UNIVERSITÉ DE FRIBOURG
UNIVERSITÄT FREIBURG

Laurent Fahrni

D’une vision morcelée vers une vision holistique de la relation école-familles-communauté : (re)penser les frontières physiques et symboliques de ce triptyque relationnel

Faculté des sciences de l’éducation
et de la formation

DOI : https://doi.org/10.51363/unifr.edt.2026.005

Laurent Fahrni https://orcid.org/0009-0000-3947-7103

© Laurent Fahrni, 2026

This work is published under the Creative Commons Attribution 4.0 International license (CC BY 4.0): https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/

UNIVERSITÉ DE FRIBOURG
UNIVERSITÄT FREIBURG

Laurent Fahrni

D’une vision morcelée vers une vision holistique de la relation école-familles-communauté : (re)penser les frontières physiques et symboliques de ce triptyque relationnel.

Thèse de doctorat cumulative présentée à la
Faculté des sciences de l’éducation et de la formation de l’Université de Fribourg (Suisse).
Approuvée par la Faculté sur proposition des professeur·e·s :
Prof. Tania Ogay (Université de Fribourg)
Prof. Catherine Dumoulin (Université du Québec à Chicoutimi)
Fribourg, le 18 juin 2026
Prof. Philippe Genoud, Doyen

There is a crack in everything,

that's how the light gets in.

Leonard Cohen – Anthem (1992)

Préambule

Cette thèse cumulative est constituée de six publications principales à titre de premier auteur. Elles sont listées, ici, par ordre d'apparition dans notre thèse doctorale :

Fahrni, L. et Genoud, P. A. (2018). Le point de vue des parents sur les interactions avec l'enseignant·e : développement d'un questionnaire s'appuyant sur le modèle circomplexe. *Revue des sciences de l'éducation*, *44*(2), 24-45. https://doi.org/10.7202/1058111ar

Fahrni, L. et 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.

Fahrni, L., Touioui, F., Rahm, J., Charrette, F. et Bergeron, J. (2021). Les alliances école-organisme communautaire : un levier clé pour le soutien de l'apprentissage et de la réussite éducative de tous. *Vivre le Primaire*, *34*(2), 76-79.

Fahrni, L. et Conus, X. (2018). Wie die räumliche Aneignung der Eltern und Lehrpersonen – sowohl des physischen wie auch des symbolisch-interaktionalen Schulraums – den Beziehungsaufbau von Schule und Familie im Übergang von der Familie in den Kindergarten konstituiert. Dans K. Fasseing Heim, R. Lehner, T. Dütsch, U. Arnaldi, E. Hildebrandt, M. Wey Huber et B. Zumsteg (Éd.), *Übergänge in der frühen Kindheit* (p.173-193). Münster : Waxmann.

Fahrni, L. (2019). L'appropriation de l'espace physique et symbolique dans la construction de la relation école-famille-communauté : une source d'inégalités sociogéographiques ? Dans C. Dumoulin, L. Gremion, M. Teixeira, S. Tardif et L. Fahrni (Éd.), *Les inégalités scolaires. Actes de la 2e édition de l'Université d'été francophone* (p. 37-40). Québec, Québec : Presses de l'Université Laval.

Fahrni, L. (2020). L'architecture scolaire et la relation entre école et familles. *Cahiers Pédagogiques, 560,* 6.

Les publications, ci-dessous, que nous avons co-écrites sont intimement liées à notre thèse doctorale et en font donc partie intégrante. Afin de faciliter la lecture et la cohérence de la thèse, ces publications sont également directement intégrées dans la thèse, et listées ici par ordre d'apparition chronologique dans le document :

Larivée, S. J., Ouédraogo, S. et **Fahrni, L.** (2019). La collaboration école-famille-communauté au sein d'une école privée efficace : Quels types de relation et de soutien sont privilégiés ? *Sociétés et jeunesses en difficulté*, *22*, [En ligne]. URL : http://journals.openedition.org/sejed/9777

Conus, X. et **Fahrni, L.** (2019). Routine communication between teachers and parents from minority groups: An endless misunderstanding? *Educational Review*, *71*(2), 234-256.

Changkakoti, N. et **Fahrni, L.** (2020). La construction de l'espace scolaire entre parents et enseignants : Passage de seuils physiques et symboliques. Dans L. Pelletier et A. Lenoir (Éd.), *Regards critiques sur la relation école-famille(s)* (p.69-90). Paris : Editions des archives contemporaines.

En terminant, une publication (à titre de premier auteur) est en cours de rédaction/publication et est également mentionnée dans cette thèse :

Fahrni, L. et Goulet, M. (en préparation). *D'une vision holistique de la relation école-familles-communauté : regards croisés Suisse-Québec pour repenser l'architecture scolaire*.

Remerciements

Le travail réalisé dans le cadre de cette thèse propose de (re)penser les frontières physiques et symboliques de la relation école-familles-communauté. Au fil des années, je me suis rendu compte que le travail de recherche lui-même était une question de frontières : entre le doute et la certitude, entre le travail personnel et la foisonnante collaboration, entre les espaces et les temporalités. Les lignes qui suivent sont dédiées à toutes celles et tous ceux qui ont accompagné, de près ou de loin, ce cheminement.

En premier lieu, je souhaite remercier ma directrice de thèse, la Professeure Tania Ogay, pour la rigueur qu'elle m'a enseignée et la bienveillance dont elle a fait preuve tout au long de son accompagnement. Merci d'avoir continué à croire en mon projet malgré la distance, tant physique que temporelle, et surtout de m'avoir accompagné dans ce déplacement, voire ce brouillage, des frontières d'une structure classique d'une thèse doctorale. Ton accompagnement m'a permis d'explorer d'autres manières de faire et de penser la recherche, tout en me donnant la liberté nécessaire pour faire de cette thèse un projet véritablement à mon image.

Ma reconnaissance va également à la Professeure Catherine Dumoulin, à la Professeure Cathryn Magno et au Professeur Pierre-François Coen qui ont accepté de constituer le jury de ma thèse. Votre expertise et la richesse des échanges autour de mon travail ont contribué à pousser les réflexions plus loin et à porter un regard nouveau sur plusieurs aspects de cette recherche.

Je remercie mes collègues du projet de recherche COREL, socle sur lequel repose cette thèse cumulative, ainsi que mes collègues et ami·e·s du Département des sciences de l'éducation et de la formation de l'Université de Fribourg. Plus particulièrement, merci à Xavier, Loana et Colette pour nos discussions animées (tant sérieuses…que beaucoup moins), les bons moments et le précieux soutien entre doctorant·e·s. Merci à Philippe pour ses encouragements et son soutien ainsi que, plus récemment, merci à Marie pour l'aide à la préparation à la soutenance de thèse.

Mes remerciements vont au Fonds national suisse (FNS) pour la bourse Doc.Mobility qui a littéralement bousculé les frontières de cette thèse, mais aussi celles de ma vie personnelle. Je remercie du fond du cœur toutes les familles, les enseignant·e·s et les membres de la communauté rencontré·e·s dans le cadre de cette thèse. Sans votre confiance, votre temps et votre ouverture, ce travail n'aurait tout simplement pas pu voir le jour.

Je tiens ensuite à remercier chaleureusement toutes les personnes au Québec qui m'ont pris sous leur aile. Je pense d'abord au Professeur Serge J. Larivée, qui m'a accueilli et m'a fait bénéficier de son expertise sur la collaboration école-familles-communauté. Merci également à la Professeure Jrène Rahm qui m'a davantage fait découvrir le volet communautaire de ce triptyque relationnel. Encore une fois, mes remerciements tout particuliers vont à la Professeure Catherine Dumoulin qui m'a accueilli à bras ouverts au sein de son équipe de recherche à l'Université du Québec à Chicoutimi et au Cégep de Jonquière, et qui a jalonné mes années au Québec de projets de collaboration stimulants. J'espère que nos chemins continueront à se croiser. Mon parcours scientifique au Québec a été, avant tout, le fruit de rencontres passionnantes. Sur ce chemin, je ne peux oublier les Professeur·e·s Michel Janosz, Jean Bélanger, Isabelle Archambault et, *last but not least*, la Professeure Mélissa Goulet pour nos fructueuses collaborations passées (Projet CAR et Lab-École avec le Professeur Jonathan Bluteau) ainsi que pour les très stimulants projets en gestation. Le tout, toujours avec un sérieux scientifique inversement proportionnel au sérieux de nos discussions. Ces rencontres auront, chacune à leur manière, contribué à brouiller les frontières entre les disciplines et à faire de la recherche un espace véritablement collaboratif. Elles m'auront surtout rappelé que la recherche se construit rarement en silo et que les idées les plus stimulantes naissent souvent précisément aux endroits où les frontières deviennent moins nettes.

Je ne peux clore cette section de remerciements sans mentionner l'équipe de direction et de coordination du CEAP UQAM, et tout particulièrement la Professeure Kathleen Sénéchal et Samuel Leblanc qui m'ont énormément soutenu et accordé une grande flexibilité dans mon mandat à la coordination. Cette confiance m'a permis de bénéficier de conditions

particulièrement favorables pour mener à bien les derniers mois de rédaction de cette thèse. Ces conditions d'écriture ont, par ailleurs, largement été facilitées par la gentillesse et l'accueil de l'équipe de l'Université du Québec à Trois-Rivières du campus régional de Joliette, véritable ilot de sérénité pour l'écriture.

Un merci tout particulier à Erlendur Már Antonsson, de la *Landsbókasafn Íslands – Háskólabókasafn* (Bibliothèque nationale et universitaire d'Islande), à Reykjavík. Merci pour tes recherches dans les archives nationales d'Islande, entreprises simplement pour satisfaire ma lubie de citer correctement un vieux proverbe islandais. Une thèse est aussi faite de ces détours improbables, de ces frontières que l'on traverse pour une raison qui semble dérisoire sur le moment et qui, finalement, lui donnent un peu de sa couleur.

Et puis, il y a les obsessions. Certaines sont académiques, d'autres beaucoup moins. Je remercie donc également, avec le plus grand sérieux, mon obsession pour le pickleball, qui aura probablement contribué à maintenir un semblant d'équilibre pendant ces années. Merci à Nam et Mitch (AKA Les Eclopépérezzz) et Alex qui m'ont soutenu chacune et chacun à leur façon. Merci également au « mantra-rock-microtonal-frénétique-dada-pythago-cubiste » d'Angine de Poitrine et la musique d'Alexandra Stréliski, Jean-Michel Blais, Flore Laurentienne et Sigur Rós, qui auront constitué la véritable trame sonore de cette thèse.

Je remercie enfin ma famille, et tout particulièrement mes parents, pour leur soutien indéfectible, leur confiance et leur présence. Certaines choses se disent difficilement dans les pages d'une thèse ; celle-ci en fait partie : merci.

À Jonas, toujours présent depuis toutes ces années, merci pour tous ces moments partagés, pour notre solide amitié et pour cette présence qui a traversé les différentes étapes de mon parcours. Dans les périodes de doute comme dans les moments plus légers, tu as toujours été là avec ton écoute et ton humour. Et parce qu'une thèse est aussi faite de détails très concrets, merci d'avoir,

à de nombreuses reprises, sauvé la mise grâce à tes connaissances en graphisme et en mise en page.

À Xavier, personne-clé de cette thèse. Nos débuts communs dans le projet COREL, nos nombreuses discussions, nos parties endiablées de tennis et de badminton, puis la construction d'une solide amitié au fil des années auront marqué ce parcours bien au-delà du seul travail scientifique. Ma thèse doctorale doit énormément à tes relectures, à tes pertinents commentaires et à ton soutien. Merci.

À mes deux phares dans la tempête, Isabelle et Charlotte, merci d'avoir accepté les frontières parfois floues entre ma vie et ma thèse. Merci de m'avoir soutenu, d'avoir cru en moi dans les moments de doute et de m'avoir encouragé à prendre l'espace nécessaire pour aller jusqu'au bout. Merci pour votre présence, votre patience et votre amour. Merci d'avoir été des repères lorsque les frontières devenaient (trop) floues et de m'avoir toujours rappelé qu'au-delà de toutes les frontières de cette thèse, il existe un espace où l'on peut simplement être, rire, jouer ensemble, faire des blagues nulles, aimer et vivre. Un espace où la thèse peut, pour un temps, rester à sa place et où l'essentiel se trouve ailleurs.

Merci à celles et à ceux qui, d'une manière ou d'une autre,
ont contribué à déplacer mes propres frontières.

Résumé

Cette thèse cumulative se veut le reflet de l'évolution de nos réflexions et de notre compréhension du triptyque relationnel que constitue la relation école-familles-communauté. À l'aide d'une démarche ethnographique (Ogay, 2017b) menée au sein d'un établissement scolaire péri-urbain du canton de Fribourg (Suisse), complétée par des recherches menées dans le contexte québécois, ce travail de thèse questionne divers enjeux de la relation école-familles-communauté.

Un premier enjeu renvoie à la notion polysémique de frontières. L'analyse des divers degrés de porosité (Maire Sandoz, 2015) des frontières physiques (architecturales) d'un établissement scolaire, sur lesquelles des moments d'interaction entre les enseignant·e·s et les parents ont été observés, agit comme une loupe qui met en évidence des (a)symétries dans la relation école-familles-communauté qui se vivent et se construisent au quotidien.

Un deuxième enjeu relevé par nos observations concerne l'utilisation de l'espace pour la construction de la relation entre les enseignant·e·s et les parents. Celui-ci renvoie notamment aux implicites et les non-dits spatiaux susceptibles de contribuer à éloigner les familles les moins familières de la culture scolaire (Fahrni et Conus, 2018) mais également à la manière dont certains positionnements en retrait des parents peuvent être interprétés comme une métaphore spatiale de leur rapport à l'école (Périer, 2017), voire comme une manifestation de leur prétendue démission parentale (Ogay et Ballif, 2019).

Un troisième enjeu essentiel tient aux impensés de l'institution scolaire qui sont au cœur des relations asymétriques analysées dans le cadre de cette thèse cumulative et contribuent au maintien des frontières symboliques, parfois invisibles, assignant certaines familles moins familières de la culture scolaire à la périphérie (Périer, 2017). À l'aide de l'analyse d'un atelier de préparation à l'entrée à l'école, notre thèse démontre, par exemple que, même pétrie de bonnes intentions, une telle pratique de transition peut s'avérer contre-productive lorsque les frontières

symboliques entre l'école et le partenaire associatif (responsable de l'animation de l'atelier) ne sont pas clairement délimitées (Fahrni et Ogay, 2022).

