiance peut être largement délétère pour une relation. Une personne méfiante est susceptible d'adopter des comportements vigilants, ayant pour dessein de vérifier ou de contrôler la fiabilité d'autrui, ce qui peut finir par « transformer [les relations] en rapports de force ou par les vider de leur contenu affectif » (p. 164).

### **2.3.6 Un vécu dans les limites des seuils de tolérance à l'incertitude et à l'anxiété**

En guise de synthèse, je vais me pencher sur une théorie issue du champ de la communication interculturelle : l'*Anxiety and Uncertainty Management Theory* (AUM) développée par Gudykunst (2005). Cette théorie suggère que l'efficacité d'une communication réside dans la capacité d'un individu à réguler l'incertitude (correspondant à l'impossibilité de prédire l'attitude, les affects, les pensées, les valeurs ou les comportements d'autrui) et l'anxiété (définie comme l'équivalent affectif de l'incertitude, c'est-à-dire le fait de se sentir « uneasy, tense, worried, or apprehensive about what might happen », Gao, 2015, p. 5) causées par la rencontre avec une personne peu familière. Pour qu'une communication interpersonnelle reste efficace dans un contexte d'interculturalité, les seuils maximaux et minimaux de tolérance à l'incertitude et à l'anxiété des interactant-e-s ne devraient pas être dépassés. Dans le cas contraire, ces dernier-e-s pourraient ne plus être en mesure de reconnaître le point de vue de l'Autre et d'acquérir de nouvelles informations, ce qui a le potentiel d'impacter négativement la relation (Gao, 2015; Gudykunst, 2005).

Afin que les seuils maximaux et minimaux de tolérance à l'incertitude et à l'anxiété ne soient pas dépassés, une attitude *mindful* revêt une importance capitale. D'après Langer (1989), à qui Gudykunst (2005) se réfère, cette attitude implique : « (1) creation of new categories; (2) openness to new information; and (3) awareness of more than one perspective » (p. 62). Dans une situation interpersonnelle empreinte de tensions, un individu *mindful* parvient à mieux réguler les affects suscités dans l'interaction et à mieux s'ouvrir à l'Autre en réalisant des attributions moins biaisées, comme le fait de considérer que la tension rencontrée n'est

pas forcément intentionnelle, mais plutôt situationnelle. À l'inverse, une personne *mindless* tend à se réfugier dans une forme de « pilotage automatique », ce qui la rend plus encline à réaliser des distorsions cognitives et à ne plus prêter attention au point de vue de l'Autre, puisqu'elle reste absorbée, voire enfermée dans ses propres réactions affectives (Frame, 2013; Gudykunst, 2005; Ting-Toomey, 2015).

Confrontés à un fonctionnement de l'école et à des normes scolaires obscures et opaques, les parents les moins familiers de la culture scolaire peuvent avoir un niveau d'incertitude relativement élevé. Comme ils sont enclins à percevoir certaines menaces à leur identité individuelle ou sociale, leur seuil maximal de tolérance de l'anxiété peut également être dépassé. Inversement, l'ethnocentrisme imprégnant une institution peut amener le personnel scolaire à avoir des niveaux d'anxiété et d'incertitude en dessous de leurs seuils de tolérance minimaux. Dans de telles conditions, la communication familles-école peut prendre une tournure *mindless* : les enseignant·e·s peuvent avoir tendance à s'ennuyer (par excès de prévisibilité) et développer un manque d'attention à l'Autre ; les parents peuvent quant à eux être absorbés par les affects suscités par les échanges au détriment d'une conscience des processus communicationnels en jeu (Frame, 2013; Gudykunst, 2005; Ogay, sous presse; Ting-Toomey, 2015). De part et d'autre, le champ est alors libre à l'émergence de stéréotypes et de biais d'attribution, des distorsions cognitives associées à un *coping* défaillant, pouvant prolonger et amplifier les expériences affectives négatives (Mark & Smith, 2012; Ting-Toomey, 2015). Dans le cas où les seuils de tolérance de l'incertitude et de l'anxiété sont continuellement dépassés, le vécu affectif des interactant·e·s peut s'empirer, puisqu'une anxiété se chronicisant a le potentiel d'impacter le bien-être ainsi que la santé mentale d'un individu (Palazzolo, 2019).

Pour conclure ce chapitre portant sur les affects, il semble qu'une pluralité d'émotions et de sentiments peuvent tapisser la relation entre les familles issues de groupes minoritaires et l'école. Se manifestant notamment sous la forme d'un manque d'attention accordé à la compréhension du cadre de référence des parents, les logiques ethnocentriques imprégnant l'institution scolaire et influençant ses agent·e·s paraissent jouer un certain rôle dans l'émergence de tels affects. Afin de favoriser l'établissement d'une relation partenariale de qualité, la promotion d'une communication relevant de la *mindfulness* permettrait d'accorder une attention aux cadres de référence des parents ainsi qu'aux processus communicationnels en jeu dans la relation.

### 3. Contextualisation

Ce chapitre vise à expliciter certaines des normes institutionnelles ayant trait au contexte étudié afin de mieux comprendre l'horizon dans lequel le discours des parents s'inscrit.

#### 3.1 Prescrit institutionnel fribourgeois sur la collaboration familles-école

Dans la mesure où les interactions entre les familles et l'école sont « ancrées dans [...] et donc contraintes par [un] contexte [...] institutionnel et plus largement culturel » spécifique (Ogay, sous presse, p. 200), je vais me pencher sur la culture institutionnelle fribourgeoise et plus particulièrement sur le prescrit législatif régissant le fonctionnement de l'école de ce canton. À ce sujet, l'article 30 de la loi sur la scolarité obligatoire (intitulé « collaboration entre l'école et les parents », État de Fribourg, 2014), en vigueur au moment de la récolte des données, stipule que :

- <sup>1</sup> 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.
- <sup>2</sup> 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 faitières, sur les projets de lois ou de règlements qui présentent pour eux un intérêt particulier.
- <sup>3</sup> 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 susceptible d'influencer la situation scolaire de leur enfant.
- <sup>4</sup> 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.
- <sup>5</sup> Les parents sont entendus préalablement à toute décision affectant ou pouvant affecter le statut de leur enfant.

Comme l'illustrent ces quelques alinéas, la forme de collaboration promue par l'institution scolaire fribourgeoise apparaît avant tout déterminée par l'exigence d'une information mutuelle (« les parents sont régulièrement informés par le corps enseignant », « les parents informent le corps enseignant »). En plus de cela, elle paraît également marquée par une certaine asymétrie, puisque la contribution des parents est présentée comme un devoir de

conformité (« les parents se conforment aux attentes de l'école ») et que leur parole est simplement « entendu[e] » (et non pas écoutée). N'impliquant ni « identification de buts communs » ni « reconnaissance réciproque d'expertises », la relation familles-école promue par cet article se cantonne au plus bas niveau de collaboration identifié par Larivée et al. (2006, p. 530-531). En plus de cela, dans la mesure où ces alinéas se focalisent sur l'implication des parents et que les devoirs de l'école ne sont que peu explicités, il est possible d'identifier la présence d'un ethnocentrisme institutionnel (Conus, 2017b; Conus & Ogay, 2018; Ogay, sous presse). Dans l'ensemble, cet article appelle avant tout à la construction d'une collaboration des parents avec l'école (et non pas, comme son nom l'indique, à l'établissement d'une collaboration entre les parents et l'école). Le risque est de tomber dans une forme de « participation-enrôlement » des parents (Brougère, 2010, p. 137), une relation bien éloignée du partenariat prôné par de nombreuses instances.

### 3.2 La transition vers l'école secondaire dans l'école fribourgeoise

Dans certains cantons suisses, la transition vers l'école secondaire est caractérisée par un passage d'un système scolaire « intégré » à un système scolaire « différencié » (Dupriez & Dumay, 2005, p. 6). À la différence de l'école primaire, dont l'organisation repose sur une différenciation pédagogique, le cycle d'orientation [CO] repose sur une différenciation structurelle, ce qui implique que les élèves sont répartis dans différentes filières en fonction de leurs performances scolaires (Dupriez & Dumay, 2005; Gremion et al., 2023). Dans le canton de Fribourg, l'école secondaire comporte trois filières : exigences de base, générale, pré-gymnasiale (Service de l'Enseignement Obligatoire de langue Française [SEnOF], 2023). Le tableau 4 résume les tenants et aboutissants de chacune de ces sections.

**Tableau 4 :**

*Caractéristiques des trois types de filières de l'école secondaire fribourgeoise (SEnOF, 2023, p. 14).*

Classes à exigences de base (EB)	Classes générales (G)	Classes pré-gymnasiales (PG)
Elles ont pour objectif d'assurer les connaissances et compétences indispensables que tout élève doit maîtriser au terme de sa scolarité obligatoire. Des méthodes et un rythme adapté aident l'élève à acquérir une solide formation de base. L'encadrement particulier de chaque élève vise son intégration dans le monde professionnel.	Elles ont pour objectif d'atteindre les connaissances et compétences générales permettant à l'élève d'accéder au type de formation qu'il choisira.	Elles ont pour objectif de dépasser les connaissances et compétences générales. L'enseignement, mettant en œuvre des apprentissages graduellement plus difficiles, plus rapides et plus complexes, requiert de la part des élèves une très grande aisance dans le travail scolaire.

Un système différencié peut impliquer un recours à un processus d'orientation, qui peut être plus ou moins précoce (Dupriez & Dumay, 2005). Dans l'institution scolaire fribourgeoise, une première préorientation a lieu peu avant le passage de l'école primaire à l'école secondaire. Quelques mois avant cette transition, une décision est prise afin de déterminer la section dans laquelle l'élève sera scolarisé·e, et ce, sur la base de plusieurs indicateurs : l'avis de l'enseignant·e, les notes du premier semestre de 8H et l'avis des parents et de l'élève. En cas de désaccord, un test évaluant les connaissances de l'élève relatives à des disciplines fondamentales peut être réalisé (SEnOF, 2023).

### 3.3 Une mesure d'aide spécifique : la classe de soutien

Que cela soit à l'école primaire ou à l'école secondaire, les élèves à besoins éducatifs particuliers peuvent bénéficier de divers types de mesures de soutien. Parmi celles-ci, il existe deux types de mesures de pédagogie spécialisée : les mesures d'aide ordinaire (MAO), qui sont octroyées par la direction d'un établissement scolaire, et les mesures d'aide renforcées (MAR), qui dépendent d'instances de plus haut niveau (Conus et al., sous presse; Direction de l'Instruction publique, de la Culture et du Sport [DICS], 2015). Le tableau 5 liste les diverses possibilités entrant dans ces deux catégories.

**Tableau 5 :**

*Liste des mesures d'aide de pédagogie spécialisée au sein de l'école fribourgeoise (adapté de DICS, 2015, p. 10).*

Mesures d'aide ordinaires (MAO)	Mesures d'aide renforcées (MAR)
<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Éducation précoce spécialisée</li> <li>○ Enseignant spécialisé itinérant</li> <li>○ Classe de soutien (anciennement classes de développement)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Éducation précoce spécialisée</li> <li>○ Soutien pédagogique intégratif spécialisé</li> <li>○ Soutien pédagogique spécialisé pour handicap auditif et visuel</li> <li>○ Accompagnement par un auxiliaire de vie</li> <li>○ Scolarisation en écoles spécialisées (avec ou sans internat)</li> </ul>

Dans le cadre de ce travail, deux des cinq élèves suivis lors de leur première année de scolarité sont concernés par une mesure d'aide ordinaire (MAO). Scolarisés à l'école primaire, ils se rendent en parallèle de certaines activités réalisées dans leur classe ordinaire dans une classe de soutien. Pour les besoins de cette étude, j'ai contacté un cadre de l'administration scolaire fribourgeoise, qui m'a informé que les élèves visés par cette mesure sont des élèves rencontrant des difficultés relatives à certaines branches spécifiques. Il m'a en outre expliqué que ces élèves ne sont pas totalement séparés de leur classe ordinaire. En plus d'être inclus dans leur classe ordinaire pour la musique, le sport et les arts visuels, les élèves scolarisés dans une classe de soutien peuvent rejoindre leurs camarades réguliers pour les disciplines dans lesquelles leur niveau scolaire le leur permet.

## 4. Méthodologie

Ce chapitre consiste à « fai[re] œuvre de méthodologie », c'est-à-dire à « opère[r] un travail de réflexivité » sur la pertinence et la validité de la méthode sélectionnée (Albarelo, 2011, p.14).

### 4.1 Posture épistémologique

Afin d'aborder mon objet de recherche (à savoir la relation familles-école), j'ai décidé de me situer dans un paradigme constructiviste et d'adopter une épistémologie compréhensive, qui implique de saisir les « significations dont [...] les faits humains et sociaux étudiés sont porteurs » (Paillé & Mucchielli, 2021, p. 54). Cette épistémologie a été sélectionnée en raison du fait qu'elle sied particulièrement bien au dessein que je poursuis, qui est de se centrer sur la mise à jour du sens d'une situation dans laquelle les parents d'élèves sont engagés (De Ketele & Maroy, 2010).

Afin de comprendre le sens que les individus attribuent aux situations dans lesquelles ils sont plongés, une méthode qualitative a été privilégiée. Permettant d'examiner « des petits échantillons de personnes, nichés dans leur contexte » (Miles et Huberman, 2003, p. 58), une telle méthode signifie que le processus de recherche est conduit d'une manière naturelle. Autrement dit, la situation observée n'est pas contrôlée artificiellement (Paillé & Mucchielli, 2021, p. 15). La méthode qualitative que je privilégie peut en outre être qualifiée de méthode « de proximité », puisqu'elle « s'exerce au plus près des phénomènes qu'elle souhaite mettre en lumière, des acteurs qui les incarnent, des contextes qui les portent, mais aussi du chercheur qui les examine avec toute sa sensibilité théorique et expérientielle » (Paillé, 2011, p. 5).

Je tiens à souligner que le rapport que j'entretiens à mon terrain d'étude est particulier. Afin de pouvoir thématiser la première année de la relation familles-école des parents rencontrés, j'ai eu accès aux données de la recherche COREL. Connaissant une partie du vécu des parents, une vigilance accrue a été mise en œuvre lors de l'analyse des résultats afin que je n'interprète pas leurs discours à l'aune de leur passé. De surcroît, ma participation à la recherche DÉCOLLE (se situant dans la poursuite de la recherche COREL) avait également le potentiel d'orienter le rapport que j'entretiens à mon objet de recherche. Les échanges menés au sein de cette équipe de recherche ainsi que la manière dont les analyses sont réalisées ont effectivement pu influencer le processus par lequel j'ai élaboré certaines de mes hypothèses interprétatives.

## 4.2 Description de la population de recherche

La population de recherche est composée de cinq familles ayant été interviewées il y a huit ans par l'équipe de recherche COREL<sup>22</sup>. Comme illustré dans le tableau 6, trois de ces cinq familles sont monoparentales et deux d'entre elles sont biparentales, ce qui porte le nombre total de parents rencontrés à sept. L'ensemble des parents rencontrés a vécu une expérience de migration. Dans la majorité des cas, l'enfant suivi dans le cadre de cette recherche longitudinale est l'enfant aîné de la famille. Seule Marisa n'est pas l'aînée de sa fratrie<sup>23</sup>. Les enfants suivis lors de leur première année de scolarité sont des enfants uniques, excepté Marisa (qui a deux grandes sœurs ayant terminé leur scolarité) et Karim (qui a un frère cadet, âgé d'environ une année de moins que lui).

La trajectoire des enfants n'est pas linéaire : quatre enfants sur cinq ont effectué un redoublement entre la 5H et la 6H, ce qui implique qu'ils ne transitent pas encore vers l'école secondaire. En plus de cela, deux de ces quatre enfants (Diego et Edon) se rendent en parallèle de certaines activités réalisées dans leur classe ordinaire dans une classe de soutien. Enfin, la famille de Karim a effectué un déménagement (pour des raisons non liées à la scolarité des enfants), ce qui a engendré un changement d'établissement scolaire.

**Tableau 6 :**

*Description des caractéristiques des familles participant à cette recherche (inspiré de Conus, 2017a).*

Prénom de l'enfant (anonymisé)	Genre	Année de scolarisation (HarmoS)	Parent(s) participant à la recherche	Pays de départ de la trajectoire migratoire des parents	Ancienneté d'arrivée des parents en CH	Nombre d'enfant(s)
Diego	♂	8H	Mère	Portugal	15 ans	1
Edon	♂	8H	Mère	Albanie	16 ans	1
Marisa	♀	8H	Père-mère	Portugal	30 ans	3
Karim	♂	8H	Mère-père	Liban	15 ans	2
Blerta	♀	9H	Mère	Kosovo	14 ans	1

*Note.* Le parent dont le nom figure en premier est celui qui endosse le rôle de représentant de la famille lorsqu'il est question de la scolarité de l'enfant.

<sup>22</sup> En plus de cela, un cadre de l'administration scolaire fribourgeoise a été contacté par mail afin d'affiner la compréhension du contexte institutionnel dans lequel les familles évoluent.

<sup>23</sup> Lors du processus de recrutement des parents, une erreur de communication avait mené à intégrer les parents de Marisa à l'étude COREL, alors que celle-ci ne s'adressait normalement qu'aux parents dont l'enfant aîné entrait à l'école primaire.

## **4.3 Méthode de récolte des données**

### **4.3.1 Présentation de la méthode de récolte de données**

Dans le cadre de ce travail, la méthode sélectionnée afin de récolter le vécu de la relation familles-école des parents est l'entretien semi-directif individuel. Cette méthode de recueil des données avait également été adoptée lors de la recherche COREL (en plus de l'observation d'interactions et de la collecte des documents, Ogay, 2017b). Pouvant être décrit comme une « interaction verbale animée de façon souple par le chercheur » (Savoie-Zajc, 2009, p. 340), l'entretien semi-directif individuel se rapproche d'une forme de conversation (Imbert, 2010). La particularité de cette méthode est qu'elle implique que le·la chercheur·euse se positionne en tant que partenaire de l'interaction et s'autorise à entrer dans la coconstruction des connaissances afin d'accéder à une « compréhension riche du phénomène à l'étude » (Savoie-Zajc, 2009, p. 340). Un tel positionnement conduit à mettre la subjectivité du·de la chercheur·euse au profit de la compréhension de l'objet de recherche. L'entretien semi-directif sied particulièrement bien à l'orientation épistémologique sélectionnée pour ce travail, puisqu'il permet de « colliger des données ayant trait au cadre personnel de référence » (Baribeau & Royer, 2012, p. 25) de la personne interviewée et de comprendre le sens qu'elle attribue à ses propres expériences (Savoie-Zajc, 2009).

### **4.3.2 Contact des participant·e·s**

Sept familles sur 13 (23 si l'on tient compte des deux années pilotes) interviewées dans la recherche COREL ont été recontactées entre juillet et septembre 2022. Ces sept familles ont été sélectionnées en raison du fait qu'elles avaient côtoyé le directeur et la directrice de ce travail, que cela soit lors d'entretiens ou d'observations menés lors de l'entrée à l'école de leur enfant aîné. N'ayant pas moi-même participé à la recherche COREL, et dans un souci de soigner la relation chercheur·euse-répondant·e, le directeur et la directrice de ce travail se sont chargé·e·s d'initier ces premiers échanges afin que les familles puissent plus facilement se remémorer les circonstances dans lesquelles leur participation à la recherche COREL s'était déroulée huit ans auparavant.

Lors de cette prise de contact, les sept familles recontactées ont exprimé leur intérêt pour ce nouvel entretien. Le directeur et la directrice de ce travail les ont alors informées que j'allais conduire ce nouvel entretien et les solliciter quelques mois plus tard pour en déterminer les modalités. Ce délai a été instauré afin que les parents puissent suffisamment expérimenter la relation familles-école aux alentours de l'entrée à l'école secondaire de leur enfant. Selon le souhait de l'un des parents, il a toutefois été convenu que la directrice de ce travail se

chargerait de l'entretien. De même, pour une famille ayant déménagé dans un pays voisin, il a été décidé que le directeur de ce travail reprenne contact avec elle, et ce, afin de faciliter les échanges qui se seraient déroulés par visioconférence.

Lorsque les familles ont été recontactées afin de déterminer les modalités de l'entretien, quatre d'entre elles ont réitéré leur engagement, et l'entretien a été fixé entre octobre et décembre 2022. Par manque de temps pour l'une, et en raison de l'impossibilité de contact pour une autre, deux familles n'ont pas pu être réinterrogées dans le cadre de la poursuite de cette recherche longitudinale<sup>24</sup>. Au total, ce sont donc cinq familles qui ont été interviewées. Le tableau 7 résume le processus par lequel les familles ont été contactées.

**Tableau 7 :**

*Synthèse du processus par lequel les familles ont été contactées.*

Famille	Recherche COREL	Travail de Master	
	Personne(s) ayant conduit les entretiens	Personne initiant le 1 <sup>er</sup> contact	Personne réalisant l'entretien
Famille de Diego	La directrice + une autre chercheuse	La directrice	La directrice
Famille d'Edon	Deux autres chercheur·euse·s		Le directeur
Famille de Marisa	Deux autres chercheur·euse·s		
Famille de Karim	Le directeur		
Famille de Blerta	Le directeur		
Famille n°6	Le directeur	Refus	
Famille n°7	Le directeur	Injoignable	

### 4.3.3 Préparation des entretiens

Afin de soutenir la récolte des données, un guide d'entretien semi-directif a été élaboré (voir annexe 1). Ce guide est structuré de la manière suivante. Il commence par une phase introductive visant avant tout à thématiser les principes éthiques auprès des parents interviewés. La suite du guide est pensée en trois sections distinctes, élaborées, comme le propose Patton (2002), en fonction d'un ordre chronologique précis (passé, présent, futur). Faisant directement écho à certaines questions de recherche, cette tripartition a pour dessein de rendre le récit des parents interviewés le plus logique possible. La section

<sup>24</sup> Cette perte de sujets fait écho au concept de « mortalité expérimentale », qui désigne le fait que des participant·e·s quittent une recherche longitudinale (Koran & Ellis, 1994).

« passé » propose de retracer l'évolution de la relation des parents avec l'école depuis l'entrée en scolarité de leur enfant aîné. La section « présent » contient des questions sur le vécu actuel des parents lors de (ou à l'approche de) la transition vers l'école secondaire de leur enfant. La section « futur » vise la récolte de la vision des parents à propos de la trajectoire scolaire et professionnelle de leur enfant. Le guide se termine par une phase conclusive, ayant entre autres pour dessein d'informer les parents de la possibilité de participer à un retour une fois la recherche terminée. Quant aux questions insérées dans le guide d'entretien, ces dernières prennent une forme ouverte, afin que les parents interviewés aient suffisamment d'espace pour raconter leur vécu avec leurs propres mots (Boutin, 2018). Une partie des questions a été formulée à l'aide de l'adjectif « comment » afin d'inviter les parents à entrer dans une logique explicative et non pas justificative (Becker, 2002). Enfin, comme le suggère Patton (2002), certaines des questions répertoriées proposent une simulation de rôle (par exemple : « Si vous étiez un·e directeur·rice d'école secondaire, que feriez-vous pour améliorer la relation avec les parents ? »). Une telle simulation a pour dessein de favoriser l'adoption d'un autre point de vue afin d'approcher le phénomène étudié.

Le guide d'entretien semi-directif a été réalisé dans deux versions. La première version, détaillée, inclut des précisions pour que la conduite des entretiens soit similaire entre les différent·e·s enquêteur·rice·s. En outre, elle répertorie plusieurs relances permettant de susciter un échange à propos des affects des parents d'élève (par exemple : « Comment vous sentez-vous lorsque vous me parlez de ceci ? »). Ces relances ont été élaborées afin de ne pas brusquer la sensibilité des parents et d'accéder à leur vécu affectif d'une manière peu frontale. La deuxième version, synthétisée, consiste quant à elle en un guide plus pratique pour mener l'entretien. Contenant des mots soulignés en gras et n'incluant pas de relances, cette version a pour dessein d'augmenter la liberté de l'enquêteur·rice et de favoriser une certaine souplesse lors des échanges.

En plus du guide d'entretien, une synthèse résumant le vécu exprimé par les parents lors de la première année de scolarisation de leur enfant a été réalisée à partir de la lecture d'analyses et d'entretiens réalisés par l'équipe COREL. Cette synthèse couvre quatre thématiques distinctes : (1) le vécu des parents relatif à l'entrée à l'école de leur enfant aîné, (2) le vécu de la relation avec l'enseignante de première année, (3) les attentes exprimées envers l'école et les futur·e·s enseignant·e·s de leur enfant et (4) la perception des parents de leur rôle attendu, souhaité, vécu et compris. Le but de ce document était de permettre aux enquêteur·rice·s de formuler des relances adéquates dans les trois sections susmentionnées afin d'établir un pont entre le vécu actuel et le vécu antérieur des parents et qu'ils puissent porter un regard rétrospectif sur leur première année de relation avec l'école.

#### 4.3.4 Déroutement des entretiens

Les entretiens ont été réalisés entre octobre et décembre 2022 et ont duré entre 52 minutes et deux heures et cinq minutes. Le choix du lieu de rencontre a été laissé aux parents afin qu'ils puissent sélectionner la configuration les mettant le plus à l'aise. Les entretiens que j'ai menés ont ainsi eu lieu au domicile des parents, excepté un entretien qui a été réalisé dans un commerce à proximité du lieu de travail d'un parent. L'entretien conduit par la directrice de ce travail a été organisé dans son bureau, à la demande du parent en question.

Durant l'entretien, un soin particulier a été accordé à la création d'un cadre propice afin que les parents n'aient pas un sentiment désagréable « à l'idée de révéler à une autre personne des éléments de [leur] vie privée » (Boutin, 2018, p. 64). Pour commencer, il a été fait en sorte que les enfants ne soient pas présents durant l'entretien afin de favoriser l'expression la plus libre des parents. En plus de cela, diverses stratégies ont été mises en œuvre afin de réduire l'asymétrie caractérisant le rapport intervieweur·euse-répondant·e (Barbot, 2012). Lors de la première prise de contact, les parents ont ainsi été informés que j'avais eu accès aux entretiens réalisés huit ans plus tôt. Lors de la phase introductive de l'entretien, je leur ai rappelé cette information afin d'éviter qu'ils soient étonnés à l'idée d'imaginer qu'une personne qu'ils viennent de rencontrer connaisse une partie de leur passé. Je leur ai en outre précisé que l'entretien visait la compréhension de leur propre expérience et ne cherchait en aucun cas à déterminer de « bonnes » ou de « mauvaises » pratiques. De surcroît, afin que les parents ne m'associent pas à une forme d'autorité (le fait de mentionner appartenir à une université pouvant dégager une telle aura), j'ai parfois fait écho à mon propre parcours scolaire, activant par là mon identité d'étudiant. Enfin, j'ai tenté d'adopter une attitude authentique et empathique tout au long de l'entretien, des caractéristiques primordiales afin d'amener le sujet à s'exprimer librement, d'autant plus lorsqu'il est question de discuter de ses propres affects (Dumas & Martin-Juchat, 2016).

Dans l'ensemble, les parents semblent s'être sentis relativement libres d'échanger à propos des différents aspects de la relation familles-école et ne paraissent pas s'être sentis jugés ou menacés. Au contraire, plusieurs d'entre eux ont exprimé être ravis de pouvoir échanger autour de la scolarisation de leur enfant. Signe de cette satisfaction, chaque entretien que j'ai mené s'est prolongé au-delà des questions prévues dans le guide d'entretien, les parents me racontant plusieurs événements une fois l'enregistreur éteint. Certains ont également confié apprécier avoir eu l'occasion de revenir sur la première année de scolarité de leur enfant et de constater l'évolution de leur relation avec l'école. Pour quelques parents, l'entretien semble même avoir revêtu une fonction cathartique : prenant l'enquêteur·rice à témoin, la verbalisation de leur expérience paraît leur avoir procuré un certain bénéfice.

#### 4.4 Méthode d'analyse des données

Après avoir interviewé les cinq familles participant à cette recherche, une transcription des entretiens a été effectuée. Durant le processus de transcription, soutenu par le logiciel *Express Scribe*, les conventions utilisées par la recherche COREL (voir annexe 2) ont été respectées. Les approximations du français par les parents dont il ne s'agit pas de la langue principale ont été corrigées afin que ces derniers ne puissent pas être stigmatisés. Un commentaire accompagnant chacune des transcriptions visant à résumer les informations échangées avec les parents en marge des entretiens a également été rédigé.

Une fois le corpus transcrit, une analyse a été menée dans une démarche abductive. Tout d'abord, des hypothèses interprétatives ont été générées à partir des données empiriques, mais également à partir de mon « propre bagage cognitif » nourri par les recherches consultées (Hallée & Garneau, 2019, p. 130). Cette phase d'interprétation s'est ensuite ouverte « vers une phase de vérification », c'est-à-dire que les hypothèses interprétatives initialement développées ont été confrontées aux connaissances théoriques existantes (Nunez Moscoso, 2013, p. 59). Ce processus s'est ensuite répété dans une logique circulaire et itérative jusqu'à ce que les phénomènes observés aient pris une forme suffisamment intelligible (Hallée & Garneau, 2019). Cette logique abductive a été adoptée en raison du fait qu'elle sied particulièrement bien à la dimension longitudinale de ce travail de Master, qui implique que les données empiriques soient confrontées aux analyses et résultats issus de la recherche COREL. La réalisation d'inférences abductives a également été sélectionnée puisqu'elles permettent de mettre en évidence que tout·e chercheur·euse ne peut pas « approcher un phénomène en étant totalement vierge de tout a priori » (Anadón & Guillemette, 2007, p. 33), ce qui a pour avantage de démanteler le mythe de l'objectivité et de la neutralité du·de la chercheur·euse.

Les phases d'analyse inductives ont été caractérisées par la mise en œuvre d'une analyse inductive générale au sens où l'entend Thomas (2006). Cette méthode peut être définie comme « un ensemble de procédures systématiques » permettant, à partir de phénomènes uniques et séparés, de remonter progressivement vers des interprétations afin de donner du sens aux éléments analysés (Blais et Martineau 2006, p. 3). Afin de faire émerger les hypothèses interprétatives des données récoltées, quatre étapes ont été suivies : (1) les données brutes ont été préparées et formatées dans un style commun, (2) les données ont été lues d'une manière attentive et approfondie afin d'obtenir une vue d'ensemble des contenus (aussi bien manifestes que latents) couverts dans chaque entretien, (3) des unités

de sens<sup>25</sup> ont été rangées dans différentes catégories<sup>26</sup>, et ce, par un processus d'analogie de sens, (4) chaque catégorie a été révisée et affinée, et diverses sous-catégories ont été créées afin d'inclure d'autres données et de différencier des points de vue contradictoires (Blais & Martineau, 2006; Thomas, 2006). Au total, huit catégories principales ont ainsi été créées, ces dernières incluant chacune de nombreuses sous-catégories n'étant pas mutuellement exclusives. L'entièreté de ce processus a été soutenue par le logiciel d'analyse qualitative *NVivo*.

Durant les phases d'analyse inductive, les catégories ont été générées à partir des données empiriques. Un traitement spécial a toutefois été réservé aux affects : les catégories y étant liées ont été élaborées dans une démarche mixte. Tout d'abord, des catégories a priori ont été établies par le biais d'une recherche lexicographique sur la base du *Geneva Affect Label Coder*, un modèle répertoriant 36 affects distincts ainsi qu'un éventail de termes signalant leur présence dans le discours d'une personne interviewée (Scherer, 2005, voir annexe 3). Le contenu de chacune de ces 36 catégories a priori a ensuite été finement examiné : de nombreux codages, estimés superflus, ont été supprimés et de nouvelles catégories d'affects ont été rajoutées. Lorsque j'avais des doutes concernant l'identification de certaines expressions relatives aux affects (par exemple : « Je ne peux pas parler de ça, parce que je deviens froide »), j'ai sollicité l'aide d'une personne bilingue<sup>27</sup>, s'exprimant dans la langue première de l'un des parents interviewés. Toutefois, les biais linguistiques lors de l'identification des affects n'ont certainement pas tous été évités.

Une dernière précision quant à la dimension longitudinale de ce travail s'impose. Afin de traiter de l'aspect diachronique de la relation familles-école, j'ai croisé les quatre thématiques issues de la synthèse du vécu des parents lors de leur première année de relation avec l'école avec les données empiriques récoltées dans le cadre de ce travail. Pour ce faire, j'ai élaboré une « méta-matrice » (voir annexe 4), c'est-à-dire un tableau rassemblant « des données descriptives provenant de chacun des divers sites », afin de soutenir le processus d'élaboration des hypothèses interprétatives (Miles & Huberman, 2003, p. 318).

---

<sup>25</sup> Une unité de sens peut être définie comme un « segment de texte présent[ant] en soi une signification spécifique et unique » (Blais & Martineau, 2006, p. 7).

<sup>26</sup> Une catégorie peut être définie comme « une production textuelle se présentant sous forme d'une brève expression et permettant de dénommer un phénomène perceptible à travers une lecture conceptuelle d'un matériau de recherche » (Paillé & Mucchielli, 2021, p. 360).

<sup>27</sup> Conformément aux principes éthiques adoptés dans le cadre de cette recherche, cette personne n'a pas consulté l'entretien et n'a pas eu accès aux informations relatives aux parents. Seules quelques expressions, dépourvues de contexte, lui ont été présentées.

## 4.5 Considérations éthiques

Dans l'optique d'un respect des droits et des intérêts de chaque participant·e, plusieurs aspects éthiques ont été considérés tout au long de la conduite de cette recherche. Durant les entretiens, une fiche de consentement éclairé (consultable en annexe 5) a d'emblée été présentée oralement et distribuée aux parents interviewés. Le contexte, les objectifs ainsi que la manière dont les données récoltées sont appréhendées leur ont été successivement communiqués. En plus de cela, l'accord des parents a été sollicité afin qu'un enregistrement audio des échanges soit effectué. Le but de ces échanges liminaires était de fournir aux parents toutes les informations relatives à leur implication afin qu'ils puissent évaluer les bénéfices et les coûts de leur participation et donner le consentement le plus libre et éclairé possible (Boutin, 2018; Fortin & Gagnon, 2010; Miles & Huberman, 2003).

De surcroît, un certain soin a été accordé au respect de la confidentialité des parents lors de l'élaboration des analyses et de la présentation des résultats. Plusieurs mesures ont été prises afin de garantir que leurs paroles et leur identité soient dissociées, « soit par rapport à ceux qui les connaissent [...], soit par rapport à la masse anonyme des lecteurs potentiels » (Béliard & Eideliman, 2008, p. 124). En ce sens, toute information susceptible d'identifier ou de reconnaître un parent ainsi qu'un membre de sa famille a été supprimée dans ce travail écrit (lieu d'habitation, école fréquentée, etc.). Des prénoms d'emprunt ont également été créés afin de nommer les cinq enfants aînés. J'ai en outre évité de « dévoiler certains éléments situationnels [pouvant] être trop facilement identifiés » (Boutin, 2018, p. 101), comme certains agissements d'enseignant·e·s que j'estimais trop singuliers.

