

Version preprint

Quand les cadres d'une administration scolaire deviennent les avocats des familles

Tania Ogay, Rahel Banholzer, Loïc Cériani et Xavier Conus¹

Résumé

Alors que les discours sur le partenariat entre l'école et les familles tendent souvent à en donner une image idéalisée d'harmonie et de consensus, la collaboration suscite inévitablement des tensions sur le terrain. Approchant la relation école-familles sous l'angle de la communication interculturelle et de la Thérapie sociale de Charles Rojzman (2007), cet article analyse des situations où les tensions ont débouché sur l'intervention de cadres de l'administration scolaire. Recueillies lors d'une recherche ethnographique au sein de l'administration scolaire fribourgeoise (Suisse), les 12 situations analysées se caractérisent par le fait que les cadres y ont relayé la voix des parents auprès de leurs collègues du terrain, endossant les habits de l'avocat. Si l'analyse montre leurs compétences à désamorcer les tensions, le souci des cadres de préserver l'alliance avec leurs collègues de terrain limite l'intervention à trouver une solution acceptable par toutes et tous. Ainsi, seuls les parents qui osent interpeller l'école, de la manière perçue comme adéquate, bénéficient du soutien des cadres. Les situations de tensions restent un potentiel d'apprentissage largement inexploité par l'institution scolaire, qui y trouverait de quoi questionner son ethnocentrisme et améliorer ses pratiques avec toutes les familles.

Abstract

While discourses on school-family partnership often tend to present an idealised picture of harmony and consensus, in practice collaboration inevitably leads to tensions. Approaching the school-family relationship from the perspective of intercultural communication and Charles Rojzman's Social Therapy (2007), this article analyses situations where tensions have led to the intervention of managers from the school administration. The 12 situations analysed, which were collected during an ethnographic research in the Fribourg (Switzerland) school administration, are characterised by the fact that the managers took on the role of advocates, relaying the voice of the parents to their colleagues in the field. While the analysis shows their ability to defuse tensions, the managers' concern to maintain the alliance with their colleagues in the field limits their intervention to finding a solution acceptable to all. As a result, only those parents who dare to question the school in a way that is perceived as appropriate benefit from the support of the managers. Situations of tension remain a largely unexploited learning potential for schools, which could use them to question their ethnocentrism and improve their practices with all families.

Resumen

Aunque el discurso sobre la asociación entre escuelas y familias tiende a ofrecer una imagen idealizada de armonía y consenso, la colaboración da lugar inevitablemente a tensiones. Desde

¹ Tania.Ogay@unifr.ch, Rahel.Banholzer@unifr.ch, Loic.Ceriani@unifr.ch, Xavier.Conus@unifr.ch

Université de Fribourg, Département des Sciences de l'éducation et de la formation
rue Faucigny 2, 1700 Fribourg SUISSE

la perspectiva de la comunicación intercultural y la Terapia Social de Charles Rojzman (2007), este artículo analiza situaciones en las que las tensiones han llevado a la intervención de los administradores escolares. Recogidas durante una investigación etnográfica en el seno de la administración escolar de Friburgo (Suiza), las 12 situaciones analizadas se caracterizan por el hecho de que los administradores asumieron el papel de defensores, transmitiendo la voz de los padres a sus colegas sobre el terreno. Si bien el análisis muestra su capacidad para apaciguar las tensiones, la preocupación de los administradores por preservar la alianza con sus colegas limita su intervención a la búsqueda de una solución aceptable para todos. En consecuencia, solo los padres que se atreven a cuestionar la escuela de una forma que se percibe como apropiada se benefician del apoyo de los administradores. Las situaciones de tensión siguen siendo un potencial de aprendizaje muy desaprovechado para las escuelas, que podrían utilizarlo para cuestionar su etnocentrismo y mejorar sus prácticas con todas las familias.

Mots-clés

Administration scolaire, relation école-familles, conflit, communication interculturelle, thérapie sociale

Keywords

School administration, school-family relations, conflict, intercultural communication, social therapy

Palabras clave

Administración escolar, relaciones escuela-familia, conflicto, comunicación intercultural, terapia social

Introduction

Parents et personnel scolaire, des partenaires œuvrant dans la bonne entente à la coéducation de l'enfant/élève ? Loin de l'image idéalisée, Joëlle Quérin et Annick Lenoir (2020) considèrent les désaccords entre l'école et les familles non seulement comme courants mais aussi légitimes, même avec une bonne communication. Nous voyons plusieurs raisons à cela : parents et corps enseignant ne voient pas – donc ne parlent pas de – la même personne : la perspective des parents sur l'enfant/élève est diachronique (reliant l'enfant d'aujourd'hui à celui d'hier), celle des enseignantes et enseignants est synchronique (percevant l'élève par rapport aux autres élèves). Puis, les parents confient à l'école leur enfant, fortement investi d'émotions et d'espoirs. Et ceci à des personnes généralement inconnues, travaillant dans une institution qui leur est plus ou moins familière, dont ils connaissent et partagent plus ou moins la vision de l'éducation. Quant aux enseignantes et enseignants, même adeptes du partenariat école-familles, il leur est difficile de ne pas voir les parents comme une menace : les parents ne sont-ils pas les premiers témoins, après les élèves, de leur activité ? Source potentielle permanente de critique, les parents suscitent auprès des enseignantes et enseignants une anxiété qui sera d'autant plus forte si leur vision de la profession n'envisageait que des interactions avec des enfants (Rienzo et Hutter, ce volume). Le potentiel de tensions entre l'école et les familles est donc important, exacerbé encore par la collaboration recherchée qui « (...) ouvre de nouveaux espaces où [les tensions] peuvent s'exprimer » (Monceau, 2009, p. 162).

Que font les actrices et acteurs des tensions inhérentes à la collaboration : les prévenir, les éviter, les contenir, les comprendre, les affronter ? Avec quelles conséquences pour la relation ? Parmi les situations recueillies lors d'une recherche ethnographique au sein d'une administration scolaire cantonale en Suisse, nous retenons ici celles où les cadres ont relayé la voix des parents auprès de leurs collègues de terrain, personnel enseignant et directions d'établissement scolaires, entrant dans le rôle d'avocats des parents, eux-mêmes avocats de leur enfant. Nous reprenons ici le concept d'*advocacy*, utilisé notamment au sujet des interventions des parents pour faire reconnaître les besoins de leurs enfants à l'école (Harry et Ocasio-Stoutenburg, 2020). Selon Lindy Zaretsky (2004), l'*advocacy* des parents suscite fréquemment des tensions avec le personnel scolaire car elle questionne le *statu quo* et révèle de profondes différences de valeurs et d'intérêts. En examinant l'intervention des cadres d'une administration scolaire sous cet angle, c'est la culture institutionnelle scolaire et son rapport au conflit que nous interrogeons.