L'ensemble des constats établis et des réflexions menées dans le cadre de cette thèse cumulative souligne la nécessité de penser la relation école-familles-communauté dans une approche holistique. Au sein de ce processus, l'institution scolaire a une forte responsabilité de penser les écoles et leur fonctionnement en ce sens. Les réflexions menées au sein d'études qui proposent une décentration de l'institution scolaire (Conus et Ogay, 2026; Ogay et al., 2023; Ogay et Conus, 2024) ouvrent des avenues prometteuses en questionnant – de l'intérieur – la vision de la relation école-familles-communauté des cadres de l'institution scolaire ainsi que la reproduction de l'ethnocentrisme institutionnel. Pour autant, un constat transcende tous les contextes étudiés dans le cadre de cette thèse : au sein de l'établissement scolaire, la grande part de responsabilités en lien avec la construction de la relation école-familles-communauté repose encore sur les épaules des enseignant·e·s. Les pratiques communicationnelles (informelles notamment) relèvent davantage d'initiatives individuelles plutôt que de pratiques davantage institutionnalisées (Charette et Poissant, 2026). C'est sous l'angle du fort potentiel d'agir des enseignant·e·s dans l'application au quotidien de la relation-école-familles (Rienzo, 2024) que nous souhaitons que les pistes formulées, à plusieurs reprises dans notre thèse, invitant à repenser la formation initiale et continue des enseignant·e·s soient appréhendées.

Mots-clés : relation école-familles-communauté, entrée à l'école, espaces scolaires, architecture scolaire, frontières.

Table des matières

Préambule i

Remerciements iii

Résumé vii

Table des matières ix

Liste des figures xiii

Introduction 1

1. Un déplacement progressif des frontières entre l'école et les familles 3

1.1 Les *parental involvement studies* 3

1.1.1 Limites, angles morts et approfondissements 7

1.2 Le modèle d'influence partagée (Epstein, 2011) et les six types de collaborations 10

1.3 Première publication : « Le point de vue des parents sur les interactions avec l'enseignant·e : développement d'un questionnaire s'appuyant sur le modèle circomplexe » (Fahrni et Genoud, 2018). 14

1.3.1 Apports et perspectives d'approfondissement de la première publication 38

2. Une diversité de formes de collaboration 39

2.1 Deuxième publication : « La collaboration école-famille-communauté au sein d'une école privée efficace : quels types de relation et de soutien son privilégiés ? » (Larivée, Ouédraogo et Fahrni, 2019). 43

2.1.1 Apports et perspectives d'approfondissement de la deuxième publication 69

2.2 La participation des parents à la gouvernance scolaire 70

2.2.1 La situation actuelle au Québec 71

2.2.2 Quelques mots sur la participation parentale dans le canton de Fribourg (Suisse). 75

3. Un nécessaire retour sur des enjeux de la relation école-familles-communauté 77

3.1 Une volonté de rapprochement avec les familles 78

3.1.1 L'implantation de mesures compensatoires pour favoriser ce rapprochement.....78
3.2 Une vision déficitaire renforçant le mythe de la démission parentale 79
3.3 Les implicites et les non-dits dans l'injonction au partenariat 82
3.4 Illustration d'enjeux de la relation ÉFC à l'aide de notre 3ème publication.....83
3.4.1 Troisième publication : « 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 » (Fahrni et Ogay, 2022). 85
3.4.1.1 Apports et perspectives d'approfondissement de la troisième publication ...100
4. D'insuffisantes bonnes intentions 101
4.1 Une double asymétrie perturbatrice 102
5. Et si on dépassait le stade des bonnes intentions ? 103
5.1 Faire sortir l'école de sa boîte noire : nommer les implicites.....104
5.2 D'une asymétrie vers une symétrie communicationnelle et relationnelle 105
5.3 Reconnaître la diversité des formes d'implications des familles.....107
5.4 Aborder la relation école-familles-communauté au sein de la formation initiale des enseignant·e·s 109
5.5 Valoriser une alliance avec la communauté 110
5.5.1 Quatrième publication : « Les alliances école-organisme communautaire : un levier clé pour le soutien de l'apprentissage et de la réussite éducative de tous » (Fahrni et al., 2021). 113
5.5.1.1 Apports et perspectives d'approfondissements de la quatrième publication 117
5.6 De l'importance des moments informels de la relation école-familles-communauté 117
5.6.1 Cinquième publication : « Routine communication between teachers and parents from minority groups: An endless misunderstanding? » (Conus et Fahrni, 2019).119

5.6.1.1 Apports et perspectives d'approfondissement de la cinquième publication..143
5.7 Un nécessaire regard sur l'espace d'interaction et son appropriation 143
5.7.1 Sixième publication : « Wie die räumliche Aneignung der Eltern und Lehrpersonen – sowohl des physischen wie auch des symbolisch-interaktionalen Schulraums – den Beziehungsaufbau von Schule und Familie im Übergang von der Familie in den Kindergarten konstituiert » (Fahrni et Conus, 2018). 144
5.7.1.1 Apports et perspectives d'approfondissement de la sixième publication 166
5.7.2 Septième publication : « L'appropriation de l'espace physique et symbolique dans la construction de la relation école-famille-communauté : une source d'inégalités sociogéographiques ? » (Fahrni, 2019). 168
5.7.2.1 Apports et perspectives d'approfondissement de la septième publication....172
5.7.3 Huitième publication « La construction de l'espace scolaire entre parents et enseignants : Passage de seuils physiques et symboliques » (Changkakoti et Fahrni, 2020). 173
5.7.3.1 Apports et perspectives d'approfondissement de la huitième publication 196
5.7.4 Neuvième publication : « L'architecture scolaire et la relation entre école et familles » (Fahrni, 2020). 198
5.7.4.1 Apports et perspectives d'approfondissement de la neuvième publication...200
6. Perspectives réflexives.....201
6.1 (Re)penser le rapport à l'espace : apports de l'espace conçu et l'espace vécu 201
6.1.1 Pour une cohérence entre l'espace conçu (usage projeté) et l'espace vécu (usage effectif).....205
6.2 (Re)penser l'école de demain : l'approche novatrice des Lab-École.....207
6.2.1 Les utilisatrices et utilisateurs de l'établissement présent·e·s dès le début du processus.....208
6.2.2 Repenser les frontières architecturales, pédagogiques et temporelles.....209

6.3 Points de convergence entre le Lab-École et nos précédentes publications 211

6.4 D'une vision morcelée de la relation école-familles-communauté vers une vision holistique ? 213

7. Conclusion 215

8. Références bibliographiques 218

Liste des figures

Figure 1 : Modèle de participation parentale (Hoover-Dempsey et Sandler, 1995, 1997), p. 4

Figure 2 : Modèle d'influence partagée (Epstein, 2011), p. 10

Figure 3 : Modèle des diverses formes de collaboration (Larivée et al., 2019), p. 39

Introduction

Avertissement liminaire :

À travers la structure atypique de cette thèse cumulative, il nous tenait à cœur de rendre compte de la manière la plus authentique possible des cheminements intellectuels, méthodologiques et conceptuels effectués au sein de notre parcours doctoral, et ce, au prisme des contextes scientifiques (Suisse et Québec) dans lesquels nous avons évolué. C'est la raison pour laquelle le cadre théorique ne constitue pas un bloc monolithique, mais est directement intégré au sein des diverses étapes du sinueux parcours à travers les réflexions et publications au sujet de la relation école-familles-communauté. Par ailleurs, aucun ancrage géographique particulier n'est revendiqué ; les informations spécifiques au contexte sont précisées dans chaque publication.

Notre thèse cumulative s'inscrit dans le courant des recherches sur la relation école-familles-communauté (ÉFC) à travers l'investigation de divers enjeux liés à ce triptyque relationnel. De prime abord, les cheminements réflexifs, méthodologiques et conceptuels effectués au sein de notre travail de thèse peuvent s'apparenter à une oscillation entre divers éclairages morcelés sur la relation école-familles-communauté. Or, la notion de *frontière* articule conceptuellement les réflexions et les publications élaborées tout au long de notre processus doctoral.

En contextualisant tout d'abord la frontière historiquement marquée entre l'école et les familles (Feyfant et Rey, 2006), puis le déplacement progressif des frontières entre ces deux territoires, nous nous intéressons aux diverses formes d'implication de parents dans la relation école-familles

(Hoover-Dempsey et Sandler, 1995,1997) au moment de ce rapprochement entre l'école et les familles. Cet angle d'entrée de notre travail doctoral fait office de suite logique de nos précédentes recherches menées dans le cadre de notre travail de Master (Fahrni, 2014) au sein duquel nous nous sommes intéressés à un aspect spécifique de la relation école-familles-communauté : la participation des parents au sein d'associations de parents et le rôle de celles-ci au sein de la relation ÉFC.

La collaboration institutionnelle des parents (Larivée et al., 2019) est un des types de collaboration décrits dans le modèle d'Epstein (2011) mobilisé au sein de cette thèse. Un des écueils de ce type de collaboration institutionnelle, le manque de représentativité de *tous* les parents au sein de ces organes participatifs (Migeot-Alvarado, 2002; Monceau, 2008; Payet et Rufin, 2012), constitue véritablement la porte d'entrée de nos réflexions sur ces frontières (parfois invisibles) qui tiennent à l'écart certaines familles moins familières de la culture scolaire (Périer, 2017).

En ce sens, à travers l'analyse du degré de porosité (Maire Sandoz, 2015) des diverses frontières (tant architecturales, symboliques, relationnelles) entre l'école, les familles et la communauté, notre thèse se donne comme objectif de mettre en évidence des (a)symétries dans la relation école-familles-communauté qui se vivent et se construisent au quotidien. Nos réflexions qui invitent au dépassement du stade des bonnes intentions partenariales ainsi que nos perspectives réflexives qui proposent de repenser les notions de frontières à l'aide d'une vision holistique de la relation école-familles-communauté visent à amenuiser les frontières au sein de ce triptyque relationnel.

Tel est le parcours réflexif et scientifique sur lequel nous souhaitons emmener les personnes lectrices de cette thèse, qui débute par une brève contextualisation historique de la relation entre l'école et les familles.

1. Un déplacement progressif des frontières entre l'école et les familles

L'école et la famille ont longtemps été considérées comme deux territoires séparés aux frontières marquées entre éducation et instruction (Feyfant et Rey, 2006). Ce principe de coupure (Périer, 2005) visait alors à sortir l'enfant de l'influence, perçue comme néfaste, de certains quartiers et parents, particulièrement pour les enfants issus de familles minoritaires (Changkakoti et Akkari, 2008; Delay, 2013). À la suite de la démocratisation quantitative de la scolarisation (Larivée, 2013) et d'études pionnières sur le rôle de l'école dans la reproduction des inégalités scolaires et sociales (Bourdieu et Passeron, 1970) dans les années 1960-1970, des recherches en éducation se sont intéressées à la compréhension des facteurs pouvant contribuer à ces inégalités (Coleman, 1966).

Le déplacement progressif des frontières entre l'école et les familles (ainsi que le rapprochement entre ces deux mondes) pousse des chercheuses et des chercheurs en éducation à (re)penser la dyade école et familles, en mettant de l'avant l'importance de liens favorables entre les familles et l'école (Larivée, 2013), notamment pour la réussite scolaire (Epstein, 1987, 1992). Aux États-Unis, les *parental involvement studies*, dans une volonté d'impliquer les parents dans la lutte contre l'échec scolaire (Hoover-Dempsey et Sandler, 1995; Maubant et Leclerc, 2008), se sont plus particulièrement intéressées aux diverses formes d'implication des parents dans la relation école-familles et aux effets potentiels sur la réussite scolaire de l'enfant.

1.1 Les *parental involvement studies*

Un des modèles de participation parentale fréquemment utilisé dans la littérature scientifique, le *modèle de processus de participation parentale* de Hoover-Dempsey et Sandler (1995, 1997) fait office de figure de proue du courant des *parental involvement studies*. Dans ce chapitre, nous présentons tout d'abord une représentation graphique ainsi qu'un résumé du modèle avant d'en faire une analyse critique.

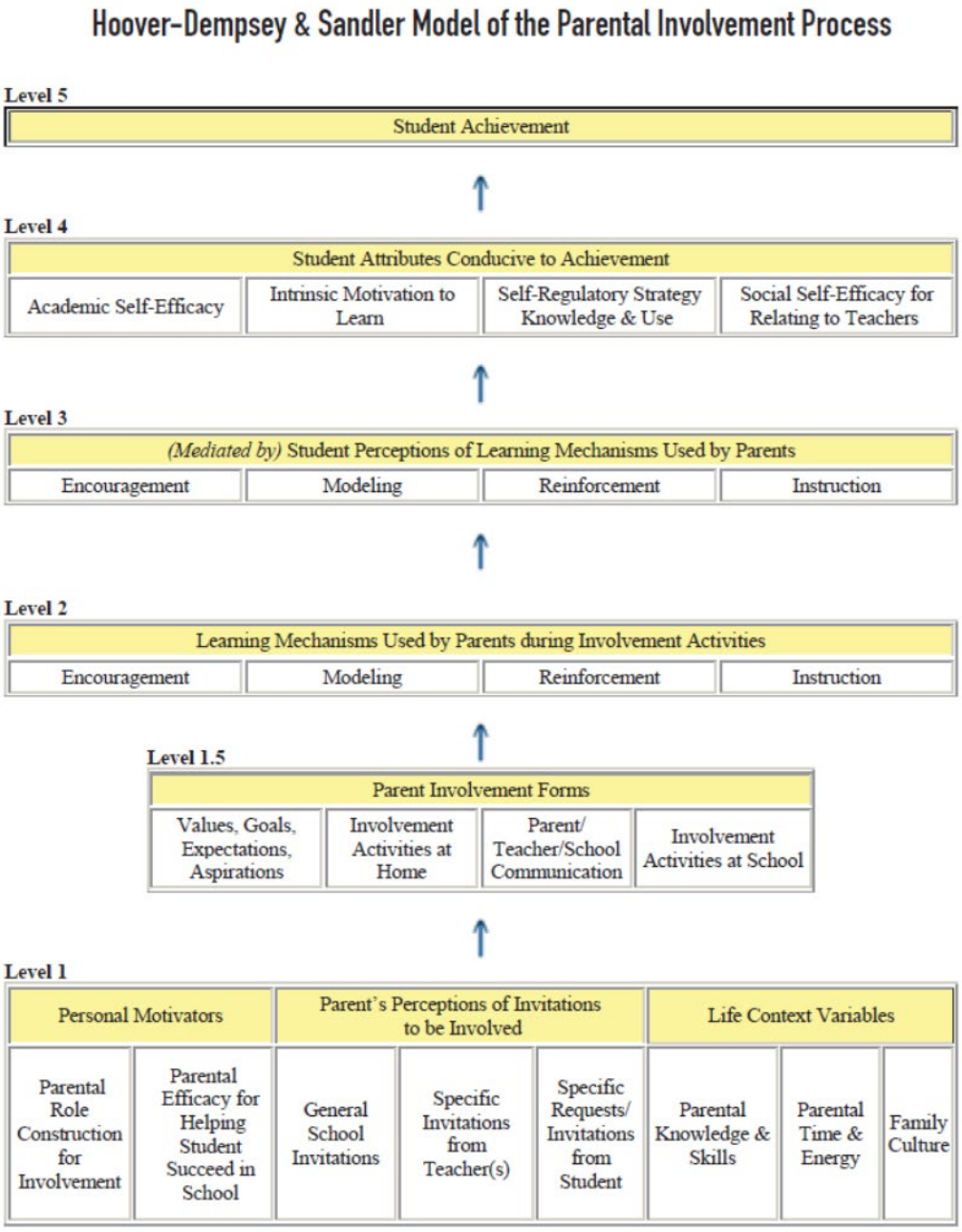


Figure 1 : Hoover-Dempsey et Sandler : modèle de participation parentale (Hoover-Dempsey et Sandler, 1995, 1997), tel qu'illustré par Walker et ses collègues (2010).[1]

[1] Nous avons fait le choix délibéré d'utiliser la version la plus actuelle du modèle de participation parentale adapté par Walker et ses collègues (dont Hoover-Dempsey) puisqu'il permet, notamment, de mieux distinguer les diverses formes de participation parentale (également à la maison) que le modèle original, et intègre davantage la perception des parents (Bouchard, 2024).