Enfin, un retour visant à transmettre les principales conclusions issues des données récoltées sera organisé avec les parents peu après la soutenance de ce travail de Master. Une rencontre par visioconférence sera arrangée avec chaque participant·e intéressé·e par cette démarche. À cette occasion, quelques résultats principaux ayant trait à l'évolution de la relation familles-école (à l'école primaire et à l'école secondaire) seront passés en revue. De plus, quelques facteurs soutenant ou entravant le développement de leur pouvoir d'agir seront thématiques. À la fin de cette présentation, un moment d'échange sera proposé aux parents. Enfin, tout parent intéressé pourra recevoir une synthèse des principaux résultats issus de son entretien, ainsi que le travail de Master en entier s'ils le souhaitent. Lors de la lecture de ce document, et comme stipulé dans la fiche de consentement éclairé, les parents ne pourront en revanche pas exiger de modifications des résultats publiés.

## 4.6 Discussion de la qualité de la démarche de recherche

Afin de discuter de la qualité de la démarche de recherche, des critères de scientificité propres aux méthodes qualitatives, mettant l'accent sur la minutie de la méthode de recueil des données ainsi que la précision de l'analyse des données, sont mobilisés (Boutin, 2018; De Ketele & Maroy, 2010).

Pour commencer par la méthode de collecte des données, j'ai, comme souligné *supra*, tenté de créer un cadre propice à l'expression la plus libre des parents rencontrés (Barbot, 2012). Lors de la construction d'un tel cadre, j'ai toutefois rencontré différents écueils, qui peuvent avoir impacté la validité des données collectées. Tout d'abord, j'estime avoir eu des difficultés à trouver un équilibre entre la démonstration d'empathie et l'adoption d'une « juste distance » avec les participant·e·s (Imbert, 2010, p. 25). Durant l'entretien, il me semble avoir eu tendance à trop vouloir chercher à valider la perspective des parents d'élèves (en soulignant à plusieurs reprises que leur expérience était partagée), au détriment de l'adoption d'une écoute plus active. En ce sens, le soin accordé à la dynamique interpersonnelle a parfois pris le pas sur la finalité principale de l'entretien, qui est de découvrir le cadre de référence des participant·e·s. Or, comme le souligne Boutin (2018), l'enquêteur·rice doit parfois « garder une certaine réserve, afin de permettre à la personne qu'il interroge d'exprimer ses réponses de la façon [...] la plus personnelle possible » (p. 61). En plus, il me paraît également avoir parfois eu du mal à me défaire du guide d'entretien (surtout lors des échanges avec les premiers parents rencontrés). Alimenté par la peur de ne pas parvenir à récolter toutes les données nécessaires et face à la complexité du guide d'entretien – qui impliquait de formuler des relances permettant aux parents de porter un regard rétrospectif sur leur première année de relation avec l'école –, j'ai parfois interrompu le discours des parents afin de respecter l'ordre des questions listées. Au contraire de l'entretien mené par la directrice de ce travail, les entretiens que j'ai conduits ont ainsi pris une tournure plus directive et sont caractérisés par une moins grande souplesse, ce qui a pu impacter la fluidité avec laquelle les parents ont délivré leur pensée. Afin d'éviter de tomber dans ce piège, j'aurais pu tester mon guide d'entretien à l'avance afin de mieux m'en détacher (Demoncy, 2016; Sauvayre, 2013). En somme, ces quelques écueils rencontrés peuvent être expliqués par le fait que je sois encore novice et je n'ai pas encore acquis la « sensibilité pragmatique » (Baribeau & Royer, 2012, p. 4) nécessaire afin de parvenir à la découverte la plus fidèle du cadre de référence des personnes interviewées.

Pour poursuivre par la méthode d'analyse des données, je considère avoir rencontré moins de difficultés que lors de la récolte des données. D'après moi, la robustesse du dispositif d'analyse a permis d'éviter de tomber dans plusieurs pièges. Pour commencer, l'adoption

d'une logique abductive semble avoir prévenu que les résultats de la recherche COREL ne guident trop la construction des hypothèses interprétatives. En effet, j'estime que la mise en œuvre d' « un va-et-vient entre la construction des conjectures théoriques, les inférences et leurs occurrences dans l'expérience » (Hallée & Garneau, 2019, p. 126) m'a permis de ne pas tomber dans le piège d'un biais de confirmation. En plus de cela, je considère que l'utilisation du *Geneva Affect Label Coder* m'a permis de systématiser le repérage des affects des parents d'élèves et d'éviter que cette identification dépende trop de ma subjectivité. L'adoption d'une perspective cognitive et interactionniste semble avoir œuvré dans la même direction, puisque j'ai été régulièrement amené à considérer les cognitions étant à l'origine de chaque affect. En ce sens, il me paraît plausible d'affirmer que ma subjectivité a été « contrôlée » et que je ne suis pas tombé dans le piège du « subjectivisme » (Boutin, 2018, p. 151-152). Enfin, les commentaires des directeur·rice·s de ce travail, fin·e·s connaisseur·euse·s du passé des familles interrogées et des dynamiques constitutives de la relation familles-école, m'ont permis de ne pas élaborer des hypothèses interprétatives trop hâtives. Même si ces dernier·ère·s n'ont pas été impliqué·e·s dans le processus d'analyse des données, leurs commentaires m'ont permis de mieux appréhender la réalité étudiée (ce qui peut faire écho à une forme de construction intersubjective de la réalité, Anadón & Guillemette, 2007). Dans l'ensemble, bien que sa mise en œuvre ait été relativement complexe et chronophage, le dispositif d'analyse des données a permis de fournir des interprétations que j'estime relativement solides.

## 5. Résultats

Ce cinquième chapitre a pour but de présenter et d'interpréter les données récoltées. Avant d'entrer dans le vif du sujet, une précision s'impose : afin de distinguer avec plus de facilité l'origine des extraits d'entretiens exposés, ceux ayant été récoltés par l'équipe COREL lors de l'entrée en scolarité de l'enfant de chaque famille sont suivis d'un « [1] » et ceux ayant été récoltés dans le cadre de ce travail de Master sont suivis d'un « [2] ».

### 5.1 L'évolution de la relation familles-école : une analyse intra-cas

Afin de comprendre l'évolution de la relation familles-école (question de recherche n°2), deux types d'analyses seront successivement menés : une analyse intra-cas, puis une analyse inter-cas. Dans cette première section, l'évolution de la relation de chaque famille avec l'école sera détaillée (analyse intra-cas), et le regard que chaque parent porte sur l'image<sup>28</sup> qui lui a été donnée du vécu de sa première année de relation avec l'école lors de l'entretien sera ensuite exposé (question de recherche n°1).

#### 5.1.1 Famille de Diego

##### *Vécu du parent autour de l'entrée à l'école primaire*

Il y a huit ans, l'entrée à l'école s'était relativement bien déroulée pour Diego ainsi que pour sa mère. Bien qu'elle craignît que son fils soit turbulent et qu'il soit discriminé en raison de sa nationalité portugaise (« Peut-être qu'ils vont penser "ah ! Il est malhonnête" [...] parce qu'il est étranger<sub>[1]</sub> »), aucun incident de ce genre n'a été relevé par l'équipe de recherche COREL. Concernant la relation entretenue avec l'enseignante de son fils (Diane), certains comportements ont parfois étonné la mère de Diego. Bien que cette dernière exprimât apprécier que Diane soit sévère (« Non, je trouve que c'est bien, il faut que je prenne l'habitude [d'être sévère comme l'enseignante] moi<sub>[1]</sub> »), elle soulignait que l'enseignante avait souvent quelque chose de négatif à dire sur son fils et que ses exigences en termes d'autonomie étaient trop élevées : « Il a pas découpé, il découpe tout doucement, il découpe pas vite, et ci, toujours des petites choses comme ça, mais je trouve qu'elle a... mais il est petit encore !<sub>[1]</sub> ». La mère de Diego percevait en outre qu'elle n'avait pas le droit de

---

<sup>28</sup> Le terme « image » est ici employé afin de faire ressortir le fait que ce n'est pas le vécu des parents tel qu'ils l'ont exprimé huit ans auparavant qui leur a été exposé durant l'entretien. Au contraire, il s'agit plutôt d'une représentation de ce vécu, élaborée à partir de ma lecture des analyses et des entretiens menés par l'équipe de recherche COREL.

s'exprimer face à l'enseignante de son fils : « [Lors de l'entretien, je me suis sentie] de nouveau comme ça, "[prénom de la mère] tu fermes la bouche et puis voilà"<sup>[1]</sup> ». La perception de ces tensions était néanmoins relativisée : ces dernières n'étaient, d'après les dires de la mère de Diego, que de « petites choses<sup>[1]</sup> ». Certaines de ses phrases étaient également pondérées d'expressions du type : « Ah non je suis méchante de dire ça<sup>[1]</sup> ». Au regard de l'équipe de recherche de COREL, cette tendance à la relativisation peut être interprétée comme un besoin de passer pour une « bonne » mère, c'est-à-dire une mère qui ne rencontre pas de problème avec l'enseignante et qui fait ce que l'école attend d'elle. Concernant son rôle de parent d'élève, la mère de Diego soulignait ne pas être à l'aise avec le fait d'initier une communication : « Je suis dans mon coin. [...] Je ne suis pas une fille qui va en premier<sup>[1]</sup> ». Bien qu'elle considérât qu'elle devait entraîner les apprentissages de Diego à la maison (« J'ai commencé à lui apprendre les couleurs, les numéros<sup>[1]</sup> »), elle estimait à l'inverse que Diane n'avait pas à se mêler de l'éducation au sein de son foyer. À la fin de l'année scolaire, la mère de Diego exprimait être relativement satisfaite de sa relation avec l'école, même si elle souhaitait un peu plus de confiance dans le futur.

#### *Vécu du parent autour de la fin de l'école primaire*

Après un redoublement (5H), la scolarité de Diego se poursuit désormais entre une classe ordinaire et une classe de soutien. Au fil des années, la relation que sa mère a entretenue avec l'école s'est, selon le récit qu'elle en fait, profondément péjorée. Une importante méfiance s'est tout d'abord mise en place autour du redoublement de Diego. Sa mère confie avoir le sentiment qu'une enseignante est responsable du redoublement de son fils : « Dans sa tête, je pense qu'elle a fait une petite sélection, il y a quelques enfants qui ont redoublé, Diego aussi<sup>[2]</sup> ». Les tensions ressenties par la mère de Diego ont atteint leur paroxysme lorsque son fils a été victime de harcèlement scolaire et que cela a porté atteinte à sa santé mentale. D'après la mère de Diego, l'enseignante de 7-8H et la directrice de l'établissement ont gravement négligé la situation : « Imaginez, mon fils il a été agressé, c'est moi qui ai dû courir après, venez maîtresse, écoutez ce que voilà, il s'est passé ça<sup>[2]</sup> ». Elle souligne toutefois être satisfaite par sa rencontre avec une pédopsychiatre externe à l'école qu'elle a elle-même sollicitée. Dans sa perspective, l'intervention de cette professionnelle permet d'enfin mettre la focale sur le bien-être de son fils (« Elle pense à mon fils, au bien-être de mon fils, c'est ce qu'il me faut<sup>[2]</sup> »), et ce, même si cela peut entraîner certaines répercussions sur son quotidien (« Elle ne pense même pas à moi hein, parce qu'elle m'a dit "vous avec vos horaires, ça ne va pas, soit vous changez les horaires ou vous changez de boulot, soit on vous enlève Diego"<sup>[2]</sup> »). À l'avenir, elle exprime qu'elle sera désormais « très attentive<sup>[2]</sup> » et qu'elle ne laissera plus passer aucun comportement déplacé de la part des enseignants.

### *Regard du parent sur l'image donnée de sa première année de relation avec l'école*

L'entretien mené avec la mère de Diego a été l'occasion de lui rappeler quelques éléments liés à son vécu lors de la première année de scolarisation de son fils. Lorsque les remarques de Diane concernant l'autonomie de Diego lui sont décrites, elle estime que ces dernières étaient exagérées et les oppose désormais à sa propre conception du comportement attendu d'un enfant de quatre ans : « Elle disait que "ouais lui il bouge trop". Mais à quatre ans ! [...] c'est bien qu'il bouge, parce que nous on dit que s'il ne bouge pas [...] ça veut dire qu'il est malade<sup>[2]</sup> ». Concernant la crainte qu'elle avait exprimée lors des entretiens menés par l'équipe de recherche COREL quant à une potentielle discrimination de Diego en raison de sa nationalité, la mère estime que celle-ci s'est confirmée. Même si elle prend des pincettes avec une accusation de racisme, elle n'exclut pas la possibilité qu'une discrimination ait pu être à l'origine de l'effet de repérage et de catégorisation que son fils a, selon elle, subi :

Je voulais pas [employer] le mot racisme, je pense pas. Raciste... Je, je sais pas... pourquoi toujours mon enfant ? C'est ça, pourquoi ? [...] Là dans mon intérieur là, bien au fond je pense pas, mais après, je me dis est-ce que Diego il est un enfant qui est méchant ou qui... pas du tout. [...] Alors pourquoi, pourquoi, pourquoi ?<sup>[2]</sup>

Enfin, lorsqu'elle revient sur la confiance qu'elle entretenait envers l'école, elle estime que celle-ci était exagérée (« [Je faisais] beaucoup trop [confiance] ! Je pense que c'est ça mon défaut<sup>[2]</sup> ») et n'hésite pas à se qualifier de « trop gentille<sup>[2]</sup> ». Globalement, la mère de Diego semble porter un regard assez critique envers sa première année de relation avec l'école. Après quelques mauvaises expériences, articulées autour du redoublement et de l'orientation de son fils en classe de soutien, elle semble plus prompte à remettre en question certains des agissements de l'enseignante côtoyée en 1H et estime avoir été trop souple lors de sa première année de relation avec l'école.

### **5.1.2 Famille d'Edon**

#### *Vécu du parent autour de l'entrée à l'école primaire*

Lors des entretiens menés avec l'équipe de recherche COREL, la mère d'Edon exprimait, avant la première rentrée scolaire de son fils, avoir certaines appréhensions. Elle craignait que son fils ait des difficultés en français et confiait avoir l'impression que les enseignant-e-s de l'établissement avaient tendance à « ignorer<sup>[1]</sup> » les familles d'autres nationalités : « Mais ils ont cette opinion les enseignants [...] ah c'est une mère étrangère, pouf, elle ne sait pas faire ça !<sup>[1]</sup> ». Tout au long de l'année scolaire, la mère soulignait être assez insatisfaite de la

relation entretenue avec l'enseignante de son fils (Diane). Elle exprimait à l'équipe de recherche COREL qu'elle ne la trouvait pas adaptée au contexte multiculturel de l'école (« Moi je pense qu'une enseignante elle doit être prête psychologiquement pour ça d'abord, surtout dans notre quartier qu'il y a plus que cinquante nationalités<sub>[1]</sub> ») et qu'elle n'était pas suffisamment « humaine<sub>[1]</sub> » pour travailler avec des enfants (« Si je pouvais je changerais juste le... la maîtresse [...] qu'elle soit plus proche des enfants, leur donne plus de confiance, plus d'amour<sub>[1]</sub> »). Elle se montrait également critique envers le fait que Diane ne communiquait pas suffisamment avec les parents (« Les parents ils ont [...] besoin de... même s'il y a rien à dire, ils ont besoin [de communiquer], je sais pas !<sub>[1]</sub> ») et se plaignait de ne pas recevoir suffisamment d'informations de sa part (« Je trouve un peu... sombre comme on dit que les choses ne sont pas claires<sub>[1]</sub> »). En somme, la mère d'Edon estimait ne se sentir ni partenaire de l'enseignante ni accueillie au sein de l'école. Au regard de l'équipe de recherche COREL, ses critiques peuvent être mises en parallèle avec le fait qu'elle était elle-même enseignante dans son pays d'origine et qu'elle tirait de là une conception différente du rôle d'un·e enseignant·e dans la relation avec les parents : « C'est [...] mon caractère de râler, ça, c'est un défaut ((petit rire)), un handicap que j'ai. Mais... peut-être c'est difficile quand on a le même métier, [...] la même profession<sub>[1]</sub> ». Concernant son rôle de parent d'élève, elle soulignait qu'il était important pour elle de suivre la scolarité d'Edon à la maison et envisageait qu'il était de sa responsabilité de soutenir le travail de l'enseignante : « J'aime bien [recevoir des conseils de la part de Diane]... moi comme ça j'ai un objectif, [je sais de] quel côté je dois aider en fait !<sub>[1]</sub> ». Bien que sa confiance eût diminué tout au long de l'année scolaire, elle exprimait tout de même éprouver une certaine « confiance [envers] l'institution officielle<sub>[1]</sub> », les enseignant·e·s restant d'après elle des professionnel·le·s diplômé·e·s.

#### *Vécu du parent autour de la fin de l'école primaire*

Après avoir redoublé une année (6H), la scolarité d'Edon se poursuit désormais entre une classe ordinaire et une classe de soutien. Cette structure ne satisfait pas sa mère, qui exprime ne pas avoir compris que le fait d'être scolarisé dans une telle classe impliquait une adaptation du plan d'études : « Mais si j'avais su que c'était le programme adapté, je n'aurais pas accepté. Parce qu'il sera pénalisé<sub>[2]</sub> ». Cette scolarisation ne satisfait pas non plus Edon, ce qui se répercute sur la relation qu'il entretient avec sa mère : « Maintenant qu'il est plus grand, il me juge, il me dit "maman maintenant pourquoi tu as accepté ?"<sub>[2]</sub> ». Concernant sa relation avec les divers·e·s enseignant·e·s de son fils, la mère d'Edon exprime ne pas avoir apprécié le ton ferme et autoritaire que ces dernier·ère·s adoptaient pour s'adresser aux élèves : « La façon de parler aux élèves, moi, je n'acceptais pas, je n'accepterai JAMAIS<sub>[2]</sub> ». En plus de cela, elle estime que les enseignant·e·s rencontré·e·s n'ont pas donné le meilleur

d'eux·elles-mêmes : « Parce qu'en tant que maîtresse, on doit trouver les moyens, on doit bouger tous les cailloux comme on dit, de trouver le moyen de motiver l'élève, de l'attirer par les points forts<sup>[2]</sup> ». Elle paraît d'autant plus agacée qu'il lui semble que les enseignant·e·s ont les moyens d'accomplir de grandes choses en Suisse : « [Dans mon pays] les conditions de travail et de la vie elles sont LOIN d'ici, franchement [...] c'est vraiment pas assez. Parce qu'il y a toutes les conditions, il y a toutes les commodités [pour bien] faire<sup>[2]</sup> ». D'après le récit qu'elle en fait, son expérience au sein de l'école primaire de son fils paraît donc assez largement négative, puisqu'elle conseillerait à d'autres parents de « ne pas aller là-bas<sup>[2]</sup> ». Au vu des diverses tensions rencontrées, la mère exprime avoir pris la résolution de ne plus être aussi tolérante envers l'école : « Ça suffit d'être gentil c'est bon, c'est bien, mais pas trop non plus. Parce que moi sincèrement je me suis fait avoir avec mon fils<sup>[2]</sup> ».

### *Regard rétrospectif du parent sur sa première année de relation avec l'école*

L'entretien mené dans le cadre de ce travail de Master a été l'occasion de rappeler à la mère d'Edon certains des éléments liés à son vécu lors de sa première année de relation avec l'école. Lorsque Diane est évoquée, la mère d'Edon exprime d'emblée avoir été marquée par cette enseignante : « J'ai les images devant les yeux. Ça reste...<sup>[2]</sup> ». Elle estime toujours que le ton adopté par cette dernière était très déplacé : « [Il y avait] des enfants qui ne savaient pas attacher les chaussures et puis crier comme ça, moi je ne trouvais pas normal. Et surtout d'ignorer, de rabaisser [...] dans la façon de parler ((soupir))... ce n'est pas professionnel<sup>[2]</sup> ». D'après elle, l'attitude de Diane a impacté l'expérience scolaire d'Edon d'une manière assez négative : « Sa façon de parler, ça lui a fait trop peur à lui. Et lui il s'est fermé... après ça n'a pas été<sup>[2]</sup> ». Concernant le fait que la communication de Diane était surtout articulée autour d'éléments négatifs, la mère paraît désormais encline à pointer du doigt la responsabilité de l'enseignante : « Alors si tout est, si tout est négatif, ça veut dire ben vous, vous n'avez rien fait. Vous voyez ce que je veux dire ?<sup>[2]</sup> ». Enfin, lorsque la confiance qu'elle exprimait entretenir envers l'institution scolaire lui est décrite, son discours paraît relativement affirmé :

J'avais dans ma tête cette idée que... ce sont des professionnels, alors s'ils me disent noir, c'est noir. Voilà, c'est comme ça. Mais maintenant, j'ai appris et puis j'ai pris cette décision, si je vois que ce n'est pas bien pour mon fils, je dirai non<sup>[2]</sup>.

En somme, la mère d'Edon paraît porter un regard assez négatif sur sa première année de relation entretenue avec l'école. Une accumulation de mauvaises expériences – dont le point culminant semble être la réorientation de son fils vers une classe de soutien – paraît l'avoir conduite à fortement remettre l'école en question, comme les pratiques et l'attitude de l'enseignante rencontrée lors de la première année de scolarisation d'Edon.

### 5.1.3 Famille de Marisa

#### *Vécu des parents autour de l'entrée à l'école primaire*

Il y a huit ans, la première rentrée scolaire de Marisa s'était plus ou moins bien déroulée aux yeux de ses parents. Mis à part le fait qu'ils pensaient que l'école réservait un traitement différencié aux personnes issues de la migration (« Du moment qu'on est étranger, on est toujours un petit peu [...] à part<sub>[1]</sub> »), ces parents exprimaient entretenir une certaine confiance envers l'école. Au sujet de leur relation avec l'enseignante de Marisa (Diane), ils estimaient qu'il n'était pas nécessaire de se rendre trop souvent auprès d'elle pour obtenir des informations sur la scolarité de leur fille : « On ne va pas aller l'aborder, l'embêter à toujours lui demander comment ça va, on ne le fait qu'en cas de nécessité<sub>[1]</sub> ». Aux yeux de l'équipe de recherche COREL, cette relative mise à distance pouvait être expliquée par leur impression de déjà connaître le fonctionnement de l'école suisse (leurs deux filles aînées ont été scolarisées dans le même établissement que Marisa, dont une auprès de Diane), mais également par l'attitude de Diane, qui ne favorisait pas forcément l'établissement d'échanges positifs lors des moments interstitiels<sup>29</sup>. Durant la seconde partie de l'année, plusieurs tensions ont émergé dans leur relation avec Diane. Le père a exprimé ressentir un certain mécontentement lorsque l'enseignante lui a prescrit des moyens de soutenir les apprentissages de Marisa à la maison : « Je pensais aussi qu'elle voulait que ce soit sa technique, sa technique à ELLE, et point final<sub>[1]</sub> ». D'après l'équipe de recherche COREL, ce mécontentement pouvait être expliqué par le fait qu'il ne s'est pas senti reconnu dans ses pratiques parentales. À une autre occasion, les parents ont exprimé avoir l'impression que Diane avait ridiculisé leur fille lorsqu'elle l'avait interrogée devant d'autres enfants et parents avant de rentrer en classe, ce qui a poussé la mère à se rendre auprès de l'enseignante pour se plaindre. Mis à part cet incident, les parents ne paraissaient pas faire part de leur mécontentement à l'enseignante de leur enfant. Concernant leur rôle de parents d'élève, les parents de Marisa concevaient en début d'année que l'école devait se charger de l'apprentissage du français et qu'une préparation à l'entrée à l'école n'était pas nécessaire. L'équipe de recherche COREL a analysé cette configuration comme une forme de confiance-délégation vis-à-vis de l'école. Au fil de l'évolution de leur relation avec Diane, la perception de leur rôle semble avoir évolué. Pour le père de Marisa, il était nécessaire qu'ils deviennent plus proactifs lors des moments interstitiels : « Au moins une fois par semaine [...] comme ça on serait plus au courant des choses<sub>[1]</sub> ». Concernant l'enseignante,

---

<sup>29</sup> Ce terme désigne les moments informels d'échanges entre enseignant·e·s et parents d'élève, comme ceux se déroulant à l'occasion de l'entrée ou de la sortie quotidienne des élèves de leur classe (Marcel, 2002).

ils estimaient que cette dernière ne remplissait pas son rôle : elle ne protégeait pas suffisamment les élèves et ne communiquait pas assez avec eux. En fin d'année, malgré les tensions rencontrées, les parents dressaient un bilan plutôt positif de la situation et semblaient relativement confiants pour la suite de la scolarité de Marisa.

#### *Vécu des parents autour de la fin de l'école primaire*

Huit ans plus tard, après un redoublement (6H), la scolarité de Marisa semble s'être assez bien déroulée aux yeux de ses parents : « Jamais de soucis. Jamais un papier pour dire qu'il faut prendre un rendez-vous avec les maîtresses parce qu'il se passait ci, il se passait ça<sub>[2]</sub> ». Les parents confient également que la relation entretenue avec les différent·e·s enseignant·e·s de Marisa était généralement satisfaisante : « Tout le temps avec elles, les maîtresses, ça a été<sub>[2]</sub> ». Concernant leur rôle de parents d'élève, le père de Marisa souligne l'importance de communiquer régulièrement avec les enseignant·e·s : « Il ne faut pas dire "ouais bon ça va, j'ai pas le temps d'aller"... non moi j'ai, je vais à tous les rendez-vous qu'on a<sub>[2]</sub> ». Bien que cette relation lui paraisse globalement positive, le père souligne toutefois avoir dû à plusieurs reprises hausser le ton face aux enseignant·e·s, notamment lorsqu'il percevait que le bien-être de Marisa était entravé par un cadre trop rigide imposé par l'école : « Quand les choses se passent comme ça... moi j'entre dedans et je dis stop, on arrête là parce qu'il ne faut pas qu'on aille trop loin<sub>[2]</sub> », « J'ai dit "écoutez, chez moi c'est comme ça. Si je donne l'ordre à ma fille de prendre ma fille et d'aller avec elle, donc chez nous ça marche comme ça, quand on donne un ordre c'est, c'est bon"<sub>[2]</sub> ». Après avoir communiqué avec les enseignant·e·s de sa fille, il confie se sentir écouté par l'école : « On met les choses au point et après ça reste toujours normal<sub>[2]</sub> ». Concernant la suite de la scolarité de Marisa, même si la mère affiche quelques signes d'anxiété (« Ça me fait un petit peu de souci [qu'elle aille à l'école secondaire en ville]<sub>[2]</sub> »), le père affirme d'une manière relativement péremptoire que tout se passera bien (« Je pense que ça va bien se passer<sub>[2]</sub> »).

#### *Regard des parents sur l'image donnée de leur première année de relation avec l'école*

Durant l'entretien, les parents ont été invités à se prononcer sur l'image qui leur a été donnée de leur première année de relation avec l'école. Tout d'abord, le père de Marisa confirme toujours estimer que l'école réserve un traitement différent aux personnes issues de la migration : « Non, ça, c'est des choses qu'on SENT. On SENT. La façon dont on fait apprendre, ou bien si une personne a un peu des difficultés<sub>[2]</sub> ». Puis, à la question de savoir s'il est toujours nécessaire d'être proactif dans le contact avec les enseignant·e·s, il souligne qu'il a gardé cette habitude (« Je téléphone même [...] pour savoir comment ça va<sub>[2]</sub> ») et que celle-ci caractérise un « bon » parent (« Après il faut que le parent [...] il suive aussi les

choses. Ça ne se passe pas d'inviter les parents, et eux ils disent "j'ai rien à foutre" et tout ça. Ça, il ne faut pas<sub>[2]</sub> ». Enfin, lorsque je lui ai rappelé qu'il décrivait Diane comme une enseignante rigide, le père semble relativiser cette expérience en l'inscrivant dans le contexte plus global de la scolarité de Marisa. Son rapport aux enseignant·e·s de sa fille n'était effectivement pas toujours aussi négatif :

[Diane] disait "c'est, c'est comme ça et c'est tout". Et là, moi, je n'étais pas tout à fait d'accord. Et... mais après, à partir de là, ça se passait mieux. Après à la fin, [Marisa] a changé de maîtresse. Et après, tout est redevenu en ordre<sub>[2]</sub>.

En somme, le regard que le père de Marisa porte sur l'image qui lui a été donnée de sa première année de relation révèle que ses remarques parfois virulentes ne colorent pas son expérience d'une manière excessivement négative. De surcroît, il semble qu'il incarne désormais son rôle de parent d'élève avec plus d'aplomb. Les altercations vécues avec les différent·e·s enseignant·e·s paraissent lui avoir appris qu'il valait mieux s'affirmer pour protéger sa fille. Comme le père de Marisa semble endosser le rôle de représentant de la famille lorsqu'il est question de l'école (cela était déjà le cas il y a huit ans), le regard rétrospectif que la mère porte sur sa relation avec Diane n'a pas pu être thématiqué.

#### **5.1.4 Famille de Karim**

##### *Vécu des parents autour de l'entrée à l'école primaire*

Il y a huit ans, l'entrée en scolarité de Karim s'est plutôt bien déroulée aux yeux de ses parents. Même si sa mère avait trouvé la rentrée scolaire assez mouvementée et qu'elle craignait que son fils n'accepte pas d'être séparé d'elle, aucun incident allant dans ce sens n'a été relevé par l'équipe de recherche COREL. Concernant la relation entretenue avec l'enseignante de Karim (Béa), la mère exprimait la vivre, durant les premiers mois d'école, comme un réel partenariat. Elle confiait apprécier les initiatives de Béa de communiquer aussi bien au sujet de soucis scolaires que d'éléments positifs. Elle exprimait se sentir à l'aise de solliciter Béa (« En fait, moi, s'il y a quelque chose, je vais tout de suite, je vais tout de suite [...] lui demander. [...] Moi j'attends pas hein<sub>[1]</sub> ») et apprécier les conseils éducatifs qu'elle recevait (« Elle m'a dit "ok, il dort bien ? À quelle heure il dort ? Il mange bien ?" [...] Je lui ai dit [et] elle m'a dit "ah il faut, il faut qu'il dorme plus tôt". [...] C'était bien<sub>[1]</sub> »). Aux yeux de la mère de Karim, Béa était donc perçue comme une professionnelle en qui elle pouvait avoir confiance : « Je pense qu'elle connaît, elle connaît son, son travail. Elle connaît ! Et c'est ce qui vraiment me fait pas de souci<sub>[1]</sub> ». Au fil de l'année scolaire, la famille a toutefois rencontré quelques tensions avec l'enseignante. La mère exprimait ressentir une certaine pression, voire une impuissance face aux demandes de Béa au sujet de l'autonomie

et du rythme de Karim : « Béa nous pousse à toujours lui faire faire les choses. Parfois, moi, je ne peux pas ! Vraiment on essaie à la maison ? Que doit-on faire de plus ?<sup>[1]</sup> ». Par conséquent, en seconde partie d'année, la confiance que la mère de Karim affirmait éprouver s'est vue légèrement fragilisée. Selon l'équipe de recherche COREL, ce déclin peut être interprété comme la conséquence du fait qu'elle s'est vue remise en cause en sa qualité de « bonne » mère. Concernant son rôle de parent d'élève, la mère envisageait qu'il était de sa responsabilité de solliciter l'enseignante afin d'obtenir des conseils pour entraîner les apprentissages de Karim à la maison. Dans sa perspective, Béa devait à l'inverse signaler si elle constatait un souci entravant la scolarité de son fils. En fin d'année, la mère exprimait ressentir une certaine confiance concernant la trajectoire future de ses deux fils (la rentrée scolaire du cadet allait se dérouler l'année suivante), mais se souciait surtout du fait que Béa s'adapte au rythme de Karim durant sa deuxième année de scolarité.

#### *Vécu des parents autour de la fin de l'école primaire*

Huit ans plus tard, le parcours de Karim paraît avoir été plus ou moins mouvementé. Après un déménagement, la transition dans un nouveau quartier a été rude pour ce dernier ainsi que sa famille : « C'était dur... l'année du déménagement, c'était trop dur. Ouais, on a pleuré, on a fait des cris, ((imite un cri)), < ((en riant)) on a détesté tout le monde ! ><sup>[2]</sup> ». Ces changements ont occasionné, aux yeux de la mère, le redoublement de Karim (6H). Afin de faire face à cet événement, la mère a « insisté<sup>[2]</sup> » pour que son fils fréquente une psychiatre, et ce, même si les enseignant·e·s estimaient que cela n'était pas nécessaire. Concernant sa relation avec les enseignant·e·s, la mère de Karim semble toujours la vivre comme un partenariat. Elle exprime s'être toujours sentie autorisée à les contacter et a souvent demandé que la communication soit bidirectionnelle : « Quand il y a un problème, je dis s'il vous plaît, ou bien vous me contactez ou bien il y a WhatsApp<sup>[2]</sup> ». Toutefois, cette relation a parfois été empreinte de tensions articulées autour de la rigidité perçue de certain·e·s enseignant·e·s : « Il faut quand même être plus, comment on dit, flexible<sup>[2]</sup> », « Moi j'ai dit "ouais, parce que ben là, en classe, ça ne va pas, parce que vous, vous êtes très, très sévère"<sup>[2]</sup> ». Mis à part ces quelques conflits, la mère exprime toujours avoir confiance envers l'école et les enseignant·e·s (« C'est pas l'ÉCOLE [le problème], ni les enseignantes. Les enseignantes, elles sont magnifiques<sup>[2]</sup> »), mais souligne qu'il est nécessaire de « mettre à jour [le] système<sup>[2]</sup> » scolaire, qui n'est pas assez moderne à ses yeux. Afin de prévenir les conflits avec les enseignant·e·s autour du comportement des élèves, elle insiste sur la nécessité d'instaurer des cours hebdomadaires d'éthique pour les élèves, ce qui aurait le mérite de « décharge[r] les parents<sup>[2]</sup> ».