1. Penser le conflit

Approchant la relation école-familles dans une perspective de communication interculturelle (Ogay, 2024), nous considérons la relation qui s'établit entre une famille et l'institution scolaire comme une co-construction se réalisant au gré des interactions. Des significations et identités, rattachées à des cadres de référence jamais identiques, y sont négociées, dans un contexte culturel et institutionnel qui contraint l'interaction comme la relation qui en résulte. Les perspectives critiques en communication interculturelle (Nakayama et Halualani, 2010) nous permettent d'inscrire la relation école-familles dans les dynamiques de pouvoir et de discriminations qui sous-tendent les interactions, montrant comment certains sont avantagés dans la relation et d'autres privés de droits. Sans oublier cependant que, même dans des conditions difficiles et inégalitaires, les individus agissent dans les interactions, y font des choix, développent des relations, affrontent des conflits et construisent des alliances (Sorrells, 2010).

Les parents d'élèves sont des actrices et acteurs sociaux qui occupent des positions différentes dans la société, leur conférant plus ou moins de pouvoir matériel et symbolique, ce qui se joue

également dans leurs relations avec l'école et le personnel scolaire. Dans des sociétés où s'amplifient les inégalités, privilégiant le modèle néo-libéral qui fait de l'éducation un marché compétitif, l'enjeu de la réussite scolaire devient majeur pour les parents, inquiets pour l'avenir de leurs enfants (Duru-Bellat et al., 2022 ; Vincent et Tomlinson, 1997). Dans un tel contexte où se croisent différentes visions de l'éducation et de l'école, il n'est dès lors pas étonnant que surviennent des tensions (Deslandes et Barma, 2015), d'autant plus si le partage des rôles et responsabilités dans la collaboration est ambigu et que l'école reste une institution ethnocentrique (Ogay, 2017), au fonctionnement endogame (Conus et al., 2020), peinant non seulement à prendre en compte mais déjà à imaginer les réalités très diverses que vivent les familles.

Si le conflit paraît inévitable, est-il pour autant problématique ? Certes, se trouver dans une situation conflictuelle est généralement désagréable et suscite de l'incertitude et de l'inconfort. Pourtant le conflit est indispensable à la vie, des individus comme des sociétés (Tarragoni, 2021). Le conflit est le moteur du changement (Freund, 1983), il permet de trouver un nouvel équilibre, provisoire jusqu'au prochain conflit. Georg Simmel (1908 / 1999) déjà considérait sa fonction créatrice et socialisante :

De même que pour avoir une forme, le cosmos a besoin « d'amour et de haine », de forces attractives et de forces répulsives, la société a besoin d'un certain rapport quantitatif d'harmonie et de dissonance, d'association et de compétition, de sympathie et d'antipathie pour accéder à une figure définie. (...) La société, telle qu'elle est, est le résultat des deux catégories d'actions réciproques, qui dans cette mesure se présentent toutes deux comme entièrement positives. (p. 266-267)

Nous trouvons dans la Thérapie sociale, démarche d'intervention sociale développée par Charles Rojzman (2007 ; Rojzman et al., 2015), une approche originale qui valorise la force créatrice du conflit. Il ne s'agit pas de le prévenir ni de le résoudre mais de l'accompagner, de le « faciliter » : lui donner un cadre afin qu'il puisse être fécond. Le conflit est ainsi une ressource car lorsqu'il est vécu plutôt que fui, élaboré plutôt qu'évité, il permet de se libérer de la violence :

Alors que le sens commun assimile souvent le conflit à la violence, on s'aperçoit que, très souvent, il y a de la violence là où il n'y a pas d'espace ni de temps pour vivre nos conflits. Le conflit en revanche n'est pas la négation de l'autre ; l'autre existe bel et bien avec des opinions, des intérêts opposés aux miens certes, mais le débat est possible, l'adversaire est pris en compte. (Rojzman et al., 2015, p. 114)

Dans le contexte des relations entre l'école et les familles, approcher le conflit avec une démarche de facilitation permettrait de dépasser les discours idéalistes sur le partenariat tout comme les accusations réciproques devant les difficultés rencontrées dans la collaboration. Oser penser et vivre le conflit, la tension entre des conceptions et des pratiques différentes, lui donner un temps et un espace dans la relation, permettrait d'éviter la violence dans la relation école-familles telle qu'on peut l'observer lorsque parents et école en arrivent à s'invectiver par médias ou avocats interposés. Une autre forme de violence pourrait aussi être évitée, moins bruyante mais non moins délétère : lorsque la cause de la tension ressentie est par défaut attribuée au seul partenaire de la relation, considéré comme étant par principe inadéquat ou incompetent, dans une perception biaisée qui réduit l'autre au silence, le dépossédant de son pouvoir d'agir (Girard et al., 2014).

2. Le corpus

Le corpus analysé ici est extrait des données de la recherche DÉCOLLE², réalisée entre 2019 et 2024 au sein de l'administration scolaire du canton de Fribourg (Suisse). Nous avons eu accès aux trois services en charge du pilotage de l'école obligatoire : le service de l'enseignement obligatoire francophone, son équivalent germanophone ainsi que le service, bilingue, de l'enseignement spécialisé et des mesures d'aide. Ces trois services sont dirigés par des chefs de service, sous l'autorité d'une ou d'un membre élu du gouvernement cantonal, en charge de la Direction de la formation et des affaires culturelles. Outre les chefs de service et leurs adjointe et adjoint³, nos interlocutrices et interlocuteurs étaient les inspectrices et inspecteurs⁴ ainsi que des collaboratrices et collaborateurs pédagogiques et scientifiques.

Un premier projet (COREL), dans le même canton, avait permis d'observer au sein d'un établissement scolaire la construction de la relation entre l'école et les familles lors de la première année de scolarité. Nous y avons identifié l'ethnocentrisme comme obstacle principal à la collaboration école-familles (Ogay, 2017). Tendance « naturelle » à considérer sa vision du monde comme la seule légitime et censée être partagée de toutes et tous (Bizumic et al., 2021), l'ethnocentrisme est apparu de façon récurrente dans les attitudes et pratiques du personnel scolaire observé et nous a paru constituer un obstacle majeur à l'ouverture de l'école à la diversité des élèves et de leurs familles. Le phénomène dépassant le niveau des attitudes des individus, nous avons fait l'hypothèse d'un ethnocentrisme propre à l'institution scolaire dans son ensemble, que nous avons nommé « ethnocentrisme institutionnel scolaire ».