Le modèle de participation parentale se lit de bas en haut. Le premier niveau (*Level 1*) du modèle présente trois types de facteurs qui influencent la variété et la fréquence de participation des parents. Les facteurs de motivation personnels (*Personal Motivators)* contiennent deux sous-catégories *(Parental Role Construction for Involvement* et *Parental Efficacy for Helping Student Succeed in School*), le second facteur traite des perceptions des parents quant à l'invitation à s'impliquer (*Parent's Perceptions of Invitations to be Involved*), il contient trois sous-catégories (*General School Invitations / Specific Invitations from Teacher(s) / Specific Requests/Invitations from Student*) qui distinguent les sources d'invitation. Le troisième facteur (*Life Context Variable*) englobe, quant à lui, davantage les variables du contexte de vie (*Parental Knowledge & Skills / Parental Time & Energy / Family Culture*).

Le niveau 1.5 aborde les différentes formes de participation parentale (*Values, Goals, Expectations, Aspirations / Involvement Activities at Home / Parent-Teacher-School Communication / Involvement Activities at School*), tandis que le niveau 2 mentionne quatre mécanismes parentaux utilisés lors des activités de participation pouvant favoriser le fait que les enfants/élèves réussissent davantage à l'école (*Encouragement / Modeling / Reinforcement / Instruction).* Le niveau 3 stipule, quant à lui, que ces mécanismes demeurent inertes s'ils ne sont pas perçus par les enfants/étudiants (*Student Perceptions of Learning Mechanisms Used by Parents).* Le niveau 4 (*Student Attributes Conducive to* Achievement) évoque des caractéristiques des enfants qui sont favorables pour la réussite scolaire (*Academic Self-Efficacy / Intrinsic Motivation to Learn / Self-Regulatory Strategy Knowledge & Use / Social Self-Efficacy for Relating to Teachers*). Ces différents niveaux (1, 1.5, 2, 3, 4) sont tous reliés et influencent le dernier niveau (5) la réussite des élèves (*Student Achievement*).

En somme, le modèle soulève trois questions fondamentales a) pourquoi les familles participent-elles (ou non), b) que font les familles quand elles sont impliquées, et, c) comment l'implication parentale fait une différence positive sur les élèves, et ce, aussi bien sur la motivation que sur leurs résultats (Walker et al., 2010). Le modèle de participation parentale s'intéresse tant à la participation à l'école (*Involvement Activities at School*) qu'à la maison (*Involvement Activites at*

Home). De nombreuses études se sont penchées sur ces trois questions mentionnées, certaines d'entre elles se limitant à la première question (a) qui correspond également au premier niveau du modèle (en termes de décisions des parents de participer). À cet égard, le meilleur prédicteur de participation parentale à la maison (sans égard aux caractéristiques individuelles et familiales) est le sentiment de compétence parentale (Deslandes et Bertrand, 2004; Poncelet et al., 2015). En effet, les parents participent s'ils pensent que leurs interventions font une différence sur les apprentissages et les résultats de leur(s) enfant(s) (Feyfant et Rey, 2006). Par ailleurs, les parents s'investissent davantage quand leur enfant est directement concerné (Bouchard, 2024) et l'implication semble diminuer plus l'enfant avance dans la scolarité (Bouchard, 2024; Deslandes, 2019a; Larivée et al., 2019). À la lumière des études recensées par Dumoulin et ses collègues (2014) ainsi que de leurs propres résultats, les chercheuses relèvent que la variable socioéconomique n'est pas l'indicateur le plus important par rapport à l'implication parentale. Bouchard (2024) relève, quant à elle, que l'implication parentale dépend davantage de variables sociales et psychologiques.

Dans la recherche de Deslandes et Bertrand (2004), « les invitations à participer de la part des enseignants semblent la clef d'une plus grande participation à l'école » (p. 429), ce qui est en cohérence avec les conclusions formulées par la revue de littérature menée par les créatrices du modèle de participation parentale et leurs collègues (Hoover-Dempsey et al., 2005). En effet, Hoover-Dempsey et Sandler relèvent que la décision de participer au suivi scolaire de leur enfant est fortement influencée par l'école (en agissant sur le sentiment de compétence parentale) et qu'il revient à l'école et aux enseignant·e·s d'initier la participation parentale en s'adaptant aux contextes spécifiques de vie des parents (2005). Dans une compréhension plus générale, le rôle essentiel de l'école (respectivement des enseignant·e·s) dans l'initiative de la collaboration école-familles-communauté est, en outre, relevé par plusieurs autres études (Auduc, 2007; Duval et al., 2014; Hoover-Dempsey et al., 2010; Potvin et al., 2007).

L'ultime question (c) soulevée par le modèle a également été la source de nombreuses études visant à détailler les facteurs positifs associés à la participation parentale. Les bénéfices de

l'implication parentale semblent prendre diverses formes, dont l'amélioration des résultats et de la réussite scolaire (Deslandes et Bertrand, 2004; Larivée, 2013; Wilder, 2014), un taux d'abandon scolaire plus bas (Williams et al., 2011) ainsi que des effets positifs notamment sur le bienêtre et les compétences sociales de l'enfant (Henderson et Mapp, 2002; Tazouti, 2014).

1.1.1 Limites, angles morts et approfondissements

Ogay (2024) soulève une ambigüité au sujet des études des *parental involvement studies*, en montrant que, même lorsque les notions d'implication et d'engagement sont mobilisées pour désigner la relation entre les parents et la scolarité de leur enfant, elles tendent à être appréhendées principalement à partir de ce que les parents font ou montrent dans cette relation, plutôt qu'à partir de la manière dont l'école contribue elle-même à leur implication et de la place qu'elle leur accorde dans la scolarité de leur enfant. Elle souligne ainsi que :

> Rares sont celles et ceux qui, comme Arapi, Larivée et Bouchard (2021), s'intéressent aux pratiques des enseignant·e·s dans la collaboration école-familles. Une illustration en est donnée par les nombreux travaux sur l'implication parentale (*parental* involvement), dans le sillage du modèle de Hoover-Dempsey et Sandler (1995). Même traduit comme engagement parental (Poncelet & Francis, 2010), celui-ci est interprété (à l'exception d'Hoover-Dempsey et al., 2002) dans le sens de l'engagement ou de l'implication que montrent les parents dans la scolarité de leur enfant, et non pas également dans le deuxième sens, transitif, des mots « implication » et « engagement » : comment l'école implique-t-elle les parents? Quelle place leur fait-elle dans la scolarité de leur enfant ? (p. 188)

Par ailleurs, un manque de définition commune (Conus, 2017) ainsi que l'utilisation, parfois indistincte, de multiples termes apparentés : implication parentale, participation parentale, voire engagement parental (Bouchard, 2024; Ogay, 2024) pour qualifier la collaboration école-familles décrite par ce courant de recherche (*parental involvement studies*) questionnent. Ces

terminologies semblent restreindre la notion d'implication uniquement aux parents, raison pour laquelle certaines recherches optent pour le terme de *family involvement* qui reconnaît davantage l'implication des autres membres de la famille (Deslandes, 2019a). Conus (2017) mentionne que lorsque les études s'intéressent aux activités parentales mises en place par les parents dans le milieu familial, elles se concentrent souvent sur l'aide aux devoirs, une vision pourtant limitée de l'implication parentale dans la scolarité de l'enfant (à domicile).

Dans de nombreuses études, « la collaboration entre l'école et les familles est souvent réduite à la seule collaboration des familles avec l'école, sans mention de la réciproque […] » (Ogay, 2024, p. 188), ce qui est, par ailleurs, d'ores et déjà illustré (renforcé ?) par la terminologie connotée des termes apparentés mentionnés ci-dessus (implication parentale, participation parentale, engagement parental). Négligeant ainsi, en outre, le rôle essentiel de l'école et de ses représentant·e·s (Conus, 2017; Kim, 2009) dans l'encouragement de la collaboration, rôle pourtant présent dans le modèle de Hoover-Dempsey et Sandler (1997) et mis de l'avant par ces autrices, comme nous l'avons décrit ci-dessus.

De manière générale, les barrières à la participation parentale sont nombreuses et s'influencent mutuellement (Fan et al., 2018). Ogay (2017b, 2024) explore notamment les pistes de l'ethnocentrisme institutionnel comme frein à la participation des parents issus de milieux défavorisés et ayant potentiellement des revenus socioéconomiques plus bas. Périer, quant à lui, mentionne que « […] nombre de parents s'investissent sans que les résultats ne s'améliorent significativement quand d'autres restent en retrait et ont des enfants particulièrement performant·e·s » (Périer, 2024, p. 174). Ces constats poussant à la relativisation des effets de l'implication parentale sont en adéquation avec les résultats de recherche d'Ichou et Oberti auprès de familles originaires de l'Asie du Sud-Est « dont les parents semblent peu s'impliquer à l'école comme à la maison dans leur scolarité, et qui pourtant connaissent des réussites scolaires importantes » (Ichou et Oberti, 2014, p. 645). Il appert donc nécessaire de relativiser le côté déterministe de certaines recherches issues de ce courant en les nuançant et en les contextualisant (Périer, 2024).

Cette vision statique (Bouchard, 2024) – voire morcelée (Fahrni et Goulet, en préparation) – de la relation école-familles-communauté (ÉFC) proposée par les *parental involvement studies*, ne permet notamment pas de prendre en compte des modèles de participation familiale s'écartant de la norme scolaire, comme une *collaboration à distance assumée* ou une *collaboration avec espace de médiation* (Vatz Laaroussi et al., 2008)[2]. Dans la suite de cette thèse doctorale, d'autres modèles/typologies de collaboration (Epstein, 2011; Larivée, 2011; Larivée et al., 2019) ainsi que des réflexions permettant de mettre davantage en lumière la « dimension proprement relationnelle » (Ogay, 2024, p. 188) du triptyque école-familles-communauté, sont abordés.

[2] Nous y reviendrons ultérieurement dans cette thèse.

1.2 Le modèle d'influence partagée (Epstein, 2011) et les six types de collaborations

Le *modèle d'influence partagée* (Epstein, 2011) d'Epstein – fréquemment utilisé dans la littérature scientifique puisqu'étant notamment reconnu pour son caractère exhaustif sur le plan descriptif (Larivée et al., 2019; Terrisse et al., 2008) – porte un regard dynamique sur les relations école-familles-communauté (Bouchard, 2024). Tout comme le modèle de participation parentale (Hoover-Dempsey et Sandler, 1995, 1997; Walker et al., 2010), le *modèle d'influence partagée* (Epstein, 2011) poursuit les réflexions menées auparavant par le modèle écologique du développement humain (Bronfenbrenner, 1979). Nous commençons par en présenter une illustration graphique.

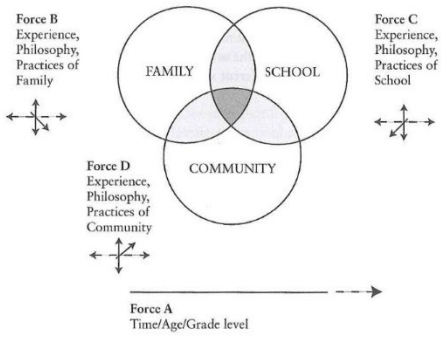
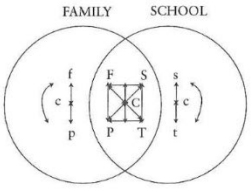


FIGURE 2.1 Overlapping Spheres of Influence of Family, School, and Community on Children's Learning (External Structure of Theoretical Model)



KEY: Intra-institutional interactions (lowercase)
Inter-institutional interactions (uppercase)

f/F = Family
s/S = School
c/C = Child
p/P = Parent
t/T = Teacher

Note: In the full model the internal structure is extended, using the same KEY to include:
co/CO = Community
a/A = Agent from community/business

FIGURE 2.2 Overlapping Spheres of Influence of Family, School, and Community on Children's Learning (Internal Structure of Theoretical Model)

Figure 2 : Modèle d'influence partagée (Epstein, 2011, p. 32)[3]

[3] Notons d'emblée que, l'objectif poursuivi ici, n'est pas d'en faire une description détaillée, mais davantage de l'intégrer en filigrane dans cette thèse doctorale et de voir comment certaines publications de notre thèse l'illustrent et/ou le complètent.

Ce modèle permet d'illustrer les dynamiques relationnelles ayant lieu à l'intersection grisée du diagramme de Venn illustré à la Figure 2 (sous-figure 2.1), lieu où se rencontrent – selon l'expression d'Epstein – les trois sphères d'influence également appelées « forces » sur (l'apprentissage de) l'enfant : la famille (force B), l'école (force C) et la communauté (force D). Chaque sphère d'influence est caractérisée par les expériences vécues, des philosophies et des pratiques transmises ou véhiculées au sein de celle-ci. Une dernière force complète ce modèle dynamique : le temps qui passe, l'âge et le niveau scolaire de l'enfant (force A). Ces éléments peuvent influer le degré de chevauchement (*overlapping*) de ces trois sphères d'influence. L'objet de notre thèse doctorale se situe à l'intersection de ces trois sphères d'influence, en explorant, selon les publications certaines forces de façon plus approfondie.