### *Regard des parents sur l'image donnée de leur première année de relation avec l'école*

L'entretien mené avec les parents a été l'occasion de revenir sur la première année de scolarisation de Karim. Lorsque je lui ai rappelé la manière dont elle décrivait la communication entretenue avec Béa, la mère de Karim affirme qu'elle continue à échanger d'une façon proactive et souligne les bienfaits de cette entreprise : « Et puis HEUREUSEMENT, HEUREUSEMENT que j'étais [à l'école], heureusement, parce qu'on a réglé BEAUCOUP de choses dont je n'étais pas au courant<sub>[2]</sub> ». Lorsque son jugement relatif aux exigences de Béa à propos de l'autonomie et du rythme de Karim lui est rappelé, elle souligne qu'il était normal pour elle de protéger son enfant (« Une mère, pour la première année de l'école, on est encore dans la sécurité de la maison et tout ça<sub>[2]</sub> ») et ajoute que cette tension était due à une différence culturelle (« Notre culture [libanaise], c'est vraiment, c'est complètement différent. [...] L'enfant, il est bien entouré<sub>[2]</sub> »). Toutefois, elle exprime également « comprend[re]<sub>[2]</sub> » Béa : « Je trouve que [mon avis était] faux. [...] Maintenant, ben je pense que l'enfant doit être autonome, mais il faut leur donner un petit peu plus de temps, surtout les trois premières années d'école<sub>[2]</sub> ». Cette relative compréhension pourrait faire suite au fait que la maman a elle-même remarqué que l'autonomie de ses enfants était centrale dans les années suivant l'entrée à l'école primaire, voire encore plus à l'approche de l'école secondaire (comme en témoigne son souhait que les enseignant·e·s de 8H soient plus autoritaires envers ses deux fils : « C'est moi qui demande tout le temps aux enseignantes "s'il vous plaît, s'il y a quoi que ce soit, soyez plus SÉVÈRES"<sub>[2]</sub> »). Globalement, le regard que la mère de Karim porte sur l'image qui lui a été donnée de son vécu révèle une forte valorisation des échanges entretenus avec l'école, mis en œuvre afin de contrôler la trajectoire scolaire de ses enfants. En plus de cela, elle paraît aborder l'attitude de l'enseignante de 1H d'une manière moins critique et plus nuancée, certainement en raison des expériences qui ont suivi la première année de scolarisation de son fils aîné.

### **5.1.5 Famille de Blerta**

#### *Vécu du parent autour de l'entrée à l'école primaire*

Il y a huit ans, la première rentrée scolaire de Blerta a été vécue d'une manière relativement positive par sa mère. Bien que cette dernière exprimât appréhender cette transition scolaire (un début de scolarité sans entraves lui paraissait essentiel pour la réussite de sa fille), un déroulement positif a été constaté par l'équipe de recherche COREL. La mère de Blerta percevait les enseignantes (Cathy et Julie) très favorablement : « Moi je suis contente avec les deux maîtresses [...] je trouve qu'elles sont super [...], super bien pour les enfants<sub>[1]</sub> ». Au fil de l'année, sa confiance envers Cathy s'est toutefois altérée, puisqu'elle a estimé que

cette dernière manquait de responsabilité lorsqu'elle assurait la sécurité des élèves. À l'inverse, Julie était perçue d'une manière plus positive, en raison du fait qu'elle portait une attention suffisante aux élèves et qu'elle se montrait plus disponible : « Ça se passe très bien, [Julie] est vraiment gentille, tu peux demander ce qui se passe avec ton enfant<sup>[1]</sup> ». Au contraire de la confiance qu'elle exprimait accorder aux enseignantes, la mère de Blerta donnait l'impression d'entretenir une confiance plus fragile envers la trajectoire scolaire de sa fille. Les points d'amélioration relevés par les enseignantes lors d'un entretien (comme la nécessité que Blerta lève plus la main pour parler) ont passablement inquiété la mère, qui semblait y voir le signe d'une moins bonne évolution de la scolarité de sa fille. Concernant son rôle de parent d'élève, elle expliquait régulièrement prendre l'initiative de demander aux enseignantes comment les choses se passaient en classe : « Moi, quand j'ai besoin, je pose des questions pour ma fille et je suis au courant pour tout ce qui se passe là-bas<sup>[1]</sup> ». Elle sollicitait également l'aide des enseignantes à propos de l'alimentation de sa fille, ce que l'équipe de recherche COREL a interprété comme une ouverture de la sphère familiale à la sphère scolaire. La mère mettait en outre un fort accent sur le rôle protecteur des enseignantes, qui devaient assurer la sécurité physique et psychologique de Blerta. En fin d'année, la mère exprimait être très satisfaite du début de scolarité de sa fille, mais craignait toutefois que la suite ne soit plus toujours aussi positive.

#### *Vécu du parent autour de la fin de l'école primaire*

Huit ans plus tard, Blerta poursuit sa scolarité au cycle d'orientation en section pré-gymnasiale. Bien que la transition vers l'école secondaire représentât une source d'anxiété (« Au début, pour moi c'était un petit peu stressant et j'avais peur<sup>[2]</sup> »), la mère confie ressentir beaucoup de fierté. Concernant la scolarité primaire de Blerta, elle exprime être assez satisfaite de la relation famille-école. Elle souligne avoir apprécié les modalités du partenariat mis en place (« Moi je n'avais pas de problèmes, communiquer avec la maîtresse, ça allait très bien<sup>[2]</sup> ») et avoir toujours cherché à collaborer avec les enseignant·e·s (« [Quand l'enseignante demandait si je souhaitais un rendez-vous], je notais toujours "oui" [...] pour savoir comment est ma fille à l'école<sup>[2]</sup> »). Lors du processus d'orientation au CO, la mère a toutefois rencontré une tension avec une enseignante-remplaçante (7H), qui a émis l'hypothèse que Blerta poursuive sa scolarité en section générale. Après que la mère ait interrogé les propos de l'enseignante (« J'ai dit [...] "même si ma fille elle va en pratique ou plus bas, je suis d'accord, je ne donne pas de stress. Mais je pose une question, ma fille, elle a les capacités pour passer en pré-gym ?" <sup>[2]</sup> »), cette tension s'est rapidement estompée (« Je pense qu'ils ont retenu ce que je disais<sup>[2]</sup> »). Tout comme par le passé, la mère semble faire relativement confiance à l'école. Cette confiance n'est toutefois pas totale, puisqu'elle estime devoir jouer un rôle actif dans la réussite scolaire de

sa fille : « Alors, moi, j'ai confiance en l'école, j'ai confiance jusqu'à huit [sur 10] pour qu'elle [termine sa formation]. Et puis, un petit peu, je dois pousser moi-même<sup>[2]</sup> ». Concernant son rôle de parent d'élève, elle souligne régulièrement motiver et encadrer sa fille : « Moi, je poussais ma fille, elle venait à la maison, elle disait, chaque fois je demandais "Blerta, tu as une éval ? Tu dois réviser tes devoirs tout le temps"<sup>[2]</sup> ». En outre, elle conçoit toujours qu'il est du ressort des enseignant·e·s de protéger sa fille : « Ça, moi, si un enfant n'est pas bien à l'école, c'est le prof qui doit le remarquer<sup>[2]</sup> ».

#### *Regard du parent sur l'image donnée de sa première année de relation avec l'école*

Durant l'entretien mené autour de l'entrée vers l'école secondaire, la mère de Blerta a été invitée à porter un regard rétrospectif sur sa première année de relation avec l'école. Tout d'abord, elle estime que l'anxiété et l'appréhension ressenties lors de l'entrée de Blerta en 1H sont comparables à ce qu'elle a vécu lors de la transition vers l'école secondaire : « J'avais la même sensation. Et puis l'émotion ((léger rire)) la même. Et puis maintenant, c'est autre chose parce que vu qu'elle est grande, elle n'a pas besoin de moi derrière tout le temps<sup>[2]</sup> ». Puis, lorsque je lui ai rappelé l'inquiétude qu'elle exprimait ressentir face aux remarques soulevées par Cathy et Julie à propos du comportement de sa fille, elle souligne qu'elle a rapidement pris les choses en main les années suivantes. Lorsqu'une telle situation s'est reproduite, elle exprime s'être empressée de communiquer pour régler la situation : « Après j'ai discuté avec Blerta. Après je suis allée à l'école, [...] j'ai dit "Blerta elle a dit que chaque fois qu'elle lève la main, vous ne lui demandez pas et c'est pour ça qu'elle n'a pas envie de lever la main, pour rien du tout"<sup>[2]</sup> ». Enfin, lorsque la communication qu'elle déclarait entretenir avec Cathy et Julie lui a été rappelée, la mère de Blerta souligne qu'elle a continué à communiquer d'une manière proactive, notamment en raison du fait que cela lui a permis – et lui permet toujours – de s'assurer que les enseignant·e·s accordent suffisamment d'attention à sa fille : « Moi je trouve même les, les profs, ils font un peu plus attention pour les enfants [s'ils voient] une mère qui est intéressée<sup>[2]</sup> ». Globalement, le regard que la mère de Blerta porte sur l'image qui lui a été donnée de sa première relation avec l'école révèle un souci de dialoguer avec les enseignant·e·s afin de contrôler les paramètres de la scolarisation de sa fille, un comportement s'inscrivant dans la lignée de ce que l'équipe de recherche COREL avait constaté huit ans plus tôt.

Pour une visualisation synthétique des éléments exposés lors de cette phase d'analyse intracas, il est possible de consulter la « méta-matrice » (Miles & Huberman, 2003, p. 318) qui figure en annexe 4. Prenant la forme d'un tableau à double entrée, cette matrice rassemble les principaux éléments liés au vécu des parents au moment de l'entrée en scolarité de leur enfant et ceux liés à l'évolution de leur vécu de la relation familles-école.

## 5.2 L'évolution de la relation familles-école : une analyse inter-cas

Après avoir détaillé la situation de chaque famille à l'aide d'une analyse de cas, le but de ce second chapitre est de continuer à explorer la manière dont la relation que les parents entretiennent avec l'école s'est développée (question de recherche n°2). Une analyse inter-cas est cette fois-ci proposée afin d'identifier des constantes dans le discours des parents, dans une logique de généralisation<sup>30</sup> que je qualifierais de « locale ».

### 5.2.1 Une relation régulièrement traversée par diverses tensions

Durant leur première année de relation avec l'école, les parents exprimaient rencontrer diverses tensions avec l'enseignante de leur enfant. Pour un premier groupe de deux parents (ceux de Karim et de Blerta), les dissensions portaient majoritairement sur certains actes ou demandes des enseignantes, interprétés comme un frein au bon déroulement de la scolarité de leur enfant. Pour la mère de Karim, les attentes jugées comme excessives de la part de l'enseignante de son fils étaient à l'origine d'une certaine préoccupation : « Béa nous pousse à toujours lui faire faire les choses. Parfois, moi, je ne peux pas ! Vraiment on essaie à la maison ? Que doit-on faire de plus ?<sub>[1]</sub> ». Quant à la mère de Blerta, elle estimait que Cathy n'était pas suffisamment responsable lorsqu'elle assurait la sécurité des élèves, une dimension pourtant essentielle de l'image qu'elle se faisait d'une « bonne » d'enseignante : « [Cathy] n'est pas... euh je sais pas comment expliquer, elle est pas... à vraiment contrôler tout. Je sais pas si elle est capable<sub>[1]</sub> ». Malgré ces tensions – plus intenses du côté de la mère de Karim que du côté de celle de Blerta –, les enseignantes étaient globalement très appréciées : « Moi je suis contente avec les deux maîtresses [...] je trouve qu'elles sont super [...], super bien pour... pour les enfants<sub>[1]</sub> » (mère de Blerta). La manière dont celles-ci entraient en relation ne posait que peu de problèmes : « Avec Béa, nous sommes très, très, très à l'aise, et puis... la relation avec elle c'est, c'est vraiment super<sub>[1]</sub> » (mère de Karim). Pour un second groupe de trois parents (ceux de Diego, d'Edon et de Marisa), les tensions étaient également articulées autour des comportements de l'enseignante. La posture rigide et autoritaire de Diane, telle que décrite par l'équipe de recherche COREL, faisait l'objet de nombreuses critiques : « Ça [son comportement] c'est raide...c'est comme ça et pas autrement, ça... si elle pouvait changer ça, je trouve que ça serait bien<sub>[1]</sub> » (père de Marisa).

---

<sup>30</sup> Le terme « généralisation » est à comprendre comme « le processus par lequel le chercheur [lie] les phénomènes entre eux de telle sorte qu'il leur attribue peu à peu des schèmes interprétatifs » (Blais & Martineau, 2006, p. 16) et non pas comme une extrapolation des résultats « à tous les systèmes, à toutes les organisations, à tous les groupes » (Albarelo, 2011, p. 110-111).

À l'inverse des deux premiers parents, la manière dont l'enseignante se comportait en relation était perçue bien plus négativement. Un sujet de discorde fréquemment évoqué concernait la qualité de son accueil ainsi que sa manière d'entrer en communication avec les parents : « [On n'a pas assez d'entretiens], on n'a pas le choix parce que c'est la feuille à la maison et c'est tout. [...] Ça, je trouve pas... pas normal<sub>[1]</sub> » (père de Marisa), « J'étais vraiment DÉÇUE [par l'accueil de l'enseignante] je peux vous dire<sub>[1]</sub> » (mère d'Edon), « [Lors de l'entretien, je me suis sentie] de nouveau comme ça, "[prénom de la mère] tu fermes la bouche et puis voilà"<sub>[1]</sub> » (mère de Diego).

Huit ans plus tard, les tensions relevées par les parents semblent similaires à celles rencontrées lors de leur première année de relation. Pour le premier groupe de deux parents (ceux de Karim et de Blerta), les tensions paraissent toujours articulées autour des comportements des enseignant·e·s, perçus comme impactant la scolarité de leur enfant : « Après j'ai été à l'école, [...] j'ai dit "Blerta elle a dit que chaque fois qu'elle lève la main, vous ne lui demandez pas et c'est pour ça qu'elle n'a pas envie de lever la main"<sub>[2]</sub> » (mère de Blerta), « Ce qui m'a énervée c'est que j'ai demandé "POURQUOI vous ne laissez pas l'enfant ben aller aux toilettes ? Parce que lui, il ne peut pas contrôler son besoin, c'est, c'est naturel quoi !" <sub>[2]</sub> » (mère de Karim). Il en va de même pour le second groupe de trois parents (ceux de Diego, Edon et Marisa) : « Là-bas, à l'école, je leur ai dit "ma fille, elle va rater l'école toutes les fois où c'est nécessaire. D'abord sa santé, et puis après, ça vient le reste"<sub>[2]</sub> » (père de Marisa), « Ce n'est pas normal, cacher toutes les fenêtres [...], il doit juste regarder la porte d'entrée [...] non mais... Qu'est-ce qu'il apprend pendant ces trois mois [...] ? Il va devenir un bébé<sub>[2]</sub> » (mère de Diego). Comme par le passé, les critiques de ces trois parents portent également sur l'accueil ainsi que la communication des enseignant·e·s : « Mais par téléphone, on n'a jamais eu, on n'a jamais été convoqué pour discuter ouvertement de tout ça, se regarder dans les yeux et voilà... vous voyez ?<sub>[2]</sub> » (mère de Diego), « La plupart des entretiens c'était, c'était toujours des feedbacks négatifs quoi. Alors d'aller chaque fois, d'entendre que du négatif si on peut dire comme ça, c'est pas évident<sub>[2]</sub> » (mère d'Edon).

Le *pattern* identifié lors de la première année de relation avec l'école semble donc avoir résisté avec le temps. Les tensions rencontrées par les parents tout au long de la scolarité de leur enfant portent en effet sur des thématiques similaires à celles relevées à l'époque. Les réflexions menées dans les prochaines sections permettront de comprendre les raisons pour lesquelles cette tendance est identifiable.

## **5.2.2 L'évolution de la communication entre les parents et l'école**

De manière générale, les parents attachent de l'importance à s'assurer que la scolarité de leur enfant se déroule d'une manière adéquate et satisfaisante. Comme en témoignent les dires du père de Marisa, le rôle des parents est de « [suivre] la scolarité et leur enfant, du mieux qu'ils peuvent, et partout, pas seulement de temps en temps, là, mais durant toute l'année scolaire, qu'ils suivent le plus possible<sub>[2]</sub> ». Le discours de la mère de Karim souligne que ce suivi de la scolarité peut prendre une forme de contrôle : « Je veux travailler, mais je travaille pas à 100%, ça c'est EXCLU, NI à 80%, ça c'est EXCLU. Parce que, sinon, je perds le contrôle. Surtout maintenant<sub>[2]</sub> ». Ce souci lié à la bonne trajectoire de son enfant peut être mis en œuvre de différentes manières. Deux dynamiques évolutives propres à la façon dont les parents se manifestent et communiquent avec l'école afin de contrôler le bon déroulement de la scolarité de leur enfant peuvent être dégagées.

### **5.2.2.1 Une dynamique caractérisée par un recours au dialogue**

Il y a huit ans, lorsqu'un paramètre de la prise en charge scolaire de leur enfant leur semblait peu adéquat, un premier groupe de deux parents (ceux de Karim et de Blerta) tendaient à solliciter l'enseignante de leur enfant. Comme le souligne l'équipe de recherche COREL, les enseignantes qui se trouvaient face à ces parents (Béa pour les parents de Karim, Cathy et Julie pour les parents de Blerta) se montraient assez accueillantes et ouvertes au dialogue. Julie adoptait par exemple des attitudes peu normatives sur des aspects comme l'autonomie attendue de l'enfant et faisait preuve d'une certaine capacité à se décentrer : « En fait, l'enfant a peu été stimulé à notre façon, mais cela ne veut pas dire qu'il n'est pas stimulé dans sa culture. C'est juste qu'ils n'ont certainement pas les mêmes codes que nous<sub>[1]</sub> ». D'une manière générale, ces parents confiaient se sentir accueillis et écoutés à l'issue des échanges avec l'enseignante de leur enfant : « [C'est] confortable de parler avec [Béa] [...]. Non, jamais, jamais, [je n'ai pas l'impression de la déranger]<sub>[1]</sub> » (mère de Karim). Reconnus dans leur rôle de parent d'élève et de partenaire, ces parents semblent ainsi s'être sentis autorisés à communiquer d'une manière proactive lors de l'identification de nouvelles tensions autour de la scolarité de leur enfant : « Moi, quand j'ai besoin, je pose des questions pour ma fille, et je suis au courant pour tout ce qui se passe là-bas, ce qu'elle fait, ce qu'elle ne fait pas<sub>[1]</sub> » (mère de Blerta), « Moi, en fait moi, s'il y a quelque chose [...] je vais tout de suite [...] lui demander. [...] Moi j'attends pas hein<sub>[1]</sub> » (mère de Karim).

Huit ans plus tard, leur communication paraît toujours caractérisée par cette même dynamique. Ces parents expriment effectivement avoir l'impression que leurs demandes ne sont pas systématiquement contrariées lorsqu'ils dialoguent avec l'école. Au contraire, ils

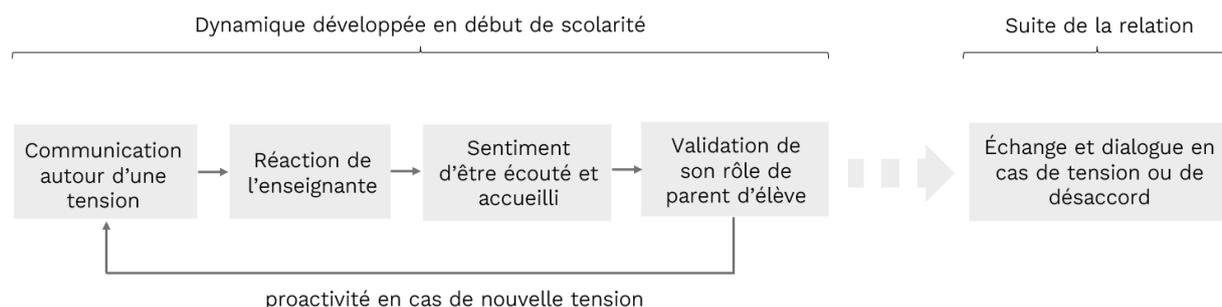
confient se sentir écoutés (« Moi je pense qu'eux ils ont retenu ce que je disais »<sup>[2]</sup>, mère de Blerta) et accueillis par les enseignant·e·s (« [Les enseignantes m'accueillent] avec un grand sourire. Elles me connaissent hein ((rire)), elles me connaissent bien ((rire))<sup>[2]</sup> », mère de Karim). Lorsqu'ils rencontrent des tensions, ces parents semblent toujours se sentir autorisés à formuler une demande afin que la situation évolue : « Je viens parler avec la maîtresse, demander si, qu'est-ce qui se passe<sup>[2]</sup> » (mère de Blerta). Lors de la formulation de cette demande, ils tendent à exposer leur questionnement et ne se montrent pas d'emblée en désaccord avec les enseignant·e·s : « J'ai dit "écoutez, moi je suis d'accord. Même si ma fille elle [...] part en pratique ou plus en bas, je suis d'accord [...]. Mais je pose une question, ma fille elle a les capacités pour passer en pré-gym ?"<sup>[2]</sup> » (mère de Blerta), « Non, non, je suis, je suis d'accord avec elle, non, elle a raison, elle a raison. Mais c'est juste lui, il [Karim] ne comprend pas, ouais, il ne comprend pas pourquoi elle est, elle était... sévère avec lui<sup>[2]</sup> » (mère de Karim). Ils expliquent amener l'élément perçu comme problématique d'une manière indirecte de sorte à ne pas heurter leur « partenaire » :

J'ai parlé avec l'enseignante et j'ai dit « écoutez, mon fils il pense que [...] vous n'êtes pas juste [...]. Est-ce que mon fils il fait quelque chose de mal ? ». [Je procède d'une manière] indirecte [car parfois] il y a des personnes qui, qui font tout de suite une barrière comme ça « ah ok, elle me juge ». Ah non, moi je ne te juge pas, mais quand même, juste je te dis de faire attention, ouais la prochaine fois<sup>[2]</sup> (mère de Karim).

Cette dynamique relevant du dialogue pourrait ainsi expliquer que les tensions que les parents affirment rencontrer (voir section 5.2.1) sont davantage articulées autour de certains actes ou demandes des enseignantes et ne concernent pas la manière dont les enseignant·e·s se comportent en relation. En guise de synthèse, la figure 3 illustre le fait que l'évolution de la communication entre les parents de Karim et de Blerta et l'école s'inscrit dans la lignée de leur première année de relation lors de l'entrée en scolarité de leur enfant.

**Figure 3 :**

*Évolution de la dynamique de communication entre les parents de Karim et de Blerta et l'école.*



### 5.2.2.2 Une dynamique caractérisée par un recours à une communication plus affirmée et offensive

Lors de leur première année de relation avec l'école, un second groupe de trois parents (ceux de Diego, d'Edon et de Marisa) faisaient face à une enseignante (Diane) adoptant une posture différente de celle des autres enseignantes décrites plus haut. D'après l'équipe de recherche COREL, la posture de Diane était plus rigide, et sa communication paraissait limitée à une dynamique unidirectionnelle, axée sur des aspects de la scolarité qu'elle estimait problématiques. Son discours témoignait également d'une moins grande capacité à se décentrer : « L'éducation [de ces enfants] n'est pas toujours faite. Enfin, elle est faite à leur manière, mais elle ne correspond pas aux exigences de l'école<sub>[1]</sub> » (Diane). Lorsque ces parents échangeaient avec Diane, ils exprimaient se sentir peu considérés et peu accueillis par cette dernière : « Je vous dis, elle [Diane] est froide ((soupir)) je ne sais pas, moi j'ai TOUT le respect pour elle, mais je ne sais pas, elle est FROIDE<sub>[1]</sub> » (mère d'Edon), « Ça me fait mal et ça m'énerve moi quand elle [Diane] ne dit rien, non mais !<sub>[1]</sub> » (mère de Marisa). Ces parents confiaient alors se sentir peu autorisés à communiquer avec Diane : « [Lors de l'entretien, je me suis sentie] de nouveau comme ça, "[prénom de la mère] tu fermes la bouche et puis voilà"<sub>[1]</sub> » (mère de Diego). De manière sous-jacente, il est probable qu'ils ne se soient pas sentis reconnus dans leur rôle de parents d'élève et de « partenaires » de l'école. Bien que leur relation fût à la genèse de plus en plus de désaccords (« [Diane] a dit que... "un entretien par année c'est suffisant", ça je ne suis pas d'accord<sub>[1]</sub> », père de Marisa), ils ne tendaient généralement pas à faire part de leur mécontentement à la première enseignante de leur enfant.

Huit ans plus tard, ces parents confient toujours avoir l'impression que leurs demandes ne sont pas reçues par l'école : « Après j'ai demandé un retour, < ((avec beaucoup d'interrogation)) pourquoi ne pas m'appeler ?! pourquoi personne ne m'appelle ? ><sub>[2]</sub> » (mère de Diego), « Parce que ça m'est arrivé une fois je suis allée sans rendez-vous, j'avais des questions, je suis allée sur place, ils n'étaient pas contents hein ((soupir))<sub>[2]</sub> » (mère d'Edon). Alors qu'ils n'avaient pas tendance à faire part de leur énervement par le passé, ces parents semblent avoir été contraints à investir une communication plus affirmée et plus offensive au fil des années de relation avec l'école. Ils expriment qu'il leur est désormais nécessaire de taper du poing sur la table pour « rem[ettre] les choses en ordre<sub>[2]</sub> » (père de Marisa), notamment lorsqu'ils perçoivent que le bien-être de leur enfant est mis à mal. Quand le père de Marisa perçoit qu'une punition gêne le bien-être de sa fille, il explique qu'il réagit de la manière suivante : « Moi j'entre dedans et je dis stop, on arrête là parce qu'il ne faut pas qu'on aille trop loin<sub>[2]</sub> ». Il en va de même avec la mère d'Edon, qui souligne qu'il lui paraît

important « d'oser se rendre à l'école et de ne pas être d'accord, parce qu'après c'est notre fils, notre enfant qui paie<sub>[2]</sub> ». Aux yeux de ces parents, la sollicitation et le dialogue avec les enseignant·e·s représentent des stratégies qui ne portent plus leurs fruits :

Je crois que c'est ça mon défaut, d'être TROP gentille. [...] mais oui, c'est ça ! Demander de l'aide, « maîtresse, voilà vous faites partie aussi de l'éducation de mon enfant et je compte beaucoup sur vous », c'est le genre de, des mots que je dis toujours comme ça « voilà, j'ai, j'ai besoin de, de vous, je compte beaucoup sur vous pour l'éducation de mon fils » et, et patati patata<sub>[2]</sub> (mère de Diego).

J'avais dans ma tête cette idée que [...] ce sont des professionnels, alors s'ils me disent noir, c'est noir. [...] Mais maintenant j'ai appris et puis j'ai pris cette décision : si je vois que ce n'est pas bien pour mon fils, je dirai non<sub>[2]</sub> (mère d'Edon).

Dans de telles circonstances, la dynamique de communication entre ces parents et l'école paraît être accompagnée de colère : « Je lui ai dit "c'est comme ça et pas autrement". Ça je lui ai dit, mais comme ça, [le ton de ma] voix était pareil hein, peut-être même un peu plus hein<sub>[2]</sub> » (père de Marisa), « Je suis devenue rouge, [...] et puis... les larmes sont même sorties parce que je n'avais pas de mots à dire à cette époque-là, je disais "mais qu'est-ce qui se passe là ?"<sub>[2]</sub> » (mère d'Edon). Leur colère est parfois telle que les parents envisagent de changer leur enfant d'établissement scolaire : « [Je ressens] de la colère, moi, j'ai déjà pensé à déménager, de tout changer, changer l'école, changer les copains, changer de quartier<sub>[2]</sub> » (mère de Diego), « J'étais à deux doigts de changer l'école aussi<sub>[2]</sub> » (mère d'Edon). La formulation de cet *ultima ratio* peut être interprétée comme un moyen pour les parents de diminuer la charge affective due à l'impossibilité de tempérer ou de coréguler les tensions rencontrées.

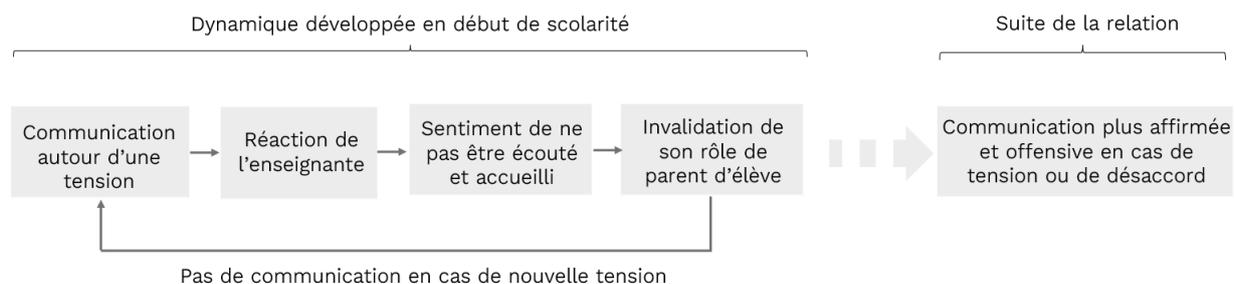
En plus de cela, le vécu dont ces parents font part peut également générer un sentiment d'invalidation. Si l'on se réfère à la typologie de Cardona et al. (2022), le fait de se sentir invalidé dans ses actions et comportements représente effectivement une « invalidation dédaigneuse » (p. 187). L'extrait suivant souligne bien à quel point l'affect de la mère d'Edon semble déclenché par des commentaires systématiquement négatifs de la part des enseignant·e·s, derrière lesquels se cache certainement un enjeu de reconnaissance de son identité de parent d'élève et de « partenaire » de l'école :

[Durant les entretiens je me sens] ben mal comme toujours. Parce que l'entretien c'était toujours lourd. La plupart des entretiens c'était toujours des feedbacks négatifs quoi. Alors d'aller chaque fois d'entendre que du négatif [...] ce n'est pas évident<sub>[2]</sub>.

La figure 4 propose de synthétiser les éléments développés dans cette section. Comme pour le premier groupe de deux parents, l'évolution de la communication entre les parents de Diego, d'Edon et de Marisa et l'école paraît s'inscrire dans le sillage de ce qu'ils exprimaient vivre lors de la première année de scolarisation de leur enfant.

**Figure 4 :**

*Évolution de la communication entretenue entre les parents de Diego, d'Edon et de Marisa et l'école.*



### **5.2.3 Une évolution différenciée de la confiance des parents envers l'école**

Au fil du temps, la confiance des parents envers l'école semble également avoir évolué d'une manière différenciée. Deux trajectoires, concernant deux groupes de parents distincts, sont identifiables. La répartition des parents ne correspond toutefois pas exactement à celle opérée dans la section précédente.

#### **5.2.3.1 Une stabilisation de la confiance dans le temps**

Lors de leur première année de relation, la confiance entretenue par un premier groupe de trois parents (ceux de Karim, de Blerta et de Marisa) paraissait tout d'abord relativement élevée. De manière générale, le contact avec l'enseignante de leur enfant était perçu d'une manière positive. La mère de Blerta soulignait : « Le premier jour, j'ai eu confiance envers la maîtresse... pour moi, c'est bien<sub>[1]</sub> ». Les parents de Marisa exprimaient ne pas trouver nécessaire que l'enseignante leur explique ce qui se passait à l'école : « Ouais... moi... en tout cas, moi, j'ai confiance<sub>[1]</sub> ». Toutefois, au fur et à mesure de l'identification de certaines problématiques articulées autour des agissements des enseignantes, les parents ont émis quelques réserves quant à la fiabilité de ces dernières. En fin d'année, la mère de Karim expliquait se faire du souci quant au fait « que Béa s'adapte aussi au rythme<sub>[1]</sub> » de son fils. Quant à elle, après avoir perçu un manque de responsabilité de Cathy lorsqu'elle assurait la sécurité de sa fille, la mère de Blerta estimait qu'elle n'était pas forcément capable d'assumer son rôle de surveillance, un aspect essentiel de l'image qu'elle se faisait d'une

« bonne » enseignante. À l'issue de leur première année de relation, la confiance de ces trois parents semble donc s'être légèrement effritée.

Huit ans plus tard, le degré de confiance que ces parents expriment accorder à l'institution scolaire paraît assez similaire à celui entretenu huit ans plus tôt : une certaine confiance est certes présente, sans toutefois être absolue. L'expression d'un sentiment de confiance n'empêche pas que des désaccords avec les enseignant·e·s ou que certaines craintes concernant l'évolution de la scolarité de leur enfant puissent émerger : « Alors, moi, j'ai confiance en l'école, j'ai confiance jusqu'à huit [sur 10] pour qu'elle [Blerta] y arrive [exercer le métier qu'elle souhaite]. Et puis, un petit peu, je dois pousser moi-même<sub>[2]</sub> » (mère de Blerta), « Même s'il y a deux trois trucs qui ne vont pas bien, mais oui je fais confiance à l'école<sub>[2]</sub> » (père de Marisa). Au fil des années et des relations entretenues avec les enseignant·e·s de leur enfant, le niveau de confiance que ce premier groupe de trois parents exprime accorder à l'école semble ainsi s'être relativement stabilisé. Pour deux parents (ceux de Karim et de Blerta), cette confiance va de pair avec une communication plus dialogique. Pour les parents de Marisa, elle est en revanche associée à une communication plus affirmée et offensive.

### **5.2.3.2 L'adoption d'une profonde méfiance**

Lors de leur première année de relation, la confiance d'un second groupe de deux parents (ceux de Diego et d'Edon) était plus fragilisée que celle des autres parents. Bien que certains comportements de Diane lui parussent problématiques et qu'elle ne se sentît pas vraiment accueillie par cette dernière (elle estimait par exemple ne pas avoir le droit à la parole durant un entretien), la maman de Diego exprimait entretenir une certaine confiance envers l'école. Comme l'a analysé l'équipe de recherche COREL, l'expression de cette confiance pouvait toutefois avoir un sens protecteur, tant il lui paraissait important d'éviter toute altercation avec l'école. Quant à la mère d'Edon, elle estimait que Diane n'était ni adaptée pour travailler avec des enfants (« Si je pouvais, je changerais juste le... la maîtresse [...] qu'elle soit plus proche des enfants, leur donne plus de confiance, plus d'amour<sub>[1]</sub> ») ni adéquate dans son contact avec les parents (« Les parents, ils ont [...] besoin de... même s'il y a rien à dire, ils ont besoin [de communiquer], je sais pas !<sub>[1]</sub> »). Bien que sa confiance eût fortement diminué tout au long de l'année scolaire, elle soulignait tout de même avoir « confiance [en] l'institution officielle<sub>[1]</sub> », les maîtresses restant d'après elle des professionnelles diplômées. En somme, la confiance que ces deux parents exprimaient entretenir envers Diane semble être entrée dans un processus d'effritement légèrement plus important que celui qui caractérise l'évolution de la confiance des trois autres parents.