Avec le projet DÉCOLLE, notre regard s'est porté sur l'administration scolaire cantonale afin d'examiner comment y est pensée la relation école-familles ainsi que son rôle dans l'ethnocentrisme institutionnel scolaire. Comme COREL, la recherche DÉCOLLE suit une démarche ethnographique (inspirée de l'ethnographie critique de l'éducation selon Phil Carspecken, 1996), avec la réalisation d'observations (principalement de réunions), d'entretiens (individuels, parfois collectifs) et la collecte de documents (le dispositif méthodologique est décrit en détails dans Gremion et al., 2022, ainsi que Ogay et al., 2023). Au total, 379 fichiers de données (transcriptions intégrales d'entretiens et rapports d'observations) ont été produits, auxquels s'ajoutent 112 documents internes (produits par l'institution scolaire) et 91 documents externes (principalement des articles de presse). Les données sont analysées à l'aide du logiciel NVivo12, dans une démarche d'analyse qualitative de contenu de type abductif (Hallée et Garneau, 2019). Parmi ces données figurent les récits de 37 situations d'interventions des cadres auprès de parents et de personnel scolaire en désaccord sur une situation d'enfant/élève. La plupart de ces récits ont été recueillis auprès d'inspectrices et inspecteurs, ce qui reflète leur position à l'articulation entre le terrain scolaire et l'administration scolaire cantonale. Pour cet article ont été sélectionnées 12 situations dans lesquelles des inspectrices et inspecteurs se sont fait les avocates et avocats des parents auprès de leurs collègues de terrain. Ces données proviennent de transcriptions d'entretiens, de rapports d'observations de réunions et comprennent également – pour une des situations – des copies de courriers échangés entre les cadres, la famille ou la direction de l'établissement.

² Le projet DÉCOLLE, comme le projet COREL qui lui a précédé, a bénéficié d'un financement du Fonds national suisse de la recherche scientifique. L'équipe de recherche était composée également de Loyse Ballif et Lise Gremion, que nous remercions ici chaleureusement.

³ Conformément aux principes éthiques du projet, une première version de ce texte a été discutée avec les chefs de services et leurs adjointes et adjoints le 25.11.2024.

⁴ Afin de préserver la confidentialité, les extraits de données venant des inspectrices et inspecteurs sont présentés dans ce texte sous la forme masculine uniquement.

Il convient d'apporter ici deux précisions : tout d'abord, la collection de situations n'a pas prétention à être un échantillon exhaustif, ni même représentatif, des situations rencontrées par les cadres de l'administration scolaire cantonale fribourgeoise entre 2019 et 2024. En effet, cette collection a été constituée de façon non systématique, au gré des opportunités données par notre présence sur le terrain. D'autre part, les informations sur ces situations n'ont été récoltées qu'auprès des cadres, conformément au contexte défini pour le projet DÉCOLLE. Ces données correspondent ainsi à leur perception des situations, telles qu'elles et ils ont bien voulu nous les raconter. Dans le processus d'interprétation des données tout comme dans la formulation des résultats d'analyse, nous avons veillé à toujours interroger notre pratique de la recherche comme une pratique de communication (Jarrigeon et al., 2004) : la réalité n'est jamais perçue directement mais toujours à travers un processus de communication, lors d'un entretien de recherche notamment, outil privilégié pour étudier le vécu humain « à partir de la conscience qu'en ont les personnes qui le vivent » (Guillemette et al., 2021, p. 21). Dans l'interaction co-construite lors d'un entretien de recherche, les enjeux de présentation de soi (Goffman, 1959) sont bien sûr présents, pour la personne interviewée comme pour la chercheuse ou le chercheur (St-Denis et Richard, 2021). Le récit des situations fait par les cadres ne reflète ainsi pas LA réalité mais leur perception de cette réalité, adaptée encore pour la communiquer à la chercheuse ou au chercheur. Bien que partiel et partial, ce récit révèle deux éléments essentiels : l'interprétation que les cadres font de la situation et, à travers cette interprétation, médiée par l'image qu'elles et ils souhaitent donner de leur action, leur représentation des bonnes pratiques ou, du moins, de la norme institutionnelle. Ainsi, on peut regretter dans les récits des situations le peu d'informations sur les caractéristiques sociales des familles. Lorsque nous les avons sollicitées, pour ces situations comme à d'autres moments dans la recherche, les cadres les ont données avec réticence et parcimonie, les accompagnant de contre-exemples censés contredire, ou du moins relativiser, les hypothèses de surreprésentations de certains types de familles dans certains types de situations. Nous interprétons cette réticence à catégoriser les familles comme l'expression d'une norme culturelle et institutionnelle prônant la valeur de l'égalité, comprise comme indifférence aux différences. Apparemment louable au premier abord, il convient de se rappeler qu'elle rend aveugle aux discriminations (Ogay et Edelman, 2016).

Le tableau 1 présente les 12 situations sur lesquelles se fonde l'analyse développée dans cet article. Pour des raisons de contraintes rédactionnelles, seules quelques situations sont mentionnées dans la suite de l'article, à titre d'illustration.

Tableau 1 : Situations retenues pour l'analyse

Pseudonyme de l'élève	Résumé de la situation au début de l'intervention du cadre
Andres	Andres, au prénom et nom hispanique tout comme sa mère, bénéficie d'un soutien en logopédie dès sa 3 ^e année de scolarité ⁵ . À la fin de la 4 ^e , l'école préconise un placement en école spécialisée, que les parents refusent. Les échanges entre les parents et la direction s'enveniment, la mère (qui dans un courrier au directeur ajoute « avocate » sous sa signature) demande l'aide de l'inspecteur.
François	Selon sa mère, François a un profil HPI ⁶ et commence à s'ennuyer à l'école. Or son enseignant propose une répétition de la 2 ^e année de scolarité, en raison d'apprentissages sociaux encore à faire. Inquiète, la mère demande à l'inspecteur d'intervenir.
Guy	Sa mère contacte l'inspecteur afin de savoir si elle a le droit de ne pas signer le projet pédagogique individualisé que l'enseignant spécialisé a établi pour Guy.

⁵ À Fribourg comme dans les autres cantons suisses ayant adhéré au concordat Harnos de 2007, la scolarité obligatoire commence à l'âge de 4 ans révolus.

⁶ HPI = haut potentiel intellectuel.