Dans ses travaux, Epstein a également conceptualisé six types de collaboration pouvant être mis en place dans les écoles (Epstein, 2001). L'intérêt de cette typologie réside notamment dans le fait qu'elle ne se restreint pas à une seule forme de collaboration et qu'elle souligne son aspect multidimensionnel (Bouchard, 2024). Nous décrivons, ci-après, très brièvement chacun des types de collaboration :

- Le premier type de collaboration s'intéresse à l'aide mise en place par l'institution scolaire pour soutenir les parents, il s'agit du soutien au rôle parental (1). L'atelier de préparation à l'entrée à l'école (Fahrni et Ogay, 2022) analysé dans notre troisième publication en fait partie.

- Le second type de collaboration s'intéresse à la communication (2) sous diverses facettes (tant sur les progrès réalisés par l'enfant à l'école que sur des aspects plus généraux). Ces stratégies communicationnelles visent à établir une communication bidirectionnelle entre l'école et les familles (Bouchard, 2024; Duval et Dumoulin, 2022).

- Le troisième type de collaboration relève du bénévolat (3), soit l'implication des parents à l'école sous diverses formes (soutien à la bibliothèque, surveillance lors de journées particulières, animation, etc.).

- Le quatrième type de collaboration, l'apprentissage à la maison (4) englobe notamment les devoirs à domicile ainsi que d'autres activités réalisées en lien avec le programme de l'école.

- Le cinquième type de collaboration, la prise de décision (5) inclut deux volets. D'une part, la participation des parents au sein d'organes de gouvernance scolaire, comme les conseils d'établissement (voir chapitre 2.2). D'autre part, ce type inclut également la participation des parents dans les associations de parents, qui constitue plutôt le volet représentations des pairs (Duval et Dumoulin, 2022).

- Le sixième type de collaboration, la collaboration avec la communauté (6) est protéiforme. Elle relève, entre autres, des liens avec les groupes locaux, notamment en tant que pont entre l'école et les familles. Le niveau de collaboration peut varier, d'une implication minimale comme une simple utilisation de service jusqu'à une collaboration plus grande (comme un partage de services), voire une offre conjointe de services (Bouchard, 2024).

Même si les typologies des sphères d'influence ainsi que les six types de collaboration sont parmi les plus utilisées dans la littérature scientifique, plusieurs chercheuses et chercheurs en critiquent notamment la vision trop centrée sur les activités de l'école et comme ne prenant pas suffisamment en compte la voix et les perspectives des familles (Baquedano-López et al., 2013; Yamauchi et al., 2017), l'absence de la prise en compte explicite des aspirations parentales (Ichou, 2010), l'aspect trop mécaniste de rapprochement entre des systèmes (Boulanger et al., 2011). Bouchard (2024) soulève, spécifiquement en lien avec les six types de collaboration, une difficulté de classification des types d'implication en raison de catégories non mutuellement exclusives. À titre d'exemple, une activité bénévole (type 3) peut avoir lieu au sein d'un partenaire

communautaire (type 6), ce qui peut grandement complexifier le recensement de types de collaboration dans une étude.

Dans notre première publication présentée ci-dessous, nous avons retenu comme porte d'entrée l'un des sous-volets du cinquième type de collaboration (la prise de décision) d'Epstein (2001), à savoir la partie représentation des pairs au sein des associations de parents. Le volet participation à la gouvernance scolaire est, quant à lui, abordé au sein du prochain chapitre où nous situons notamment les conseils d'établissement sur le continuum des diverses formes de la collaboration de Larivée et ses collègues (2019).

Plus spécifiquement, pour cette première publication, nous avons poursuivi le travail effectué auprès des associations de parents du canton de Fribourg (Fahrni, 2014), en élargissant le recrutement à l'ensemble des associations de parents d'élèves de la partie francophone de la Suisse. Au sein de cette publication, nous avons développé (et validé auprès d'expert·e·s) un questionnaire avant d'en faire la passation auprès de 283 parents, leur permettant de se prononcer sur leurs perceptions de l'enseignant·e dans leurs contacts (formels ou informels).

1.3 Première publication : « Le point de vue des parents sur les interactions avec l'enseignant·e : développement d'un questionnaire s'appuyant sur le modèle circomplexe » (Fahrni et Genoud, 2018).

Fahrni, L. et Genoud, P. A. (2018). Le point de vue des parents sur les interactions avec l'enseignant·e : développement d'un questionnaire s'appuyant sur le modèle circomplexe. *Revue des sciences de l'éducation*, *44*(2), 24-45. https://doi.org/10.7202/1058111ar

Document generated on 04/16/2019 9:23 a.m.

Revue des sciences de l'éducation

Le point de vue des parents sur les interactions avec l'enseignant·e : développement d'un questionnaire s'appuyant sur le modèle circomplexe

Laurent Fahrni and Philippe A. Genoud

Volume 44, Number 2, 2018

URI: https://id.erudit.org/iderudit/1058111ar
DOI : https://doi.org/10.7202/1058111ar

See table of contents

Publisher(s)

Revue des sciences de l'éducation

ISSN

1705-0065 (digital)

Explore this journal

Cite this article

Fahrni, L. & Genoud, P. A. (2018). Le point de vue des parents sur les interactions avec l'enseignant·e : développement d'un questionnaire s'appuyant sur le modèle circomplexe. *Revue des sciences de l'éducation*, *44*, (2), 24–45. https://doi.org/10.7202/1058111ar

Article abstract

This article presents the development of a questionnaire, evaluating from the parents' point of view their interactions with their child's teacher. The underlying model is in line with researches on inter-individual relations based on the circumplex. The approach takes into account the specific characteristics of this type of model and confirms the presence of eight dimensions (for 32 items in total): directivity, support, empathy, sharing, uncertainty, dissatisfaction, aggressiveness and prescription. The different results give a convincing picture of the psychometric qualities of this instrument as well as the possibility of reducing dimensions to four more general factors. The questionnaire is available in the appendix: leads and recommendations for use are also discussed.

Tous droits réservés © Revue des sciences de l'éducation, 2019

This document is protected by copyright law. Use of the services of Érudit (including reproduction) is subject to its terms and conditions, which can be viewed online.

https://apropos.erudit.org/en/users/policy-on-use/

érudit

This article is disseminated and preserved by Érudit.

Érudit is a non-profit inter-university consortium of the Université de Montréal, Université Laval, and the Université du Québec à Montréal. Its mission is to promote and disseminate research.

https://www.erudit.org/en/

Le point de vue des parents sur les interactions avec l'enseignant·e : développement d'un questionnaire s'appuyant sur le modèle circomplexe





Laurent Fahrni
Doctorant
Université de Fribourg

Philippe A. Genoud
Professeur
Université de Fribourg

RÉSUMÉ–Cet article présente le développement d'un questionnaire évaluant, du point de vue des parents, leurs interactions avec l'enseignant·e de leur enfant. Le modèle sous-jacent s'inscrit dans la lignée des travaux sur les relations interindividuelles basées sur le circomplexe. La démarche prend en compte les caractéristiques spécifiques de ce type de modèle et confirme la présence de huit dimensions (pour 32 items au total) : directivité, soutien, empathie, partage, incertitude, insatisfaction, agressivité et prescription. Les différents résultats donnent une image probante des qualités psychométriques de cet instrument ainsi que la possibilité de réduire les dimensions à quatre facteurs plus généraux. Le questionnaire étant disponible en annexe, des pistes et des recommandations d'utilisation sont discutées.

MOTS-CLÉS–relations interpersonnelles, relations parents-école, enseignant·e, questionnaire, circomplexe.

1. Introduction

De nombreuses études relèvent que la qualité des relations enseignant·e-parents (notamment le degré de confiance mutuelle) est en lien avec divers indicateurs de performance scolaire (Adams et Christenson, 2000 ; Williams, Sánchez et Hunnell, 2011). De plus, l'implication parentale a en général un impact significatif sur le comportement et la réussite de leurs enfants (Hoover-Dempsey et Sandler, 1995, 1997 ; Wilder 2014), même si cet effet est parfois peu marqué (Tazouti, 2014).

Outre l'importance de l'implication des parents pour la qualité des relations école-familles — mais en lien avec cet aspect-là — c'est l'écart de capital culturel entre ces deux contextes qui a fait l'objet de nombreuses publications dans le domaine (Lee et Bowen, 2006) poursuivant ainsi les travaux de Bourdieu et Passeron (1970). En effet, plus la distance culturelle et sociale entre

les familles et l'institution scolaire est grande, plus les interactions s'avèrent difficiles (Turney et Kao, 2009) ou, du moins, semblent parfois empreintes d'incompréhensions mutuelles pouvant découler des implicites de l'école (Ogay, 2017). L'école et les enseignant·e·s jouent un rôle prédominant dans l'adaptation nécessaire dans la relation école-familles. Ainsi, du point de vue institutionnel, la politique d'accueil, la structure ou les règles scolaires peuvent réduire cette distance et favoriser ainsi la communication avec les familles. Benner et Yan (2015) montrent par exemple que la valorisation de la diversité améliore considérablement l'implication des parents. Du côté des enseignant·e·s, les études mettent en exergue différentes barrières qui peuvent se dresser dans les relations avec parents (entre autres avec ceux issus de groupes minoritaires). Ces barrières découlent par exemple du climat de communication et de la convivialité des échanges, mais aussi des croyances et représentations des enseignant·e·s à l'égard des familles (Kim, 2009) ou encore de la vision déficitaire que les enseignant·e·s peuvent avoir des parents (Matthiesen, 2016) et de leurs pratiques familiales. Malgré l'évolution des moyens de communication, la souplesse qu'ils permettent et l'opinion favorable qu'en ont généralement les parents (Thompson, Mazer et Grady, 2015), il est essentiel que ces derniers se sentent écoutés et accueillis afin qu'ils soient à l'aise et s'estiment compétents pour s'impliquer dans la scolarité de leur enfant (Walker, Shenker et Hoover-Dempsey, 2010).

Notre recherche vise à mettre en évidence les différentes facettes qui caractérisent les relations entre parents et enseignant·e·s ainsi qu'à construire un outil à même de les évaluer. Nous avons volontairement choisi le point de vue des parents tout en étant conscients (1) que l'on ne peut imputer à l'enseignant·e l'entière responsabilité de qualité des interactions et (2) qu'une mesure du point de vue de l'enseignant·e permettrait de donner un regard complémentaire pertinent.

2. Contexte théorique

2.1 Éléments conceptuels

L'analyse des interactions entre les parents et les enseignant·e·s se trouve complexifiée en raison de l'absence d'une grille d'interprétation unique et « normative » des interactions. Comme l'ont démontré de nombreuses études, l'absence des parents à l'école ne signifie pas nécessairement un désintérêt de leur part pour la scolarité de leur enfant (Changkakoti et Akkari, 2008 ; Feyfant et Rey, 2006 ; Périer, 2007).

La recherche démontre que « la variable socioéconomique ou le statut social n'est pas l'indicateur le plus important à l'égard de la participation parentale » (Dumoulin, Thériault et Duval, 2014, p. 132) et que la très grande majorité des parents — quelles que soient leurs appartenances — ont de forts désirs de réussite pour leur enfant (Auduc, 2007). Leurs rapports à l'école peuvent toutefois se manifester différemment et ne passent donc pas toujours par une présence à l'école lors des rencontres formelles telles que les réunions de parents ou lors d'échanges informels avec les enseignant·e·s en début ou en fin de journée. En ce sens, Vatz Laaroussi, Kanouté et Rachédi (2008) présentent une typologie des divers modèles de collaboration familles immigrantes-écoles (modèles observés dans des situations de réussite scolaire de l'élève). Certains types de collaboration (« collaboration à distance assumée » notamment) n'impliquent pas de « rencontres entre les parents et les acteurs du monde scolaire : chacun peut parfois rester dans son univers, mais s'investir à sa façon dans une collaboration virtuelle portée par l'élève et qui favorise finalement sa réussite » (p. 298). D'autres collaborations — avec « espace de médiation » — peuvent se faire à travers des instances tierces et n'impliquent pas des contacts en tête à tête avec l'enseignant·e. Même si elles sont parfois perçues comme un retrait, voire comme un refus de coopérer, ces stratégies familiales peuvent être efficaces « à condition d'être reconnues et valorisées par les milieux en jeu » (Vatz Laaroussi et coll., 2008, p. 307).

Ainsi, ces différentes manières de concevoir les contacts avec l'école complexifient la « mesure » de l'implication parentale ainsi que l'analyse des interactions entre parents et enseignant·e·s. Toutefois, elles ne doivent pas être négligées, dans la mesure où la distance avec la culture scolaire ne signifie pas *de facto* un désintérêt pour la scolarité.

2.2 Éléments méthodologiques

Sur le plan méthodologique, trois démarches peuvent être envisagées pour évaluer les interactions entre des individus. La première est d'avoir un point de vue totalement externe aux interlocuteur·trice·s. Il est ainsi possible de procéder à des observations (en général enregistrées sur un support vidéo). Dans ce cas de figure, on a recours soit à une analyse de basse inférence qui se fonde sur la mise en évidence d'éléments objectifs (comme la mesure de la distance entre les individus, le temps de parole de chacun, etc.), mais dont l'interprétation est souvent difficile, soit à une analyse de haute inférence qui requiert de la personne qui observe une évaluation

interprétative (par exemple, « l'enseignant·e est énervé·e ») dans laquelle la subjectivité et le ressenti personnel de l'observateur ou de l'observatrice sont présents (Bradac et Bell, 1975). De plus, on risque de ne capter qu'une petite partie des évènements significatifs.

L'entretien constitue une deuxième méthode intéressante qui permet quant à elle d'avoir accès au discours et à l'interprétation que les protagonistes font de leurs propres comportements et des comportements de leur vis-à-vis au sein de l'interaction. Les chercheur·se·s peuvent ainsi, sur cette base, procéder à une triangulation des informations récoltées (Fahrni et Ogay, 2015).

La troisième méthode consiste à une évaluation de la part des sujets qui sont donc eux-mêmes directement impliqués (Adams et Christenson, 2000 ; Mautone, Marcelle, Tresco et Power, 2015). Elle possède quant à elle deux avantages majeurs : la standardisation des données récoltées et, comme pour l'entretien, la prise en compte de leur subjectivité. Ainsi, indépendamment de l'objectivité ou du réalisme de l'évaluation, les individus réagissent à ce qu'ils perçoivent dans leurs interactions. Dès lors, si un parent ressent, par exemple, du mépris chez l'enseignant·e — que ce ressenti corresponde à une attitude réelle ou non de la part de ce·tte dernier·ère — il se comportera avec lui·elle en fonction de cette perception.