Huit ans plus tard, la confiance que ces deux parents exprimaient précédemment accorder à l'école semble s'être volatilisée. La mère de Diego se demande d'ailleurs s'il en reste encore dans sa relation avec l'enseignante actuelle de son fils : « J'ai déjà demandé "est-ce que vous êtes toujours là pour mon fils ? Est-ce que je peux vous faire confiance ?"<sup>[2]</sup> ». Cette forte détérioration – qui va d'ailleurs de pair avec une dynamique de communication plus affirmée et plus défensive à l'égard du bien-être de son enfant – paraît liée au processus ayant conduit au redoublement de leur enfant, puis à la scolarisation de ce dernier dans une classe de soutien, une situation que ces parents estiment pénalisante (« Il sera pénalisé<sup>[2]</sup> », mère d'Edon). À leurs yeux, tout semble se passer comme si les enseignant·e·s avaient ourdi une conspiration pour que leur enfant redouble et se retrouve scolarisé dans une classe de soutien : « J'ai l'impression qu'ils ont l'esprit fermé un peu l'école [...] il y a juste cet élève... [...] ils ont fait ce projet, dans leur tête c'est comme ça, pas autrement<sup>[2]</sup> » (mère d'Edon), « Je suis SÛRE qu'elle [l'enseignante] avait ça dans sa tête comme ça "ici, à l'école, je vais tout faire pour que lui il ((onomatopée qui semble signifier "dégage"))"<sup>[2]</sup> » (mère de Diego). Pour la mère de Diego, cette méfiance envers les enseignant·e·s se traduit également par l'identification d'une coalition entre la psychologue scolaire (interne à l'école) et l'une des enseignant·e·s de son fils :

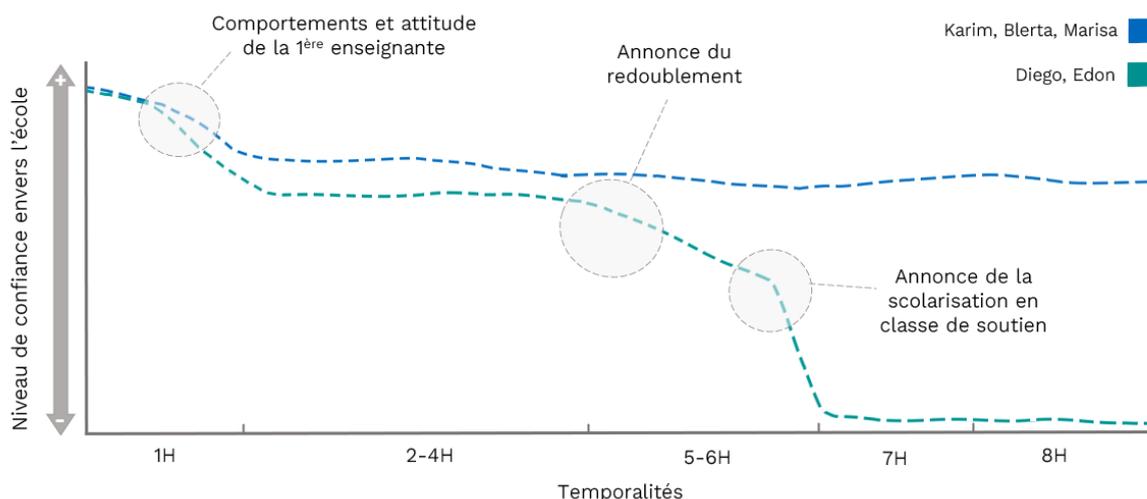
Après que [j'ai] dit [à la psychologue scolaire] que la maîtresse ne me regarde pas dans les yeux, comme par hasard je l'ai [la maîtresse] vue hier et puis elle n'a rien fait d'autre que me regarder dans les yeux. [...]. Non mais ça, c'est confidentiel, [...] j'ai dit « non, non, mon fils je veux plus qu'il soit suivi par [...] la psychologue scolaire »<sup>[2]</sup>.

Sur le plan comportemental, le fait de ressentir une telle méfiance paraît lié à l'adoption d'une stratégie plus offensive, consistant en la démonstration d'une profonde vigilance vis-à-vis des agissements des enseignant·e·s : « Parce que je pense ça suffit, ça suffit d'être gentil, c'est bon, c'est bien, mais pas trop non plus<sup>[2]</sup> » (mère d'Edon), « Mais maintenant j'ai appris et puis j'ai pris cette décision, si je vois que ce n'est pas bien pour mon fils, je dirai non<sup>[2]</sup> » (mère d'Edon), « Après moi j'ai dit, j'avais dit à la maîtresse que j'allais être TRÈS vigilante<sup>[2]</sup> » (mère de Diego), « S'il y a quoi que ce soit [...] moi je vais tout de suite, [...] je ne vais pas gaspiller ma SALIVE [...] en venant vers vous, je vais tout de suite à la direction, à l'inspection scolaire<sup>[2]</sup> » (mère de Diego). L'adoption d'une telle vigilance peut être mise en lien avec le fait que les mères de Diego et d'Edon portent un regard plus critique que les autres parents sur l'image qui leur a été donnée de leur relation avec la première enseignante de leur enfant (voir section 5.1). Comme ces parents semblent être devenus moins tolérants vis-à-vis de certains agissements des enseignant·e·s, il se peut que cette attitude se répercute sur le regard qu'ils portent sur leur première année de relation.

En somme, la confiance que ces parents exprimaient encore entretenir en l'école à la fin de la première année de scolarité de leur enfant semble s'être donc largement volatilisée, laissant place à une profonde méfiance, accompagnée de comportements de vigilance. L'émergence de cette méfiance paraît avant tout liée aux comportements perçus comme suspicieux de la part de certain·e·s enseignant·e·s. Les expériences en lien avec le redoublement et l'orientation en classe de soutien semblent constituer un terreau favorable à l'émergence d'une telle suspicion. Afin de synthétiser les éléments exposés dans cette section 5.2.3, la figure 5 propose une illustration graphique des deux trajectoires identifiées. Cette figure met en évidence les différents moments où la confiance des parents semble être le plus à risque, comme les périodes de changement de trajectoire de l'enfant : l'annonce du redoublement aux alentours de la fin de la 4H (Edon) ou de la 5H (Diego) et l'annonce de l'orientation en classe de soutien aux alentours de la fin de la 6H (Edon et Diego).

**Figure 5 :**

*Évolution de la confiance que les parents expriment entretenir envers l'école (schéma inspiré de Conus & Ogay, 2018, p. 57).*



## 5.2.4 La perception d'un traitement différencié : entre injustice et culpabilité

Lorsqu'ils décrivent leur relation avec l'école, deux parents (ceux de Diego et d'Edon) expriment ressentir d'autres affects que ceux détaillés dans les sections précédentes. En plus de colère, de méfiance et d'un sentiment d'invalidation, ces parents semblent également éprouver un sentiment d'injustice. Cet affect semble déclenché par le fait de penser qu'un traitement spécial a été réservé à son enfant : « Parce que, aujourd'hui hein [c'est] Diego, mais demain [c'est un autre enfant] ou... ça, c'est des choses que... que c'est injuste, c'est

pas juste...<sup>[2]</sup> » (mère de Diego). Face à une telle situation, la mère de Diego ne voit d'autre explication que la présence d'un comportement discriminant de la part d'un·e enseignant·e :

Et voilà, il a toujours cette croix [qui signifie] racisme. [...]. Si c'est quelqu'un qui tape tout le temps les autres [...] ok. [Mais là] j'ai eu du mal à comprendre, parce que voilà [...] on ne peut pas prendre en compte la couleur, la religion ou la nationalité [...] ça reste des enfants. On ne peut pas, voilà. Mais pourquoi tout ça, tout ça, c'est non-stop [...] c'est quand même bizarre<sup>[2]</sup> (mère de Diego).

S'ils estiment qu'ils n'ont pas suffisamment agi afin de prévenir la situation dans laquelle leur enfant s'est retrouvé, ces parents peuvent également être enclins à ressentir de la culpabilité : « [J'interviens] peut-être tard. Parce qu'il a quand même souffert<sup>[2]</sup> » (mère de Diego), « Parce que moi, sincèrement, je me suis fait avoir avec mon fils et je ne sais pas s'il va me pardonner plus tard. C'est triste mais c'est la vérité<sup>[2]</sup> » (mère d'Edon).

D'autres parents (comme ceux de Marisa et de Karim) semblent également faire le constat d'une ou plusieurs situations injustes dans le parcours scolaire de leur enfant :

Les enseignants, de toute façon, ben elles ne sont pas tout le temps justes, c'est ça. Et puis quand l'enfant vient pour se plaindre de quelque chose et puis que cette chose se répète, alors à un moment donné, ben tu dis que ah, ouais, il y a un souci, il y a quelque chose qui ne va pas<sup>[2]</sup> (mère de Karim).

[Le fait que l'école soit plus dure pour les personnes issues de la migration] c'est des choses qu'on SENT. On SENT. La façon dont on fait apprendre ou bien si une personne a un peu des difficultés<sup>[2]</sup> (père de Marisa).

Bien que ces parents constatent un traitement différencié de la part des enseignant·e·s de leur enfant, ce n'est pas pour autant qu'ils expriment ressentir un sentiment d'injustice ou de la culpabilité. Lorsqu'il est demandé à la mère de Karim si elle ressent de l'injustice, elle explique que cela est « rarement<sup>[2]</sup> » le cas, puisqu'elle s'empresse d'aller dialoguer avec l'enseignant·e en question, espérant que celui-ci ou celle-ci se remette en question. Dans sa perspective, le fait de communiquer avec l'enseignant·e permettrait de prévenir l'émergence d'un sentiment d'injustice. De la même manière, le père de Marisa paraît avoir l'impression que le fait de hausser le ton impacte la situation lors de désaccords avec l'enseignant·e : « Après j'ai, j'ai dit "c'est comme ça et c'est tout" [...] après elle [l'enseignante] s'est calmée », « Non mais, elle était obligée d'écouter hein<sup>[2]</sup> ». Il semble donc que le fait de penser exercer une influence sur la personne étant à l'origine d'un traitement différencié prévienne l'apparition d'un sentiment d'injustice. La dimension « contrôlabilité » du modèle de Mikula (1993) paraît ainsi largement déterminante dans la genèse d'un sentiment d'injustice si l'on observe la situation des parents de Marisa et de Karim.

## 5.2.5 Une relation appréhendée sur un registre statutaire plus symétrique

Au fil des années de relation, les parents semblent négocier leur rôle d'une manière relativement différente vis-à-vis des différent·e·s enseignant·e·s rencontré·e·s. Comme les analyses menées par l'équipe de recherche COREL le suggèrent, les parents appréhendaient tout d'abord leur relation avec l'enseignante sur un registre statutaire relativement asymétrique lors de l'entrée à l'école de leur enfant aîné. Dans une telle configuration, ils avaient tendance à se placer dans un rôle de soutien vis-à-vis de l'enseignante et à s'en remettre aux prescriptions formulées par cette dernière, perçue comme détentrice d'une plus large expertise : « Moi j'aime bien ça que... j'aime bien ça [que Diane me dise quoi faire]... moi, comme ça, j'ai un objectif, [je sais de] quel côté je dois aider en fait ! Ce que je dois faire<sub>[1]</sub> » (mère d'Edon). En plus de cela, certains n'hésitaient pas à directement solliciter l'expertise de l'enseignante : « J'ai eu un problème avec Karim, je sentais qu'il voulait pas aller à l'école [...] je suis allée tout de suite hein, j'ai parlé avec [Béa]<sub>[1]</sub> » (mère de Karim), « Chaque fois que je mettais [des fruits dans son goûter], Blerta ne les mangeait pas [...]. Après j'en ai discuté avec Cathy, et puis elle m'a aidée<sub>[1]</sub> » (mère de Blerta). Cette dynamique allait parfois de pair avec des tentatives d'ajustement du milieu familial à celui de la sphère scolaire : « Moi j'aime bien [que Diane soit] comme ça [stricte] et puis après, à la maison, je peux aussi être comme ça, comme je vais faire maintenant !<sub>[1]</sub> » (mère de Diego). Huit ans plus tard, les parents paraissent appréhender leur relation avec les enseignant·e·s sur un registre statutaire moins asymétrique que par le passé (sans toutefois que cela atteigne une parfaite symétrie statutaire). Le premier signe de cette évolution est qu'ils conçoivent que leur regard sur la scolarité de leur enfant est tout aussi valable et valide que celui des enseignant·e·s : « Et puis c'est moi qui ai insisté, même s'ils m'ont dit non, il n'a pas encore besoin, on attend. J'ai dit "mais je veux pas attendre. C'est MIEUX maintenant"<sub>[2]</sub> » (mère de Karim). Les parents paraissent en outre moins facilement accepter les prescriptions formulées par leurs « partenaires ». Par exemple, la mère d'Edon, qui souhaitait par le passé recevoir des indications de la part de l'enseignante, estime à l'heure actuelle qu'une communication unilatérale est insatisfaisante : « Parce que de dire voilà, il faut faire ça, ça, ça, soit par écrit, soit par oral... et puis... les rendez-vous, juste fixer le rendez-vous, je ne sais pas<sub>[2]</sub> ».

Une autre manifestation de cette plus grande symétrie statutaire concerne le fait que les parents tendent à moins facilement relativiser les tensions rencontrées avec les enseignant·e·s. À l'époque, ils tempéraient régulièrement la perception qu'ils avaient des tensions émergeant au sein de leur relation. Pour la mère de Diego, les dissensions dont elle

faisait part n'étaient par exemple que des « petites choses<sub>[1]</sub> ». La mère de Karim estimait quant à elle que les exigences de Béa étaient élevées, tout en ajoutant : « Parfois, c'est euh... c'est pas exagéré, mais... un petit peu, un tout petit peu<sub>[1]</sub> ». Quant à la mère d'Edon, ancienne enseignante dans son pays d'origine, elle était également encline à atténuer son jugement de l'école : « Peut-être c'est difficile quand on a le même métier, quand j'ai la même profession<sub>[1]</sub> ». Comme il est possible de l'observer au sein des propos rapportés dans les sections précédentes, la manière dont les parents se positionnent vis-à-vis des tensions rencontrées semble avoir évolué. Ils ne font plus usage d'autant d'euphémismes lorsqu'ils donnent leur avis sur les problématiques liées à leur relation avec les enseignant·e·s. Le seul parent recourant toujours à une forme de relativisation est la mère d'Edon : « Peut-être que j'exagère, mais [...] à mon époque, on faisait plus d'activités dans le petit pays d'où je viens, où les conditions de travail et de la vie elles sont LOIN d'ici<sub>[2]</sub> ». Cette manière d'adoucir sa critique pourrait toutefois être expliquée par la haute estime qu'elle a du métier d'enseignant·e (même si cette estime s'est corrodée avec le temps, comme souligné plus haut). Ayant elle-même exercé cette profession, il est plausible que son expérience lui permette de davantage se décentrer et d'envisager la complexité du quotidien des enseignant·e·s de son fils.

Afin d'expliquer les raisons pour lesquelles ces relations évoluent sur un registre statutaire plus symétrique, deux hypothèses interprétatives peuvent être formulées. Pour les parents de Karim et de Blerta, cette évolution peut être expliquée par la dynamique dialogique coconstruite en début de relation. S'étant trouvés écoutés et accueillis au moment de l'entrée en scolarité de leur enfant aîné, ces parents peuvent s'être progressivement sentis autorisés à porter un regard plus important sur la prise en charge scolaire de leur enfant. Cette plus grande symétrie statutaire, peut, en ce sens être interprétée comme la conséquence d'un plus grand sentiment de légitimité à intervenir au sein de la sphère scolaire. En revanche, pour les trois autres parents, la plus grande symétrie statutaire constatée peut être expliquée par le fait qu'ils se soient sentis poussés à porter un regard plus important sur la prise en charge scolaire de leur enfant afin de défendre le bien de ce dernier. Pour les mères de Diego et d'Edon, qui expriment avoir l'impression que la scolarité de leur fils a été compromise par les actes de certain·e·s enseignant·e·s, cette symétrie accrue va de pair avec une profonde méfiance envers les enseignant·e·s. Pour le père de Marisa, qui souligne devoir ponctuellement taper du poing sur la table lorsque la prise en charge scolaire de sa fille ne lui paraît pas adaptée, cette symétrie ne semble pas forcément liée à une perte de confiance envers l'école. Dans tous les cas, la plus grande symétrie constatée auprès de ces trois parents peut être interprétée comme le corollaire d'un besoin de veiller au respect des droits de leur enfant, qu'ils estiment mis en danger par certain·e·s enseignant·e·s.

### **5.3 La probable importance de la dynamique construite au moment de l'entrée en scolarité**

Après avoir détaillé l'évolution de la relation familles-école, je vais à présent me pencher sur la potentielle contribution de la relation construite en première année de relation à l'évolution de la relation familles-école (question de recherche n°3).

Les différents résultats exposés plus haut suggèrent que la dynamique développée entre les parents et les enseignantes au moment de l'entrée en scolarité de leur enfant aîné joue un rôle probable dans la manière dont les parents communiquent avec l'école au fil du temps. Cette hypothèse peut être soutenue par la mise en évidence de deux trajectoires. Premièrement, pour les parents de Karim et de Blerta, la relation coconstruite avec les premières enseignantes de leur enfant (Béa, Cathy et Julie) semble avoir favorisé l'établissement d'une communication fonctionnant sur un registre plus dialogique à travers les années. L'attitude des premières enseignantes rencontrées – décrites comme ouvertes et accueillantes par l'équipe COREL – paraît avoir promu une certaine proactivité de la part des parents lors de l'identification de tensions au cours de cette première année de relation. Cette habitude des parents à dialoguer les a alors probablement fait passer pour des parents relativement collaborants aux yeux des différent·e·s enseignant·e·s rencontré·e·s dans la suite de la scolarité de leur enfant, qui, en retour, pourraient avoir adopté une attitude plus ouverte et plus accueillante envers ces parents. L'existence d'un tel cercle vertueux pourrait expliquer les raisons pour lesquelles la communication entre ces parents et l'école a été durablement placée sous le signe de l'échange et du partenariat.

Deuxièmement, pour les parents de Diego, d'Edon et de Marisa, la relation établie avec la première enseignante de leur enfant (Diane) paraît avoir contribué à l'établissement d'une communication moins dialogique au fil du temps. Au moment de l'entrée en scolarité de leur enfant, l'attitude de Diane – que l'équipe de recherche COREL a décrite comme une enseignante moins ouverte et axant sa communication sur les aspects de la scolarité qu'elle estimait problématiques – ne semble pas avoir conduit les parents à se sentir écoutés et accueillis afin d'échanger autour de la scolarité de leur enfant. Ne s'estimant pas invités à dialoguer, ces parents ont probablement pris l'habitude de ne pas se manifester auprès de l'école. Au fil du temps, les différent·e·s enseignant·e·s rencontré·e·s ont probablement interprété cette habitude comme une volonté des parents de ne pas forcément s'impliquer dans la scolarité de leur enfant, ce qui peut les avoir incité·e·s à communiquer d'une manière moins régulière avec ces derniers. Ayant parallèlement développé l'impression que la scolarité de leur enfant n'est pas adéquatement soutenue, ces parents semblent avoir adopté une communication plus affirmée et plus offensive afin de protéger les droits de ce

dernier. Il se peut alors que cette posture plus revendicatrice du bien de son enfant les ait fait passer pour des parents relativement contestataires aux yeux des enseignant·e·s. L'existence d'un tel cercle vicieux pourrait expliquer les raisons pour lesquelles la communication de ces parents avec l'école s'est détériorée au fil du temps.

Contrairement à la communication, la dynamique construite avec la première enseignante ne paraît pas avoir joué un rôle majeur dans l'évolution de la confiance que les parents expriment entretenir envers l'école. L'évolution de leur confiance semble avant tout dépendre de l'impression que la scolarité de leur enfant est adéquatement ou inadéquatement soutenue. Les expériences en lien avec le redoublement et l'orientation en classe de soutien constituent une base favorable à l'émergence d'une telle impression. Comme l'illustre le vécu des mères de Diego et d'Edon, la perception d'une catégorisation et d'un traitement différencié de leur enfant paraît être à l'origine d'un important effritement de leur confiance. Ajoutée à un manque de dynamique dialogique au moment de l'entrée en scolarité de leur enfant, cette perception semble les avoir conduites à intervenir d'une manière assez offensive à l'école afin de protéger le bien-être de ce dernier. Bien que les parents de Karim et de Marisa aient eux aussi dû composer avec une modification du parcours scolaire de leur enfant (un redoublement de la 6H), la confiance qu'ils déclarent entretenir envers les enseignant·e·s n'a en revanche pas décliné. Même s'ils estiment que la prise en charge scolaire de leur enfant n'a pas toujours été soutenue d'une manière adéquate (« Les enseignantes, de toute façon, ben elles ne sont pas, elles ne sont pas tout le temps justes, c'est ça<sup>[2]</sup> », mère de Karim), leur niveau de confiance envers l'école paraît avoir été maintenu. Cette préservation peut être expliquée par le fait qu'ils pensent que leurs interventions à l'école permettent de corriger ce qu'ils perçoivent comme des manquements de la part des enseignant·e·s (« À part [...] ces deux ou trois problèmes avec les maîtresses, on met les choses au point, et après, ça reste toujours normal<sup>[2]</sup> », père de Marisa).

En somme, il ressort de ces réflexions que la dynamique développée lors de la première année de relation avec l'école a probablement contribué à colorer l'évolution de cette relation dans le temps, notamment sous l'angle de la communication familles-école. L'évolution de la relation entre les parents et l'école ne semble toutefois pas uniquement reposer sur cette dynamique. Au fil des années, l'identification d'agissements problématiques de la part des enseignant·e·s semble influencer le développement de la confiance que les parents déclarent entretenir envers l'école. Le tableau 8 illustre l'évolution des cinq relations familles-école en fonction de ces différentes caractéristiques. Il met également en évidence que l'établissement d'une dynamique peu dialogique en début de relation ainsi que l'estimation que la prise en charge scolaire de son enfant est inadéquatement soutenue représentent une configuration risquée, puisque le niveau de conflictualité associé est relativement élevé.

**Tableau 8 :**

*Niveau de conflictualité de la relation développée avec l'école en fonction de la dynamique construite en 1H et l'avis des parents quant à la prise en charge scolaire de leur enfant.*

Parent(s) de	Dynamique développée au moment de l'entrée en scolarité	Estimation quant à la prise en charge scolaire de son enfant	Niveau de conflictualité
Karim	Dialogique	Prise en charge adéquatement assurée	Faible
Blerta			Modéré
Marisa	Moins dialogique	Prise en charge inadéquatement assurée	Élevé
Diego			
Edon			

## **5.4 Le vécu des parents autour de la transition vers l'école secondaire**

Alors que les quatre autres enfants ont redoublé et approchent de l'école secondaire, seule Blerta est en train d'effectuer une transition vers le cycle d'orientation. Dans cette section, je vais m'intéresser au vécu des parents autour de ces différents moments de transition (question de recherche n°4).

### **5.4.1 D'une transition à une autre : une certaine continuité ?**

Tous les parents n'appréhendent pas la transition vers l'école secondaire de leur enfant de la même manière. Pour commencer, deux parents (ceux de Karim et de Blerta) envisagent cette transition avec une certaine anxiété. La mère de Karim semble inquiète à l'idée d'imaginer ne plus pouvoir investir le dialogue avec les futur·e·s enseignant·e·s de ses enfants : « C'est ça ce qui me fait des soucis. C'est la communication<sub>[2]</sub> ». Quant à la mère de Blerta, elle exprime avoir été stressée lors de la transition de sa fille vers l'école secondaire, notamment en raison du fait que celle-ci devait se rendre dans un établissement plus éloigné du foyer familial : « Au début [de la transition], pour moi c'était un petit peu stressant et j'avais peur parce que... l'école [primaire] elle était ici au quartier, tout près chez moi<sub>[2]</sub> ». L'anxiété exprimée par ces deux parents semble faire écho au vécu associé au moment de l'entrée en scolarité de leur enfant aîné. À l'approche de l'entrée en 1H, la mère de Karim confiait appréhender que son fils accepte d'être séparé de ses parents : « Oui, oui [j'avais peur que ce soit difficile] parce que [...] quand il allait à l'accueil, on avait de la peine<sub>[1]</sub> ». D'après l'équipe de recherche COREL, la mère de Blerta disait quant à elle

éprouver un mélange de contentement et d'anxiété : « J'étais vraiment... contente et [...] stressée. Et quand je suis rentrée à la maison, j'ai commencé à pleurer<sub>[1]</sub> ».

À l'inverse, le père de Marisa envisage la transition vers l'école secondaire d'une manière plus sereine : « Non mais, moi, je n'ai pas de stress. De ce côté-là, je n'ai pas de stress<sub>[2]</sub> ». Cette quiétude peut être expliquée par sa familiarité avec le fonctionnement de l'école secondaire : « Je pense que ça va se passer bien. Parce que les autres sœurs elles [ont] aussi [été au CO]... pas trop de soucis non plus<sub>[2]</sub> ». Son attitude s'inscrit dans le prolongement de sa première année de relation avec l'école, durant laquelle il abordait l'entrée en scolarité de Marisa avec une certaine sérénité : « Pour moi, je pense qu'il n'y a pas de souci de se rendre à l'école<sub>[1]</sub> ».

Les mères d'Edon et de Karim se montrent quant à elles plus mitigées vis-à-vis de la transition de leur enfant vers l'école secondaire. Marquées par les conflits rencontrés à l'école primaire, elles oscillent entre l'adoption d'espoir (« Moi je pense que mon fils, maintenant, il a eu assez sa dose dans l'école [primaire]. Il a envie d'avoir quelque chose de nouveau, de, de laisser passer le passé<sub>[2]</sub> », mère d'Edon) et de pessimisme (« La psychiatre, elle lui dit qu'il est un enfant super intelligent [...] mais après [l'enseignante] qui est là pour faire son travail, si elle ne le fait pas comme il faut...<sub>[2]</sub> », mère de Diego). Cet état est différent de celui observé lors de la première transition de leur enfant. Il y a huit ans, ces mères montraient une certaine inquiétude quant à l'adéquation de leur enfant aux normes de l'école : « Et puis là, j'avais peur que lui [...] il [soit] TERRIBLE à l'école<sub>[1]</sub> » (mère de Diego), « Alors moi, ça m'inquiète juste la langue parce que, comme je vous dis, mon fils il est un peu, il a un caractère<sub>[1]</sub> » (mère d'Edon). L'inquiétude que ces parents exprimaient ressentir paraît donc avoir été remplacée par un mélange d'espoir et d'anticipation négative. Portant à l'époque sur l'adéquation de leur enfant à l'école, leurs préoccupations semblent désormais s'articuler autour de l'action de l'école envers leur enfant. Cette évolution peut être mise en lien avec le fort déclin de confiance de ces parents envers l'école. Estimant que les droits de leur enfant ont été bafoués, il n'est pas étonnant de voir que leurs préoccupations s'axent désormais davantage autour de l'action de l'école envers leur enfant.

En somme, trois trajectoires (résumées dans le tableau 9) peuvent être identifiées entre le vécu exprimé par les parents lors de l'entrée de leur enfant à l'école et lors de la transition de ce dernier vers l'école secondaire. Ces trajectoires soulignent l'existence d'une continuité entre le vécu de la majorité des parents lors de ces deux moments de transition. Pour les parents dont la relation avec l'école est devenue plus conflictuelle (ceux de Diego et d'Edon), la transition vers l'école secondaire paraît toutefois envisagée sous un angle différent, certainement en raison de la présence de doutes quant à la fiabilité des enseignant·e·s.

**Tableau 9 :**

*Vécu et affects des parents au moment de l'entrée en scolarité de leur enfant aîné ainsi que lors de la transition de ce dernier vers l'école secondaire.*

Parent(s) de	Vécu lors de la première transition scolaire	Vécu lors de la seconde transition scolaire
Karim	Stress et anxiété quant à l'adéquation de leur enfant aux normes de l'école	Stress et anxiété quant à l'évolution de la communication et l'éloignement de l'école
Blerta		
Marisa	Quiétude et sérénité	Quiétude et sérénité
Diego	Inquiétude quant à l'adéquation de leur enfant aux normes de l'école	Espoir et pessimisme liés à l'action de l'école sur leur enfant
Edon		

#### **5.4.2 Le cycle d'orientation : un lieu perçu comme hostile et dangereux**

La majorité des parents pense que de nombreux dangers guettent leur enfant lors de sa transition vers l'école secondaire. Devant se rendre dans un cycle d'orientation situé au cœur de la ville, leur enfant leur est, à leurs yeux, scolarisé dans un endroit bien plus dangereux que l'école primaire : « Et puis, aussi ça me fait peur un peu parce qu'il va aller [...] en ville en fait. Et moi personnellement, je trouve que, vu l'âge de mon fils, il n'est pas prêt à aller au CO<sub>[2]</sub> » (mère d'Edon). Aux yeux des parents, l'influence d'autres pair·e·s rencontré·e·s dans le cadre de la scolarité secondaire de leur enfant semble constituer une autre source de danger : « Moi j'ai toujours entendu qu'au CO il y a... les drogues, les cigarettes [...] les choses plus dangereuses on va dire, [...] ouais, ils ont plus de facilité hein<sub>[2]</sub> » (mère de Diego), « J'ai entendu que... même dans les classes, ils ont des narcotiques [dans] leurs sacs. [...] Et puis on sait comment ça se passe [...] pour les élèves comme ça, ils vont dire "tu veux essayer ?" <sub>[2]</sub> » (mère d'Edon), « [Au] CO, il y a [...] des enfants qui font [...] des photos pour leurs camarades, on parle de camarades filles hein, et puis ils les postent dans leur groupe et puis ils la harcèlent<sub>[2]</sub> » (mère de Karim).

Pour la majorité des parents interviewés, l'identification de ces dangers est à l'origine d'une importante peur : « Et puis moi, ça m'a fait trop, trop peur. [...] Combien de jeunes meurent à cause [des narcotiques] quoi ? <sub>[2]</sub> » (mère d'Edon), « Il faut mettre à jour ce système, surtout maintenant parce que ben il y a [...] les réseaux sociaux, ça fait peur. Ça, ça fait peur<sub>[2]</sub> » (mère de Karim), « J'avais un petit peu peur parce que j'ai entendu qu'au CO les enfants ils sont un petit peu différents<sub>[2]</sub> » (mère de Blerta), « Il y a beaucoup [...] plus de monde à [nom de l'école] qu'ici. Ça me fait un peu de soucis quand elle partira<sub>[2]</sub> » (mère de Marisa). Cette peur semble déclencher un besoin de protection et d'accompagnement de leur enfant. Aux

yeux de certains d'entre eux, il paraît nécessaire d'agir en amont de la transition. La mère de Karim souhaiterait par exemple que le personnel enseignant soit plus sévère envers ses fils : « Et puis, moi, j'ai dit à la directrice "il faut faire plus de règlements qui sont plus stricts, surtout avec cette génération" [...]. Sinon ben ((sourir)) c'est la catastrophe hein<sup>[2]</sup> ». Pour d'autres parents, il semble important d'agir au moment de l'entrée au cycle d'orientation. La mère d'Edon souhaiterait qu'un contrôle plus important soit mis en œuvre par la police : « Est-ce qu'ils les contrôlent bordel ? [...] Est-ce que quelqu'un contrôle [les drogues] !? C'est pour ça que je dis la présence de la police, elle est très, très faible là !<sup>[2]</sup> ».

### **5.4.3 Une représentation plus ou moins floue de la scolarité secondaire**

Le père de Marisa ainsi que la mère d'Edon expriment avoir une idée relativement claire de la manière dont la scolarité secondaire de leur enfant va se dérouler, ce qui peut être expliqué par leur impression de déjà connaître le fonctionnement de l'école secondaire. Le discours du père de Marisa laisse suggérer qu'il tire cette représentation du parcours scolaire de ses deux filles aînées. Quant à la mère d'Edon, c'est son expérience en tant qu'enseignante dans un cycle d'orientation de son pays d'origine qui paraît l'amener à avoir une représentation assez claire de la scolarité secondaire de son fils. Toutefois, comme sa représentation semble avant tout fondée sur ce qu'elle a vécu dans son pays d'origine, il est possible qu'elle rencontre un certain décalage lors de la transition de son fils vers l'école secondaire.

L'image que les trois autres parents (ceux de Diego, de Karim et de Blerta) se font de la scolarité secondaire de leur enfant est plus floue. Après une séance d'information collective avant l'entrée à l'école secondaire, les mères de Diego et de Karim espèrent en savoir plus sur le fonctionnement du cycle d'orientation lors d'un futur entretien individuel avec les enseignant·e·s de leur enfant. Ayant pris part à une réunion collective à l'école secondaire – lors de laquelle elle ne se sentait pas suffisamment à l'aise pour poser des questions –, la mère de Blerta exprime elle aussi être dans l'attente d'un entretien individuel avec l'enseignant·e titulaire de sa fille : « On doit fixer une réunion. On a eu une réunion pour [...] voir les classes avec tous les parents. Mais je n'arrivais pas à poser les questions ou déranger parce qu'il y [avait] beaucoup de parents<sup>[2]</sup> ». À l'occasion de cet entretien individuel, elle espère pouvoir partager certaines de ses attentes : « Le jour où on fait une réunion, [...] je lui dis la même chose "si vous êtes, si c'est possible, j'aime bien que vous n'attendiez pas le dernier moment pour me téléphoner"<sup>[2]</sup> » (mère de Blerta). Dans une telle configuration, il paraît difficile pour ces parents de s'imaginer la forme que peut prendre la

collaboration avec les enseignant·e·s de l'école secondaire : « Et puis, au CO, ben tu ne sais pas [...] les profs, comment ils vont réagir ou bien comment, comment ils, ils ont, vraiment j'ai, je ne sais pas<sub>[2]</sub> » (mère de Karim). Face à un tel flou, ces parents se basent sur le discours et l'expérience d'autres personnes afin d'imaginer la suite des événements : « C'est juste, ben, je dépends des, des, ben des paroles de mes copines, de mon entourage qui, qui ont des enfants au CO... ((soupir)) ouais, je ne sais pas<sub>[2]</sub> » (mère de Karim), « Ce petit là, il lui a déjà dit "tu sais au CO [...] il y a beaucoup plus de psychiatres, de psychologues, s'il y a, si les enfants ils ont besoin" [...] je ne sais pas si c'est vrai ou pas<sub>[2]</sub> » (mère de Diego).