Igor et Ivana	Venant d'Allemagne, Igor est d'abord scolarisé en école privée, puis à l'école publique, francophone, de son domicile. Souffrant notamment de troubles "dys", ses parents demandent qu'il puisse fréquenter un établissement germanophone, éloigné du domicile. Plus tard, ils demanderont une autre exception : un deuxième saut de classe pour sa sœur Ivana, qui a un profil HPI.
Joseph	Scolarisé dans un établissement spécialisé, Joseph le vit très mal. La famille sollicite l'inspecteur pour que Joseph fasse un stage dans un établissement ordinaire, malgré l'avis défavorable des enseignants spécialisés.
Ken	À leur arrivée du canton de Genève, les parents avaient demandé l'insertion de Ken dans la filière la plus prestigieuse, quitte à ce qu'il répète une année. Mais la scolarité s'est ensuite mal passée et le comportement de Ken est devenu gravement perturbateur. Excédée, la direction demande à l'inspecteur de le placer temporairement dans une structure spécialisée. Les parents s'y opposent. La direction menace les parents de ne pas accorder l'année supplémentaire dont Ken a besoin pour terminer le programme de scolarité obligatoire.
Mila	Sa mère contacte l'inspecteur car selon elle, les mesures de compensation des désavantages ne sont pas appliquées par l'enseignante, dont elle conteste aussi les méthodes d'évaluation. Le directeur de l'école refusant d'entrer en matière sur la plainte de la mère de Mila, la mère se tourne vers l'inspecteur.
Pascal	Ses parents se plaignent auprès de l'inspecteur qu'un enseignant remplaçant a frappé leur fils.
Ulysse	L'année précédant l'entrée à l'école secondaire, Ulysse commence à avoir un comportement difficile. Ses parents l'attribuent à un manque de stimulation intellectuelle. Ils demandent un saut de classe. Les deux directions concernées refusent, arguant que les directives cantonales l'excluent au moment de la transition vers le secondaire. Les parents se tournent vers l'inspecteur.
Vincent	Vincent termine avec difficultés l'école obligatoire, ses parents contactent l'inspecteur : ils sont inquiets que leur fils réussisse l'année et puisse ainsi obtenir son contrat d'apprentissage. Ils craignent aussi que leur deuxième fils ne pâtisse des difficultés du premier.
Yusuf	Yusuf, dont les parents, d'origine turque, vivent en Suisse depuis de nombreuses années et sont d'un milieu que l'inspecteur qualifie d'aisé, est diagnostiqué avec un TSA ⁷ et profil HPI. Il effectue sa 4 ^e année de scolarité dans un établissement ordinaire. Malgré d'importantes mesures de soutien, ses deux enseignantes titulaires se disent dépassées par son comportement. Soutenues par la direction, elles exigent un allègement de son horaire scolaire. Les parents, adhérant fortement à la vision de l'école inclusive, font recours. Les enseignantes titulaires contactent l'inspecteur.
Zora	Décrite par l'inspecteur comme ayant probablement un profil HPI, Zora souffre de harcèlement scolaire. Les parents en parlent à plusieurs reprises avec les enseignants de Zora, puis avec la direction. Les enseignants n'ont rien remarqué et n'interviennent pas. La direction, préoccupée par la récurrence de problèmes similaires dans son établissement, s'adresse à l'inspecteur pour lui demander de l'aide.

Parmi ces 12 situations comme pour l'ensemble des situations recueillies, une part importante concerne des élèves identifiés par l'institution et/ou considérés par les parents comme ayant des besoins éducatifs particuliers. Ceci s'explique d'abord par la sollicitation de l'inspectrice et de l'inspecteur du service de l'enseignement spécialisé que leur mission amène à traiter de situations d'élèves et ainsi à être souvent en contact avec des parents. Ce qui est plus rare pour les inspectrices et inspecteurs de l'école ordinaire qui n'interviennent dans des situations spécifiques d'élèves que lorsqu'elles n'ont pu être résolues au niveau des directions. Cependant, plusieurs situations recueillies au sein de l'enseignement obligatoire concernent également des élèves identifiés comme ayant des besoins éducatifs particuliers. On peut y voir un écho des défis, pour le personnel scolaire comme pour les parents, que représente l'évolution en cours de l'école fribourgeoise, inscrite dans une tendance nationale et internationale, en direction d'une école inclusive. Comme nous le montrons ailleurs (Conus et al., 2023), cette évolution,

⁷ TSA = trouble du spectre autistique.

qui demande à l'école de réaliser une révolution copernicienne (Ogay, 2024) amenant l'école à s'adapter à l'élève et non plus l'inverse, ne va pas sans tensions. Elle entraîne des résistances et des revendications, du côté du personnel scolaire comme des parents (voir aussi à ce propos Bovey et al., 2025). Il est dès lors peu surprenant qu'elle occupe une place importante lorsqu'on analyse des situations conflictuelles entre personnel scolaire et parents.

3. Résultats

3.1 Des causes parentales perçues comme légitimes, si bien présentées

Les cadres prennent la défense des parents lorsque la demande parentale leur paraît légitime. Un motif important est la restauration du respect de la procédure et, notamment, des droits des parents et de l'enfant/élève. Mettant de côté l'agacement qu'elles et ils admettent parfois ressentir devant des parents qui « questionnent plus que nécessaire » (Andres), les cadres peuvent se montrer très critiques envers leurs collègues du terrain, comme cet inspecteur à propos de la position de la direction vis-à-vis des parents de Mila :

[...] on est face à une direction qui prend fait et cause pour son enseignante, comme il veut la protéger d'une méchante maman, et puis qui va dire des choses complètement à côté de la plaque à cette maman, alors qu'elle est dans son bon droit.

Une autre situation exemplaire à ce titre est celle d'Andres, dans laquelle le directeur a été sèchement remis à l'ordre par l'inspecteur :

Alors là j'ai joué de l'autorité en disant que [...] ce n'était pas du tout pensable de mettre au pied du mur des parents avec un formulaire qui n'était pas du tout officiel. Et que [...] s'il devait y avoir une décision juridique qui devait se prendre ou un recours posé par l'une ou l'autre des parties, ben il se grillait, il sciait la branche sur laquelle il était assis en utilisant des formulaires inofficiels. Et que ce n'était pas du tout la manière de faire, que le formulaire 125 avait une, permettait vraiment de donner une place à tout le monde dans le réseau y compris aux parents pour se positionner.