S'il est évident que les interactions dépendent de chacun des interlocuteur·trice·s, le point de vue de l'enseignant·e est majoritairement pris en compte dans les écrits scientifiques. Ainsi, alors qu'on trouve des dimensions évaluant la satisfaction, la clarté de la communication ou encore le degré de coopération des parents (Serpell et Mashburn, 2012), les dimensions de confiance perçue et d'engagement parental prédominent surtout (Izzo, Weissberg, Kasprow et Fendrich, 1999 ; Hughes et Kwok, 2007). Si ce type d'évaluation a l'avantage de reposer sur une comparaison que peut faire un·e seul·e et même enseignant·e des divers types d'interactions avec les parents, elle masque non seulement le point de vue des parents, mais également l'impact non négligeable de la personnalité de l'enseignant·e ou, du moins, de l'alchimie qui peut se produire dans toute interaction. En effet, dans la mesure où l'enseignant·e possède un statut institutionnel, il·elle est à même d'imposer, du moins en ce qui concerne la structure des échanges (réunions officielles, fréquence et médium de communication), son mode de fonctionnement. Cette position dominante risque par ailleurs d'influencer les caractéristiques relationnelles, notamment la qualité des interactions.

On relève, parmi les questionnaires existants, celui de Vickers et Minke (1995) ainsi que celui de Kohl, Lengua et McMahon (2000) qui permettent d'envisager la mesure tant du côté des

enseignant·e·s que de celui des parents par le biais de deux versions parallèles. Le premier ne possède que deux dimensions (« adhésion des parents » et « qualité de la communication ») qui — puisque centrales dans l'analyse des interactions — permettent de différencier, selon ces auteurs, les familles fonctionnelles des autres. Toutefois, ce modèle reste trop succinct pour permettre un examen détaillé des interactions. Le second propose quant à lui de plus nombreuses dimensions, mais, bien que disponible dans deux versions croisées (point de vue de l'enseignant·e contre celui des parents), il reste orienté sur l'implication de ces derniers.

Parmi les travaux qui font le lien entre les façons d'interagir et la personnalité, le modèle de Leary (1957) est sans aucun doute celui qui permet d'appréhender et de décrire au mieux les caractéristiques des interactions. Ces dernières sont représentées sous forme d'un circomplexe dont les caractéristiques principales sont les suivantes (Kiesler, 1983) : (1) présence de deux axes orthogonaux sous-jacents au modèle (2) chaque dimension pouvant être caractérisée selon sa position par rapport à ces axes ; ceci implique (3) un ordre circomplexe dans lequel les dimensions proches sur le modèle sont également proches conceptuellement (corrélations positives élevées entre elles) et (4) les dimensions opposées sur le modèle décrivent des comportements antagonistes (corrélations négatives élevées) (5) la distance au centre indique quant à elle l'intensité du comportement interpersonnel. Abondamment utilisé dans l'analyse des interactions (Plutchik et Conte, 1997), le modèle circomplexe possède l'avantage de pouvoir être adapté à des contextes très variés. En effet, sa structure de base peut se mettre facilement en adéquation avec des terrains très divers, l'adaptation devant se faire ensuite au niveau de la formulation des items.

2.3 Modèle et instrument

Diverses publications soulignent la pertinence des modèles circomplexes, tant pour dégager les traits interpersonnels de la personnalité (Plutchik, 1997 ; Whiteman, Bedford, Grant, Fowkes et Deary, 2001) que pour caractériser les relations interpersonnelles (Wubbels et Levy, 1993 ; Genoud, 2007). Chaque fois, on retrouve la structure typique et les caractéristiques d'un circomplexe bien que les dimensions (et les items correspondants) soient propres à chaque contexte spécifique.

En ce qui concerne l'évaluation des interactions enseignant·e-parents, nous avons choisi de nous concentrer sur la perception des parents plutôt que sur celle de l'enseignant·e. En effet, bien

qu'il soit possible de construire deux modèles complémentaires (Benjamin, 1996) nous avons volontairement pris le contrepied des nombreuses recherches ciblées sur l'influence familiale dans l'explication de la réussite scolaire en ayant pour objectif — par le biais de ce modèle et de sa future utilisation dans un contexte de formation par exemple — d'attirer l'attention des enseignant·e·s sur l'importance des représentations des parents en ce qui concerne leur manière d'interagir avec eux.

Nous avons donc défini les deux axes du modèle en nous inspirant des différents autres circomplexes, tout en cherchant la meilleure adéquation avec le terrain particulier de notre recherche (voir figure 1). L'axe vertical est déterminé par l'influence de l'enseignant·e, d'une position de mainmise où l'enseignant·e tient à conserver le « contrôle dans les échanges », à une position caractérisée par une « ouverture » à ce que les parents peuvent apporter. L'axe horizontal prend en compte la valence dans les interactions et va d'une posture d'« opposition », où l'enseignant·e est systématiquement perçu en décalage ou en contradiction dans les échanges, jusqu'à une posture appelée « coopération » dans laquelle les parents perçoivent de sa part la volonté d'être positif dans les échanges. Ainsi, ces axes déterminent l'orientation générale des interactions (telles que perçues par les parents), ces dernières étant par conséquent caractérisées conjointement par une influence et une valence plus ou moins positive ou négative. On retrouve chez Vickers et Minke (1995) une formulation complémentaire du modèle à deux dimensions évaluant les interactions du point de vue de l'enseignant·e (et ciblé sur les parents), puisque l'un des facteurs est appelé « adhésion des parents » et l'autre « qualité de la communication ».

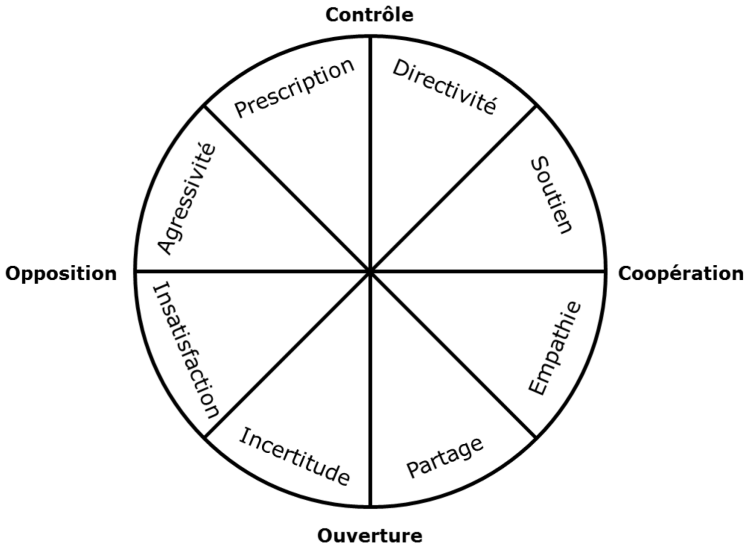


Figure 1. Dimension du *Profil des interactions enseignant·e-parents*

Sur la base de cette structure, nous avons ensuite délimité huit octants (portions du circomplexe) et les avons décrits comme suit :

La dimension « Directivité » est très présente lorsque l'enseignant·e mène les discussions, fixe le cadre dans lequel elles se déroulent, et interagit avec clarté et assurance face aux parents.

Les dimensions « Soutien » et « Empathie » sont toutes deux des attitudes d'un·e enseignant·e qui valorise les parents et souhaite une collaboration avec eux. Elles se différencient cependant par le fait que la première est empreinte d'un certain contrôle de l'enseignant·e (il·elle prend l'initiative de ce soutien) alors que pour la seconde, il·elle est moins actif·ve dans les interactions, mais reste réceptif·ve tout de même à ce que les parents amènent.

La dimension « Partage » fait référence à un véritable partenariat avec les parents. L'enseignant·e ne se limite pas à écouter et à se montrer empathique, mais il·elle prend en compte les attentes ou les demandes des parents et s'adapte de manière constructive à eux.

La dimension « Incertitude » se trouve quant à elle à l'opposé de la directivité et renvoie donc à des attitudes perçues comme relevant d'un certain malaise de l'enseignant·e dans ses échanges (formels et informels) avec les parents.

La dimension « Insatisfaction » va dans le même sens, avec cependant une mise en évidence d'une certaine contrariété, voire un mécontentement de la part de l'enseignant·e. Même

si l'enseignant·e n'est pas perçu·e comme étant activement en opposition, cette dernière se manifeste dans les échanges.

La dimension « Agressivité » dépeint une certaine animosité ou hostilité de l'enseignant·e dans les interactions avec les parents. Elle décrit donc le contraire d'une attitude d'empathie placée à l'opposé dans le modèle.

Finalement, la dimension « Prescription » dénote le comportement d'un·e enseignant·e qui ne fait pas confiance aux parents, qui impose son point de vue sans se préoccuper de celui des parents ou alors indique comment ceux-ci doivent se comporter.

3. Méthodologie

3.1 Instrumentation

Dans un premier temps, sur la base de la structure circomplexe et de ses huit dimensions (voir ci-dessus), nous avons formulé un grand nombre d'items (en nous inspirant en partie des questionnaires interpersonnels existants cités plus haut) puis en avons sélectionné 48 (6 par dimension) qui nous ont paru les mieux adaptés et les moins redondants (voir en annexe). Comme modalités de réponse, nous avons opté pour une échelle de Likert à 5 positions (selon les recommandations généralement suivies en psychométrie) exprimant le degré d'accord du répondant.

Par la suite, ce premier groupe d'items a été soumis à six expert·e·s (professeur·e·s et chargé·e·s de cours en sciences de l'éducation, enseignant·e·s diplômé·e·s et psychologue scolaire) afin d'évaluer leur validité de contenu. Leur tâche a consisté à examiner l'adéquation de chaque item aux dimensions du modèle. Nous avons ainsi pu calculer des indices de congruence item-dimension (Crocker et Algina, 1986). Sur cette base-ci, 4 items présentant un indice faible ont été retirés. Nous avons également ôté, dans les 4 dimensions qui n'étaient pas encore touchées par cette démarche, l'item ayant l'indice le plus faible. Il en résulte des indices de congruence moyens satisfaisants à très bons (Directivité : ,89, Soutien : ,77, Empathie : ,76, Partage : ,82, Incertitude : ,98, Insatisfaction : ,92, Agressivité : 1,00, Prescription : ,96).

3.2 Déroulement

Entre mars et mai 2016, les items restants ont été soumis à des parents d'enfants en âge de scolarité primaire (8 premières années d'école obligatoire) qui ont répondu au questionnaire en ligne (via un site Internet) de manière anonyme. Les sujets ont été recrutés par le biais d'associations de parents d'élèves de l'ensemble de la partie francophone de la Suisse et par diffusion dans nos réseaux. Un courriel présentant les objectifs de notre recherche ainsi que le lien vers le questionnaire leur a été transmis.

3.3 Participant·e·s

Parmi les 283 répondant·e·s, on trouve 89 % de femmes (11 % d'hommes) ; l'âge moyen est de 39,3 ans (SD = 5,5). Dans 84 % des cas, les répondants faisaient référence à une enseignante (16 % à un enseignant).

Il est à relever que nous n'avons pas récolté d'informations (cercle scolaire, niveau socioéconomique, degré scolaire, etc.) permettant d'identifier le répondant ou l'enseignant·e pris en considération par les parents dans leurs réponses. En effet, pour des raisons éthiques, il nous a semblé indispensable que l'anonymat soit ainsi parfaitement respecté.

4. Résultats et discussion

Dans l'ensemble de notre démarche d'analyse, les données récoltées sur la base d'échelles de Likert ont été considérées comme des scores d'échelles monotones de rapports (Kline, 2000). Bien que l'utilisation de tests paramétriques puisse être soumise à controverse, le fait de n'avoir défini que les cases extrêmes des modalités de réponse renforce le caractère quantitatif des mesures effectuées (Schwarz, Knäuper, Hippler, Noelle-Neumann et Clark, 1991).

Afin de mettre en évidence l'homogénéité des items, mais également de sélectionner 4 items par dimension pour la version finale du questionnaire (voir annexe), nous avons calculé pour chaque dimension le pouvoir discriminant ainsi que l'alpha de Cronbach (tableau 1). Ce dernier se révèle bon à très bon, d'autant plus que le nombre d'items est restreint.

Tableau 1. Dimensions et indices de fidélité

Dimension	Directivité	Soutien	Empathie	Partage	Incertitude	Insatisfaction	Agressivité	Prescription
Nombre d'items	4	4	4	4	4	4	4	4
Pouvoir discriminant	,57	,80	,81	,76	,70	,76	,79	,67
Homogénéité interne	,78	,91	,91	,89	,86	,89	,90	,84

La mise en évidence de la structure du modèle circomplexe a été testée par une analyse factorielle confirmatoire réalisée à l'aide du logiciel AMOS 22. Dans la mesure où certains items présentent des distributions s'éloignant de la normale, nous avons choisi comme méthode d'estimation le « maximum likelihood » qui offre les résultats les plus stables et réalistes en de pareilles conditions (Olsson, Foss, Troye et Howell, 2000).

Nous avons retenu les indicateurs les plus pertinents en ce qui concerne la qualité de l'ajustement (Sharma, Mukherjee, Kumar et Dillon, 2005) et avons défini leurs seuils indiquant un bon ajustement comme suit (Bentler et Bonett, 1980 ; MacCallum, Browne et Sugawara, 1996) : chi2/dl < 3,00 ; *TLI* (*Tucker-Lewis Index*) > ,90 ; *CFI* (*Comparative Fit Index*) > ,90 ; *RMSEA* (*Root Mean Square Error of Approximation*) < ,05 (très bon) ou < ,08 (raisonnable).

L'analyse de nos données confirme ainsi la validité de la structure de notre modèle avec les indicateurs suivants : chi2/dl = 2,55 ; *TLI* = ,91 ; *CFI* = ,92 ; *RMSEA* = ,064 (intervalle de confiance à 90 % : ,048 – ,054). Ces différents indicateurs mettent en évidence la qualité de l'ajustement des données à la structure prévue et, par conséquent, soulignent la validité de construit de notre modèle.

Un premier examen de la matrice des corrélations (voir tableau 2) fait non seulement ressortir la présence de liens marqués entre certaines dimensions du modèle, mais aussi une claire dichotomie — visible par le regroupement des corrélations négatives — entre les dimensions qui ont une valence positive c. négative. La valence, comparée à l'influence, constitue donc l'axe

primordial dans les relations enseignant·e-parents. D'ailleurs, la représentation des dimensions sur la circonférence (figure 1) appuie nettement ce constat.