Au contraire des parents adoptant une communication plus offensive au fil du temps, les mères de Blerta et de Karim semblent appréhender l'idée de ne plus pouvoir continuer à s'investir dans la relation avec les enseignant·e·s secondaires de la même manière qu'à l'école primaire. Elles paraissent en effet anxieuses lorsqu'elles imaginent devoir trouver une alternative à la dynamique développée avec les enseignant·e·s primaires de leur enfant :

Ça me fait du souci. Parce que ce que j'ai, j'ai entendu de mes copines que ce n'est pas comme maintenant. Maintenant, je peux vite aller sans rendez-vous [...] et puis je parle avec l'enseignante. Par contre, au CO, ce n'est pas le cas. Ben je dois prendre un rendez-vous ou bien tout le temps parler au téléphone. Et moi, je ne suis pas très téléphone, je préfère le face à face [...] je me sens plus à l'aise<sub>[2]</sub> (mère de Karim).

Comme avancé dans le cadre théorique, l'approche par le dialogue régulier risque d'être plus complexe à mettre en œuvre à l'école secondaire. Les stratégies mises en place par ces parents dans leur relation avec les futur·e·s enseignant·e·s de leur enfant risquent effectivement d'être fragilisées. Pressentant une telle évolution, les mères de Karim et de Blerta semblent alors s'investir davantage dans une stratégie plus discrète, qui consiste à discuter de la scolarité de leur enfant au sein de la sphère familiale :

Ça, moi, je veux savoir parce que chaque fois, quand Blerta elle vient à la maison, je demande « comment ça se passe l'éval, quelle note t'as reçue ? ». Et puis il faut signer aussi, hein. Il faut signer ça<sub>[2]</sub> (mère de Blerta).

Et puis chaque fois elles, les, les filles [qui sont au CO] elles viennent chez moi. Et moi je leur ai dit, je leur demande hein de parler du CO devant Karim, comme ça oui, « ah tu sais ben au CO tu vas avoir tatata, tu sais au CO tu vas avoir ça tata ». Alors c'est pour cela qu'il a une, une idée<sub>[2]</sub> (mère de Karim).

#### 5.4.4 La projection de la suite de la trajectoire de son enfant : entre optimisme et pessimisme

Lorsque les parents s'imaginent la suite de la scolarité secondaire de leur enfant, deux attitudes peuvent être distinguées. D'une part, les parents entretenant de la méfiance envers l'école (ceux de Diego et d'Edon) semblent, comme relevé plus haut, partagés entre deux attitudes. Bien qu'ils espèrent toujours une certaine amélioration de la situation (« Je garde toujours espoir, mais ce sera un peu difficile<sub>[2]</sub> », mère d'Edon), ils paraissent parfois plus pessimistes : « De toute façon, il n'aura pas de bonnes notes parce que vu le cadre, ça ils ont tout fait pour qu'il n'ait pas, voilà. Ça, je ne sais pas, je le sens, dans... je, je le sens<sub>[2]</sub> » (mère de Diego) « Au CO alors il sera pénalisé, c'est clair et net<sub>[2]</sub> » (mère d'Edon). D'autre part, les parents exprimant éprouver un certain niveau de confiance envers l'école (ceux de Marisa, de Karim et de Blerta) abordent la suite de la scolarité de leur enfant avec plus d'optimisme : « Si ça [la scolarisation de Marisa] continue comme ça, c'est déjà pas si mal<sub>[2]</sub> » (père de Marisa), « Et puis, lui [Karim], il est satisfait. Pour lui, s'il, s'il va en [section générale], ça, c'est whaow, ça sera tip top pour lui, c'est bien<sub>[2]</sub> » (mère de Karim), « Ma fille, elle avait toujours un très bon comportement. Et maintenant, j'espère qu'elle va continuer comme ça au CO<sub>[2]</sub> » (mère de Blerta).

Concernant le parcours de leur enfant au-delà de l'école secondaire, le discours de l'ensemble des parents suggère qu'ils attachent une importance certaine à la promotion de la réussite scolaire de leur enfant, conscients de la nécessité qu'ils obtiennent de bons résultats afin de poursuivre leur formation : « Parce que, bon de toute façon il doit y avoir des notes pour pouvoir faire un apprentissage<sub>[2]</sub> » (mère de Diego), « Mais tu [Karim] dois quand même étudier, tu dois quand même avoir des bonnes notes, peut-être quand tu seras plus grand, tu vas changer d'avis<sub>[2]</sub> » (mère de Karim). Dans cette optique, ils mettent en œuvre une forme d'encouragement à la maison en motivant leur enfant pour qu'il obtienne le meilleur de lui-même : « On a dit "ben écoute, si tu fais une mauvaise note ou bien tu fais un problème à l'école [...] il y a une grande punition, alors tu dois faire attention"<sub>[2]</sub> » (mère de Karim), « Il y a des choses importantes où il faut pousser [...] si tu donnes un petit peu plus, tu arrives à une bonne note, quatre et demi ou cinq, au CO moi je ne cherche pas six<sub>[2]</sub> » (mère de Blerta), « C'est ce que je dis à mon fils "écoute, essaie d'étudier, voilà, ça c'est ton travail, te mettre à fond pour que t'aies un jour plus tard un travail"<sub>[2]</sub> » (mère de Diego).

Tous les parents s'entendent également pour dire qu'ils soutiendront leur enfant, peu importe la profession qu'il sélectionne. Même si cela ne correspond pas à leur ambition initiale, ils mettent un point d'honneur à respecter les envies et les choix de leur enfant :

Je dis « tu choisis ce que tu aimes. Si tu aimerais vraiment être maîtresse, c'est tout bon [...] ». Je ne peux pas forcer pour qu'elle soit avocate ou [...] architecte. [...] Parce que c'est mieux de choisir une profession que tu aimes, même si tu gagnes un petit peu moins... parce que si tu aimes une chose, une profession, tu vas la faire avec plaisir, et puis le reste... ce n'est pas important<sub>[2]</sub> (mère de Blerta).

J'aimerais bien qu'il soit, je ne sais pas, un chirurgien ou... un architecte ou... Moi j'aurais bien voulu, j'aurais bien aimé, j'aurais adoré voir mon fils sur un piédestal très haut. Mais si, à lui, ça lui plaît ça [un autre métier], je le lui accorde<sub>[2]</sub> (mère d'Edon).

Bien qu'ils puissent avoir des attentes ambitieuses, ils soulignent que ces dernières doivent rester réalistes afin de ne pas compromettre l'épanouissement personnel de leur enfant : « Moi je suis, je suis une personne réaliste. Je suis trop ambitieuse, ambitieuse, mais je suis autant réaliste. Parce que mon fils, il adore les animaux [...]. Alors peut-être il va, est-ce qu'il va étudier pour ça ?<sub>[2]</sub> » (mère d'Edon). La vision des parents quant à la scolarité future de leur enfant implique ainsi une non-hiérarchisation de la diversité des parcours scolaires : « Ce n'est pas parce qu'on n'arrive pas à l'école au top, qu'après dans la vie on n'est rien [...]. Il y a beaucoup de gens qui, à l'école, sont [...] moins bien que les autres et, dans la vie, ils réussissent mieux<sub>[2]</sub> » (père de Marisa).

## 5.5 Synthèse des résultats et réponse aux questions de recherche

Afin de synthétiser les résultats exposés dans ce chapitre, je vais revenir sur les quatre questions de recherche formulées en début de travail (ainsi que sur les objectifs de recherche y étant associés). Ce n'est que lors de la phase conclusive de ce travail que je répondrai au cinquième objectif, qui se situe sur un plan plus théorique.

**Question de recherche n°1** : Quel regard les parents portent-ils sur l'image (élaborée à partir de la lecture des entretiens et des analyses menés par la recherche COREL) qui leur est donnée du vécu de leur première année de relation avec l'école ?

Afin de répondre à la première question de recherche (ainsi qu'à l'objectif de recherche y étant lié), différents regards peuvent être distingués. Les parents de Karim et de Blerta donnent l'impression de valoriser certains des aspects relatifs à la dynamique relationnelle plus dialogique qu'ils avaient coconstruite avec les enseignantes de 1H. À l'inverse, les mères de Diego et d'Edon paraissent se distancer de la dynamique développée au moment de l'entrée en scolarité de leur enfant aîné. Les altercations rencontrées tout au long de leur relation avec l'école les ont probablement poussées à adopter un regard plus critique sur le vécu de leur relation antérieure avec l'école. L'évolution du regard de ces parents peut

probablement être expliquée par le fait qu'ils sont devenus plus méfiants et moins tolérants vis-à-vis de certains agissements des enseignant·e·s au fil du temps. Quant aux parents de Marisa, ces derniers continuent à porter un regard relativement négatif sur les comportements de la première enseignante de leur enfant, mais relativisent cette expérience en l'inscrivant dans le contexte plus global de leur relation aux différent·e·s enseignant·e·s rencontré·e·s.

**Question de recherche n°2 :** De quelle manière la relation familles-école a-t-elle évolué au fil de la scolarité de leur enfant aîné ?

Concernant la seconde question de recherche (et l'objectif de recherche y étant associé), trois *patterns* relationnels ont été mis en évidence en croisant le vécu des parents de leur première année de relation avec l'école et leur vécu de la suite de cette relation (voir tableau 10). Un premier *pattern* concerne la relation des parents de Karim et de Blerta, pour qui la communication familles-école paraît avoir été durablement placée sous le signe du dialogue. Ayant coconstruit une dynamique caractérisée par des échanges bidirectionnels avec les premières enseignantes de leur enfant (décrites comme relativement ouvertes et accueillantes par l'équipe de recherche COREL), ces parents semblent avoir continué à communiquer d'une manière similaire avec les enseignant·e·s rencontré·e·s dans la suite de la trajectoire scolaire de leur enfant. En plus de cela, le discours de ces parents laisse suggérer que leur niveau de confiance envers l'école – légèrement fragilisé lors de l'entrée en scolarité de leur enfant – s'est stabilisé au fil du temps.

Un second *pattern* est lié aux parents de Diego et d'Edon, pour qui la relation avec l'école paraît à l'inverse avoir été durablement marquée par une dynamique peu dialogique. Expriment ne pas s'être sentis autorisés à échanger avec la première enseignante de leur enfant (dont la posture était, selon l'équipe de recherche COREL, caractérisée par une certaine rigidité ainsi que par un manque de sensibilité culturelle), ces parents semblent avoir adopté une communication plus affirmée et plus offensive afin de défendre le bien de leur enfant. Quant à la confiance qu'ils entretiennent envers l'école, leurs déclarations donnent l'impression que celle-ci s'est volatilisée avec le temps. L'identification d'un traitement différencié dirigé contre leur enfant a probablement déclenché l'adoption d'une profonde méfiance envers l'école. Ce fort déclin de confiance coïncide avec les moments où la trajectoire scolaire de leur enfant a été modifiée, que cela soit lors du redoublement ou de la réorientation de ce dernier en classe de soutien. La relation que ces parents entretiennent avec l'école paraît en outre être à l'origine de nombreux affects négatifs, comme de la colère, de la culpabilité et un sentiment d'injustice.

Enfin, un dernier *pattern* concerne les parents de Marisa. L'évolution de leur relation avec l'école paraît aussi bien caractérisée par l'adoption progressive d'une communication plus affirmée et offensive (qui s'inscrit dans le prolongement d'un manque de dynamique dialogique avec l'enseignante rencontrée en 1H) que par le maintien d'un niveau de confiance assez élevé tout au long de la scolarisation de leur fille. Même s'ils expriment avoir l'impression que la prise en charge scolaire de Marisa n'a pas toujours été adéquate, leur niveau relativement élevé de confiance peut être expliqué par le fait que la communication plus affirmée et plus offensive mise en œuvre par le père de Marisa leur donne l'impression d'être écoutés par les enseignant·e·s rencontré·e·s.

**Tableau 10 :**

*Différents patterns relatifs à l'évolution du vécu de la relation familles-école d'après le discours des parents rencontrés.*

<b>Pattern</b>	<b>Parent(s) de</b>	<b>Évolution de la communication</b>	<b>Évolution de la confiance</b>
1	Karim	Dynamique durablement caractérisée par un recours au dialogue	Maintien du niveau de confiance
	Blerta		
2	Marisa	Dynamique moins dialogique en début de relation, puis caractérisée par un recours à une communication plus affirmée et offensive	Adoption d'une profonde méfiance
3	Diego		
	Edon		

**Question de recherche n°3 :** De quelle manière la dynamique relationnelle construite en première année de relation a-t-elle contribué à l'évolution de cette relation dans le temps ?

Quant à la troisième question de recherche (et à l'objectif de recherche associé), les résultats suggèrent que la dynamique relationnelle développée en première année de relation joue une certaine importance dans l'évolution de la communication familles-école. D'une part, la dynamique coconstruite entre les parents de Karim et de Blerta et les premières enseignantes de leur enfant semble avoir favorisé le développement d'une communication bidirectionnelle au fil des années. Ayant pris l'habitude de dialoguer afin de coréguler les tensions qu'ils percevaient dès leur première année de relation, ces parents ont certainement été perçus d'une manière plus positive par les enseignant·e·s rencontré·e·s dans la suite de leur relation, ce qui peut avoir contribué au maintien d'une relation de type partenariale. D'autre part, la dynamique développée entre les parents de Diego, d'Edon et de Marisa et l'enseignante de première année pourrait à l'inverse avoir facilité l'établissement d'une communication plus conflictuelle au fil de la scolarité de leur enfant. Ayant été habitués à peu se manifester auprès de l'enseignante de 1H, ces parents ont probablement été perçus comme des parents plus en retrait par les enseignant·e·s rencontré·e·s dans la suite

de leur relation, ce qui peut les avoir contraints à adopter une communication plus affirmée et plus offensive afin de faire respecter les droits de leur enfant lorsque ces derniers leur ont paru avoir été bafoués.

Contrairement à la communication, la dynamique construite avec la première enseignante ne paraît pas avoir joué un rôle majeur dans l'évolution de la confiance que les parents expriment entretenir envers l'école. Le discours des parents donne plutôt l'impression que leur confiance dépend avant tout de leur estimation du fait que la scolarité de leur enfant est adéquatement ou inadéquatement soutenue par l'école. Les expériences en lien avec le redoublement et l'orientation en classe de soutien constituent une base favorable à l'émergence d'une telle impression.

**Question de recherche n°4 :** Comment les parents appréhendent-ils ou vivent-ils la transition vers l'école secondaire de leur enfant aîné ?

Afin de répondre à la quatrième question de recherche (ainsi qu'à l'objectif de recherche associé), différents positionnements des parents vis-à-vis de la transition de leur enfant vers l'école secondaire peuvent être distingués. Alors que le père de Marisa présente une certaine quiétude, les mères de Karim et de Blerta expriment ressentir de l'anxiété quant à l'évolution de la scolarisation de leur enfant au cycle d'orientation. Le vécu de ces trois parents s'inscrit dans la continuité de ce dont ils avaient fait part à l'équipe de recherche COREL lors de la première transition de leur enfant. En revanche, pour les parents ayant développé des doutes quant à la fiabilité des enseignant·e·s (ceux de Diego et d'Edon), leurs déclarations suggèrent que la transition vers l'école secondaire est envisagée sous un angle différent. Auparavant inquiétés par l'adéquation de leur enfant aux normes scolaires, ces parents semblent désormais plus préoccupés par l'action de l'école envers leur enfant. Malgré l'existence de ces différences, la majorité des parents s'accorde sur un point : ils estiment que le cycle d'orientation est un lieu hostile et dangereux. La transition de leur enfant vers l'école secondaire paraît par conséquent déclencher une certaine peur.

Le discours des parents témoigne également d'une représentation plus ou moins floue de la scolarité secondaire de leur enfant. D'une part, les parents de Marisa et d'Edon semblent se faire une idée assez claire du fonctionnement de l'école secondaire. Ils paraissent tirer cette impression d'une expérience antérieure en lien avec un cycle d'orientation. D'autre part, l'image que les parents de Diego, de Karim et de Blerta se font dudit fonctionnement est plus floue. Cette impression plus vague peut être expliquée par le fait que ces parents n'ont pas encore eu d'entretien individuel afin de discuter des modalités de la scolarité de leur enfant à l'école secondaire. Certains parents (ceux de Karim et de Blerta) montrent alors une certaine

anxiété à l'idée de ne plus pouvoir continuer à s'investir dans leur relation avec l'école de la même manière qu'à l'école primaire, c'est-à-dire sur le mode de l'échange et du dialogue.

Enfin, lorsque les parents s'imaginent la suite de la scolarité secondaire de leur enfant, deux attitudes sont observables : alors que les parents entretenant de la méfiance envers l'école semblent partagés entre optimisme et pessimisme, les parents exprimant éprouver un certain niveau de confiance envers l'école abordent la suite de la scolarité de leur enfant avec plus d'espoir. Concernant la suite du parcours académique et/ou professionnel de leur enfant, tous les parents mettent un point d'honneur à respecter les choix de ce dernier, même si l'ambition de leur enfant ne correspond pas forcément à leurs attentes initiales.

## **6. Discussion**

Ce chapitre propose de relier la mosaïque des résultats obtenus au champ de recherche dans lequel cette étude s'insère. Pour ce faire, je propose huit pistes de réflexion distinctes.

### **6.1 De l'importance de la construction d'une dynamique dialogique lors de la première année de relation**

Grâce à la perspective longitudinale adoptée, une hypothèse interprétative a pu être générée à partir des données récoltées : la dynamique développée entre les parents et l'enseignante rencontrée au moment de l'entrée en scolarité de leur enfant aîné contribuerait au développement de la relation familles-école dans le temps, notamment au niveau de la manière dont les parents communiquent avec l'école. Étant donné que très peu d'études ont analysé le déploiement de la relation familles-école (Ichou, 2010; Ogay & Cettou, 2014), l'hypothèse développée dans le cadre de ce travail ne semble pas pouvoir être vérifiée dans d'autres contextes. Toutefois, cette dernière peut être soutenue par la conclusion formulée par plusieurs recherches, qui soulignent l'effet bénéfique d'une communication dialogique sur la relation entretenue entre les parents et l'école. D'après Jacques et Deslandes (2002), l'instauration d'une communication « positive, efficace et bidirectionnelle » aurait un rôle central dans l'établissement d'une relation partenariale de qualité (p. 255). Une dynamique dialogique permettrait effectivement aux parents d'avoir une meilleure compréhension des attentes de l'école ainsi que de se sentir reconnus et validés dans leur rôle de partenaire, ce qui favoriserait la construction d'une relation plus collaborative avec l'école (Dockett et al., 2012; Graham et al., 2021; Molina & Gervais, 2008; Payet & Rufin, 2022). Cet enjeu de reconnaissance et de validation semble d'autant plus important pour les parents les moins familiers de l'école, pour qui l'acculturation aux normes scolaires s'ajoute à la nécessité d'établir une relation partenariale avec l'école (Perregaux et al., 2007). Au regard de ces éléments, il est possible d'émettre l'hypothèse que la coconstruction d'une première relation de type dialogique, accompagnée d'effets de reconnaissance et de validation, puisse colorer la manière dont les parents communiquent avec l'école au fil du temps.

Ce constat conduit à s'interroger sur la sensibilité interculturelle (Bennett, 1993) des premier·ère·s « partenaires » côtoyé·e·s par les parents. Comme les résultats l'illustrent, la rencontre d'une enseignante ayant plus de peine à se représenter le cadre de référence des parents semble avoir favorisé le développement d'une dynamique plus conflictuelle en première année de relation. La posture de Diane, qui tendait à appréhender les pratiques des parents sous l'angle de l'écart à la norme scolaire, faisait effectivement l'objet de plaintes de la part des parents, qui exprimaient ne pas toujours se sentir autorisés à

communiquer afin de coréguler les problèmes qu'ils percevaient. Sur le long terme, la décentration des enseignant·e·s rencontré·e·s en début de relation jouerait donc un rôle probable sur la suite de la relation familles-école : face à un·e enseignant·e considérant son propre « cadre de référence [...] comme le seul valable et légitime » (Conus et al., 2020, p. 107), les parents peuvent être contraints à prendre des habitudes de communication desservant la suite de leur relation. Dans de telles circonstances, la relation familles-école peut alors reposer sur un « effet enseignant·e<sup>31</sup> » : la qualité du vécu des parents paraît liée aux pratiques et à l'ouverture des enseignant·e·s, des vecteurs et « vectrices plus ou moins conscient[e·s] et consentant[e·s] » d'un ethnocentrisme institutionnel (Ogay, 2017b, p. 5).

## **6.2 Des parents largement investis dans leur relation avec l'école**

Au fil des années, les parents semblent s'investir d'une manière continue dans leur relation avec l'école. Même s'ils expriment ressentir régulièrement certaines tensions avec les différent·e·s enseignant·e·s rencontré·e·s, ils ne semblent pas avoir baissé les bras et continuent à communiquer afin de veiller au bon déroulement de la scolarité de leur enfant. Ce résultat participe à montrer, comme le souligne Lahire (1995), que le reproche de démission adressé aux parents issus de groupes minoritaires tient du mythe.

À l'inverse de parents observés dans le cadre d'autres contextes (Guigue & Tillard, 2010; Monceau, 2014), les parents interviewés ne semblent donc pas être entrés dans un processus d'auto-exclusion. Bien que certains d'entre eux puissent souffrir du fait que leur parole soit discréditée, ils ne se sont pas pour autant mis en retrait de l'espace scolaire afin de se protéger des jugements dépréciatifs et du soupçon d'incompétence émanant de certain·e·s enseignant·e·s. Les formes de « coopération à distance » (Périer, 2005, p. 111) mises en œuvre par les parents dont la relation était plus conflictuelle au moment de l'entrée en scolarité de leur enfant ont, en ce sens, été abandonnées au fil du temps. La démonstration d'une certaine confiance-délégation (Dubet, 1997; Périer, 2019; Thin, 2009), caractérisant le début de relation des parents de Diego, d'Edon et de Marisa, paraît avoir été remplacée par une posture plus affirmée et offensive. Cette évolution peut être expliquée par le fait que ces parents ont été poussés à porter un regard plus important sur la prise en charge scolaire de leur enfant afin de défendre les droits de ce dernier, qu'ils estiment bafoués. S'ils n'avaient pas vécu de tels événements, ces parents seraient peut-être restés dans une forme de confiance-délégation vis-à-vis des enseignant·e·s de leur enfant.

---

<sup>31</sup> Je me réapproprie ce concept, décrivant à l'origine le fait que des pratiques enseignantes spécifiques soient associées à certaines répercussions sur un·e élève (Martineau & Gauthier, 1999).

### **6.3 Des parents amenés à s'extraire d'une dynamique d'invisibilisation : un fort risque de conflictualité**

Certains récits témoignent d'une forte péjoration de la relation entretenue avec l'école. Empreints de nombreuses tensions, ce sont surtout les vécus de la relation des mères de Diego et d'Edon (et dans une certaine mesure celui du père de Marisa) qui se sont fortement détériorés. Comme souligné à diverses reprises, le fait de ne régulièrement pas se sentir accueilli et entendu par les enseignant·e·s – et, d'une manière sous-jacente, non reconnu dans son rôle de parent ou de partenaire de l'école – semble avoir joué un rôle prépondérant dans ce déclin. Une telle dynamique fait écho au processus d'invisibilisation décrit par Périer (2019) : dépourvus de voix, de fonction et de pouvoir de négociation, ces parents paraissent avoir été occultés par les logiques dominatrices de l'institution scolaire.

Au fil du temps, ces parents semblent toutefois avoir été amenés à s'extraire de la dynamique d'invisibilisation caractérisant leur début de relation avec l'école. Ayant le sentiment que la trajectoire scolaire de leur enfant a été mise en danger par certain·e·s enseignant·e·s, ils paraissent avoir été contraints à communiquer d'une manière plus affirmée et offensive afin de faire respecter les droits de leur enfant, brisant ainsi ladite dynamique d'invisibilisation. Cette posture plus revendicatrice du bien de leur enfant s'observe notamment dans la manière dont ils défendent leur avis et dont ils adoptent une plus grande vigilance vis-à-vis des agissements des enseignant·e·s. Comme le propose De Certeau (1980), ce changement de posture peut être interprété comme un « art du faible », une forme « de lucidité » et « de perspicacité » adoptée dans les circonstances d'une expérience de domination (Bessin & Roulleau-Berger, 2002, p. 7).

Cette réaction offensive place toutefois ces parents dans une configuration pour le moins délicate. Le regard plus important qu'ils portent sur la prise en charge scolaire de leur enfant ainsi que leur communication plus affirmée peuvent en effet entraîner un fort risque de conflictualité. L'immixtion de ces parents dans les affaires scolaires afin de veiller au bien de leur enfant peut entrer en collision avec certain·e·s enseignant·e·s, dérangé·e·s par le fait que leurs pratiques ainsi que leur expertise soient remises en question par des parents placés jusque-là dans un rôle d'« auxiliaires de l'école » (Thin, 2009, p. 72). Interpellant les enseignant·e·s sans forcément adopter les codes implicites véhiculés par les normes scolaires, ces parents peuvent passer pour des parents plus contestataires aux yeux de leurs supposé·e·s « partenaires ». Jusqu'où sont-ils alors capables de supporter la pression d'un regard déficitaire ? Le fait de s'extraire d'une situation d'invisibilisation afin de protéger le bien de son enfant pourrait certes témoigner d'une certaine résilience, mais représente

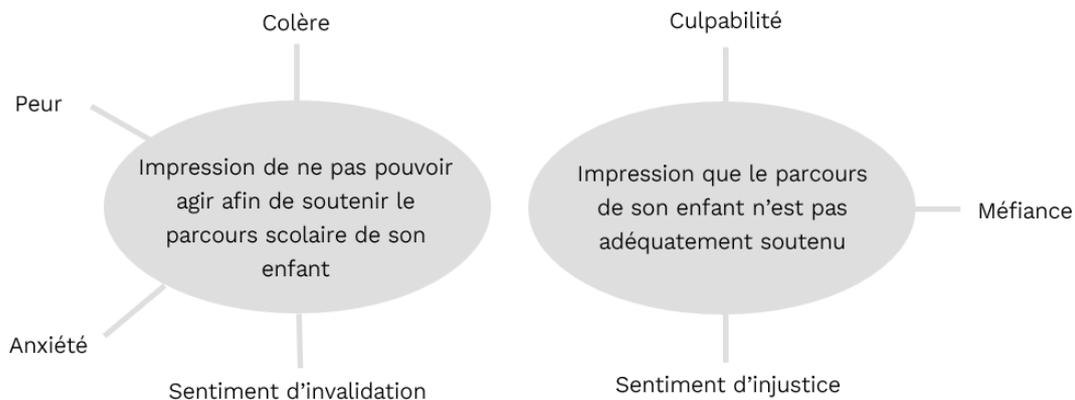
également une configuration risquée, qui peut déboucher sur un rapport de force avec l'école.

## 6.4 Une relation propice à l'émergence d'affects négatifs

Comme les différentes trajectoires exposées le soulignent, la relation avec l'école représente un terrain propice à l'émergence de différents affects négatifs. Le traitement cognitif et évaluatif que les parents font de leurs interactions est susceptible de déclencher divers sentiments et émotions à valence négative, déjà constatés auprès d'autres parents minoritaires. Les sentiments d'injustice (Monceau, 2014; Périer, 2012a) et de culpabilité (Thin, 1998), tout comme la colère (Benoit et al., 2008), la peur (Périer, 2012b), la méfiance et l'anxiété (Graham et al., 2021), ont en effet déjà été observés dans différents contextes. En revanche, les entretiens menés n'ont pas permis de constater la présence de sentiment d'incompétence (Boisvert, 1997; Monceau, 2014), de minorisation (Melançon & Moore, 2021) ou de honte (Périer, 2012a) tels que relevés par certain·e·s auteur·rice·s.

**Figure 6 :**

*Cognitions semblant être à l'origine du déclenchement des affects des parents d'élèves.*



Si l'on se penche sur les cognitions étant à l'origine de ces différents affects, deux dénominateurs communs peuvent être dégagés (voir figure 6). D'une part, l'impression des parents de faire l'expérience d'une situation dans laquelle leur pouvoir d'agir est entravé (autrement dit, de ne pas être en mesure d'agir afin de soutenir le parcours scolaire de leur enfant) paraît être à l'origine de l'émergence d'un premier groupe d'affects. Faisant face à des acteur·rice·s ne parvenant pas toujours à se représenter leur cadre de référence et constatant que leur parole est soumise à « un cadre normatif d'acceptabilité » (Périer, 2012a, p. 87), certains parents peuvent être aux prises avec des affects tels que de la colère ou un sentiment d'invalidation. Le flou entourant le cycle d'orientation semble empêcher

d'autres parents de construire les bases d'une relation familles-école de qualité à l'école secondaire, ce qui peut déclencher de l'anxiété. En plus de cela, ce flou paraît conduire certains parents à éprouver de la peur, ces derniers imaginant que leur enfant évoluera nécessairement dans un cadre hostile et dangereux. Le constat que des affects négatifs émergent à partir d'un pouvoir d'agir entravé n'est pas nouveau : l'approche développée par Le Bossé (2012, 2020) ainsi que les études s'inscrivant dans sa lignée (comme celle d'Almudever et al., 2012) font état d'un tel mécanisme. D'autre part, le fait d'estimer que la trajectoire scolaire de son enfant a été entravée semble être à l'origine d'un second groupe d'affects. Les parents ayant l'impression que la prise en charge scolaire de leur enfant n'est pas adéquatement soutenue peuvent éprouver de la méfiance, de la culpabilité ainsi qu'un sentiment d'injustice. Ayant l'impression que les droits de leur enfant sont bafoués, les parents aux prises avec de tels affects peuvent alors, comme le décrit Schehr (2016), adopter des comportements vigilants, dont le but est de vérifier ou de contrôler la fiabilité d'autrui.

Les conséquences d'évoluer dans un cadre suscitant autant d'affects négatifs sont relativement délétères pour la qualité de la relation entretenue avec l'école. Ressentant de nombreux affects négatifs, certains parents peuvent, si l'on se base sur le modèle AUM de Gudykunst (2005), voir leurs seuils maximaux de tolérance à l'incertitude et à l'anxiété dépassés. Dans de telles conditions, ces parents peuvent alors facilement adopter une communication *mindless* et être absorbés par les affects suscités par les échanges, et ce, au détriment d'une conscience des processus communicationnels en jeu et d'une interprétation efficace du message transmis par leurs « partenaires » (Gudykunst, 2005; Ogay, sous presse; Ting-Toomey, 2015). Le fait d'avoir des seuils de tolérance à l'incertitude et à l'anxiété constamment élevés les prédispose également à une moins bonne régulation des affects suscités dans la suite de la relation entretenue avec l'école (Mark & Smith, 2012). Sans l'instauration d'une communication bidirectionnelle et validant la perspective des parents d'élèves, l'insatisfaction peut alors devenir le maître-mot de la relation familles-école, un ingrédient pourtant primordial pour l'établissement d'une relation partenariale de qualité avec l'école (Hampden-Thompson & Galindo, 2017; Poncelet et al., 2014).

## **6.5 Les modifications du parcours scolaire d'un enfant : de potentielles déstabilisations de la relation familles-école**

Dans le cadre de cette recherche longitudinale, quatre des cinq enfants qui avaient été suivis lors de leur première année de scolarité (une fille sur deux et trois garçons sur trois) ont effectué un redoublement, et deux de ces cinq enfants (uniquement des garçons) se sont par

la suite vus réorientés dans une classe de soutien. Bien que la population de recherche étudiée soit relativement restreinte, ce constat est interrogeant, dans la mesure où de nombreux travaux (Bonvin, 2012; Galand et al., 2019; Karim, 2016; Therriault et al., 2011) affirment que les élèves issu·e·s de l'immigration tendent plus à redoubler que les autres élèves. La littérature révèle d'ailleurs que ce taux est encore plus élevé chez les garçons issus de l'immigration (Brinbaum & Kieffer, 2009). Les modifications des trajectoires scolaires constatées seraient-elles en partie explicables par une tendance du personnel enseignant à plus facilement repérer et catégoriser les élèves (notamment les garçons) issus de la migration ? Dans une telle optique, les affects négatifs ressentis par certains parents, tels que la méfiance, la culpabilité et le sentiment d'injustice, ne surviendraient donc pas forcément *ex nihilo*.

Concernant leurs répercussions sur la relation familles-école, les modifications de la trajectoire scolaire d'un enfant semblent être une mesure potentiellement déstabilisante pour la relation familles-école. Comme l'exposent Paul et Troncin (2004), le redoublement peut être perçu par les parents d'élèves comme une mesure bénéfique, pour autant qu'ils aient suffisamment confiance envers l'école et les enseignant·e·s de leur enfant. Cet énoncé se vérifie dans les données récoltées. Pour les parents de Marisa et de Karim, qui exprimaient entretenir un certain degré de confiance envers l'école à l'issue de leur première année de relation, le redoublement a été assez bien accepté, les enseignant·e·s n'œuvrant à leurs yeux pas contre le bien(-être) de leur enfant. En revanche, pour les mères de Diego et d'Edon, dont la confiance envers l'école était d'emblée mise à mal en début de scolarité, le redoublement a entraîné des répercussions largement délétères sur la relation familles-école. Cette mesure a été interprétée comme l'aboutissement d'une stratégie ourdie par certain·e·s enseignant·e·s contre leur fils. Par la suite, la scolarisation de leur fils dans une classe de soutien n'a fait que péjorer la situation. Cette nouvelle mesure, signalant à leurs yeux que leur enfant n'a pas suffisamment progressé après la décision de redoublement, semble avoir confirmé leurs doutes initiaux quant à la fiabilité des enseignant·e·s de leur enfant (ce qui rejoint également le constat fait par Daeppen, 2007). Dans ces circonstances, la relation familles-école est alors devenue un creuset riche en affects négatifs, limitant l'établissement d'une relation partenariale constructive avec les enseignant·e·s.

## **6.6 La transition vers l'école secondaire : une probable fragilisation de la relation familles-école**

Que cela soit à l'approche de la transition vers l'école secondaire ou quelques mois après cette transition, le discours de certains parents laisse suggérer que le cycle d'orientation est

une institution moins accessible que l'école primaire, ce qui n'est pas sans faire écho aux conclusions formulées par plusieurs auteur·rice·s (Adams & Christenson, 2000; Davies et al., 2011; Deslandes & Barma, 2016; Green et al., 2007; Kanouté, 2006; Lasater, 2019). Les occasions de communiquer à propos du cycle d'orientation à l'école primaire ou de rencontrer les enseignant·e·s à l'école secondaire ne sont pas pléthoriques : elles se résument, au moment où les entretiens ont été menés, à une ou deux réunions collectives regroupant l'ensemble des parents. À moins que les parents puissent se référer à l'une de leurs propres expériences (en lien avec une école secondaire), la suite du parcours de leur enfant leur semble ainsi entourée d'un certain flou.