Un autre critère que le respect des procédures institutionnelles peut rendre la demande parentale légitime aux yeux des cadres : dans les situations de Joseph, Igor et Ivana, Ulysse et Ken, le cadre est sensible aux arguments des parents qui mettent en avant le bien de l'enfant/élève, ce qui l'amène à négocier avec ses collègues du terrain une application souple des règles institutionnelles. Les situations recueillies témoignent de trois raisons qui peuvent motiver le ralliement du cadre aux arguments des parents : par conviction que la solution envisagée est la meilleure pour l'enfant/élève (Ulysse), parce que cette solution lui apparaît comme une étape nécessaire dont la famille a besoin pour accepter ensuite la solution proposée par l'école (Joseph), mais aussi en raison de la pression qui nous paraît avoir été exercée par certains parents (Igor et Ivana, Ken).

Cependant, le seul critère de la légitimité de la demande parentale (au regard du respect des procédures institutionnelles ou du bien de l'enfant/élève) ne s'avère pas suffisant : encore faut-il que les parents aient les ressources nécessaires pour bien présenter leur demande et faire entendre leur cause. Ce que parviennent à faire les parents de Pascal ainsi que ceux de Vincent, qui pourtant ne respectent pas la voie hiérarchique (ils s'adressent directement à l'inspecteur, court-circuitant la direction). Nos données, récoltées uniquement auprès des cadres sur les situations qui les ont vu intervenir, ne nous permettent bien sûr pas de savoir combien de parents, dans des situations analogues à celles analysées ici, ne sont pas parvenus à obtenir l'*advocacy* des cadres ni, encore moins, combien n'ont même pas essayé de le faire, résignés à accepter leur sort tel qu'il avait été décidé au niveau de l'établissement. Une possibilité qu'envisage, bien qu'avec réticence, l'inspecteur qui nous a rapporté la situation d'Andres,

lorsque nous lui avons demandé si sa réaction aurait été la même avec une mère caissière de supermarché plutôt qu'avocate :

Probablement... je ne suis pas sûr que ce soit lié à la... aux compétences ou au métier ou au parcours... forcément comment on dit socio-économique de la famille, mais... En tout cas il y a des familles qui sont plus... revendicatrices que d'autres, des familles qui sont plus demandeuses de, de pouvoir rester en négociation. Et puis il y a des familles qui bastent⁸ parce que, parce que l'école a décidé. Ça c'est vrai alors... Votre question un peu provocatrice, c'est que, bien sûr que la caissière elle connaît moins ses droits et puis qu'elle est plus impressionnée par la fonction de directeur d'école [...] et du coup bien sûr elle lui dit « ha ben si vous dites que c'est pour le bien mon fils, alors je vais être d'accord ». [...] C'est sûr qu'une maman avocate elle... elle sait bien que tous les systèmes dans lesquels on fonctionne ont des procédures particulières et puis, et puis des, et puis des portes de sorties et voies de recours. Mais, mais, mais... je n'ai encore pas eu de maman caissière qui m'a téléphoné, mais j'ai des tas de parents ces temps qui m'appellent pour qu'ils aient, voilà pour des questions de précisions, pour être sûrs qu'ils aient bien compris, pour, pour dire merci ou voilà... Donc... j'ai, je, probablement que les mamans avocates font ça plus que les autres. Mais... mais, mais je ne vais pas dire ce que vous voulez que je vous dise ((rire)).

En somme, les cadres interviennent en défense des parents dans deux types de situations : d'une part dans des cas où l'action du personnel scolaire leur semble contrevenir aux procédures prévues et à la manière attendue de collaborer avec les parents ; d'autre part dans des situations où, tout en comprenant la posture des professionnelles et professionnels de terrain, les cadres estiment que le bien-être de l'enfant/élève justifie d'aller, au moins partiellement, dans le sens des parents. Dans ces situations, l'intervention du cadre vient ainsi contribuer à décentrer le regard – l'inverse d'une posture ethnocentrique – du personnel scolaire en vue d'adapter ses pratiques aux réalités et besoins de la famille et de l'enfant. Cependant, pour pouvoir bénéficier de l'*advocacy* du cadre, les parents doivent disposer des ressources nécessaires pour présenter leur cause de façon adéquate. À moins que – comme dans la situation d'Andres – l'illégitimité du comportement du personnel de terrain soit tellement flagrante aux yeux du cadre que les ressources des parents ne semblent pas décisives. On peut faire l'hypothèse qu'elles restent néanmoins cruciales – et ce n'est pas un détail – pour oser se révolter et s'adresser directement à un cadre de l'administration cantonale.

3.2 Du temps et de l'espace pour restaurer le dialogue

Quand la communication entre les parents et les professionnelles et professionnels de terrain est bloquée, les cadres cherchent tout d'abord à donner à chacune et chacun du temps et de l'espace pour être entendus. Ainsi, un inspecteur nous livre sa vision des interventions qu'il doit mener dans les situations de conflit entre parents et personnel scolaire de terrain : d'une part rappeler à ces derniers quel est leur mandat – notamment la priorité donnée à l'école inclusive – mais aussi reconnaître leurs difficultés et les communiquer aux parents. L'inspecteur souligne la nécessité que chacune et chacun puisse, par son intermédiaire, exprimer son ressenti, ses peurs et ses besoins, et entendre ceux des autres, sans nécessairement résoudre le désaccord :

[...] c'est d'échanger notre point de vue après on n'est pas obligé d'être d'accord [...] ils [les parents] ne m'ont pas dit « merci d'avoir accepté ce qu'on demandait » mais ils ont dit « merci de nous avoir, d'avoir pris deux heures pour nous écouter ».

⁸ « cèdent »

Régulièrement, sans que cela ne corresponde à un processus réglementé, l'intervention se déroule en plusieurs étapes, avec des allers et retours entre les différentes actrices et acteurs (en y ajoutant parfois aussi d'autres personnes), afin d'entendre les différentes visions de la situation mais aussi de les faire entendre à la « partie adverse », comme l'expose l'inspecteur intervenu dans la situation de Yusuf :

Évidemment, on travaille pour l'école, mais on travaille aussi pour les parents quand on est dans une situation où il y a un conflit entre les parents et l'école, nous on ne vient pas pour... soutenir l'école ou soutenir les parents. On vient pour soutenir les deux et puis comprendre ce qui se passe et essayer de trouver un terrain d'entente. Donc là, j'étais plus dans celui qui, à quelque part, devait aussi expliquer la réalité des parents en disant « mais qu'est-ce qu'ils vivent les parents ? ».