Tableau 2. Corrélations entre les dimensions

Dimension	Directivité	Soutien	Empathie	Partage	Incertitude	Insatisfaction	Agressivité	Prescription
Directivité	—	r_1	r_2	r_3	r_4	r_3	r_2	r_1
Soutien	,71	—	r_1	r_2	r_3	r_4	r_3	r_2
Empathie	,70	**,87**	—	r_1	r_2	r_3	r_4	r_3
Partage	,70	**,84**	**,92**	—	r_1	r_2	r_3	r_4
Incertitude	-,66	-,68	-,69	-,68	—	r_1	r_2	r_3
Insatisfaction	-,50	-,67	-,77	-,77	,61	—	r_1	r_2
Agressivité	-,44	-,57	-,66	-,71	,52	**,84**	—	r_1
Prescription	-,48	-,70	-,77	-,77	,64	**,82**	**,74**	—

En ce qui concerne les valeurs de ces coefficients, nous pouvons constater qu'elles sont toutes modérées à fortes (et par conséquent significatives à $p < 1$ % vu la taille de l'échantillon). Leur organisation correspond en grande partie (76 %) à ce que l'on peut attendre d'un modèle circomplexe où $r_1 < r_2 < r_3 < r_4$ (voir diagonale supérieure de la matrice des corrélations du tableau 2). En effet, sur les 288 comparaisons des corrélations prises deux à deux, 219 satisfont à cette exigence de relation d'ordre. La comparaison des valeurs des coefficients amène déjà un premier indice de l'interstitialité des dimensions. De plus, la représentation graphique des dimensions par rapport aux deux axes qui sous-tendent tout modèle circomplexe (Acton et Revelle, 2004) indique que la distance de chacune des huit dimensions au centre du modèle (rayon) reste constante (figure 2).

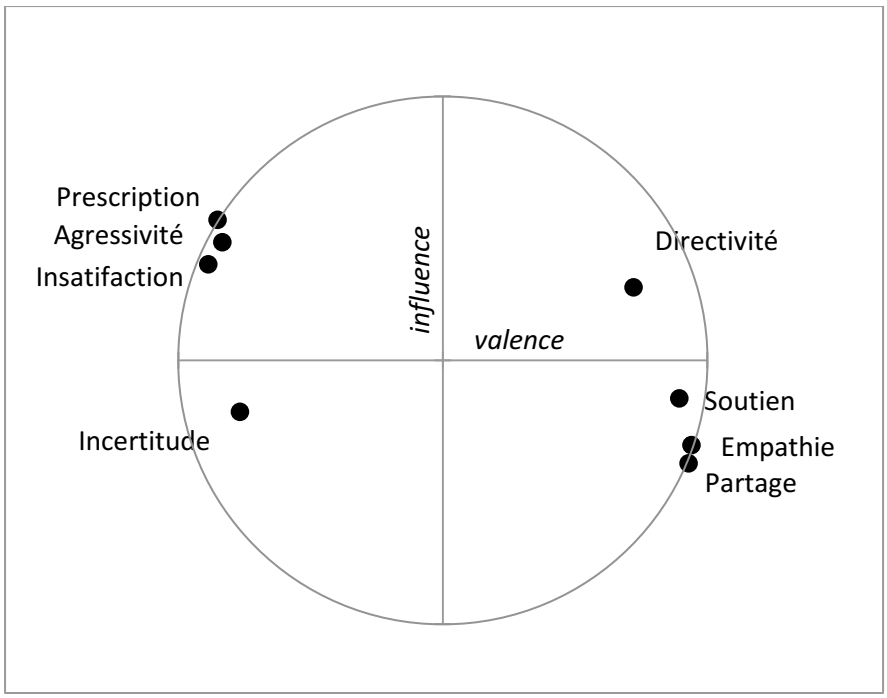


Figure 2. Représentation des dimensions sur la circonférence

Malgré la structure confirmée par l'analyse en équations structurales, on constate ici que les dimensions Soutien, Empathie et Partage sont proches (dans le même quadrant) et pourraient former une seule et même dimension. Leurs corrélations (en gras dans le tableau 2) s'avèrent en effet très fortes. Il en va de même pour les dimensions Insatisfaction, Agressivité et Prescription qui corrèlent fortement (et sont ainsi positionnées de manière relativement proche sur le graphique). Ainsi, cette représentation s'éloigne quelque peu du modèle théorique postulé puisque, dans notre échantillon de sujets, on voit apparaitre quatre (uniquement) dimensions clairement distinctes dans l'évaluation des relations enseignant·e-parents (une par quadrant). Ainsi, de par l'espacement inégal des dimensions, notre modèle s'apparente davantage à un quasi circomplexe (Browne, 1992), quand bien même la structure est principalement liée aux choix des dimensions retenues au départ (Plutchik, 1997).

Nous pouvons comprendre en partie cette proximité des dimensions par le fait que la dimension Partage implique une relation de partenariat compliquée à atteindre, vu la prépondérance que semble prendre l'enseignant·e dans les interactions. En effet, ce partenariat — tel que défini par Larivée (2011) — a une visée égalitaire entre parents et enseignant·e et passe entre autres par une communication bidirectionnelle, une recherche de consensus dans la prise de

décisions ainsi qu'une reconnaissance réciproque d'expertises, éléments particulièrement difficiles à atteindre.

Il semble donc que l'on peut prendre en considération deux modèles qui s'imbriquent l'un dans l'autre. D'une part, il y a celui qui correspond à une représentation des interactions selon les quatre dimensions (correspondant aux quatre quadrants) et, d'autre part, celui qui permet de distinguer plus finement les dimensions et qui comporte les huit dimensions de base. En effet, la discrimination que font les expert·e·s entre les items formulés ainsi que l'analyse factorielle confirmatoire nous amènent à conserver tout de même ce modèle à huit dimensions.

5. Conclusion

L'évaluation des interactions enseignant·e-parents pose un certain nombre de difficultés tant conceptuelles que méthodologiques. Dans notre recherche, nous avons pris le parti de les aborder sous l'angle de la perception (subjective par définition) des parents à l'aide d'un questionnaire autorapporté.

Les résultats soulignent de bons accords interjuges, une bonne homogénéité interne des items pour chacune des huit dimensions retenues compte tenu du nombre d'items et une structure factorielle adéquate, malgré une répartition peu régulière sur la circonférence. En effet, à l'instar d'autres modèles similaires (Genoud, 2003), l'axe horizontal (valence négative c. positive des interactions) est prédominant. De plus, on constate ici que certaines dimensions sont proches dans l'évaluation qui en est faite, ce qui permettrait de proposer un modèle à quatre dimensions, chacune d'entre elles résumant un quadrant délimité par les deux axes sous-jacents. Ainsi, ce regroupement suggère clairement que de bonnes interactions peuvent être décrites non seulement par une valence positive, mais aussi par une ouverture (partie inférieure du modèle) de la part de l'enseignant·e.

Il faut cependant relever de nombreuses limites aux démarches statistiques présentées dans cet article. En effet, la validation d'un modèle circomplexe requiert une large gamme d'analyses permettant d'en faire émerger ses nombreuses caractéristiques bien particulières (Acton et Revelle, 2004). De plus, il faut noter que nos résultats ont été menés sur la base d'une seule passation dont la taille de l'échantillon reste limitée au vu des analyses réalisées. Notre échantillon est géographiquement délimité et, pour des raisons évidentes d'anonymat, nous avons une information peu détaillée concernant les répondant·e·s, contacté·e·s en partie par

l'intermédiaire d'associations de parents d'élèves. Un biais d'échantillonnage est donc présent à ce niveau-là, puisque les membres de ces associations sont en général assez proches de la culture de l'école et ont en moyenne un niveau socioéconomique plutôt élevé (Migeot-Alvarado, 2002 ; Monceau, 2008).

Ainsi, avec un travail d'adaptation sur les dimensions afin d'en améliorer significativement la répartition sur le continuum circulaire, puis de nouvelles récoltes de données sur de larges échantillons, il serait envisageable d'aboutir à une réelle validation complète d'un outil en menant encore des analyses qui seraient indispensables pour atteindre un tel but. Toutefois, notre objectif premier n'est pas de fournir un instrument de mesure standardisé, statistiquement irréprochable, mais bien d'amener des leviers de réflexion autour de la problématique des relations école-famille. Par le biais des items formulés dans notre questionnaire, de leur regroupement qui s'inscrit dans une structure de modèle quasi circomplexe, les résultats suggèrent des dimensions que parents, enseignant·e·s ou chercheur·se·s peuvent appréhender de manière relativement simple.

Un tel outil est toutefois à utiliser avec discernement puisqu'il ne cherche en aucun cas à donner une image objective de l'enseignant·e ; bien au contraire, il capte les représentations subjectives de parents. C'est bien sur cet aspect-là que les scores peuvent permettre à l'enseignant·e de savoir comment il est perçu, lui donnant ainsi des pistes soit pour modifier son mode d'interactions avec les parents, soit pour l'amener à rendre plus explicite aux yeux des parents sa manière d'interagir avec eux (afin que ces derniers puissent éventuellement modifier leurs perceptions). Il faut rester conscient que cet outil ne donne que le point de vue des parents et qu'il pourrait être intéressant — à l'aide d'un outil complémentaire (telle la variante « enseignant » que l'on trouve chez Kohl et coll., 2000) — d'articuler les profils trouvés avec celui issu du regard de l'enseignant·e.

Ce questionnaire peut être utilisé dans sa variante de base « regard des parents », mais aussi sous une forme « idéale » (avec la consigne suivante : « Quelles sont, selon vous, les interactions qu'un enseignant·e devrait idéalement avoir avec des parents d'élèves ? »), voire dans une variante autoévaluative où l'enseignant·e répond aux différents items de son propre point de vue. La comparaison des profils permet de repérer les divergences et offre alors un levier pour d'éventuels changements.

La prudence reste toutefois de mise dans l'interprétation des résultats. En effet, l'enseignant·e fait un certain nombre de choix dans sa manière d'envisager les interactions avec les parents de ses élèves (ceci notamment au travers du fonctionnement propre de l'établissement scolaire dans lequel il·elle se trouve). Il faut garder à l'esprit que notre questionnaire ne vise aucunement à porter un jugement sur les interactions (telles que perçues par les parents), mais bien à en donner une image, à un moment donné. En outre, il est primordial de prêter une attention toute particulière à la manière dont les relations s'établissent, sans quoi l'objectif « idéal » du partenariat peut concrètement se retourner contre les familles les moins proches de la culture scolaire en les éloignant encore davantage de l'école (Périer, 2007). Il s'agit en effet de considérer les principes de justice dans les rapports entre les parents et l'école (Périer, 2012), notamment la nécessité de reconnaitre la pluralité des formes d'expression et d'implication parentales (dont certaines ne sont pas reconnues comme telles aux yeux de l'école) et la nécessité d'explicitation des attentes de l'école envers les parents afin de clarifier les implicites qui peuvent entraver la construction d'une relation enseignant·e-parents favorable au parcours scolaire de l'enfant. Avec cet outil, nous visons à soulever un questionnement chez les parents et les enseignant·e·s afin qu'il puisse y avoir une clarification de ces implicites, démarche qui devrait être à même d'améliorer la qualité des interactions et, *in fine*, la cohérence de l'éducation.

ENGLISH TITLE–The parents' point of view on their interactions with teachers: developing a questionnaire based on the circumplex model

SUMMARY–This article presents the development of a questionnaire, evaluating from the parents' point of view their interactions with their child's teacher. The underlying model is in line with researches on inter-individual relations based on the circumplex. The approach takes into account the specific characteristics of this type of model and confirms the presence of eight dimensions (for 32 items in total): directivity, support, empathy, sharing, uncertainty, dissatisfaction, aggressiveness and prescription. The different results give a convincing picture of the psychometric qualities of this instrument as well as the possibility of reducing dimensions to four more general factors. The questionnaire is available in the appendix: leads and recommendations for use are also discussed.

KEYWORDS–interpersonal relations, parent-school relations, questionnaire, circumplex.

TÍTULO–El punto de vista de los padres sobre las interacciones con los maestros: desarrollo de un cuestionario basado en el modelo circumplejo

RESUMEN–Este artículo presenta el desarrollo de un cuestionario que evalúa, desde el punto de vista de los padres, sus interacciones con los maestros de sus hijos. El modelo subyacente se inscribe en la línea de trabajos sobre las relaciones interindividuales basadas en el modelo circumplejo. El proceso considera las características específicas de este tipo de modelo y confirma la presencia de ocho dimensiones (a través de un total de 32 ítem): directividad, apoyo, empatía, compartición, incertitud, insatisfacción, agresividad y prescripción. Los diferentes resultados dan una imagen probatoria de las cualidades psicométricas de este instrumento, así como de la posibilidad de reducir las dimensiones a cuatro factores más generales. El cuestionario se encuentra en anexo y discutimos pistas y recomendaciones de utilización.

PALABRAS CLAVE–relaciones interpersonales, relaciones padres-escuela, cuestionario, circumplejo.

6. Références

Acton, G. S. et Revelle, W. (2004). Evaluation of ten psychometric criteria for circumplex structure. *Methods of psychological research online, 9*(1), 1-27.

Adams, K. S. et 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.

Auduc, J.-L. (2007). *Les relations parents-enseignants à l'école primaire*. Champigny-sur-Marne, France : SCÉRÉN-CRDP de l'académie de Créteil.

Benjamin, L. S. (1996). *Interpersonal diagnosis and treatment of personality disorders* (2e édition). New York, New York : The Guilford Press.

Benner, A. D. et Yan, N. (2015). Classroom race/ethnic composition, family-school connections, and the transition to school. *Applied developmental science, 19*(3), 127-138.

Bentler, P. M. et Bonett, D. G. (1980). Significance tests and goodness of fit in the analysis of covariance structures. *Psychological bulletin, 88*(3), 588-606.

Bourdieu, P. et Passeron, J.-C. (1970). *La reproduction*. Paris, France : Éditions de Minuit.

Bradac, J. J. et Bell, M. A. (1975). The effects of observer expectations, task ambiguity, and medium of presentation on low- and high-inference judgments of communicative behavior. *Human communication research, 1*(2), 123-132.

Browne, M. W. (1992). Circumplex models for correlation matrice. *Psychometrika, 57*(4), 469-497.

Changkakoti, N. et 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.

Crocker, L. et Algina, J. (1986). *Introduction to classical and modern test theory*. Belmont, Californie : Wadsworth Thomson Learning.

Dumoulin, C., Thériault, P. et Duval, J. (2014). Opinion parentale sur des pratiques efficaces de collaboration école-famille au primaire. *Revue internationale de l'éducation familiale, 36*, 117-140.