Dans de telles circonstances, la relation qu'entretiennent certains parents avec l'école autour de la transition de leur enfant vers l'école secondaire apparaît fragilisée. Bien qu'ils expriment le souhait de continuer à s'investir dans la relation (que cela soit dans la continuité de ce qui prévalait à l'école primaire ou d'une manière différente afin de ne pas rencontrer les mêmes écueils que par le passé), l'implication de ces parents semble entravée par le déchiffrement de ce qui se présente comme une nouvelle « boîte noire » (Ogay, 2017b, p. 4). Faisant face à une école secondaire dont le fonctionnement ainsi que les attentes ne sont pas explicités, ces parents paraissent se retrouver dans une situation analogue à celle rencontrée en tout début de relation avec l'école : le développement de leur pouvoir d'agir se voit limité par la présence de flous et d'ambiguïtés. Dans ces circonstances, le maintien d'une continuité éducative (Ruel et al., 2014) semble alors représenter une importante gageure, ce qui rejoint les dires de l'un des parents ayant participé à l'étude de Larivée (2012), qui confie que « le défi de l'implication parentale » est « beaucoup plus grand au secondaire » (p. 43).

Afin d'éviter qu'une trop grande frustration ne soit engendrée au fil de l'évolution de leur enfant au cycle d'orientation (ce que constatent notamment Bouffard & Weiss, 2008; Davies et al., 2011; Deslandes & Barma, 2016), ces résultats soulignent l'importance de la mise en place d'un dialogue avec les parents aux alentours de cette nouvelle transition. Dans la mesure où la relation familles-école se reconfigure fortement lors de l'entrée à l'école secondaire (le partenariat tend à décliner au fil du temps, les interactions sont moins fréquentes et l'enfant prend une place plus centrale dans la relation, Davies et al., 2011; Deslandes & Barma, 2016; Epstein, 2011; Perrenoud, 1987), il conviendrait d'expliciter ce fonctionnement aux parents les moins accoutumés à l'école, qui ne peuvent pas forcément se représenter la tournure que prend la relation familles-école à l'école secondaire si cette dernière relève de l'implicite.

## **6.7 Un vécu de la relation marqué par le fonctionnement ethnocentrique de l'institution scolaire**

Tout au long du parcours scolaire de leur enfant à l'école primaire, le vécu de la relation de plusieurs parents paraît marqué par une insatisfaction liée à un cadre normatif strict ainsi qu'un manque de prise en considération de leur propre cadre de référence. En plus de cela, certains parents confient avoir souffert du regard déficitaire et disqualifiant posé sur leur enfant, et par extension sur leur famille. Ces éléments paraissent avoir contribué à freiner le développement de leur pouvoir d'agir et les avoir empêchés d'accéder à l'image d'un « bon » parent (Ogay & Conus, 2019). Tous les ingrédients sont ainsi réunis pour émettre l'hypothèse de la présence d'un ethnocentrisme institutionnel : aux yeux de certains parents, l'école paraît considérer son propre cadre de référence comme plus légitime que le leur. Cette hypothèse s'inscrit dans le prolongement de la recherche COREL, lors de laquelle l'ethnocentrisme institutionnel avait été conceptualisé comme un obstacle majeur au développement de la première relation entretenue entre les parents et l'école (Ogay, 2017b).

Au fil des années, certains parents semblent toutefois se positionner différemment vis-à-vis du fonctionnement de l'école. Bien qu'ils déplorent toujours une définition trop unilatérale des modalités de collaboration avec les enseignant·e·s, ils paraissent avoir dépassé certaines barrières limitant le développement de leur pouvoir d'agir. Ayant été poussés à s'extraire des mécanismes les invisibilisant (Périer, 2019), ils tendent à court-circuiter le rapport de force ayant prévalu jusqu'ici. Forts de leur meilleure connaissance du système scolaire, certains parents paraissent en outre mieux naviguer à travers les méandres de l'école primaire. Les défis que ces parents ont rencontrés depuis leurs débuts à l'école primaire semblent ainsi avoir diminué, sans toutefois disparaître (Daniel, 2015). En ce sens, j'émetts l'hypothèse que la capacité de ces parents à naviguer au sein d'une école ethnocentrée s'est renforcée ou, autrement dit, que l'emprise de l'ethnocentrisme institutionnel sur leur relation a diminué.

Malheureusement, lors de la transition de leur enfant à l'école secondaire, les parents semblent à nouveau confrontés à certaines manifestations de l'ethnocentrisme institutionnel. Au contraire des parents plus familiers de la culture scolaire (qui connaissent le fonctionnement du cycle d'orientation), certains parents sont amenés à déchiffrer une nouvelle « boîte noire » (Ogay, 2017b, p. 4). Appelés à coconstruire une nouvelle relation et négocier leurs rapports ainsi que leurs rôles respectifs (Monceau, 2008; Périer, 2005), ils se voient à nouveau couper l'herbe sous le pied en raison d'un manque d'explicitation des normes imprégnant le cycle d'orientation. Leur pouvoir d'agir étant à nouveau entravé, ces parents ne seraient-ils pas à nouveau devant l'impossibilité d' « entrer dans une école qui ne se dévoile pas » (Fahrni & Ogay, 2022, p. 161) ?

## 6.8 De l'importance d'aborder la littérature d'une manière critique

Comme l'illustrent les résultats, l'évolution du vécu des parents de leur relation avec l'école peut prendre différentes tournures. Les trois types de *patterns* relationnels distingués révèlent que la relation est devenue relativement conflictuelle pour certains parents (ceux de Diego et d'Edon et, dans une certaine mesure, ceux de Marisa). Pour d'autres (ceux de Karim et de Marisa), leur relation avec l'école se rapproche d'une forme de partenariat, puisqu'elle implique de plus hauts niveaux de confiance et de satisfaction envers les enseignant·e·s.

L'existence de ces différentes trajectoires a le mérite d'interroger la littérature portant sur l'évolution de la relation familles-école. Plusieurs études consultées tendent en effet à dépeindre un tableau assez sombre de la relation que les parents les moins accoutumés à la culture scolaire entretiennent avec l'école. Certaines recherches laissent suggérer que cette relation se développe très souvent – si ce n'est toujours – « sur un terrain profondément miné » (Guigue & Tillard, 2010, p. 74). Dans une telle optique, les parents issus de groupes minoritaires seraient alors inexorablement conduits à déléguer leur confiance aux enseignant·e·s, se tenir en retrait et se murer « dans le silence de l'impuissance » (Périer, 2012a, p. 90). Étant donné que ce profil-type ne recouvre pas totalement les données récoltées (aucun parent ne s'est par exemple mis à distance d'une école perçue comme ostracisante) et que divers *patterns* évolutifs sont identifiables (certains parents font état d'une relation se rapprochant d'une forme de partenariat), je ne peux que m'interroger sur de telles conclusions. Et si la recherche avait tendance à adopter une perspective déficitaire sur les parents issus de groupes minoritaires et à penser que l'action de l'école est nécessairement inadéquate ? Renvoyant « plus largement à un débat sur l'homogénéité des pratiques et des modes de vie des classes populaires » (Payet & Giuliani, 2014, p. 56) ainsi que sur celui de la culture enseignante, ce questionnement souligne la nécessité d'adopter une posture critique vis-à-vis de la généralisation de certaines affirmations. Sans cette précaution, les chercheur·euse·s pourraient alors porter un regard ethnocentrique sur les parents et les enseignant·e·s, enfermant les premiers dans une lecture certes « bienveillante », mais pathologisante et « compatissante<sup>32</sup> » (Ogay, sous presse, p. 202), et les seconds dans une lecture diabolisante.

---

<sup>32</sup> J'emprunte ce terme à Ogay (sous presse). Cette autrice ne les utilise toutefois pas dans la même optique : elle les emploie afin de qualifier une attitude ethnocentrique.

## Conclusion

Bien que la relation entre les parents issus de groupes minoritaires et l'école représente un objet de recherche fécond (Akkari & Changkakoti, 2009; Payet, 2017), l'évolution des mécanismes constitutifs de cette relation n'a pas encore fait l'objet de nombreuses investigations (Ichou, 2010; Ogay & Cettou, 2014). La présente recherche, de nature longitudinale, a été l'occasion d'éclaircir cette zone d'ombre. Par le croisement du vécu des parents de leur relation avec l'école au moment de l'entrée en scolarité de leur enfant aîné avec leur vécu de la suite de cette relation, trois types de *patterns* évolutifs ont pu être mis en évidence, allant de relations placées durablement sous le signe du partenariat à des relations ayant progressivement pris une tournure plus conflictuelle. L'un des résultats majeurs de ce travail est de supposer que la dynamique que les parents entretenaient avec l'école au moment de l'entrée en scolarité de leur enfant aîné a contribué à l'évolution de leur manière d'entrer en communication avec l'école. Pour certains, la dynamique coconstruite avec les premières enseignantes de leur enfant semble avoir facilité l'établissement ainsi que le maintien d'une communication positive et bidirectionnelle. Pour d'autres, le développement d'une dynamique peu dialogique en première année de relation paraît avoir joué un certain rôle dans l'adoption d'une communication plus affirmée et plus offensive au fil du temps. Cette posture plus offensive et plus revendicatrice du bien de leur enfant peut être interprétée comme la conséquence de l'extraction d'un processus d'invisibilisation (Périer, 2019), mais également comme un moyen de court-circuiter un rapport de force alimenté par les logiques ethnocentriques de l'institution scolaire (Ogay, 2017b). Un second résultat lié aux trajectoires identifiées est de suggérer que l'évolution de la confiance des parents envers l'école dépend avant tout de leur impression que la prise en charge scolaire de leur enfant est adéquatement ou inadéquatement soutenue, et ce, à différents moments de sa scolarité. Les décisions de l'école visant à modifier la trajectoire scolaire d'un enfant (comme un redoublement ou une réorientation en classe de soutien) représentent en ce sens des mesures à double tranchant pour la relation familles-école : certains parents peuvent interpréter ces décisions comme l'aboutissement d'une stratégie ourdie contre leur enfant et risquent de développer une importante méfiance envers le personnel scolaire. Enfin, la mise en évidence de différents *patterns* évolutifs illustre le fait que la relation que les parents issus de groupes minoritaires entretiennent avec les enseignant·e·s ne se développe pas nécessairement « sur un terrain profondément miné » (Guigue & Tillard, 2010, p. 74). Sur cette base, ce travail invite à aborder la littérature portant sur la relation familles-école d'une manière critique. En appréhendant cette relation uniquement par le prisme du conflit, il est possible d'être amené à porter un regard biaisé aussi bien sur les parents les moins familiers de la culture scolaire que sur la pratique enseignante.

De surcroît, cette étude a également cherché à explorer le vécu des parents lors de la transition de leur enfant vers l'école secondaire (un objet de recherche lui aussi peu investigué, Lusse et al., 2019). Les résultats issus des entretiens semi-directifs mettent en exergue que le vécu des parents autour de cette transition s'inscrit dans la continuité du récit dont ils avaient fait part à l'équipe de recherche COREL au moment de l'entrée en scolarité de leur enfant aîné. Toutefois, pour les parents dont le rapport avec l'école est devenu plus conflictuel au fil du temps, leurs préoccupations semblent avoir pris une tournure distincte, puisqu'elles s'articulent davantage autour de l'action de l'école envers leur enfant (et non plus autour de l'adéquation de leur enfant aux normes scolaires). Les entretiens mettent en outre en évidence que la représentation que se font les parents de la scolarité de leur enfant au cycle d'orientation est empreinte d'ambiguïtés. À moins qu'ils puissent se référer à l'une de leurs propres expériences en lien avec une école secondaire, ces parents paraissent faire face à une école au fonctionnement implicite, pouvant limiter le développement de leur pouvoir d'agir. Impliquant le déchiffrement d'une école secondaire se présentant comme une « boîte noire » (Ogay, 2017b, p. 4), la transition scolaire de leur enfant vers le cycle d'orientation a ainsi le potentiel de fragiliser le maintien d'une relation partenariale de qualité.

Enfin, ce travail avait pour dessein d'investiguer une dernière zone d'ombre, liée à la place relativement subalterne que les affects des parents d'élèves occupent au sein de la littérature portant sur la relation familles-école. L'utilisation du *Geneva Affect Label Coder* (Scherer, 2005) lors de l'analyse abductive a permis de montrer que la relation que les parents issus de groupes minoritaires entretiennent avec l'école représente un terrain propice à l'émergence de nombreux affects à valence négative : anxiété, colère, méfiance, peur, culpabilité, sentiment d'invalidation et d'injustice. Un examen systématique du contexte d'émergence de ces affects suggère que deux cognitions principales peuvent en être à l'origine : l'impression de vivre une situation dans laquelle son pouvoir d'agir est entravé et le fait d'estimer que la trajectoire scolaire de son enfant n'est pas adéquatement soutenue par l'école. Pouvant facilement survenir dans un contexte disqualifiant et invisibilisant, ces affects négatifs ne paraissent pas faciliter l'établissement d'une relation partenariale de qualité. Avec des seuils maximaux de tolérance à l'incertitude et à l'anxiété dépassés, les parents sont en effet enclins à adopter une communication *mindless* (Gudykunst, 2005). Dans de telles circonstances, ils peuvent se voir absorbés par les affects émanant de leur relation avec l'école, au détriment d'une conscience des processus communicationnels et d'une interprétation efficace de l'information transmise par leurs « partenaires ». Par le biais de cette exploration systématique des affects des parents, j'espère avoir atteint l'objet théorique que je m'étais fixé en début de travail, qui était d'intégrer l'étude des affects à celle de la relation familles-école, deux champs de recherche apparaissant encore peu connectés.

Si l'on prend un peu de recul vis-à-vis de ce travail, plusieurs limites peuvent être identifiées. Premièrement, il me semble que les *patterns* évolutifs distingués mériteraient d'être renforcés à l'aide d'entretiens semi-directifs supplémentaires, qu'ils soient conduits auprès des mêmes parents (un seul entretien n'était peut-être pas suffisant afin de répondre à la problématique investiguée) ou avec d'autres parents ayant participé à la recherche COREL quelques années auparavant. N'étant pas parvenu à une saturation empirique lors de la récolte des données, un tel approfondissement permettrait probablement d'obtenir une « constellation de cas » plus solide (Pires, 1997, p. 161). Deuxièmement, il me paraît important de souligner que le vécu des parents de leur relation avec l'école secondaire ne devrait pas être appréhendé comme la résultante de la rencontre avec des enseignant·e·s du cycle d'orientation. Comme la majorité des enfants (quatre sur cinq) qui avaient été suivis lors de leur première année de scolarité n'étaient pas encore entrés au cycle d'orientation au moment de la récolte des données, les analyses réalisées concernent avant tout l'appréhension et la projection des parents de leur relation avec l'école secondaire. Troisièmement, il convient de garder à l'esprit que les résultats exposés dans ce travail dépendent de la perspective des parents d'élèves. Même si j'ai adopté une approche de communication interculturelle, qui m'a permis de me centrer sur la « dimension proprement relationnelle » (Ogay, sous presse, p. 197) de la relation familles-école, je n'ai pas recueilli les perceptions des différent·e·s enseignant·e·s rencontré·e·s par les parents interviewés. Les résultats exposés devraient donc toujours être replacés dans la perspective des parents d'élève. Quatrièmement, j'estime que la variabilité interculturelle liée à la manière dont les parents communiquent leurs propres affects n'a pas été suffisamment considérée. Bien que les cognitions étant à l'origine de chaque affect aient été systématiquement considérées et que des précautions aient été prises lors de la transcription des entretiens, il me semble que les affects n'ont pas toujours été replacés dans le cadre de référence des parents d'élèves. L'utilisation du *Geneva Affect Label Coder* illustre ce manque de décentration : les différents termes listés par Scherer (2005) permettant de repérer chaque affect laissent penser que le langage propre aux affects est similaire à travers toutes les cultures. Or, la thèse soutenant que les émotions consistent en une expérience universelle n'est pas forcément convaincante (Perlovsky, 2009; Russell, 1991) : de plus en plus d'études constatent une variation interculturelle dans la conscience, la régulation et la communication des affects (Mesquita et al., 2017; Russell, 1991; Zhang et al., 2014).

Les résultats obtenus dans le cadre de cette étude éclaircissent plusieurs zones d'ombres identifiées au sein de la littérature portant sur la relation familles-école. Dans la mesure où la recherche représente une « symphonie inachevée » et « une construction et une reconstruction perpétuelle du corps de connaissances » (De Ketele & Maroy, 2010, p. 228),

ces résultats soulèvent également de nombreux questionnements. Afin de prolonger l'exploration des mécanismes constitutifs de la relation entre les familles issues de groupes minoritaires et l'école, trois pistes peuvent être envisagées. Tout d'abord, cette étude pourrait être poursuivie en conduisant des entretiens supplémentaires avec d'autres parents ayant participé à la recherche COREL (seules sept familles sur 13 ont été initialement recontactées). En plus de contribuer à l'atteinte d'une saturation empirique des données (Pires, 1997), cette proposition aurait le mérite d'aboutir à une compréhension plus robuste de la manière dont les *patterns* propres à la relation familles-école évoluent au fil de la scolarisation d'un·e élève. En plus de cela, une telle piste permettrait également de comprendre comment les affects identifiés dans le discours des parents interviewés (mais également ceux absents de leurs déclarations, comme le sentiment d'incompétence ou le sentiment de minorisation) se manifestent auprès d'autres parents. Une seconde proposition pourrait être de prolonger cette étude longitudinale en réinterrogeant les parents interviewés à l'issue de la scolarisation secondaire de leur enfant aîné. Cette piste permettrait de comprendre la manière dont la relation entre les familles minoritaires et l'école se déploie tout au long du cycle d'orientation. Dans la mesure où les adolescent·e·s tendent à prendre le rôle de « go-between » entre les parents et l'école secondaire (Perrenoud, 1987, p. 47), cette troisième salve d'entretiens pourrait cette fois-ci inclure les enfants qui avaient été suivis lors de leur première année de scolarité dans le cadre de la recherche COREL. Un tel approfondissement permettrait de tenir compte de la complexité de la relation familles-école tout au long du cycle d'orientation et de combler certaines des lacunes exposées dans la phase introductive de ce travail (Lusse et al., 2019). Enfin, une dernière proposition pourrait concerner la réalisation d'une méta-analyse afin d'examiner la tendance de la recherche à dépeindre la relation entre les familles issues de groupes minoritaires et l'école sous l'angle du conflit. Dans la mesure où ce travail a montré que la relation familles-école ne prenait pas nécessairement une tournure houleuse, il pourrait en effet être intéressant d'interroger la littérature, qui, d'après l'examen réalisé dans le cadre de ce travail, adopte parfois un regard biaisé sur les parents issus de groupes minoritaires, tout comme sur la pratique enseignante.

La conduite de ce travail débouche sur la formulation de recommandations pratiques concernant le quotidien des acteur·rice·s de la sphère scolaire. En phase avec de récentes recherches (Gisewhite et al., 2021; Leenders et al., 2019; Popovska Nalevska et al., 2021; Tobin et al., 2022), les résultats obtenus soutiennent la nécessité de promouvoir une communication positive et régulière entre les familles et l'école. D'après les conclusions formulées dans cette étude, cette promotion mériterait d'être renforcée à trois moments distincts, lors desquels la relation familles-école a le potentiel d'être fragilisée. En premier lieu, l'instauration d'une communication dialogique et bidirectionnelle pourrait être favorisée

au moment de la naissance de la relation familles-école, c'est-à-dire lors de l'entrée en scolarité d'un enfant aîné. Une telle proposition permettrait d'éviter que certains parents se mettent en retrait dès leur première année de relation avec l'école, et que cette habitude se transforme en communication plus affirmée et plus revendicatrice du bien de leur enfant au fil du déploiement de leur relation. En deuxième lieu, la communication familles-école pourrait également être soutenue lorsqu'une modification de la trajectoire scolaire d'un enfant est décidée (comme une décision de redoublement ou l'octroi d'une mesure d'aide). La mise en place d'un dialogue ainsi qu'une explicitation des tenants et aboutissants d'une telle décision permettraient probablement de faire en sorte que les parents n'aient pas l'impression que les enseignant·e·s œuvrent contre le bien-être de leur enfant et que leur confiance diminue d'une manière drastique autour d'un tel événement. En dernier lieu, la communication familles-école pourrait être particulièrement soignée à l'approche de l'école secondaire. Au vu des résultats obtenus, des échanges autour du fonctionnement de l'école secondaire en amont de la transition d'un enfant s'avéreraient nécessaires afin que les parents ne soient pas conduits à naviguer dans une incertitude trop importante. Sur le plan de la gouvernance institutionnelle, cette recommandation pourrait se traduire par la mise en place d'ateliers de préparation à l'école ou d'entretiens individuels entre les familles et l'école en amont des différentes transitions des élèves.

Concrètement, afin que cette promotion de la communication ne s'accompagne pas d'effets pervers tels que ceux décrits dans le cadre théorique (Périer, 2005, 2012a, 2018), il convient de veiller à ce que le pouvoir d'agir des parents les moins accoutumés à la culture scolaire soit garanti dans leur relation avec l'école (Conus & Ogay, 2018). En ce sens, la communication familles-école ne devrait pas être confondue avec une simple transmission d'informations (Jaeggi et al., 2003) ou avec l'expression d'une certaine cordialité (Conus & Ogay, 2018). Au contraire, elle devrait plutôt être conceptualisée comme un « processus d'apprentissage partagé » (Ogay & Cettou, 2014, p. 70), qui implique que la perspective des parents soit pleinement prise en considération. Afin d'encourager une telle vision de la communication, il semble primordial d'œuvrer à augmenter la sensibilité interculturelle (Bennett, 1993) de l'institution scolaire, qui a parfois tendance à ne pas considérer le cadre de référence de toutes les familles avec qui elle est amenée à interagir (ce qui rejoint le concept d'ethnocentrisme institutionnel, Ogay, 2017b). Pour ce faire, il peut être possible d'agir sur la formation (initiale ou continue) des enseignant·e·s. Des propositions novatrices telles que celle développée par Payet et Rufin (2022) invitent à développer le sens critique des enseignant·e·s lorsqu'ils·elles abordent la communication familles-école. Par la mise en place d'ateliers d'écriture et de jeux de rôle, un tel dispositif permettrait de faire éprouver aux enseignant·e·s une pluralité de perspectives et d'« élargir leurs représentations au-delà de

vision simplistes ou stéréotypées » (p. 153). En axant la formation des enseignant·e·s sur le développement de leur sens critique, il pourrait alors être possible de briser le cercle vicieux d'une culture professionnelle informelle, conduisant les enseignant·e·s novices à plus facilement aborder les parents les moins familiers de la culture scolaire sous un angle déficitaire ou démissionnaire (Guibert & Lazuech, 2011; Kilic, 2022). De surcroît, la formation des enseignant·e·s pourrait également davantage s'articuler autour du développement des compétences méta-émotionnelles des enseignant·e·s (Doudin et al., 2013; Hannon & O'Donnell, 2022). En insistant sur la manière dont ces dernier·ère·s identifient, comprennent, expriment, régulent et utilisent leurs émotions (Mikolajczak et al., 2020), ils·elles pourraient plus facilement coréguler les affects survenant dans leur relation avec les parents d'élèves.

Comme l'illustrent les différentes réflexions menées dans le cadre de cette conclusion, ce travail débouche sur de nombreuses perspectives, allant de pistes visant à approfondir un champ de recherche en plein essor à des recommandations pratiques dont le dessein est de promouvoir la communication entre les familles et l'école tout au long de la scolarité d'un·e élève. Je termine donc cette recherche, convaincu par le fait que des réflexions relatives aux dynamiques constitutives de la relation familles-école ainsi qu'à la culture de l'institution scolaire s'avèrent prometteuses.

## Liste de références

- Abdallah-Preteuille, M. (1997). Pour une éducation à l'altérité. *Revue des sciences de l'éducation*, 23(1), 123-132. <https://doi.org/10.7202/031907ar>
- Abdallah-Preteuille, M. (2020). La communication interculturelle dans tous ses états. In *La communication interculturelle : entre pertinence et impertinence* (p. 55-110). L'Harmattan.
- 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. [https://doi.org/10.1016/S0022-4405\(00\)00048-0](https://doi.org/10.1016/S0022-4405(00)00048-0)
- Akkari, A., & Changkakoti, N. (2009). Les relations entre parents et enseignants. Bilan des recherches récentes. *Revue Internationale de l'Éducation Familiale*, 25(1), 103-130. <https://doi.org/10.3917/rief.025.0103>
- Albarello, L. (2011). *Choisir l'étude de cas comme méthode de recherche*. De Boeck.
- Albright, M. I., & Weissberg, R. P. (2009). School-family partnerships to promote social and emotional learning. In S. L. Christenson & A. L. Reschly (dir.), *Handbook of school-family partnerships* (p. 246-265). Routledge.
- Almudever, B., Michaëlis, N., Aeschlimann, M.-P., & Cazals-Ferré, M.-P. (2012). Le pouvoir d'agir à l'épreuve de la souffrance au travail : émotions, recherche et construction de sens. *Psychologie du Travail et des Organisations*, 18(1), 81-95. [https://doi.org/10.1016/S1420-2530\(16\)30102-9](https://doi.org/10.1016/S1420-2530(16)30102-9)
- Anadón, M., & Guillemette, F. (2007). La recherche qualitative est-elle nécessairement inductive ? *Recherches qualitatives*, Hors-Série, 5, 26-37.
- Baldwin, K. M., Baldwin, J. R., & Ewald, T. (2006). The relationship among shame, guilt, and self-efficacy. *American Journal of Psychotherapy*, 60(1), 1-21. <https://doi.org/10.1176/appi.psychotherapy.2006.60.1.1>
- Ballif, L., & Ogay, T. (2017). Quand les parents deviennent parents d'élève : si la norme scolaire se cache entre les lignes, qui se retrouve en marge ? *Revue [petite] enfance*, 123, 70-83.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action : A social cognitive theory*. Prentice Hall.

- Barbalet, J. M. (1996). Social emotions : Confidence, trust and loyalty. *International Journal of Sociology and Social Policy*, 16(9-10), 75-96. <https://doi.org/10.1108/eb013270>
- Barbot, J. (2012). Mener un entretien de face à face. In S. Paugam (dir.), *L'enquête sociologique* (2<sup>e</sup> éd., p. 115-141). Presses Universitaires de France.
- Baribeau, C., & Royer, C. (2012). L'entretien individuel en recherche qualitative : usages et modes de présentation dans la Revue des sciences de l'éducation. *Revue des sciences de l'éducation*, 38(1), 23-45. <https://doi.org/10.7202/1016748ar>
- Becker, H. S. (2002). *Les ficelles du métier : comment conduire sa recherche en sciences sociales*. La Découverte.
- Bélanger, M., & Marcotte, D. (2013). Étude longitudinale du lien entre les changements vécus durant la transition primaire-secondaire et les symptômes dépressifs des adolescents. *Canadian Journal of Behavioural Science / Revue canadienne des sciences du comportement*, 45(2), 159-172. <https://doi.org/10.1037/a0025010>
- Béliard, A., & Eideliman, J.-S. (2008). Au-delà de la déontologie. Anonymat et confidentialité dans le travail ethnographique. In A. Bensa & D. Fassin (dir.), *Politiques de l'enquête. Épreuves ethnographiques* (p. 123-141). La Découverte.
- Bennett, J. M. (1993). Towards ethnorelativism : A developmental model of intercultural sensitivity. In R. M. Paige (dir.), *Education for the intercultural experience* (p. 21-71). Intercultural Press.
- Benoît, M., Rousseau, C., Ngirumpatse, P., & 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. <https://doi.org/10.7202/019683ar>
- Bessin, M., & Roulleau-Berger, L. (2002). Les armes du faible sont-elles de faibles armes ? *L'Homme & la Société*, 143-144(1), 3-11. <https://doi.org/10.3917/lhs.143.0003>
- Blais, M., & Martineau, S. (2006). L'analyse inductive générale : description d'une démarche visant à donner un sens à des données brutes. *Recherches qualitatives*, 26(2), 1-18. <https://doi.org/10.7202/1085369ar>
- Blaize, J., Delannoy, C., & Lescop, J.-Y. (2020). Il faut ouvrir l'école ? *Cahiers pédagogiques*, 564, 68-69.
- Blanquet, E. (2008). Notion de champ en Gestalt-thérapie. Illustration clinique : Marylin. *Cahiers de Gestalt-thérapie*, 22(1), 151-196. <https://doi.org/10.3917/cges.022.0151>

- Boisvert, F. (1997). *Étude du sentiment de compétence de parents de milieu défavorisé* [thèse de doctorat, Université de Montréal].
- Bonvin, P. (2012). Une rupture dans la trajectoire scolaire : le cas du redoublement. In P. Curchod, P.-A. Doudin, & L. Lafortune (dir.), *Les transitions à l'école* (p. 193-218). Presses de l'Université du Québec.
- Borgonovi, F., & Montt, G. (2012). *Parental involvement in selected PISA countries and economies* (Rapport de recherche). OCDE Publishing. <https://doi.org/10.1787/5k990rk0jsjj-en>
- Bouffard, S., & Weiss, H. (2008). Thinking big : A new framework for family involvement policy, practice, and research. *The Evaluation Exchange : A Periodical on Emerging Strategies in Evaluation*, 14(1-2), 2-5.
- Bouffard, T., & Vezeau, C. (2010). Intention d'apprendre, motivation et apprentissage autorégulé : le rôle de la perception de compétence et des émotions. In M. Crahay & M. Dutrévis (dir.), *Psychologie des apprentissages scolaires* (p. 66-84). 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. <https://doi.org/10.7202/1003174ar>
- Bourdieu, P. (1966). L'école conservatrice : les inégalités devant l'école et devant la culture. *Revue française de sociologie*, 7(3), 325-347. <https://doi.org/10.2307/3319132>
- Bourdieu, P. (2011). La production et la reproduction de la langue légitime. In *Langage et pouvoir symbolique* (p. 67-98). Seuil.
- Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (1970). *La reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Éditions de Minuit.
- Boutin, G. (2018). *L'entretien de recherche qualitatif : théorie et pratique* (2<sup>e</sup> éd.). Presses de l'Université du Québec.
- Bouveau, P., Favre, J., & Cousin, O. (1999). *L'école face aux parents. Analyse d'une pratique de médiation*. Édition Sociale Française.
- Breakwell, G. M. (2020). Mistrust, uncertainty and health risks. *Contemporary Social Science*, 15(5), 504-516. <https://doi.org/10.1080/21582041.2020.1804070>
- Brinbaum, Y., & Kieffer, A. (2009). Les scolarités des enfants d'immigrés de la sixième au baccalauréat : différenciation et polarisation des parcours. *Population*, 64(3), 561-610. <https://doi.org/10.3917/popu.903.0561>

- Brinbaum, Y., & Primon, J.-L. (2013). Parcours scolaires et sentiment d'injustice et de discrimination chez les descendants d'immigrés. *Économie et Statistique*, 464-466, 215-243. <https://doi.org/10.3406/estat.2013.10239>
- Brougère, G. (2010). La coéducation en conclusion. In S. Rayna, M.-N. Rubio, & H. Scheu (dir.), *Parents-professionnels : la coéducation en questions* (p. 127-138). Érès.
- Brown, C., & Lan, L. (2018). Understanding families' conceptions of school readiness in the United States : A qualitative metasynthesis. *International Journal of Early Years Education*, 26(4), 403-421. <https://doi.org/10.1080/09669760.2018.1454302>
- Bruner, J. S. (2008). *L'éducation, entrée dans la culture. Les problèmes de l'école à la lumière de la psychologie culturelle*. Retz.
- Cantin, S., & Boivin, M. (2004). Change and stability in children's social network and self-perceptions during transition from elementary to junior high school. *International Journal of Behavioral Development*, 28(6), 561-570. <https://doi.org/10.1080/01650250444000289>
- Cardona, N. D., Madigan, R. J., & Sauer-Zavala, S. (2022). How minority stress becomes traumatic invalidation : An emotion-focused conceptualization of minority stress in sexual and gender minority people. *Clinical Psychology : Science and Practice*, 29(2), 185-195. <https://doi.org/10.1037/cps0000054>
- Carter, S. (2002). *The impact of parent/family involvement of student outcomes : an annotated bibliography of research from the past decade* (Rapport de recherche). Consortium for Appropriate Dispute Resolution in Special Education (CADRE).
- 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. <https://doi.org/10.7202/019688ar>
- Charette, J. (2018). Représentations sociales sur l'école et stratégies déployées par des parents récemment immigrés pour soutenir l'expérience socioscolaire de leurs enfants dans la société d'accueil : regards croisés de parents et d'intervenants. *Recherches qualitatives*, 37(1), 117-139. <https://doi.org/10.7202/1049458ar>
- Christophe, V. (2019). Les théories néo-darwiniennes. In *Les émotions : tour d'horizon des principales théories* (p. 61-73). Presses universitaires du Septentrion.
- Cifali, M. (1994). *Le lien éducatif : contre-jour psychanalytique*. Presses Universitaires de France.

- Claes, M., & Comeau, J. (1996). L'école et la famille: Deux mondes ? *Lien social et Politiques*, 35, 75-85. <https://doi.org/10.7202/005075ar>
- Compagnone, P. D., & Lo Monaco, G. (2015). Validation française du questionnaire d'évaluation de l'environnement invalidant durant l'enfance : the Invalidating Childhood Environments Scale (ICES). *European Review of Applied Psychology*, 65(1), 43-52. <https://doi.org/10.1016/j.erap.2014.11.001>
- Conus, X. (2017a). Construction du rôle de parent d'élève en Suisse : le territoire familial, une annexe de l'école ? In S. Rayna & P. Garnier (dir.), *Transitions dans la petite enfance. Recherches en Europe et au Québec* (p. 101-120). Peter Lang.
- Conus, X. (2017b). *Parents et enseignants en contexte de diversité culturelle : quelle négociation des rôles ?* [thèse de doctorat, Université de Fribourg].
- Conus, X., Ballif, L., & Ogay, T. (sous presse). Regards de cadres d'une administration scolaire suisse sur les collaborations autour de l'école inclusive : tensions interprofessionnelles et risque de parents instrumentalisés. *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*.
- Conus, X., Borruat, S., Ogay, T., & Ballif, L. (2020). Qui fait l'école ? L'ouverture de l'institution scolaire à la diversité à l'épreuve de l'homogénéité de ses cadres. Enquête dans une administration scolaire en Suisse. *Alterstice : Revue Internationale de la Recherche Interculturelle*, 9(2), 105-118. <https://doi.org/10.7202/1082532ar>
- Conus, X., & Fahrni, L. (2017). Routine communication between teachers and parents from minority groups : An endless misunderstanding? *Educational Review*, 71(2), 234-256. <https://doi.org/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. (2018). Quand l'enseignant s'imagine collaborer avec le parent. Étude de cas autour de la confiance. *Revue Internationale de l'Éducation Familiale*, 44(2), 45-65.
- Conus, X., & Ogay, T. (2020). Communication entre enseignants et parents minoritaires lors du premier entretien : effet-miroir d'extension et de restriction de rôles. In L. Pelletier & A. Lenoir (dir.), *Regards critiques sur la relation école-famille(s)* (p. 51-68). Éditions des archives contemporaines.