Dans un deuxième temps, les contacts bilatéraux peuvent déboucher sur une réunion de réseau, à laquelle ne participent pas nécessairement tous les protagonistes. Ainsi, dans la situation de Yusuf encore, l'inspecteur organise une première réunion avec les intervenantes et intervenants professionnels uniquement : enseignantes titulaires, directrice, enseignante spécialisée, auxiliaire de vie scolaire, thérapeutes. S'ensuit une deuxième réunion, cette fois avec les parents mais sans les enseignantes titulaires, l'inspecteur estimant que leur discours peu empathique, ne relevant que du négatif, aurait risqué de compromettre la sérénité des échanges avec les parents. Cette deuxième réunion pourrait être considérée comme une étape, dans le sens d'un accompagnement qui crée les conditions pour une facilitation à venir du conflit :

[...] la maman arrive et puis très TENDUE, vraiment mais, mais, mais extrêmement tendue. Et en fait on a un super échange pendant voilà, pendant 2h ... où ben voilà j'explique le réseau qu'on a eu avec les professionnels, j'explique les difficultés des enseignantes, les questionnements qu'elles ont... J'explique que l'école est en difficulté par rapport à l'accompagnement de son fils, qu'on n'a pas trouvé toutes les clés, que c'est vraiment complexe, mais que notre devoir, voilà c'est de trouver la solution. [...] Elle valide tout ce que l'on dit parce qu'elle sent à quelque part qu'on veut aider son fils, elle sent qu'on veut trouver une solution pour qu'il puisse rester. [...] On sent qu'elle est, qu'elle se met en projet avec nous [...]. Et c'est pour ça qu'elle, voilà qu'elle s'exprime, qu'elle libère les choses, qu'elle explique aussi ce qui se passe à la maison. [...] Enfin voilà, leur vie en fait de parents, pas uniquement par rapport à l'école, mais tout ce qu'ils vivent autour.

À la suite de cette réunion qui a permis aux parents de partager leur réalité et leur ressenti avec une partie des intervenantes et intervenants, une troisième réunion est organisée afin de faire le bilan de l'année et préparer la nouvelle année scolaire avec le nouveau duo d'enseignantes titulaires. Cette fois le réseau est au complet. Les enseignantes de l'année en cours s'expriment sur l'intégration de Yusuf dans les mêmes termes négatifs que lors de la première réunion. Le conflit reste cependant inexprimé, et n'est donc pas facilité : les parents ne réagissent pas aux propos tenus, l'inspecteur n'intervient pas et les enseignantes quittent la réunion une fois qu'il s'agit d'organiser l'année suivante.

La gestion des temps et espaces de rencontre joue ainsi un rôle clé dans la manière dont les cadres travaillent les tensions dans la relation entre l'école et les familles, rejoignant ainsi la démarche de la Thérapie sociale (Rojzman et al, 2015). Dans la situation de Yusuf, les efforts du cadre permettent de renouer le lien entre l'institution et les parents. Mais ce lien n'est que partiel, reposant sur l'arrivée d'une nouvelle équipe enseignante, sans qu'il n'y ait facilitation du conflit avec les enseignantes précédentes. Si créer des espaces et donner du temps pour restaurer le dialogue est nécessaire, encore faudrait-il y questionner et travailler les

représentations et pratiques ethnocentriques des actrices et acteurs qui se montrent insensibles à la perspective et aux besoins de l'autre. Comme le rappelle l'approche de communication interculturelle de la relation école-familles (Ogay, 2024), ce questionnement concerne toutes les actrices et acteurs en présence, parents compris.

3.3 Une position délicate dans l'entre-deux

Dans son rôle d'avocat des parents, le cadre se trouve dans une position d'entre-deux inconfortable, entre parents et institution. Parfois, il lui faut gérer la pression exercée par certains parents dont les demandes ne correspondent pas à ce que prévoit l'institution. Ainsi, les parents d'Ivana sollicitent un deuxième saut de classe alors que la règle est un seul pour toute la scolarité obligatoire. Si l'inspecteur admet avoir été « eu à l'usure » et avoir « plié », il rappelle aussi que l'école « ne peut pas toujours mettre les pieds au mur » et accepte de déroger à la règle en accordant à Ivana un stage dans une classe supérieure, avec un enseignant réputé particulièrement exigeant. Le stage se passe bien, ce qui valide la pertinence de la demande des parents d'Ivana, et donc la décision de l'inspecteur. L'issue sera bien moins favorable pour les concessions faites aux parents de Ken qui, à leur arrivée dans le canton de Fribourg, avaient mis « beaucoup de pression » pour que leur fils soit placé dans la filière à exigences étendues, contre l'avis de la direction. En allant dans le sens des parents pour proposer des solutions qui s'écartent des procédures, les cadres s'exposent à l'incompréhension voire à l'agacement des directions (ainsi que du personnel enseignant), elles-mêmes rappelées à l'ordre quand elles ne respectent pas les procédures. Les cadres se mettent ainsi en porte-à-faux par rapport aux professionnelles et professionnels du terrain, ce qui peut être d'autant plus délicat quand il s'agit d'anciennes et anciens collègues (comme dans la situation de Joseph).

Faire entendre la demande des parents auprès des professionnelles et professionnels de terrain peut demander beaucoup d'efforts au cadre qui sert d'intermédiaire, relayant les propos des uns aux autres, au point d'en concevoir une certaine lassitude comme l'exprime ici l'inspecteur intervenu dans la situation d'Ulysse :

Mais là, j'ai dû vraiment (.) < ((avec emphase)) négociier >, finalement, avec les directions, < ((avec emphase)) pour > les parents. Alors, des fois, des fois j'me dis « mais... haha ((rire ennuyé)) j'devrais soutenir les directions à tout prix et puis et puis finalement les parents tant pis » mais j'sens que ouais... je dois quand même mettre de l'huile dans les rouages.