Fahrni, L. et Ogay, T. (2015, octobre). *Rôles et alliances autour d'un atelier de préparation à l'entrée à l'école : ambiguïtés et tensions entre parents, enseignants et association dans le processus de construction de la relation école-familles*. Texte présenté aux journées du Réseau Éducation et Formation, Université de Montréal.

Feyfant, A. et Rey, O. (2006). Les parents et l'école. *Lettre d'information de la Cellule Veille scientifique et technologique, 22*. Répéré à http://ife.ens-lyon.fr/vst/DA-Veille/22-novembre-2006.pdf

Genoud, P.A. (2003). Profil des interactions enseignant-élève: traduction, adaptation et validation d'un instrument. *Orientation scolaire et professionnelle, 32*(3), 537-552.

Genoud, P.A. (2007). Profil circomplexe des interactions hiérarchiques : adaptation et validation d'un instrument. *Psychologie du travail et des organisations, 13*(2), 23-36.

Hoover-Dempsey, K. V. et Sandler, H. M. (1995). Parental involvement in children's education: Why does it make a difference? *Teachers college record, 95*, 310-331.

Hoover-Dempsey, K. V. et Sandler, H. M. (1997). Why do parents become involved in their children's education? *Review of educational research, 67*(1), 3-42.

Hughes, J. et Kwok, O. (2007). Influence of student-teacher and parent-teacher relationships on lower achieving readers' engagement and achievement in the primary grades. *Journal of educational psychology, 99*(1), 39-51.

Izzo, C. V., Weissberg, R. P., Kasprow, W. J. et Fendrich, M. (1999). A longitudinal assessment of teacher perceptions of parent involvement in children's education and school performance. *American journal of community psychology, 27*(6), 817-839.

Kiesler, D. J. (1983). The 1982 Interpersonal Circle: A taxonomy for complementarity in human transaction. *Psychological review, 90*(3), 185-214.

Kim, Y. (2009). Minority parental involvement and school barriers: Moving the focus away from deficiencies of parents. *Educational research review, 4*, 80-102.

Kline, P. (2000). *Handbook of psychological testing* (2e édition). Londres, Royaume-Uni : Routledge.

Kohl, G. O., Lengua, L. J. et McMahon, R. J. (2000). Parent involvement in school conceptualizing multiple dimensions and their relations with family and demographic risk factors. *Journal of school psychology, 38*(6), 501-523.

Larivée, S. J. (2011). L'établissement de relations école-famille collaboratives et harmonieuses. Des types d'activités, des obstacles, des enjeux et des défis. Dans J. Pharand, L. Portelance et C. Borges (dir.), *La collaboration dans le milieu de l'éducation : dimensions pratiques et perspectives théoriques* (p. 161-180). Québec, Québec : Presses de l'Université du Québec.

Leary, T. (1957). *Interpersonal diagnosis of personality: A functional theory and methodology for personality evaluation*. New York, New York : Ronald Press Compagny.

Lee, J.-S. et Bowen, N. K. (2006). Parent involvement, cultural capital, and the achievement gap among elementary school children. *American educational research journal, 43*(2), 193-218.

MacCallum, R. C., Browne, M. W. et Sugawara, H. M. (1996). Power analysis and determination of sample size for covariance structure modeling. *Psychological methods, 1*(2), 130-149.

Matthiesen, N. C. L. (2016). Working together in a deficit logic: Home-School Partnerships with Somali Diaspora Parents. *Race, ethnicity and education, 20*(4), 495-507.

Mautone, J. A., Marcelle, E., Tresco, K. E. et Power, T. J. (2015). Assessing the quality of parent-teacher relationships for students with ADHD. *Psychology in the schools, 52*(2), 196-207.

Migeot-Alvarado, J. (2002). Un mariage forcé ? Les parents et l'école en France. *Revue internationale d'éducation de Sèvres, 31*, 51-63.

Monceau, G. (2008). Implications scolaires des parents et devenirs scolaires des enfants. Dans M. Kherroubi (dir.), *Des parents dans l'école* (p. 37-87). Ramonville, Toulouse : Érès.

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*, 337-350.

Olsson, U. H., Foss, T., Troye, S. V. et Howell, R. D. (2000). The performance of ML, GLS, and WLS estimation in Structural equation modeling under conditions of misspecification and nonnormality. *Structural equation modeling, 7*(4), 557-595.

Périer, P. (2007). Des élèves en difficulté aux parents en difficulté : le partenariat école/familles en question. Dans G. Toupiol (dir.), *Tisser des liens pour apprendre* (p. 90-107). Paris, France : Retz.

Périer, P. (2012). De quelques principes de justice dans les rapports entre les parents et l'école. *Éducation et didactique, 6*(1), 85-96.

Plutchik, R. (1997). The circumplex as a general model of the structure of emotions and personality. Dans R. Plutchik et H. R. Conte (dir.), *Circumplex models of personality and emotions* (p. 17-45). Washington, District de Colombia : American psychological association.

Plutchik, R. et Conte, H. R. (1997). *Circumplex models of personality and emotions*. Washington, District de Colombia : American psychological association.

Schwarz, N., Knäuper, B., Hippler, H.-J., Noelle-Neumann, E. et Clark, L. (1991). Rating scales: Numeric values may change the meaning of scale labels. *Public opinion quarterly, 55*, 570-582.

Serpell, Z. N. et Mashburn, A. J. (2012). Family-school connectedness and children's early social development. *Social development, 21*, 21-46.

Sharma, S., Mukherjee, S., Kumar, A. et Dillon, W. R. (2005). A simulation study to investigate the use of cutoff values for assessing model fit in covariance structure models. *Journal of business research, 58*(7), 935-943.

Tazouti, Y. (2014). Relations entre l'implication parentale dans la scolarité et les performances scolaires de l'enfant : que faut-il retenir des études empiriques ? *Revue internationale de l'éducation familiale, 36*, 97-116.

Thompson, B. C., Mazer, J. P. et Grady, E. F. (2015). The changing nature of parent-teacher communication: Mode selection in the smartphone Era. *Communication education, 64*(2), 187-207.

Turney, K. et Kao, G. (2009). Barriers to school involvement: Are immigrant parents disadvantaged? *Journal of educational research, 102*(4), 257-271.

Vatz Laaroussi, M., Kanouté, F. et Rachédi, L. (2008). Les divers modèles de collaborations familles immigrantes-écoles : de l'implication assignée au partenariat. *Revue des sciences de l'éducation, 34*(2), 291-311.

Vickers, H. S. et Minke, K. M. (1995). Exploring parent-teacher relationships: Joining and communication to others. *School psychology quarterly, 10*(2), 133-150.

Walker, J. M. T., Shenker, S. S. et Hoover-Dempsey, K. V. (2010). Why do parents become involved in their children's education? Implications for school counselors. *Professional school counseling, 14*, 27-41.

Whiteman, M. C., Bedford, A., Grant, E., Fowkes, F. G. et Deary, I. J. (2001). The five-factor model (NEO-FFI) and the personality deviance scales-revised (PDS-R): Going around in interpersonal circles. *Personality and individual differences, 31*(2), 259-267.

Wilder, S. (2014). Effects of parental involvement on academic achievement: A meta-synthesis. *Educational review, 66*(3), 377-397.

Williams, T. T., Sánchez B. et Hunnell, J. (2011). Aligning theory with practice: Understanding school-family partnerships at an inner-city high school. *Children and youth services review, 33*, 689-697.

Wubbels, T. et Levy, J. (1993). *Do you know what you look like? Interpersonal relationships in education*. Londres, Royaume-Uni : Falmer Press.

Correspondance

laurent.fahrni@unifr.ch
philippe.genoud@unifr.ch

Contribution des auteurs

Laurent Fahrni : 60 %
Philippe A. Genoud : 40 %

Ce texte a été révisé par : Viviane Boucher

Texte reçu le : 5 aout 2017
Version finale reçue le : 24 mai 2018
Accepté le : 18 juin 2018

Annexe

Ce questionnaire est destiné à dresser le profil interactionnel de l'enseignant·e de votre enfant.

Répondez donc spontanément et sincèrement à toutes les questions, dans l'ordre, en indiquant pour chaque affirmation votre degré d'accord (une coche par énoncé).

1.	L'enseignant·e nous explique clairement le fonctionnement de l'école.	*Pas du tout d'accord*	o 0	o 1	o 2	o 3	o 4	*Tout à fait d'accord*
2.	L'enseignant·e prend en compte nos opinions.	*Pas du tout d'accord*	o 0	o 1	o 2	o 3	o 4	*Tout à fait d'accord*
3.	L'enseignant·e s'énerve facilement avec nous.	*Pas du tout d'accord*	o 0	o 1	o 2	o 3	o 4	*Tout à fait d'accord*
4.	L'enseignant·e nous soutient.	*Pas du tout d'accord*	o 0	o 1	o 2	o 3	o 4	*Tout à fait d'accord*
5.	L'enseignant·e est effacé·e, en retrait.	*Pas du tout d'accord*	o 0	o 1	o 2	o 3	o 4	*Tout à fait d'accord*
6.	L'enseignant·e se focalise uniquement sur les règles à suivre.	*Pas du tout d'accord*	o 0	o 1	o 2	o 3	o 4	*Tout à fait d'accord*
7.	L'enseignant·e est prêt·e à nous aider.	*Pas du tout d'accord*	o 0	o 1	o 2	o 3	o 4	*Tout à fait d'accord*
8.	L'enseignant·e est de mauvaise humeur quand il/elle nous rencontre.	*Pas du tout d'accord*	o 0	o 1	o 2	o 3	o 4	*Tout à fait d'accord*
9.	L'enseignant·e est très clair·e dans ses exigences.	*Pas du tout d'accord*	o 0	o 1	o 2	o 3	o 4	*Tout à fait d'accord*
10.	L'enseignant·e nous fait confiance.	*Pas du tout d'accord*	o 0	o 1	o 2	o 3	o 4	*Tout à fait d'accord*
11.	L'enseignant·e se montre menaçant·e.	*Pas du tout d'accord*	o 0	o 1	o 2	o 3	o 4	*Tout à fait d'accord*
12.	L'enseignant·e nous valorise ou nous encourage.	*Pas du tout d'accord*	o 0	o 1	o 2	o 3	o 4	*Tout à fait d'accord*
13.	L'enseignant·e est gêné·e dans nos échanges.	*Pas du tout d'accord*	o 0	o 1	o 2	o 3	o 4	*Tout à fait d'accord*
14.	L'enseignant·e monopolise la parole.	*Pas du tout d'accord*	o 0	o 1	o 2	o 3	o 4	*Tout à fait d'accord*
15.	L'enseignant·e répond volontiers à nos questions ou sollicitations.	*Pas du tout d'accord*	o 0	o 1	o 2	o 3	o 4	*Tout à fait d'accord*
16.	L'enseignant·e est insatisfait·e lorsqu'on discute avec lui/elle.	*Pas du tout d'accord*	o 0	o 1	o 2	o 3	o 4	*Tout à fait d'accord*

17.	L'enseignant·e exprime les attentes de manière explicite.	*Pas du tout d'accord*	o 0	o 1	o 2	o 3	o 4	*Tout à fait d'accord*
18.	L'enseignant·e nous donne l'opportunité d'exprimer notre point de vue.	*Pas du tout d'accord*	o 0	o 1	o 2	o 3	o 4	*Tout à fait d'accord*
19.	L'enseignant·e se montre un peu agressif·ve envers nous.	*Pas du tout d'accord*	o 0	o 1	o 2	o 3	o 4	*Tout à fait d'accord*
20.	L'enseignant·e nous donne des conseils pertinents.	*Pas du tout d'accord*	o 0	o 1	o 2	o 3	o 4	*Tout à fait d'accord*
21.	L'enseignant·e manque de confiance en lui/elle.	*Pas du tout d'accord*	o 0	o 1	o 2	o 3	o 4	*Tout à fait d'accord*
22.	L'enseignant·e s'immisce dans notre rôle de parents.	*Pas du tout d'accord*	o 0	o 1	o 2	o 3	o 4	*Tout à fait d'accord*
23.	L'enseignant·e est à notre écoute.	*Pas du tout d'accord*	o 0	o 1	o 2	o 3	o 4	*Tout à fait d'accord*
24.	L'enseignant·e est pessimiste dans nos discussions.	*Pas du tout d'accord*	o 0	o 1	o 2	o 3	o 4	*Tout à fait d'accord*
25.	L'enseignant·e prend l'initiative des échanges (des discussions).	*Pas du tout d'accord*	o 0	o 1	o 2	o 3	o 4	*Tout à fait d'accord*
26.	L'enseignant·e nous considère comme partenaires de l'éducation.	*Pas du tout d'accord*	o 0	o 1	o 2	o 3	o 4	*Tout à fait d'accord*
27.	L'enseignant·e adopte un ton ironique avec nous.	*Pas du tout d'accord*	o 0	o 1	o 2	o 3	o 4	*Tout à fait d'accord*
28.	L'enseignant·e s'intéresse à nous.	*Pas du tout d'accord*	o 0	o 1	o 2	o 3	o 4	*Tout à fait d'accord*
29.	L'enseignant·e peine à répondre clairement à nos questions.	*Pas du tout d'accord*	o 0	o 1	o 2	o 3	o 4	*Tout à fait d'accord*
30.	L'enseignant·e impose ses opinions.	*Pas du tout d'accord*	o 0	o 1	o 2	o 3	o 4	*Tout à fait d'accord*
31.	L'enseignant·e nous comprend vraiment, il/elle se met à notre portée.	*Pas du tout d'accord*	o 0	o 1	o 2	o 3	o 4	*Tout à fait d'accord*
32.	L'enseignant·e semble amer/amère, désabusé·e.	*Pas du tout d'accord*	o 0	o 1	o 2	o 3	o 4	*Tout à fait d'accord*

Items par dimension :

Directivité : 1/9/17/25

Soutien : 4/12/20/28
Empathie : 7/15/23/31
Partage : 2/10/18/26

Incertitude : 5/13/21/29

Insatisfaction : 8/16/24/32
Agressivité : 3/11/19/27
Prescription : 6/14/22/30

1.3.1 Apports et perspectives d'approfondissement de la première publication

Tout en tenant compte des particularités de l'échantillon choisi (recrutement par le biais d'associations de parents), notamment le manque de représentativité des parents au sein de tels organes (Fahrni, 2014; Migeot-Alvarado, 2002; Monceau, 2008; Payet et Rufin, 2012), cette première publication permet d'explorer la relation école-familles-communauté à l'aide du cinquième type de collaboration (la prise de décision) décrit dans le modèle d'Epstein (2001). Par ailleurs, en raison de l'approche par questionnaire privilégiée, cette publication permet de sonder la perception d'un plus grand nombre de parents. Elle donne également accès à la vision des personnes plus familières avec la culture scolaire qui maîtrisent le mieux les codes de communication avec les enseignant·e·s, ce qui constitue une originalité par rapport aux autres publications qui composent notre thèse.