- Conus, X., & Ogay, T. (2019, juin 27). *Relation école-familles: Quand le pouvoir d'agir des parents se heurte au modèle du 'bon parent' attendu* [Communication orale]. Congrès de la Société Suisse pour la Recherche en Éducation (SSRE), Bâle, Suisse.
- Coppin, G., & Sander, D. (2010). Théories et concepts contemporains en psychologie de l'émotion. In C. Pelachaud (dir.), *Systèmes d'interaction émotionnelle* (p. 25-56). Hermès Science publications.
- Cosnefroy, L. (2007). Le sentiment de compétence, un déterminant essentiel de l'intérêt pour les disciplines scolaires. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 36(3), 357-378. <https://doi.org/10.4000/osp.1459>
- 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 (dir.), *Les transitions à l'école* (p. 11-31). Presses de l'Université du Québec.
- Daepfen, K. (2007). *Le redoublement : un gage de réussite ? Revue de littérature et étude d'une volée d'élèves vaudois* (Rapport de recherche). Unité de Recherche pour le pilotage des Systèmes Pédagogiques (URSP).
- Damasio, A. R. (2003). *Spinoza avait raison. Le cerveau de la tristesse, de la joie et des émotions*. Odile Jacob.
- Damasio, A. R. (2010). *L'Autre moi-même : les nouvelles cartes du cerveau, de la conscience et des émotions*. Odile Jacob.
- Daniel, G. R. (2015). Patterns of parent involvement : A longitudinal analysis of family-school partnerships in the early years of school in Australia. *Australasian Journal of Early Childhood*, 40(1), 119-128. <https://doi.org/10.1177/183693911504000115>
- Daniel, G. R. (2016). Parents' experiences of teacher outreach in the early years of schooling. *Asia Pacific Journal of Education*, 36(4), 559-569. <https://doi.org/10.1080/02188791.2015.1005051>
- Davidson, R. J., Sherer, K. R., & Goldsmith, H. H. (2009). *Handbook of affective sciences*. Oxford University Press.
- Davies, J. D., Ryan, J., & Tarr, J. (2011). What we tell them is not what they hear : the importance of appropriate and effective communication to sustain parental engagement at transition points. *International Journal about Parents in Education*, 5(2), 25-34. <https://doi.org/10.54195/ijpe.18177>
- De Castro-Ambrosetti, D., & Cho, G. (2005). Do parents value education ? Teachers' perceptions of minority parents. *Multicultural Education*, 13(2), 44-46.

- De Certeau, M. (1980). *L'invention du quotidien* (vol. 1 : arts de faire). Gallimard.
- De Ketele, J.-M., & Maroy, C. (2010). Quels critères de qualité pour les recherches en éducation ? In L. Paquay, M. Crahay, & J.-M. De Ketele (dir.), *L'analyse qualitative en éducation : des pratiques de recherche aux critères de qualité* (2<sup>e</sup> éd., p. 219-249). De Boeck.
- De Visscher, H. (2013). Quelques disqualifications. Le sentiment ou ressenti d'incompétence. *Les Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale*, 99-100(3-4), 429-444. <https://doi.org/10.3917/cips.099.0429>
- De Cremer, D., Van Kleef, G. A., & Wubben, M. J. J. (2007). Do the emotions of others shape justice effects ? An interpersonal approach. In D. De Cremer (dir.), *Advances in the psychology of justice and affect* (p. 35-57). Information Age Publishing.
- Delay, C. (2011). *Les classes populaires à l'école. La rencontre ambivalente entre deux cultures à légitimité inégale*. Presses Universitaires de Rennes.
- Deleuze, G., & Guattari, F. (1980). *Mille plateaux : capitalisme et schizophrénie 2*. Éditions de Minuit.
- Deluermoz, Q., Fureix, E., Mazurel, H., & Oualdi, M. (2013). Écrire l'histoire des émotions : de l'objet à la catégorie d'analyse. *Revue d'histoire du XIXe siècle*, 47, 155-189. <https://doi.org/10.4000/rh19.4573>
- Demoncy, A. (2016). La recherche qualitative : introduction à la méthodologie de l'entretien. *Kinésithérapie, la Revue*, 16(180), 32-37. <https://doi.org/10.1016/j.kine.2016.07.004>
- Deonna, J., Rodogno, R., & Teroni, F. (2011). *In defense of shame : The faces of an emotion*. Oxford University Press.
- Deshayes, F., Payet, J.-P., Pelhate, J., & Rufin, D. (2019). « C'est déjà les parents qu'il faudrait éduquer ! ». Intentions, opportunités et tactiques d'une pratique enseignante inconfortable. *Sociétés et jeunesse en difficulté. Revue pluridisciplinaire de recherche*, 22 [en ligne]. <https://journals.openedition.org/sejed/9569>
- Deslandes, R. (1996). *Collaboration entre l'école et les familles : influence du style parental et de la participation parentale sur la réussite scolaire au secondaire* [Thèse de doctorat, Université de Laval].
- Deslandes, R., & Barma, S. (2016). Revisiting the challenges linked to parenting and home-school relationships at the high school level. *Canadian Journal of Education / Revue canadienne de l'éducation*, 39(4), 1-32.

- Deslandes, R., & Bertrand, R. (2005). Motivation of parent involvement in secondary-level schooling. *The Journal of Educational Research*, 98(3), 164-175. <https://doi.org/10.3200/JOER.98.3.164-175>
- Direction de la Formation et des Affaires Culturelles [DFAC] (2023). *Scolarité obligatoire*. <https://www.fr.ch/formation-et-ecoles/scolarite-obligatoire/scolarite-obligatoire>
- Direction de l'Instruction publique, de la Culture et du Sport [DICS]. (2015). *Concept de pédagogie spécialisée du canton de Fribourg*. [https://www.fr.ch/sites/default/files/contens/osso/\\_www/files/pdf73/fr\\_concept\\_pedagogie\\_specialisee\\_2015.pdf](https://www.fr.ch/sites/default/files/contens/osso/_www/files/pdf73/fr_concept_pedagogie_specialisee_2015.pdf)
- Dockett, S., Perry, B., & Kearney, E. (2012). Family transitions as children start school. *Family Matters*, 90, 57-67.
- Doudin, P.-A., Curchod-Ruedi, D., & Meylan, N. (2013). Développer les compétences métaémotionnelles des enseignants : quelle formation ? In J. Pharand & M. Doucet (dir), *En éducation, quand les émotions s'en mêlent!* (p. 97–116). Presses de l'Université du Québec.
- Dubet, F. (1997). *École, familles, le malentendu*. Textuel.
- Dubet, F., Cousin, O., Macé, E., & Rui, S. (2013). *Pourquoi moi ? L'expérience des discriminations*. Seuil.
- Dufresne, 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.
- Dumas, A., & Martin-Juchat, F. (2016). Approche communicationnelle des émotions dans les organisations : questionnements et implications méthodologiques. *Revue Française des Sciences de l'Information et de la Communication*, 9 [en ligne]. <https://doi.org/10.4000/rfsic.2103>
- Dupriez, V., & Dumay, X. (2005). L'égalité des chances à l'école : analyse d'un effet spécifique de la structure scolaire. *Revue française de pédagogie*, 150, 5-17.
- Durack, A. (2022). *Creating effective parent-teacher partnerships to positively impact student reading* [Travail de Master, Grand Valley State University].
- 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.

- Ekman, P. (1980). *The face of Man : expressions of universal emotions in a New Guinea village*. Garland STPM Press.
- Engdahl, E., & Lidskog, R. (2014). Risk, communication and trust : Towards an emotional understanding of trust. *Public Understanding of Science*, 23(6), 703-717. <https://doi.org/10.1177/0963662512460953>
- Epstein, J. L. (2011). *School, family, and community partnerships : Preparing educators and improving schools* (2<sup>e</sup> éd., p. 634). Westview Press.
- Epstein, J. L., Sanders, M. G., Simon, B. S., Salinas, K. C., Jansorn, N. R., & Van Voorhis, F. L. (2002). *School, family, and community partnerships : Your handbook for action* (2<sup>e</sup> éd.). Corwin Press.
- Etat de Fribourg. (2014, septembre 9). *Loi sur la scolarité obligatoire* (RSF 411.0.1). [https://bdlf.fr.ch/app/fr/texts\\_of\\_law/411.0.1](https://bdlf.fr.ch/app/fr/texts_of_law/411.0.1)
- Fahrni, L., & Ogay, T. (2022). Préparer l'entrée à l'école? Analyse d'une pratique de transition œuvrant à la frontière entre l'école et les familles au sein d'un établissement scolaire du canton de Fribourg. *Recherches en éducation*, 46, 155-166. <https://doi.org/10.4000/ree.10170>
- Favre, B., Jaeggi, J.-M., & Osiek-Parisod, F. (2004). *Famille, école et collectivité : la situation des enfants de milieu populaire* (Rapport de recherche). Service de la recherche en éducation (SRED).
- Ferrin, D. L., Bligh, M. C., & Kohles, J. C. (2008). It takes two to tango : An interdependence analysis of the spiraling of perceived trustworthiness and cooperation in interpersonal and intergroup relationships. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 107(2), 161-178. <https://doi.org/10.1016/j.obhdp.2008.02.012>
- Field, S., Kuczera, M., & Pont, B. (2007). *En finir avec l'échec scolaire : dix mesures pour une éducation équitable* (Rapport de recherche). OCDE Publishing
- Finkelstein, R., & Truchot, D. (2006). Le sentiment d'injustice dans la vie quotidienne. Introduction au numéro spécial « les théories de la justice et leurs applications ». *Revue internationale de psychologie sociale*, 19(1), 5-15.
- Fortin, M.-F., & Gagnon, J. (2010). *Fondements et étapes du processus de recherche : méthodes quantitatives et qualitatives*. Chenelière Éducation.
- Frame, A. (2013). *Communication et interculturalité : cultures et interactions personnelles*. Hermès/Lavoisier.

- Fruzzetti, A. E., Shenk, C., & Hoffman, P. D. (2005). Family interaction and the development of borderline personality disorder : A transactional model. *Development and Psychopathology*, 17(4), 1007-1030. <https://doi.org/10.1017/s0954579405050479>
- Fruzzetti, A. E., & Vijay, A. (2020). *Racism is an extreme invalidating environment [Webinar]*. National Education Alliance for Borderline Personality Disorder. <https://www.borderlinepersonalitydisorder.org/webinars/#foogallery-251052/i:1>
- Galand, B., Lafontaine, D., Baye, A., Dachet, D., & Monseur, C. (2019). Le redoublement est inefficace, socialement injuste, et favorise le décrochage scolaire. *Cahiers des Sciences de l'Éducation*, 38, 1-33.
- Gallois, C., Ogay, T., & Giles, H. (2005). Communication accommodation theory : A look back and a look ahead. In W. B. Gudykunst (dir.), *Theorizing about intercultural communication* (p. 121-148). SAGE.
- Gao, G. (2015). Anxiety and Uncertainty Management. In J. M. Bennett (dir.), *The SAGE encyclopedia of intercultural competence* (vol. 1, p. 5-8). SAGE.
- Garbacz, S. A., Swanger-Gagné, M. S., & Sheridan, S. M. (2015). The role of school-family partnership programs for promoting student SEL. In J. A. Durlak, C. E. Domitrovich, R. P. Weissberg, & T. P. Gullotta (dir.), *Handbook of social and emotional learning : Research and practice* (p. 244-259). The Guilford Press.
- Garel, J.-P., & Lesain-Delabarre, J.-M. (1999). Réussir l'intégration scolaire : à quel prix pour les parents ? *La nouvelle revue de l'AIS, Adaptation et intégration scolaires*, 7, 83-97.
- Gartmeier, M., Gebhardt, M., & Dotger, B. (2016). How do teachers evaluate their parent communication competence ? Latent profiles and relationships to workplace behaviors. *Teaching and Teacher Education*, 55, 207-216. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.01.009>
- Gilbert, P. (2003). Evolution, social roles, and the differences in shame and guilt. *Social Research*, 70(4), 1205-1230.
- Gisewhite, R. A., Jeanfreau, M. M., & Holden, C. L. (2021). A call for ecologically-based teacher-parent communication skills training in pre-service teacher education programmes. *Educational Review*, 73(5), 597-616. <https://doi.org/10.1080/00131911.2019.1666794>
- Giuliani, F., & Payet, J.-P. (2014). Les logiques scolaires de la proximité aux familles. *Éducation et Sociétés*, 2(34), 5-21. <https://doi.org/10.3917/es.034.0005>

- Glasman, D. (1992). « Parents » ou « familles » : critique d'un vocabulaire générique. *Revue française de pédagogie*, 100, 19-33. <https://doi.org/10.3406/rfp.1992.1315>
- Glasman, D. (2015). L'institution scolaire et les parents de milieux populaires : habilitation ou disqualification ? In F. Giuliani, D. Laforge, & J.-P. Payet (dir.), *La voix des acteurs faibles : de l'indignité à la reconnaissance* (p. 107-119). Presses universitaires de Rennes.
- Goffman, E. (1973). *La mise en scène de la vie quotidienne* (vol. 2 : les relations en public). Éditions de Minuit.
- Gombert, P. (2008). *L'école et ses stratèges : les pratiques éducatives des nouvelles classes supérieures*. Presses universitaires de Rennes.
- Graham, A., Truscott, J., O'Byrne, C., Considine, G., Hampshire, A., Creagh, S., & Western, M. (2021). Disadvantaged families' experiences of home-school partnerships : Navigating agency, expectations and stigma. *International Journal of Inclusive Education*, 25(11), 1236-1251. <https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1607913>
- Green, C. L., Walker, J. M. T., Hoover-Dempsey, K. V., & Sandler, H. M. (2007). Parents' motivations for involvement in children's education : an empirical test of a theoretical model of parental involvement. *Journal of Educational Psychology*, 99(3), 532-544. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.99.3.532>
- Gremion, F., Carron, P., Meia, J.-S., & Zappella, D. (2023). L'expérience de facilitation à la différenciation pédagogique en formation initiale : quels apports pour l'inclusion scolaire ? *L'éducation en débats : analyse comparée*, 13(1), 47-68. <https://doi.org/10.51186/journals/ed.2023.13-1.e1200>
- Griebel, W., & Niesel, R. (2009). A developmental psychology perspective in Germany : Co-construction of transitions between family and education system by the child, parents and pedagogues. *Early Years*, 29(1), 59-68. <https://doi.org/10.1080/09575140802652230>
- 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* (p. 281-322). SAGE.
- Guibert, P., & Lazuech, G. (2011). Les effets de la socialisation intergénérationnelle dans le processus de professionnalisation des enseignants débutants. In B. Wentzel, A. Akkari, P.-F. Coen, & N. Changkakoti (dir.), *L'insertion professionnelle des enseignants : regards croisés et perspective internationale* (p. 109-124). Éditions HEP-BEJUNE.

- Guienne, V. (2001). Du sentiment d'injustice à la justice sociale. *Cahiers internationaux de sociologie*, 110(1), 131-142. <https://doi.org/10.3917/cis.110.0131>
- Guigue, M., & Tillard, B. (2010). Parents et professionnels du travail éducatif : une relation en tension. Regards croisés autour de vingt jeunes en difficulté. *Revue Internationale de l'Éducation Familiale*, 27(1), 57-80. <https://doi.org/10.3917/rief.027.0057>
- Guillaumin, C. (1985). Sur la notion de minorité. *L'Homme et la Société*, 77-78, 101-109. <https://doi.org/10.3406/homso.1985.2224>
- Gulfi, A. (2015). *L'expérience professionnelle des éducateurs sociaux en contexte multiculturel : une approche méthodologique mixte de la perception et de la gestion de la différence culturelle* [thèse de doctorat, Université de Fribourg].
- Hallée, Y., & Garneau, J. (2019). L'abduction comme mode d'inférence et méthode de recherche : de l'origine à aujourd'hui. *Recherches qualitatives*, 38(1), 124-140. <https://doi.org/10.7202/1059651ar>
- Hampden-Thompson, G., & Galindo, C. (2017). School-family relationships, school satisfaction and the academic achievement of young people. *Educational Review*, 69(2), 248-265.
- Hannon, L., & O'Donnell, G. M. (2022). Teachers, parents, and family-school partnerships : Emotions, experiences, and advocacy. *Journal of Education for Teaching*, 48(2), 241-255. <https://doi.org/10.1080/02607476.2021.1989981>
- Hargreaves, A., & Earl, L. (1990). *Rights of passage : A review of selected research about schooling in the transition years* (Rapport de recherche). Ontario Ministry of Education.
- Hill, N. E. (2010). Culturally-based worldviews, family processes, and family-school interactions. In S. L. Christenson & A. L. Reschly (dir.), *Handbook of school-family partnerships* (p. 101-127). Routledge.
- Hoover-Dempsey, K. V., Walker, J. M. T., Sandler, H. M., Whetsel, D., Green, C. L., Wilkins, A. S., & Closson, K. (2005). Why do parents become involved ? Research findings and implications. *The Elementary School Journal*, 106(2), 105-130. <https://doi.org/10.1086/499194>
- Hornby, G., & Lafaele, R. (2011). Barriers to parental involvement in education : An explanatory model. *Educational Review*, 63(1), 37-52. <https://doi.org/10.1080/00131911.2010.488049>

- Howard, L. W., & Cordes, C. L. (2010). Flight from unfairness : Effects of perceived injustice on motional exhaustion and employee withdrawal. *Journal of Business and Psychology*, 25(3), 409-428. <https://doi.org/10.1007/s10869-010-9158-5>
- 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. <https://doi.org/10.7202/016280ar>
- Ichou, M. (2010). *Rapprocher les familles populaires de l'école: Analyse sociologique d'un lieu commun* (Dossier d'études). Caisse nationale des allocations familiales (CNAF).
- Imbert, G. (2010). L'entretien semi-directif : à la frontière de la santé publique et de l'anthropologie. *Recherche en soins infirmiers*, 102(3), 23-34. <https://doi.org/10.3917/rsi.102.0023>
- Jacques, M., & Deslandes, R. (2002). Transition à la maternelle et relations école-famille. In C. Lacharite & G. Pronovost (dir.), *Comprendre la famille. Actes du 6e symposium québécois de recherche sur la famille*. (p. 247-260). 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* (Rapport de recherche). Service de la recherche en éducation (SRED).
- Jeynes, W. (2011). *Parental involvement and academic success*. Routledge.
- Kanouté, F. (2006). Point de vue de parents de milieux défavorisés sur leur implication dans le vécu scolaire de leur enfant. *Interactions*, 9(2), 17-37.
- Kanouté, F., & Vatz Laaroussi, M. (2008). La relation écoles-familles immigrantes : une préoccupation récurrente, et pertinente. *Revue des sciences de l'éducation*, 34(2), 259-264. <https://doi.org/10.7202/019680ar>
- Kanouté, F., Vatz Laaroussi, M., Rachédi, L., & Tchimou Doffouchi, M. (2008). Familles et réussite scolaire d'élèves immigrants du secondaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 34(2), 265-289. <https://doi.org/10.7202/019681ar>
- Karim, F. (2016). *Les élèves issus de l'immigration sont-ils victimes d'une discrimination dans leur parcours scolaire ? Une analyse au départ de PISA* [Travail de Master, Université de Liège].
- Khan, A. K., Quratulain, S., & Crawshaw, J. R. (2013). The mediating role of discrete emotions in the relationship between injustice and counterproductive work behaviors :

- A study in Pakistan. *Journal of Business and Psychology*, 28(1), 49-61.  
<https://doi.org/10.1007/s10869-012-9269-2>
- Kherroubi, M. (2008). La construction de la confiance dans la coopération. In *Des parents dans l'école* (p. 89-138). Érès.
- Kilic, A. (2022). *L'école primaire vue des coulisses : la culture professionnelle informelle des professeurs des écoles*. Presses universitaires de France.
- Konstam, V., Chernoff, M., & Deveney, S. (2001). Toward forgiveness : The role of shame, guilt anger, and empathy. *Counseling and Values*, 46(1), 26-39.  
<https://doi.org/10.1002/j.2161-007X.2001.tb00204.x>
- Koran, J. J., & Ellis, J. (1994). La recherche en milieu informel. *Culture & musées*, 4, 47-72.  
<https://doi.org/10.3406/pumus.1994.1031>
- Lahire, B. (1995). *Tableaux de familles. Heurs et malheurs scolaires en milieux populaires*. Seuil.
- Lahno, B. (2001). On the emotional character of trust. *Ethical theory and moral practice*, 4(2), 171-189. <https://doi.org/10.1023/A:1011425102875>
- Lanaj, K., Kim, P. H., Koopman, J., & Matta, F. K. (2018). Daily mistrust : a resource perspective and its implications for work and home. *Personnel Psychology*, 71(4), 545-570. <https://doi.org/10.1111/peps.12268>
- Langer, E. J. (1989). *Mindfulness*. Addison-Wesley.
- Larivée, S. J. (2012). L'implication des parents dans le cheminement scolaire de leur enfant : comment la favoriser? *Éducation & formation*, 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(3), 525-543. <https://doi.org/10.7202/016275ar>
- Larose, F., Terrisse, B., & Bédard, J. (2008). Les besoins parentaux au regard de la formation à l'implication scolaire au Québec. *Revue Internationale de l'Éducation Familiale*, 23(1), 39-61. <https://doi.org/10.3917/rief.023.0039>
- Lasater, K. (2019). Developing authentic family-school partnerships in a rural high school : Results of a longitudinal action research study. *School Community Journal*, 29(2), 157-182.
- Lasater, K., Bengtson, E., & Albiladi, W. S. (2021). Data use for equity ? How data practices incite deficit thinking in schools. *Studies in Educational Evaluation*, 69 [en ligne].  
<https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2020.100845>

- Le Bossé, Y. (2012). *Sortir de l'impuissance : invitation à soutenir le développement du pouvoir d'agir des personnes et des collectivités*. (vol. 1 : Fondements et cadres conceptuels). Ardis.
- Le Bossé, Y. (2020). *Accueillir sans recueillir : introduction à la démarche de régulation stratégique des émotions dans l'approche centrée sur le développement du pouvoir d'agir des personnes et des collectivités (DPA-PC)*. Ardis.
- Le Breton, D. (2004). La construction sociale de l'émotion. *Les nouvelles d'Archimède*, 35, 4-5.
- Lecomte, J. (2017). La psychologie des émotions. In *30 grandes notions de la psychologie* (2e éd., p. 31-35). Dunod.
- Leenders, H., de Jong, J., Monfrance, M., & Haelermans, C. (2019). Building strong parent-teacher relationships in primary education : The challenge of two-way communication. *Cambridge Journal of Education*, 49(4), 519-533. <https://doi.org/10.1080/0305764X.2019.1566442>
- Leleu-Galland, È. (2015). L'école maternelle, une école pour apprendre à grandir. *Enfances & psy*, 66(2), 23-32. <https://doi.org/10.3917/ep.066.0023>
- Lorcerie, F. (1998). La coopération des parents et des maîtres. Une approche non psychologique. *Diversité*, 114, 20-34. <https://doi.org/10.3406/diver.1998.6799>
- Lusse, M., Notten, T., & Engbersen, G. (2019). School-family partnership procedures in urban secondary education, Part A : strengths and limitations. *School Community Journal*, 29(1), 201-226.
- Marcel, J.-F. (2002). Approche ethnographique des pratiques enseignantes durant les temps interstitiels. *Spirale - Revue de recherches en éducation*, 30, 103-121. <https://doi.org/10.3406/spira.2002.1424>
- Marcel, J.-F., Dupriez, V., Périsset Bagnoud, D., & Tardif, M. (2007). *Coordonner, collaborer, coopérer. De nouvelles pratiques enseignantes*. De Boeck.
- Mark, G., & Smith, A. P. (2012). Effects of occupational stress, job characteristics, coping, and attributional style on the mental health and job satisfaction of university employees. *Anxiety, Stress, & Coping*, 25(1), 63-78. <https://doi.org/10.1080/10615806.2010.548088>
- Marsh, H. W., Pekrun, R., Parker, P. D., Murayama, K., Guo, J., Dicke, T., & Lichtenfeld, S. (2017). Long-term positive effects of repeating a year in school : Six-year longitudinal

- study of self-beliefs, anxiety, social relations, school grades, and test scores. *Journal of Educational Psychology*, 109(3), 425-438. <https://doi.org/10.1037/edu0000144>
- Martin, C. (2014). « Être un bon parent » : une injonction contemporaine. Presses de l'EHESP.
- Martineau, S., & Gauthier, C. (1999). La gestion de classe au cœur de l'effet enseignant. *Revue des sciences de l'éducation*, 25(3), 467-496. <https://doi.org/10.7202/032010ar>
- Marzano, M. (2010). Qu'est-ce que la confiance ? *Études*, 412(1), 53-63. <https://doi.org/10.3917/etu.4121.0053>
- 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 (dir.), *Construire une communauté éducative* (p. 23-36). De Boeck Supérieur.
- Maulini, O., & D'Addona, C. (2018). École et familles. Sous la relation, les émotions. *Enjeux pédagogiques*, 30, 6-7.
- Melançon, J., & Moore, S. (2021). Théoriser un sentiment de minorisation : les francophonies canadiennes entre philosophie politique et psychologie sociale. *Lien social et Politiques*, 86, 206-224. <https://doi.org/10.7202/1079500ar>
- Melzi, G., Schick, A. R., & Scarola, L. (2019). Literacy interventions that promote home-to-school links for ethnoculturally diverse families of young children. In C. M. McWayne, F. Doucet, & S. M. Sheridan (dir.), *Ethnocultural diversity and the home-to-school link* (p. 123-143). Springer.
- Mesquita, B., Boiger, M., & De Leersnyder, J. (2017). Doing emotions : The role of culture in everyday emotions. *European Review of Social Psychology*, 28(1), 95-133. <https://doi.org/10.1080/10463283.2017.1329107>
- Mikolajczak, M., Quoidbach, J., Kotsou, I., & Nélis, D. (2020). *Les compétences émotionnelles*. Dunod.
- Mikula, G. (1993). On the experience of injustice. *European Review of Social Psychology*, 4(1), 223-244. <https://doi.org/10.1080/14792779343000077>
- Mikula, G., Scherer, K. R., & Athenstaedt, U. (1998). The role of injustice in the elicitation of differential emotional reactions. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 24(7), 769-783. <https://doi.org/10.1177/0146167298247009>
- Miles, M., & Huberman, M. A. (2003). *Analyse des données qualitatives* (M. Hlady Rispal, Trad. ; 2<sup>e</sup> éd.). De Boeck.

- Molina, E. C., & Gervais, C. (2008). *Stages en formation à l'enseignement : pratiques et perspectives théoriques*. Presses de l'Université du Québec.
- Monceau, G. (2008). 2. Implications scolaires des parents et devenirs scolaires des enfants. In M. Kherroubi (dir.), *Des parents dans l'école* (p. 37-87). Érés.
- 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(1), 151-165. <https://doi.org/10.3917/nrp.007.0151>
- Monceau, G. (2014). Effets imprévus des dispositifs visant à rapprocher les parents éloignés de l'École. *Éducation et Sociétés*, 34(2), 71-85. <https://doi.org/10.3917/es.034.0071>
- Mourad, É. (2019). *Entrée au secondaire d'élèves ayant des difficultés d'apprentissage intégrés en classe ordinaire : expérience vécue particulièrement dans une situation d'apprentissage par la lecture* [thèse de doctorat, Université de Montréal].
- Myers, C. D., & Tingley, D. (2017). The influence of emotion on trust. *Political Analysis*, 24(4), 492-500. <https://doi.org/10.1093/pan/mpw026>
- Nettles, R., & Balter, R. (2012). *Multiple minority identities : Applications for practice, research, and training*. Springer.
- Neyrand, G. (2018). Le soutien aux parents et la normativité. Pour sortir du parentalisme. In *Malaise dans le soutien à la parentalité* (p. 25-53). Érés.
- 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. (2014). *Résultats du PISA 2012 : les clés de la réussite des établissements d'enseignement, ressources, politiques et pratiques* (Rapport de recherche, vol. 4). OCDE Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264205369-fr>
- Ogay, T. (2002). « Intercultural communication » et psychologie des contacts de cultures, un dialogue interdisciplinaire et interculturel encore à construire. In P. Dasen & C. Perregaux (dir.), *Pourquoi des approches interculturelles en sciences de l'éducation ?* (p. 67-84). De Boeck.
- 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), 337-352.
- 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 de recherche du projet FNS no. 100019 152695).  
Université de Fribourg.

- Ogay, T. (sous presse). Pour que la relation école-familles soit véritablement pensée comme une relation : une approche de communication interculturelle. In *Inclusion scolaire et inégalités : perspectives plurielles et bilan sur les défis* (p. 195-215). Éditions HEP-BEJUNE.
- Ogay, T., & Ballif, L. (2019). Les interactions entre parents et enseignants à l'entrée et à la sortie des classes lors de la première année d'école : deux fois dix minutes quotidiennes d'ambiguïté. In A. Sieber Egger, G. Unterweger, M. Jäger, M. Kuhn, & J. Hangartner (dir.), *Kindheit(en) in formalen, nonformalen und informellen Bildungskontexten : Ethnografische Beiträge aus der Schweiz* (p. 175-194). Springer.
- Ogay, T., & 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). Artois Presses Université.
- Ogay, T., & Conus, X. (2019, février 13). *Décentrer l'institution scolaire pour faciliter la collaboration entre l'école et les familles ?* [Communication orale]. 3ème Congrès International du Développement du pouvoir d'agir des personnes et des collectivités (DPAPC), Lausanne, Suisse.
- Ogay, T., & Conus, X. (2023, juin 21). *Regards croisés sur la relation école-familles : à quels parents pensent les cadres d'une administration scolaire? Et les chercheurs ?* [Communication orale]. Congrès de l'Association Internationale pour la Recherche Interculturelle (ARIC), Québec, Canada.
- Ogay, T., & Edelmann, D. (2011). Penser l'interculturalité dans la formation des professionnels : l'incontournable dialectique de la différence culturelle. In A. Lavanchy, F. Dervin, & A. Gajardo (dir.), *Anthropologies de l'interculturalité*. L'Harmattan.
- Paillé, P. (2011). Les conditions de l'analyse qualitative. Réflexions autour de l'utilisation des logiciels. *SociologieS* [en ligne]. <https://doi.org/10.4000/sociologies.3557>
- Paillé, P., & Mucchielli, A. (2021). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (5<sup>e</sup> éd.). Armand Colin.
- Palazzolo, J. (2019). De l'anxiété normale à l'anxiété pathologique. *Le journal des psychologues*, 369(7), 72-77. <https://doi.org/10.3917/jdp.369.0072>

- Parazelli, M., & Bourbonnais, M. (2017). L'empowerment en travail social. Perspectives, enseignements et limites. *Sciences & Actions Sociales*, 6(1), 23-52. <https://doi.org/10.3917/sas.006.0023>
- Pasquier, A. (2021). Approches des émotions et des affects. In *Psychologie et psychopathologie des émotions* (2e éd., p. 21-59). Dunod.
- Patrikakou, E. N., Weissberg, R. P., Redding, S., & Walberg, H. J. (2005). *School-family partnerships for children's success*. Teachers College Press.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research & evaluation methods* (3<sup>e</sup> éd.). SAGE.
- Paul, J.-J., & Troncin, T. (2004). *Les apports de la recherche sur l'impact du redoublement comme moyen de traiter les difficultés scolaires au cours de la scolarité obligatoire* (Rapport de recherche). Haut conseil de l'évaluation de l'école.
- Payet, J.-P. (2017). *École et familles. Une approche sociologique*. De Boeck.
- 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. *Éducation et Sociétés*, 34(2), 55-70. <https://doi.org/10.3917/es.034.0055>
- Payet, J.-P., & 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, & D. Laforgue (dir.), *La voix des acteurs faibles : de l'indignité à la reconnaissance* (p. 9-25). Presses universitaires de Rennes.
- Payet, J.-P., & Rufin, D. (2022). Former autrement les futurs enseignants à la relation école-familles. L'expérience sensible d'un atelier d'écriture. *Revue Internationale de l'Éducation Familiale*, 50(1-2), 135-155. <https://doi.org/10.3917/rief.050.0135>
- Périer, P. (2005). *École et familles populaires : sociologie d'un différend*. Presses universitaires de Rennes.
- Périer, P. (2007). Des élèves en difficulté aux parents en difficulté : le partenariat école/familles en question. In G. Toupiol (dir.), *Tisser des liens pour apprendre* (p. 90-107). Retz.
- Périer, P. (2012a). De quelques principes de justice dans les rapports entre les parents et l'école. *Éducation & Didactique*, 6(1), 85-96. <https://doi.org/10.4000/educationdidactique.1305>
- Périer, P. (2012b). Décrochage parental. *L'école des parents*, 599(6), 26-28. <https://doi.org/10.3917/epar.599.0026>

- Périer, P. (2017). Espaces et seuils dans les relations entre les parents et l'école. Quels lieux de reconnaissance des parents ? *Administration & Éducation*, 153(1), 43-49. <https://doi.org/10.3917/admed.153.0043>
- Périer, P. (2018). École et précarité familiale : quelles frontières invisibles entre parents et enseignants ? *Revue Internationale de l'Éducation Familiale*, 44(2), 25-43. <https://doi.org/10.3917/rief.044.0025>
- Périer, P. (2019). *Des parents invisibles : l'école face à la précarité familiale*. Presses Universitaires de France.
- Périsset Bagnoud, D. (2007). Missions et activités de l'école première : de la fonction au discours. In M. Bolsterli & O. Maulini (dir.), *L'entrée dans l'école* (p. 21-37). De Boeck.
- Perregaux, C., Changkakoti, N., Gremion, M., & Hutter, V. (2010). Des familles migrantes en recherche de dialogues avec l'école. In M. Mc Andrew & A. Triki-Yamani (dir), *L'Ecole et la diversité : perspectives comparées. Politiques, programmes, pratiques* (p. 195-203). Presses universitaires de Laval.
- 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 de recherche du projet FNS no. 405240 69005). Université de Genève.
- Perrenoud, P. (1987). Le go-between : entre sa famille et l'école, l'enfant message et messenger. In C. Montandon & P. Perrenoud (dir.), *Entre parents et enseignants : un dialogue impossible ?* (p. 49-87). Peter Lang.
- Pharand, J., & Doucet, M. (2013). La dimension émotionnelle en éducation. Un champ de recherche en pleine émergence. In J. Pharand & M. Doucet (dir.), *En éducation, quand les émotions s'en mêlent ! Enseignement, apprentissage et accompagnement*. (p. 4-9). Presses de l'Université du Québec.
- Pierson, A. M., Arunagiri, V., & Bond, D. M. (2021). « You didn't cause racism, and you have to solve it anyways » : Antiracist adaptations to dialectical behavior therapy for white therapists. *Cognitive and Behavioral Practice*, 29, 796-815. <https://doi.org/10.1016/j.cbpra.2021.11.001>
- Pires, A. P. (1997). Échantillonnage et recherche qualitative : essai théorique et méthodologique. In J. Poupart, J.-P. Deslauriers, Groulx L, R. Mayer, & A. P. Pires (dir.), *La recherche qualitative : enjeux épistémologiques et méthodologiques* (p. 113-169). Gaetan Morin.