Certes, les inspectrices et inspecteurs sont les supérieurs hiérarchiques des directions d'établissement et n'auraient théoriquement pas à « négocier » avec les directions. Mais, comme nous avons pu l'analyser ailleurs au sujet de la mise en œuvre d'un concept qualité (Ogay et Conus, 2024), la gouvernance au sein de l'administration scolaire fribourgeoise mise au contraire sur une attitude compréhensive devant la complexité du travail des professionnelles et professionnels de terrain ainsi que sur la tentative de les convaincre des mesures prônées. Les inspectrices et inspecteurs nous apparaissent ainsi en tension entre leur empathie avec leurs collègues du terrain et l'agacement devant certains manques observés dans les pratiques, comme par rapport au travail en réseau, considéré comme défaillant par plusieurs inspectrices et inspecteurs. En se faisant les avocats des parents, les cadres ont également à gérer des formes de résistance de la part du personnel de terrain : par exemple, l'inspecteur intervenu dans la situation de Yusuf se sent considéré comme un intrus par la direction d'établissement, qu'il décrit comme protégeant par principe « ses » enseignantes et enseignants, le tenant autant que possible à distance. Quant à l'inspecteur qui est intervenu dans la situation de Mila, il s'avoue démuni devant l'attitude du directeur, dans une situation où semble se jouer un affrontement entre des conceptions antagonistes de l'école :

Et là je suis dans une logique de recadrage... de redire clairement ce que j'attends de lui, ce que j'attends etcetera. Par contre je ne suis pas, je fais un travail sur cette situation-là, et puis pas un travail sur le fond. Et puis là, là il y a du job. [...] Et dans un cas comme ça je ne suis pas sûr, enfin quand on est sur une question de posture tellement... tellement forte, je ne suis pas sûr d'avoir les leviers suffisants si ce n'est de monter en symétrie et puis de dire un petit peu « maintenant c'est moi le chef et puis je veux, JE VEUX que tu fasses autrement ». Mais le « je veux que tu fasses autrement » je ne suis pas sûr qu'il va vraiment changer. Parce qu'on est sur des choses qui sont trop, trop, trop profondes.

Au regard des discours récoltés, la position des cadres qui interviennent comme avocats des parents apparaît très inconfortable, et même fragile. En cherchant à faire reconnaître les demandes des parents, en critiquant des pratiques de terrain qui ne répondent pas aux attentes institutionnelles, l'*advocacy* les confronte au risque de perdre la confiance de leurs collègues du terrain, et même de renforcer la résistance de ces derniers aux politiques que l'administration scolaire cantonale cherche à insuffler.

3.4 Des avocats, mais pas des agents du changement

Sans données recueillies auprès des parents ni du personnel scolaire de terrain, nous ne pouvons spéculer sur l'effet de l'intervention des cadres. Les récits recueillis nous permettent cependant d'interroger les apprentissages qu'en retire l'institution scolaire dans sa relation avec les familles. Ainsi, dans la situation d'Andres, si l'intervention de l'inspecteur a sans doute été désagréable pour le directeur, on remarque qu'elle se borne à corriger l'injustice causée à cette famille précisément. Le conflit n'est pas facilité, au sens où le voudrait la Thérapie sociale, mais il est contenu : aucun changement de portée plus générale et profonde n'a été suscité, préférence étant donnée à la préservation de l'alliance avec les collègues du terrain. Dans les situations de Mila et de Yusuf également, les inspecteurs ne s'estiment pas en mesure de susciter un changement de posture auprès des directions concernées et renoncent à effectuer un « travail sur le fond » (Yusuf). Celui-ci dépasserait sans doute la mission que leur donne l'institution, dont on peut faire l'hypothèse qu'elle leur demande non pas de faciliter le conflit mais plutôt de « calmer le jobard » selon l'expression de Erving Goffman (1973) afin de préserver la face des uns et des autres (Ting-Toomey, 2023) et ainsi l'ordre social. Car s'il s'agit de préserver l'alliance avec le personnel de terrain, il s'agit également de donner une réponse suffisamment acceptable aux yeux des parents, afin d'éviter de possibles conséquences juridiques ou médiatiques, comme l'exprime l'inspecteur en parlant de la mère de Mila :

Elle est, c'est une maman... pertinente, outillée, alors peut-être casse-pied, mais à un moment donné ce n'est pas en lui, en essayant de dire « c'est moi le chef » que ça va aller mieux hein. Parce que des mamans comme ça, ben après ils prennent des voies de droit et...

Il ne s'agit ainsi pas d'une *advocacy* déployée en vue d'atteindre une meilleure justice sociale (Armstrong, 2023 ; Bradley-Levine, 2018). En contenant le conflit plutôt qu'en le facilitant, l'*advocacy* mise en œuvre par les cadres contribue au contraire à maintenir les inégalités : seuls peuvent en bénéficier les parents « outillés », qui savent – ou se doutent – que les procédures n'ont pas été respectées, qui connaissent leurs droits comme parents et ont les ressources nécessaires pour s'adresser à l'école de façon adéquate (évitant un discours émotionnel et agressif). Ce qui peut paradoxalement contribuer à la crispation des relations entre l'école et les familles : il est possible que soit alors renforcée auprès des parents « outillés » la croyance que seule l'attaque porte ses fruits. Quant aux autres parents, qui n'osent pas contester ou n'imaginent même pas devoir le faire car confiants dans l'école, ils en sont réduits à subir les injustices et à assister impuissants au creusement des inégalités scolaires.

Conclusion

Les enjeux complexes, notamment communicationnels et identitaires, de la relation entre l'école et les familles rendent les tensions difficilement évitables. Elles n'ont d'ailleurs pas à l'être selon la perspective de la Thérapie sociale (Rojzman, 2007) qui montre au contraire le potentiel créatif du conflit qui, s'il est élaboré, « facilité », permet de développer la relation et ainsi d'améliorer la collaboration. L'analyse de situations rapportées par des cadres d'une administration scolaire cantonale, qui les ont vus se faire les avocats des parents auprès de leurs collègues de terrain, montre cependant combien leur intervention est contrainte par la préoccupation de préserver l'alliance avec les collègues de terrain, ainsi que d'éviter que le conflit n'éclate au grand jour et ne soit repris dans l'espace public. Tout comme nous l'avons observé pour un autre volet de l'activité des cadres, en analysant la mise en œuvre d'un concept cantonal de développement de la qualité (Ogay et Conus, 2024). Ce faisant, le potentiel des tensions comme levier pour développer la relation entre l'école et les familles reste largement inutilisé. Si certaines interventions des cadres semblent pouvoir contribuer à une évolution des pratiques et regards du personnel du terrain, en favorisant une décentration pour prendre en compte les points de vue parentaux, on constate qu'une part importante des interventions évite de mettre au travail des pratiques professionnelles pourtant considérées comme insatisfaisantes, ainsi que le regard ethnocentrique qui les alimente, tant prévaut le souci de maintenir l'alliance et la collaboration avec le terrain. Dans ces circonstances, les privilèges des parents disposant des ressources nécessaires pour questionner les pratiques de l'école sont maintenus, et l'ethnocentrisme de l'institution scolaire n'est que faiblement bousculé.

Bibliographie

- Armstrong, N. F. (2023). Social Justice and Advocacy Readiness. Dans M. S. LaTonya et N. Lotes (dir.), *Multicultural Counseling : Responding with Cultural Humility, Empathy, and Advocacy* (p. 31-45). Springer.
- Bizumic, B., Monaghan, C., et Priest, D. (2021). The Return of Ethnocentrism. *Advances in Political Psychology*, 42, 29-73.
- Bovey, L., Durler, H., Losego, P., Angelucci, V. et Sotirov, A. (2025). *Au nom de l'inclusion. Les contradictions d'une ambition scolaire*. Épistémé.
- Bradley-Levine, J. (2018). Advocacy as a Practice of Critical Teacher Leadership. *International Journal of Teacher Leadership*, 9(1), 47-62.
- Carspecken, P. F. (1996). *Critical ethnography in educational research : A theoretical and practical guide*. Routledge.
- Conus, X., Ballif, L. et Ogay, T. (2023). Regards de cadres d'une administration scolaire suisse sur les collaborations autour de l'école inclusive : tensions interprofessionnelles et risque de parents instrumentalisés. *Les Sciences de l'éducation – Pour l'ère nouvelle*, 56(1-2), 99-120.
- Conus, X., Borruat, S., Ogay, T. et 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.

- Deslandes, R. et Barma, S. (2015). Les relations entre les enseignants et les parents : Premières étapes d'intervention d'un Laboratoire du Changement. *Revue Internationale Du CRIRES: Innover Dans La Tradition de Vygotsky*, 3(1), 20-34.
- Duru-Bellat, M., Farges, G. et van Zanten, A. (2022). Chapitre 5. Les scalarités dans leur contexte. Dans *Sociologie de l'école*: (6e éd., p. 117-140). Armand Colin.
- Freund, J. (1983). *Sociologie du conflit*. PUF.
- Girard, K., Miron, J.-M. et Couture, G. (2014). Le développement du pouvoir d'agir au sein des relations parents-professionnels en contexte d'intervention précoce. *Phronesis*, 3(3), 52-62.
- Goffman, E. (1959). *The presentation of self in everyday life*. Prentice-Hall.
- Goffman, E. (1973). *La mise en scène de la vie quotidienne. La présentation de soi*. Editions de Minuit.
- Gremion, L., Ogay, T., Ballif, L., Banholzer, R. et Conus, X. (2022). Des chercheuses et chercheurs dans et hors du terrain : les coulisses d'un dispositif ethnographique critique. *Association pour la recherche qualitative, Hors-série « Les Actes »-Les collections* (26), 15-31.
- Guillemette, F., Luckerhoff, J., Plouffe, M.-J. et Fall, O. (2021). La recherche qualitative : Une analyse du vécu humain. Clarification conceptuelle à partir de nos recherches avec des personnes marginalisées. *Enjeux et société : approches transdisciplinaires*, 8(1), 10-35.
- Hallée, Y. et 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.
- Harry, B. et Ocasio-Stoutenburg, L. (2020). *Meeting Families Where They Are : Building Equity Through Advocacy with Diverse Schools and Communities*. Teachers College Press.
- Jarrigeon, A., Lallement, E., Perret, J.-B. et Tassel, J. (2004). L'incontournable absente. Sur la communication dans les manuels de méthode. *Études de communication*, 27(1).
- Monceau, G. (2009). L'usage du concept de résistance pour analyser la coopération des parents d'élèves avec les enseignants dans l'institution scolaire. *Nouvelle revue de psychosociologie*, 7, 151-165.
- Nakayama, T. K. et Halualani, R. T. (dir.). (2010). *The Handbook of Critical intercultural communication*. Wiley-Blackwell.
- Ogay, T. (2017). L'entrée à l'école, berceau de l'alliance éducative entre l'école et les familles ? Le rôle perturbateur des implicites de l'école. *Revue suisse des Sciences de l'éducation*, 39(2), 336-351.
- Ogay, T. (2024). Pour que la relation école-familles soit véritablement pensée comme une relation : une approche de communication interculturelle. Dans F. Gremion, L. Gremion, C. Monney et M.-P. Matthey (dir.), *Inclusion scolaire et inégalités: perspectives plurielles et bilan sur les défis* (p. 187-207). Éditions HEP-BEJUNE.
- Ogay, T. et Conus, X. (2024). Développer la qualité de l'école, mais prudemment : le difficile exercice d'équilibrisme des cadres d'une administration scolaire. *L'éducation en débats : analyse comparée*, 234-252.
- Ogay, T., Conus, X., Banholzer, R. et Cériani, L. (2023). La collaboration de l'école avec les familles au regard du sens donné à la réussite éducative par les cadres d'une administration scolaire. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 25(1), 36-61.
- Ogay, T. et Edelman, D. (2016). 'Taking culture seriously': implications for intercultural education and training. *European Journal of Teacher Education*, 39(3), 388-400.
- Quérin, J. et Lenoir, A. (2020). La collaboration école-familles dans le nouveau discours pédagogique québécois. Dans L. Pelletier et A. Lenoir (dir.), *Regards critiques sur la relation école-familles* (p. 25-45). Éditions des Archives Contemporaines.
- Rojzman, C. (2007). *Sortir de la violence par le conflit*. La Découverte.

- Rojzman, C., Rothenbühler, I. et Rothenbühler, N. (2015). *La Thérapie Sociale*. Chronique Sociale.
- Simmel, G. (1908 / 1999). *Sociologie. Études sur les formes de la socialisation*. PUF.
- Sorrells, K. (2010). Re-Imagining Intercultural Communication in the Context of Globalization. Dans *The Handbook of Critical Intercultural Communication* (p. 171-189). John Wiley & Sons.
- St-Denis, K. et Richard, S. (2021). L'entretien en tant qu'interaction : Qu'en est-il du chercheur? *Enjeux et société : approches transdisciplinaires*, 8(1), 62-83.
- Tarragoni, F. (2021). Introduction. Dans S. Bulle et F. Tarragoni (dir.), *Sociologie du conflit* (p. 9-16). Armand Colin.
- Ting-Toomey, S. (2023). Conflict Face-Negotiation Theory : Tracking its evolutionary journey. Dans X. Dai et G.-M. Chen (dir.), *Conflict management and intercultural communication. The art of intercultural harmony* (2e éd., p. 92-112). Routledge.
- Vincent, C. et Tomlinson, S. (1997). Home-school relationships : 'the swarming of disciplinary mechanisms'? *British Educational Research Journal*, 23(3), 361-377.
- Zaretsky, L. (2004). Advocacy and administration : From conflict to collaboration. *Journal of Educational Administration*, 42(2), 270-286.