- Pithon, G., Asdih, C., & Larivée, S. J. (2008). *Construire une communauté éducative. Un partenariat famille-école-association*. De Boeck.
- 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 de l'Éducation Familiale*, 36(2), 61-96. <https://doi.org/10.3917/rief.036.0061>
- Poncelet, D., Dierendonck, C., Mancuso, G., & Vlassis, J. (2016). La confiance, un présupposé aux relations école-famille au préscolaire. *Éducation & Formation*, 304(1), 39-58.
- Popovska Nalevska, G., Popovski, F., & Dimova P. H. (2021). Communication strategies for strengthening the parent-teacher relationships in the primary schools. *International Journal of Research Studies in Education*, 10(14), 123-134. <https://doi.org/10.5861/ijrse.2021.a076>
- 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). Presses de l'EHESP.
- Renault, E. (2004). Reconnaissance, institutions, injustice. *Revue du MAUSS*, 23(1), 180-195. <https://doi.org/10.3917/rdm.023.0180>
- Reyes, O., Gillock, K. L., Kobus, K., & Sanchez, B. (2000). A longitudinal examination of the transition into senior high school for adolescents from urban, low-income status, and predominantly minority backgrounds. *American Journal of Community Psychology*, 28(4), 519-544. <https://doi.org/10.1023/A:1005140631988>
- Rice, F., Frederickson, N., & Seymour, J. (2011). Assessing pupil concerns about transition to secondary school. *British Journal of Educational Psychology*, 81(2), 244-263. <https://doi.org/10.1348/000709910X519333>
- 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. [https://doi.org/10.1016/S0193-3973\(00\)00051-4](https://doi.org/10.1016/S0193-3973(00)00051-4)
- Roberts, W., Strayer, J., & Denham, S. (2014). Empathy, anger, guilt : Emotions and prosocial behaviour. *Canadian Journal of Behavioural Science / Revue canadienne des sciences du comportement*, 46(4), 465-474. <https://doi.org/10.1037/a0035057>
- Rochex, J.-Y., & Crinon, J. (2011). *La construction des inégalités scolaires. Au cœur des pratiques et des dispositifs d'enseignement*. Presses Universitaires de Rennes.

- Ruel, J., Moreau, A., & April, J. (2014). Modélisation des processus en jeu en contexte de transition scolaire d'enfants ayant des besoins particuliers. *Phronesis*, 3(3), 13-25. <https://doi.org/10.7202/1026391ar>
- Russell, J. A. (1991). Culture and the categorization of emotions. *Psychological Bulletin*, 110(3), 426-450. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.110.3.426>
- Saleem, F., & Gopinath, C. (2015). Injustice, counterproductive work behavior and mediating role of Work Stress. *Pakistan Journal of Commerce and Social Sciences*, 9(3), 683-699.
- Sander, D., & Scherer, K. R. (2009). La psychologie des émotions : survol des théories et débats essentiels. In *Traité de psychologie des émotions* (p. 11-50). Dunod.
- Sauvayre, R. (2013). *Les méthodes de l'entretien en sciences sociales*. Dunod.
- Savoie-Zajc, L. (2009). L'entrevue semi-dirigée. In B. Gauthier (dir.), *Recherche sociale. De la problématique à la collecte des données* (5<sup>e</sup> éd., p. 337-360). Presses de l'Université du Québec.
- Schehr, S. (2016). L'expérience ordinaire de la méfiance. *Tracés. Revue de Sciences humaines*, 31, 151-167. <https://doi.org/10.4000/traces.6743>
- Scherer, K. R. (2005). What are emotions ? And how can they be measured ? *Social Science Information*, 44(4), 695-729. <https://doi.org/10.1177/0539018405058216>
- Service de l'enseignement obligatoire de langue française [SEnOF]. (2023). *L'École du Cycle d'orientation: informations à l'intention des parents*. <https://www.fr.ch/document/466176>
- Shuman, V., & Scherer, K. R. (2014). Concepts and structures of emotions. In R. Pekrun & L. Linnenbrink-Garcia (dir.), *International handbook of emotions in education* (p. 13-35). Routledge.
- Sinclair, F., & Naud, J. (2005). Soutien social et émergence du sentiment d'efficacité parentale : une étude pilote de la contribution du programme ÉcoFamille. *Santé mentale au Québec*, 30(2), 193-208. <https://doi.org/10.7202/012145ar>
- Smith, T. E., Sheridan, S. M., Kim, E. M., Park, S., & Beretvas, S. N. (2020). The Effects of family-school partnership interventions on academic and social-emotional functioning : A meta-analysis exploring what works for whom. *Educational Psychology Review*, 32(2), 511-544. <https://doi.org/10.1007/s10648-019-09509-w>

- Snow, K. L. (2006). Measuring school readiness : Conceptual and practical considerations. *Early Education and Development*, 17(1), 7-41. [https://doi.org/10.1207/s15566935eed1701\\_2](https://doi.org/10.1207/s15566935eed1701_2)
- Stets, J. E., & Osborn, S. N. (2008). Injustice and emotions using identity theory. In K. A. Hegtvedt & J. Clay-Warner (dir.), *Justice* (vol. 25, p. 151-179). Emerald Group Publishing Limited.
- Stormshak, E., Dishion, T., & Falkenstein, C. (2009). Family-centered, school-based mental health strategies to reduce student behavioral, emotional, and academic risk. In S. L. Christenson & A. L. Reschly (dir.), *Handbook of school-family partnerships* (p. 228-245). Routledge.
- Sykes, G. (2001). Home-school agreements : A tool for parental control or for partnership ? *Educational Psychology in Practice*, 17(3), 273-286. <https://doi.org/10.1080/02667360120072783>
- Szyncer, D. (2019). Forms and functions of the self-conscious emotions. *Trends in Cognitive Sciences*, 23(2), 143-157. <https://doi.org/10.1016/j.tics.2018.11.007>
- Tangney, J. P. (1999). The self-conscious emotions : Shame, guilt, embarrassment, and pride. In T. Dagleish & M. J. Power, *Handbook of cognition and emotion* (p. 541-568). John Wiley.
- Tangney, J. P. (2012). Self-conscious emotions. In M. R. Leary & J. P. Tangney (dir), *Handbook of self and identity*, (2e éd., p. 446-478). The Guilford Press.
- Tardif, M., & Le Vasseur, L. (2010). *La division du travail éducatif*. Presses Universitaires de France.
- Terrail, J.-P. (1997). La sociologie des interactions famille/école. *Sociétés Contemporaines*, 25, 67-83. <https://doi.org/10.3406/socco.1997.1435>
- Therriault, G., Bader, B., & Lapointe, C. (2011). Redoublement et réussite scolaire : une analyse du rapport au Savoir. *Revue des sciences de l'éducation*, 37(1), 155-180. <https://doi.org/10.7202/1007670ar>
- Thin, D. (1998). *Quartiers populaires : l'école et les familles*. Presses universitaires de Lyon.
- 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. <https://doi.org/10.3917/inso.154.0070>

- Thomas, D. R. (2006). A general inductive approach for analyzing qualitative evaluation data. *American Journal of Evaluation*, 27(2), 237-246. <https://doi.org/10.1177/1098214005283748>
- Tilleczek, K., & Ferguson, B. (2007). *Transitions and pathways from elementary to secondary school : A review of selected literature* (Rapport de recherche). Ontario Ministry of Education.
- Ting-Toomey, S. (2015). Mindfulness. In J. M. Bennett (dir.), *The SAGE encyclopedia of intercultural competence* (vol. 2, p. 620-626). SAGE.
- Ting-Toomey, S., & Chung, L. C. (2012). *Understanding intercultural communication* (2<sup>e</sup> éd.). Oxford University Press.
- Tobin, E., Sloan, S., Symonds, J., & Devine, D. (2022). Family-school connectivity during transition to primary school. *Educational Research*, 64(3), 277-294. <https://doi.org/10.1080/00131881.2022.2054451>
- Usher, E. L., & Pajares, F. (2006). Sources of academic and self-regulatory efficacy beliefs of entering middle school students. *Contemporary Educational Psychology*, 31(2), 125-141. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2005.03.002>
- Valentim, S., & Monceau, G. (2013). Parents, professionnels et institutions sur un même territoire. *Diversité Recherches et Terrains*, 4 [en ligne]. <https://doi.org/10.25965/dire.344>
- Valls, M., & Bonvin, P. (2021). Évaluer le concept de soi des élèves en contexte scolaire inclusif : exploration des qualités psychométriques du CoSoi. *Neuropsychiatrie de l'Enfance et de l'Adolescence*, 69(4), 176-184. <https://doi.org/10.1016/j.neurenf.2021.04.002>
- Van Zanten, A. (2001). *L'école de la périphérie*. Presses Universitaires de France.
- Vatz-Laaroussi, M. (1996). Les nouveaux partenariats famille-école au Québec : l'extériorité comme stratégie de survie des familles défavorisées ? *Lien social et Politiques*, 35, 87-97. <https://doi.org/10.7202/005245ar>
- Vincent, C., & Tomlinson, S. (1997). Home-school relationships : « The swarming of disciplinary mechanisms » ? *British Educational Research Journal*, 23(3), 361-377.
- Wilder, S. (2014). Effects of parental involvement on academic achievement : A meta-synthesis. *Educational Review*, 66(3), 377-397. <https://doi.org/10.1080/00131911.2013.780009>

- Yameogo, F., & Sawadogo, A. (2022). La transition entre la famille et le préscolaire : des stratégies pour une meilleure adaptation des élèves du Burkina Faso. *Djiboul - Revue des Arts-Communication, Lettres, Sciences Humaines et Sociales*, 2(3), 168-179.
- Zehraoui, A. (1996). Processus différentiels d'intégration au sein des familles algériennes en France. *Revue française de sociologie*, 37(2), 237-261. <https://doi.org/10.2307/3322096>
- Zhang, Q., Ting-Toomey, S., & Oetzel, J. (2014). Linking emotion to the conflict face-negotiation theory: A U.S.-China investigation of the mediating effects of anger, compassion, and guilt in interpersonal conflict. *Human Communication Research*, 40(3), 373-395. <https://doi.org/10.1111/hcre.12029>
- Zittoun, T. (2012). Une psychologie des transitions : Des ruptures aux ressources. In P. Curchod, P.-A. Doudin, & L. Lafortune (dir.), *Les transitions à l'école* (p. 261-279). Presses de l'Université du Québec.

## Annexes

### Annexe 1 : Guide d'entretien semi-directif (version synthétisée)

Parents de :	.....
Chercheur·euse en charge de l'entretien :	.....
Date :	.....

#### Présentation

- **Remerciements** pour la participation, et donner la boîte de chocolats.
- Avertissement : ne soyez pas étonnés d'entendre des éléments **concernant votre expérience passée** → j'ai eu accès aux entretiens (mais respect de la confidentialité).
- Annonce de **la durée** de l'entretien : entre 1h et 1h30.
- **Récolter le consentement éclairé et thématiser la confidentialité** : expliquer à quoi sert l'entretien, qui y aura accès, thématiser la confidentialité ainsi que le retour.
- Demande d'accord pour un **enregistrement** : expliquer la raison de cet enregistrement (dans un souci de récolter leur avis le plus fidèlement / pour permettre aux chercheurs de se concentrer pleinement sur les échanges). Si nécessaire, rappeler que les entretiens COREL avaient été enregistrés.
- Annonce de **la structure** de l'entretien : d'abord, question sur la famille et sa structure, puis entretien construit sur passé / présent / futur.
- (Si plusieurs parents) N'hésitez pas à vous expliquer librement, chacun à votre tour.
- Préciser qu'il n'y a **pas de juste ou de faux**. But = comprendre votre expérience.

#### Préambule : questions factuelles sur la famille

- Comment est-ce que vous et votre famille **allez** aujourd'hui ?
- Qu'est-ce qui a **changé** dans votre famille depuis le moment où votre enfant est entré à l'école ?
  - ⇒ Y a-t-il eu un déménagement ? Si oui, où et quand ? Comment **[enfant]** l'a-t-il vécu ?
  - ⇒ Avez-vous d'autres enfants ?
- Où en est **[enfant]** dans sa **scolarité** ? Y a-t-il eu des particularités dans son **parcours** ?
  - ⇒ Est-il entré au CO ? Dans quelle section (EB / G / PG) ?
  - ⇒ Y a-t-il eu un redoublement ? A-t-il reçu des mesures d'aide ?

## Partie I : Évolution de la relation avec l'école depuis l'entrée en scolarité de l'enfant aîné

1. Pouvez-vous me raconter **comment a évolué votre relation avec l'école et les différent·e·s enseignant·e·s** de [enfant] depuis la fin de la première année d'école enfantine de [enfant] ?
2. **Quels événements** vous ont **le plus marqués** dans votre relation avec les divers·e·s **enseignant·e·s** qu'a eu·e·s [enfant] ?
3. À quels moments avez-vous été **particulièrement contents / mécontents** de votre relation avec l'école ou avec les enseignant·e·s de [enfant] ?
4. À quelles occasions avez-vous ressenti **de la fierté** tout au long de vos échanges avec l'école ?
5. Avez-vous parfois eu l'impression que **l'école ou l'enseignant·e était injuste avec vous** ou avec votre enfant ?
6. Qu'est-ce qui a changé dans votre **compréhension de l'école / du système scolaire** depuis que l'on s'est quitté, au moment où [enfant] finissait sa première année ?
7. **(Si autres enfants)** Quelles **différences** remarquez dans votre manière de voir l'école en fonction de [enfants] ?

## Partie II : Vécu affectif actuel des parents autour de la nouvelle transition

### Version enfant entré au CO

8. Depuis le mois d'août, comment [enfant] a-t-il vécu **son entrée au CO** ? **Et vous** ?
9. Quels éléments ont été **particulièrement stressants pour vous** ?
10. Comment se passe votre relation avec **les enseignant·e·s du CO** de [enfant] ?
11. À quel point vous sentez-vous **accueillis et pris en considération** par l'école secondaire de [enfant] ?
12. Avez-vous le sentiment d'avoir été considérés pour **l'orientation en EB/G/PG** de [enfant] ?
13. Si les enseignant·e·s actuel·le·s de [enfant] étaient là, en face de vous, qu'aimeriez-vous **leur exprimer** ?

### Version « redoublement »

8. Comment est-ce que **[enfant]** voit-il son **futur passage au CO** ? **Et vous** ?
9. Quels éléments sont **particulièrement stressants** pour vous à l'approche de l'entrée au CO de **[enfant]** ?
10. Comment pensez-vous que votre **relation avec les enseignant·e·s du CO** de **[enfant]** vont se passer ?
11. Selon vous, à quel point serez-vous **accueillis et pris en considération** par l'école secondaire de **[enfant]** ?
12. Avez-vous le sentiment d'être considérés pour **l'orientation en EB/G/PG** de **[enfant]** ?
13. Pas d'équivalence.

### Partie III : Visions, attentes et affects des parents à propos de la trajectoire de(s) enfant(s)

14. Comment **imaginez-vous la suite** de la scolarité de **[enfant(s)]** ? Et au-delà du CO ?
15. Quelles sont vos **craintes** pour le déroulement de la scolarité de **[enfant(s)]** ?
16. Quel niveau de **confiance** avez-vous en l'école et les enseignant·e·s pour que la scolarité de **[enfant(s)]** se déroule bien ?
17. Si vous étiez **un·e directeur·rice d'école secondaire ou un·e enseignant·e**, que feriez-vous pour améliorer la relation avec les parents ?
18. Si vous deviez **donner des conseils à un·e voisin·e ou un·e ami·e** dont l'enfant entrerait au CO, lesquels seraient-ils ?

### Conclusion

- Sincères **remerciements** pour la contribution.
- Préciser à nouveau que la **feuille distribuée** leur permet de nous **recontacter** et de retrouver toutes les informations liées à la recherche.
- Souligner à nouveau qu'un **retour** aura lieu en fin d'année scolaire 2022/2023.

## Annexe 2 : Conventions de transcription COREL

Police et indications	Arial taille 10.	<b>début de texte</b> : quelles personnes il s'agit (de manière anonyme), la date, l'heure, la durée, le lieu ainsi que la personne ayant effectué l'entretien (cf. modèle ci-dessous) <b>traduction</b> : indiquer l'interprète au début et si nécessaire indiquer dans le texte
Allongement	...	ENS J'étais pas... certaine.
Petite pause	(.)	
Sorte de discours	<((en bâillant)) texte>	MA <((en soupirant)) le premier jour d'école> c'était pas facile (.)
Si ça ressort, plus fort	Mettre en majuscule	PA c'était IMPRESSIONANT
Chuchotement, plus doucement	°texte°	°j'avais peur°
Inaudible, pas compris	(?)	
Généralités	Commentaires, Action, Bruits	((fin de réunion)) ((coup de tonnerre)) FRE ((frappe à la porte))
Abréviations	Mettre une tabulation à 2 après chaque tour de parole	PA    papa MA    maman FRE   frère SOE   sœur INT   intervieweur-se ENS   enseignant-e INPRET interprète Autre : indiquer au début du Texte
Erreurs de français	Corriger les erreurs de français lorsque le sens voulu par la personne est évident et que maintenir l'erreur peut prêter à confusion, ou ridiculiser la personne.	

### Annexe 3 : Geneva Affect Label Coder

1	<b>Admiration</b>	admir*	fascin*	emball*	engoue*								
2	<b>Amour</b>	amour*	affection*	tendre*	dévotion*	passion*	ardeur*						
3	<b>Amusement</b>	amus*	hilar*	rigol*	enjou*	gai*	jovial*	riant*					
4	<b>Anxiété</b>	anxi*	angoiss*	inqui*	nervos*	souci*	appréhens*	intim*	oppress*	préoccup*			
5	<b>Bonheur</b>	bonheur*	heureu*	félic*	radieu*								
6	<b>Colère</b>	colèr*	rage*	exaspér*	fâch*	enragé*	furi*	fulmin*	déchain*	hargne*			
7	<b>Contentement</b>	content*	satisf*	comblé*									
8	<b>Culpabilité</b>	culpabilité*	remord*	repent*	coupab*								
9	<b>Déception</b>	déception*	déçu*	frust*	déconv*	désappoint*	désenchant*	désillus*	dépit*				
10	<b>Décontraction</b>	décontract*	déten*	relax*	tranquil*	calm*	apais*						
11	<b>Dégout</b>	dégoût*	déplaisir*	aversi*	écoeur*	naus*	répugn*						
12	<b>Désespoir</b>	désesp*	abatt*	accabl*	démoralis*	afflig*	atterr*						
13	<b>Désir</b>	désir*	inclin*	penchant*	nostalgi*	langueur*	langour*						
14	<b>Ennui</b>	ennui*	blas*										
15	<b>Envie</b>	envie*											
16	<b>Espoir</b>	espoir*	confian*	espér*	optimis*								
17	<b>Etreému</b>	ému*	affecté*	touché*	troublé*	remué*							
18	<b>Fierté</b>	fier*											
19	<b>Gratitude</b>	gratitude*	reconnaissant*										
20	<b>Haine</b>	hain*											
21	<b>Honte</b>	honte*	embarras*	gên*	déshon*	humil*							
22	<b>Intérêt</b>	intér*	curi*	enthousias*	attir*	excit*							
23	<b>Irritation</b>	irrit*	agac*	contrari*	exacerb*	vex*	indig*	ennuy*	embêt*				
24	<b>Jalousie</b>	jalou*											
25	<b>Joie</b>	joie*	joyeu*	exult*	jubil*	exalt*	enchant*	réjouï*	ravi*	euphor*			
26	<b>Mécontentement</b>	mécontent*	insatisfait*										
27	<b>Mépris</b>	mépris*	dédai*										
28	<b>Peur</b>	peur*	crain*	paniqu*	affol*	effray*	terror*	terrif*	frayeur*	effarouch*	effroi*	épouvant*	
29	<b>Pitié</b>	pitié*	apitoie*	commisér*	compassion	attendri*							
30	<b>Plaisir</b>	plaisir*	agré*	aise*	bien-être*	délect*	l'aise						
31	<b>Soulagement</b>	soulag*	allèg*	apais*									
32	<b>Stupéfaction</b>	stupéf*	ébahi*	abasourdi*	ahuri*	effar*	hébét*	stupe*	épat*	époustouff*	choqu*	choc*	boulevers*
33	<b>Surprise</b>	surpris*	étonn*	étourdi*	constern*								
34	<b>Tension/Stress</b>	tension*	tendu*	stress*	crisp*	énerv*	agit*						
35	<b>Tristesse</b>	trist*	dépress*	déprim*	chagrin*	mélanco*							
36	<b>Volupté</b>	jouiss*	volupt*	sensuel*									

## Annexe 4 : Méta-matrice

Parent(s) de	Vécu de leur première année de relation avec l'école	Vécu de la suite de leur relation avec l'école
Diego	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Vécu de l'entrée à l'école</b> : bien que la mère de Diego avait quelques craintes quant à l'adéquation de Diego aux normes scolaires, aucun incident n'a été relevé.</li> <li>• <b>Relation avec l'enseignante (Diane)</b> : elle estimait qu'elle n'avait pas toujours le droit de s'exprimer et était étonnée par certains des comportements de Diane (mais les relativisait).</li> <li>• <b>Attentes envers l'école</b> : elle espérait un peu plus de confiance dans la suite de sa relation avec l'école.</li> <li>• <b>Rôle de « parent d'élève »</b> : elle concevait qu'il était de son rôle de faire ce que l'école attendait d'elle et se positionnait en asymétrie statutaire vis-à-vis de l'enseignante de Diego.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Appréhension de la transition vers le secondaire</b> : elle semble naviguer dans un certain flou vis-à-vis de l'entrée de son fils au cycle d'orientation.</li> <li>• <b>Relation avec les enseignant·e·s</b> : elle estime qu'une enseignante est responsable du redoublement de son fils et que l'école a négligé son bien-être ; elle a pris la décision d'adopter une profonde vigilance.</li> <li>• <b>Appréhension de la suite de la trajectoire scolaire</b> : la suite de la scolarité est appréhendée tantôt avec espoir, tantôt avec pessimisme.</li> <li>• <b>Rôle de « parent d'élève »</b> : elle n'hésite désormais pas à remettre l'école en question et semble davantage mobiliser sa propre expertise (plus grande symétrie statutaire).</li> </ul>
Edon	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Vécu de l'entrée à l'école</b> : la mère d'Edon avait quelques craintes quant à l'adéquation de son fils aux normes scolaires.</li> <li>• <b>Relation avec l'enseignante (Diane)</b> : elle semblait insatisfaite de sa relation avec Diane ; elle ne se sentait ni partenaire de l'enseignante, ni accueillie au sein de l'école.</li> <li>• <b>Attentes envers l'école</b> : elle mettait beaucoup d'espoir dans la scolarité de son fils et entretenait encore une certaine confiance envers l'institution scolaire (malgré les tensions).</li> <li>• <b>Rôle de « parent d'élève »</b> : elle estimait qu'il était de son rôle de soutenir l'enseignante et se positionnait en asymétrie statutaire vis-à-vis de cette dernière.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Appréhension de la transition vers le secondaire</b> : elle a l'impression de déjà connaître le fonctionnement du CO (grâce à son expérience d'enseignante dans son pays d'origine).</li> <li>• <b>Relation avec les enseignant·e·s</b> : elle est fortement insatisfaite par sa relation entretenue avec les différent·e·s enseignant·e·s rencontré·e·s et a pris la résolution de ne plus être aussi tolérante envers l'école.</li> <li>• <b>Appréhension de la suite de la trajectoire scolaire</b> : la suite de la scolarité est appréhendée tantôt avec espoir, tantôt avec pessimisme.</li> <li>• <b>Rôle de « parent d'élève »</b> : elle remet en question l'école et lui adresse de nombreuses critiques ; elle mobilise davantage sa propre expertise dans sa relation avec l'école (plus grande symétrie statutaire).</li> </ul>

Marisa	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Vécu de l'entrée à l'école</b> : les parents de Marisa étaient relativement satisfaits vis-à-vis de la première rentrée scolaire de leur fille.</li> <li>• <b>Relation avec l'enseignante (Diane)</b> : après avoir exprimé un certain contentement, ils ont rencontré plusieurs tensions liées au comportement de Diane (plus grande insatisfaction).</li> <li>• <b>Attentes envers l'école</b> : ils paraissaient relativement confiants quant à la trajectoire scolaire future de Marisa.</li> <li>• <b>Rôle de « parent d'élève »</b> : après avoir opéré à distance de l'école (forme de confiance-délégation), ils ont par la suite estimé qu'il est nécessaire d'intervenir plus fréquemment dans leur relation avec l'enseignante.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Appréhension de la transition vers le secondaire</b> : les parents de Marisa expriment une certaine sérénité (certainement par familiarité : les sœurs aînées de Marisa ont déjà terminé leur scolarité obligatoire).</li> <li>• <b>Relation avec les enseignant-e-s</b> : ils se montrent satisfaits vis-à-vis de leur relation avec les différent-e-s enseignant-e-s rencontré-e-s et expriment encore entretenir une certaine confiance (malgré la nécessité de parfois hausser le ton afin de protéger le bien-être de Marisa).</li> <li>• <b>Appréhension de la suite de la trajectoire scolaire</b> : même si la mère de Marisa affiche quelques signes d'anxiété, le père appréhende la suite de la trajectoire scolaire de sa fille avec un certain optimisme.</li> <li>• <b>Rôle de « parent d'élève »</b> : le père a l'impression de devoir s'affirmer afin de protéger le bien de son enfant (plus grande symétrie statutaire).</li> </ul>
Karim	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Vécu de l'entrée à l'école</b> : la mère de Karim a vécu la première transition de son fils d'une manière mouvementée.</li> <li>• <b>Relation avec l'enseignante (Béa)</b> : tout d'abord, sa relation était placée sous le signe du partenariat et de la satisfaction ; après avoir rencontré quelques tensions autour des exigences de Béa (perçues comme trop élevées), sa confiance envers l'enseignante de son fils a été légèrement effritée.</li> <li>• <b>Attentes envers l'école</b> : elle exprimait une certaine confiance quant à la trajectoire de ses fils, mais se souciait du fait que Béa s'adapte au rythme de Karim dans la suite de sa scolarité.</li> <li>• <b>Rôle de « parent d'élève »</b> : elle sollicitait parfois l'expertise de l'enseignante et se positionnait en asymétrie statutaire vis-à-vis de cette dernière.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Appréhension de la transition vers le secondaire</b> : la mère de Karim exprime éprouver de l'anxiété quant à la transition de ses fils vers l'école secondaire ; un flou et de l'incertitude semblent entourer les modalités de la relation familles-école au cycle d'orientation.</li> <li>• <b>Relation avec les enseignant-e-s</b> : elle confie avoir le sentiment d'avoir été accueillie par les différent-e-s enseignant-e-s, même lors du redoublement de son fils ; elle exprime avoir rencontré des tensions autour de la rigidité d'enseignant-e-s, qui ont toutefois été coréglées.</li> <li>• <b>Appréhension de la suite de la trajectoire scolaire</b> : elle souhaiterait que l'école soit plus stricte afin de décharger les parents ; la suite de la scolarité de ses fils est appréhendée avec optimisme.</li> <li>• <b>Rôle de « parent d'élève »</b> : elle se sent légitime à porter un regard plus important sur la scolarité de Karim (plus grande symétrie statutaire).</li> </ul>

Blerta	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Vécu de l'entrée à l'école</b> : la mère de Blerta exprimait craindre que la transition de Blerta se passe mal ; toutefois, aucun incident majeur n'a été rencontré.</li> <li>• <b>Relation avec l'enseignante (Cathy &amp; Julie)</b> : confiance et relation partenariale avec Julie, mais doutes quant au professionnalisme de Cathy ; légère altération de sa confiance au fil de cette première année en raison d'inquiétudes quant au bon déroulement de la scolarité de sa fille.</li> <li>• <b>Attentes envers l'école</b> : elle se montrait légèrement anxieuse vis-à-vis de la suite de la scolarité de Blerta et espérait que tout continuerait à se dérouler aussi positivement qu'en 1H.</li> <li>• <b>Rôle de « parent d'élève »</b> : elle sollicitait parfois l'expertise de l'enseignante et se positionnait en asymétrie statutaire vis-à-vis de cette dernière.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Vécu de la transition vers le secondaire</b> : la transition vers l'école secondaire est appréhendée avec un certain stress ; le peu d'interactions avec les enseignant·e·s de l'école secondaire engendre un flou quant aux modalités de sa relation avec l'école.</li> <li>• <b>Relation avec les enseignant·e·s</b> : elle exprime avoir le sentiment d'avoir été accueillie au fil des années, même lors de la rencontre de tensions lors du processus d'orientation de sa fille au cycle d'orientation (rapidement régulées grâce à la mise en place d'un dialogue).</li> <li>• <b>Appréhension de la suite de la trajectoire scolaire</b> : elle souhaiterait avoir un entretien avec les enseignant·e·s de l'école secondaire afin de déterminer les modalités de la relation familles-école ; elle se montre optimiste quant à la suite de la scolarité de Blerta.</li> <li>• <b>Rôle de « parent d'élève »</b> : elle se sent légitime à porter un regard plus important sur la scolarité de Blerta (plus grande symétrie statutaire).</li> </ul>
--------	--	--

## Annexe 5 : Fiche de consentement éclairé destinée aux parents



### INFORMATIONS AUX PARENTS – CONSENTEMENT ÉCLAIRÉ

---

#### 1. Personne de contact

Personne récoltant les données

N° de téléphone

Adresse e-mail

#### 2. Contexte de la recherche

Cette recherche est une suite à la recherche COREL<sup>33</sup> réalisée il y a huit ans. Elle est menée par Loïc Cériani, employé au Département des sciences de l'éducation de l'Université de Fribourg, dans le cadre de son travail de Master. Tania Ogay et Xavier Conus, qui avaient conduit la recherche COREL, en assurent la direction.

#### 3. Objectifs de l'entretien

L'objectif de cet entretien est de comprendre l'évolution de la relation entre familles et école du début de la scolarité à l'entrée au cycle d'orientation telle que l'ont vécue et ressentie des parents qui avaient participé à la recherche COREL.

#### 4. Parents participant à l'étude

Les parents ont été contactés en raison de leur participation à la recherche COREL, il y a huit ans. Ils avaient alors réalisé quatre entretiens à plusieurs moments de l'année scolaire 2014/2015, lorsque leur enfant entrait en école enfantine (1H).

#### 5. Déroulement de l'entretien et consentement des parents

L'entretien individuel dure entre 1h et 1h30. Les parents décident des informations qu'ils souhaitent transmettre ou non sur leur situation personnelle. Nous souhaitons que les parents se sentent pleinement libres de partager leur vécu aux chercheur·euses. Aucun jugement ne sera porté sur les éléments dont ils font part aux chercheur·euses. Dans un souci de récolter le plus fidèlement possible l'avis des parents, l'entretien est enregistré à l'aide d'un téléphone portable, pour être ensuite transcrit sous forme de texte.

---

<sup>33</sup> La recherche COREL avait pour but de comprendre la construction de la relation entre les familles et l'école lors de l'entrée à l'école enfantine (1H) de l'enfant aîné de chaque famille.

Avant l'entretien, les chercheur·euse·s s'assurent que les parents ont reçu toutes les informations sur les modalités de leur participation. Pour ce faire, le présent document, intitulé « Informations aux parents - consentement éclairé » est présenté et sert de synthèse des informations importantes à communiquer aux parents.

## 6. Confidentialité

Afin de mener son travail, Loïc Cériani a été autorisé à accéder aux entretiens ayant été réalisés huit ans auparavant. Il est tenu par le strict respect de la confidentialité selon les règles éthiques de la recherche.

Les données récoltées dans ce nouvel entretien seront analysées par Loïc Cériani sous la direction de Xavier Conus et de Tania Ogay. Ces données seront utilisées exclusivement à des fins scientifiques.

Dans le cadre de l'écriture et des communications liées à ce travail, Loïc Cériani, Xavier Conus et Tania Ogay s'engagent à respecter la confidentialité la plus complète des informations fournies par les parents. Les extraits d'entretien retenus pour des publications ne contiendront aucune information susceptible d'identifier ou de reconnaître les parents (nom, prénom des parents et de(s) enfant(s), lieu d'habitation, écoles fréquentées, etc.).

## 7. Retour

Loïc Cériani s'engage, selon le souhait qui sera exprimé par les parents, à leur donner un retour sous forme d'un échange oral (via Teams ou via Zoom). Afin de convenir de ce moment, les parents seront contactés par téléphone à partir de la fin de l'année scolaire 2022/2023. S'ils le souhaitent, un retour écrit, sous forme de synthèse, pourra également leur être fourni une fois le travail de Master terminé. Lors de la lecture de ce document, les parents ne pourront en revanche pas exiger de modifications des résultats publiés.

Loïc Cériani

Étudiant en Master



Xavier Conus

Lecteur et maître d'enseignement et de  
recherche



Tania Ogay

Professeure ordinaire



## Déclaration sur l'honneur

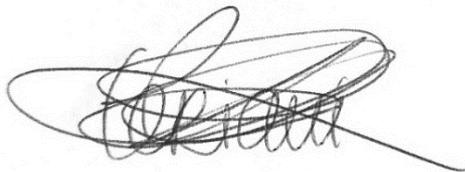
Je déclare sur mon honneur que j'ai accompli mon travail de Master seul et sans aide extérieure non autorisée.

Lieu : Fribourg

Date : le 7 janvier 2024

Nom de l'étudiant : Loïc Cériani

Signature :

A handwritten signature in black ink, appearing to read 'Loïc Cériani', written over a faint, light-colored watermark of the same name.