Cette première approche ne donne toutefois qu'un aperçu fortement morcelé de la complexité de la relation école-familles-communauté. Nos prochaines publications cherchent à combler cette lacune en analysant une variété de contextes – notamment au sein de milieux défavorisés et/ou aux revenus modestes selon l'expression d'Ogay (2017b) que nous adoptons dans le cadre de ce travail de thèse – ainsi qu'une variété de méthodologies (entrevues, observations).

Avant d'aborder le volet participation à la gouvernance scolaire de ce cinquième type de collaboration (Epstein, 2001), un ancrage théorique supplémentaire est nécessaire afin de mieux saisir les divers degrés de collaboration qui peuvent définir la relation entre les partenaires (Larivée et al., 2019). Cette démarche permet notamment de déterminer où situer ces organes participatifs (conseils d'établissement) sur ce continuum relationnel.

2. Une diversité de formes de collaboration

De nombreuses chercheuses et de nombreux chercheurs ont réfléchi aux divers modes de collaboration école-familles-communautés afin d'expliciter notamment certains implicites ou incompréhensions dans les relations école-familles-communauté dues à la polysémie du concept de collaboration (Portelance et al., 2011) et aux interprétations divergentes faites par les partenaires engagés dans la relation. Avant d'approfondir ces réflexions autour des obstacles à la collaboration école-familles-communauté, il appert pertinent de présenter un modèle théorique des diverses formes de la collaboration mobilisé au sein de certaines de nos publications de thèse.

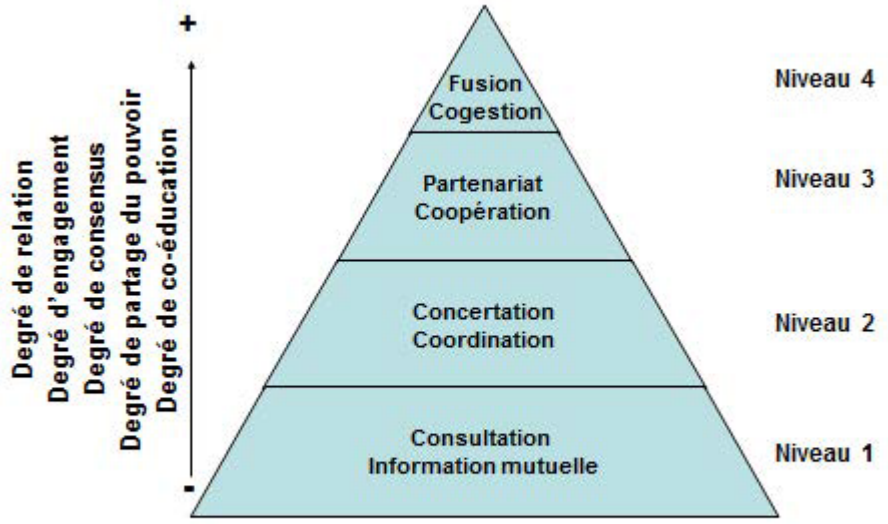


Figure 3 : Diverses formes de collaboration (Larivée et al., 2019, p.5)

Le *modèle des diverses formes de la collaboration* (Larivée, 2003; Larivée et al., 2006) est un modèle qui permet de distinguer la nature des collaborations selon quatre niveaux (voir *Figure 3*) répartis comme suit : niveau 1 : information mutuelle, consultation ; niveau 2 : coordination, concertation ; niveau 3 : coopération, partenariat ; niveau 4 : co-gestion, fusion. Les niveaux sont représentés sous forme de pyramide selon un continuum allant de plus faible (niveau 1) au plus élevé (niveau 4), en fonction de l'intensité de la relation, de l'engagement et du consensus. Les moutures plus récentes du modèle intègrent successivement des améliorations, comme l'ajout du critère « degré de partage de pouvoir » (Larivée, 2010, 2011), puis l'ajout du critère « degré de co-éducation » dans les descripteurs des différents niveaux de collaboration (Larivée, 2013).

Le modèle de Larivée, tout comme ceux d'Hoover-Dempsey et Sandler (1995, 1997) et Epstein (2011), s'inspire de la théorie écologique du développement humain de Bronfenbrenner (1979). En effet, chacun, à leur manière, rend compte de l'importance et de l'influence des interactions entre les divers partenaires (ou sphères d'influence) qui collaborent afin de favoriser la persévérance et la réussite scolaires (Duval et Dumoulin, 2022). Le modèle pyramidal illustre la fréquence de l'apparition de ces formes de collaboration dans les milieux scolaires : la base de la pyramide (niveau 1 : information mutuelle et consultation) correspond à l'occurrence la plus fréquente au sein de milieux scolaires (Larivée, 2013; Larivée et al., 2006). Plus récemment, les résultats d'une recherche-action menée au sein de 25 écoles primaires québécoises d'un centre de services scolaires (CSS) dans la région du Saguenay par Duval et Dumoulin (2022), confirment empiriquement cette affirmation :

> 182 des 188 activités répertoriées (97%) correspondent à de l'information mutuelle ou à de la consultation. […] Parmi les 182 activités se classant au premier niveau de la pyramide des formes de collaboration EF, 160 d'entre elles (88%) sont de l'information, alors que les 22 activités restantes (12%) sont de la consultation. (p. 146)

Ces résultats sont également congruents avec les recherches récentes de Béland et Borri-Anadon où la transmission d'informations aux parents est la modalité la plus fréquemment observée (Béland et Borri-Anadon, 2024).

Le second niveau est constitué par la coordination et de la concertation. La coordination implique que les individus concernés se mettent d'accord sur les objectifs sans nécessairement utiliser les mêmes méthodes pour les atteindre, l'importance étant davantage attribuée au résultat (Larivée, 2013). La concertation, quant à elle, nécessite un niveau d'engagement supérieur que la coordination (Duval et Dumoulin, 2022) mettant davantage l'emphase sur le processus relationnel. La concertation vise – à travers une confrontation de points de vue – à aboutir à un accord commun (Larivée, 2013).

Le troisième niveau est, quant à lui, composé de la coopération et du partenariat. Selon Larivée (2013), il s'agit du niveau le plus diffusé à travers les documents gouvernementaux, professionnels et scientifiques. La coopération met la focale principalement sur le processus coopératif afin d'atteindre un but commun. Elle exige un engagement constant de chacun des acteurs et actrices engagé·e·s dans le processus, tant sur les tâches à effectuer que sur les moyens pour y parvenir (Larivée, 2013). Le partenariat met, lui, davantage de l'avant les relations entre les individus (appelés les partenaires) misant sur des principes d'égalité et de partage du pouvoir (Larivée, 2013). Le partenariat se fonde notamment sur des pratiques communicationnelles bidirectionnelles et des prises de décision consensuelles (Duval et Dumoulin, 2022). Malgré les intentions affichées, les caractéristiques du partenariat sont rarement présentes dans chacun des types de collaborations décrits par Epstein au sein des écoles, il s'agit alors plutôt – selon Larivée (2013) – d'un idéal à atteindre plutôt que d'une réalité, même si les écoles alternatives semblent s'en rapprocher davantage (Bouchard, 2024).

Au sommet de la pyramide se trouve le niveau 4 (cogestion et fusion) nécessitant la plus grande implication des partenaires. Ces derniers assurent conjointement les responsabilités de gestion (co-gestion) ou fusionnent en une seule entité. Selon Larivée (2013) ce type relationnel n'est

prôné dans aucun milieu ou établissement scolaires au Québec, ce quatrième type relationnel demeure davantage un type théorique.

Dans notre publication présentée ci-après (Larivée et al., 2019), corédigée avec l'initiateur du *modèle des diverses formes de la collaboration* (Larivée, 2003, 2010, 2011, 2013; Larivée et al., 2006) nous mobilisons ce modèle afin de mieux cerner la nature des activités collaboratives au sein de notre échantillon. Lors de futures références au modèle des diverses formes de la collaboration au sein de cette thèse, nous utilisons – dès à présent – exclusivement la version actualisée du modèle, issue de notre publication (Larivée et al., 2019) telle qu'illustrée à la *Figure 3.*

2.1 Deuxième publication : « La collaboration école-famille-communauté au sein d'une école privée efficace : quels types de relation et de soutien son privilégiés ? » (Larivée, Ouédraogo et Fahrni, 2019).

Larivée, S. J., Ouédraogo, S. et **Fahrni, L.** (2019). La collaboration école-famille-communauté au sein d'une école privée efficace : quels types de relation et de soutien sont privilégiés ? *Sociétés et jeunesses en difficulté*, *22*, [En ligne]. URL : http://journals.openedition.org/sejed/9777

Sociétés et jeunesses en difficulté
Revue pluridisciplinaire de recherche

22 | Printemps 2019
Tentations et tentatives d'éduquer les parents

La collaboration école-famille-communauté au sein d'une école privée efficace : quels types de relation et de soutien sont privilégiés ?

School-family-community collaboration within an effective private school: What types of relationship and support are privileged?

La colaboración entre escuela, familia y comunidad en el seno de una escuela privada eficaz: ¿a qué tipos de relación y de apoyo se da preferencia?

Serge J. Larivée, Fernand Ouédraogo et Laurent Fahrni

Édition électronique
URL : http://journals.openedition.org/sejed/9777
ISSN : 1953-8375

Éditeur
École nationale de la protection judiciaire de la jeunesse

Référence électronique
Serge J. Larivée, Fernand Ouédraogo et Laurent Fahrni, « La collaboration école-famille-communauté au sein d'une école privée efficace : quels types de relation et de soutien sont privilégiés ? », *Sociétés et jeunesses en difficulté* [En ligne], 22 | Printemps 2019, mis en ligne le 20 août 2019, consulté le 13 septembre 2019. URL : http://journals.openedition.org/sejed/9777

Ce document a été généré automatiquement le 13 septembre 2019.

Sociétés et jeunesses en difficulté est mis à disposition selon les termes de la licence Creative Commons Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale - Pas de Modification 4.0 International.

La collaboration école-famille-communauté au sein d'une école privée efficace : quels types de relation et de soutien sont privilégiés ?

School-family-community collaboration within an effective private school: What types of relationship and support are privileged?
La colaboración entre escuela, familia y comunidad en el seno de una escuela privada eficaz: ¿a qué tipos de relación y de apoyo se da preferencia?

Serge J. Larivée, Fernand Ouédraogo et Laurent Fahrni

1 De nombreuses recherches ont été menées, ces quarante dernières années, sur la collaboration école-famille-communauté (ÉFC). Les résultats de ces recherches ont notamment permis de mieux connaître les types et les niveaux de collaboration selon les lieux d'intervention (maison, école, communauté), les facteurs favorables ou défavorables à la collaboration ÉFC et les impacts positifs de celle-ci (Sanders, Epstein et Connors-Tadros, 1999 ; Wang, Haertel et Walberg, 1993 ; Zygmunt-Fillwalk, 2006). Un des constats généraux qui s'en dégage est que la collaboration ÉFC favorise la réussite scolaire (Catsambis, 1998 ; Epstein, 1995 ; Ho Sui-Chu et Willms, 1996), et ce, quels que soient l'âge ou le niveau scolaire (préscolaire, primaire, secondaire), le milieu socioéconomique (défavorisé, moyen, favorisé) ou les caractéristiques personnelles de l'élève (Epstein, 2001 ; Jeynes, 2011). Par conséquent, la mise en place de pratiques collaboratives[1] ÉFC apparaît comme un enjeu incontournable pour maximiser les chances de réussite scolaire. Cependant, ces pratiques sont différentes au préscolaire, au primaire et au secondaire, notamment parce que les réalités et les besoins des enfants ou de leurs parents ne sont pas les mêmes selon l'âge ou l'ordre d'enseignement (Deslandes et Bertrand, 2004 ; Jeynes, 2011). Les pratiques collaboratives ÉFC sont très diversifiées en

matière de types et de fréquence d'activités et de partenaires impliqués selon les établissements scolaires, l'ordre d'enseignement et les caractéristiques des élèves et de leurs familles (De Saedeleer, Brassard et Brunet, 2004 ; Larivée, Terrisse et Kalubi, 2006). Il est donc important de mieux connaître et comprendre comment les collaborations ÉFC prennent forme et se vivent au quotidien dans certains milieux scolaires, notamment dans des écoles privées « efficaces ».

2 Parallèlement aux travaux sur la collaboration ÉFC, de nombreuses recherches ont été menées depuis plus de trente ans afin d'identifier les conditions favorisant l'efficacité des écoles sous l'angle de la réussite scolaire. Les écoles efficaces sont généralement définies comme étant celles qui affichent un haut taux de réussite scolaire, soit de façon absolue selon les résultats aux épreuves nationales ou le taux de diplomation (Smith et Tomlinson, 1989), soit comparativement à d'autres écoles selon divers critères de regroupement tels que le milieu socioéconomique des élèves, la taille de l'école, les caractéristiques linguistiques des élèves, etc. (Henchey, 2001 ; Teddlie et Reynolds, 2000). Les recherches sur le sujet s'inscrivent principalement dans deux courants dominants, soit celui des écoles efficaces (*school effectiveness*) qui repose principalement sur des études quantitatives centrées sur l'organisation scolaire, soit celui de l'amélioration du milieu scolaire (*school improvement*) misant plutôt sur des études qualitatives et des études de cas se concentrant sur les conditions et le processus d'enseignement-apprentissage (Chevaillier, 2006 ; Endrizzi et Thibert, 2012). Or, malgré la différence des deux approches, des chercheurs ont identifié la collaboration ÉFC comme l'un des déterminants importants de la réussite scolaire (Henchey, 2001 ; Levine et Lezotte, 1990 ; Mortimore *et* al., 1988 ; Sammons, Hillman et Mortimore, 1995 ; Teddlie et Reynolds, 2000). En effet, la vaste majorité des écoles dites efficaces étudiées avaient intégré au sein de leurs pratiques une ou plusieurs formes de collaboration ÉFC (communication avec les parents, implication des parents dans la gestion de l'école ou dans des activités éducatives, etc.), celles-ci contribuant, avec d'autres facteurs (entre autres la qualité du leadership de la direction d'école, l'établissement d'une culture organisationnelle et d'un climat favorisant la collaboration, les ressources disponibles, etc.) à la réussite scolaire des élèves (Acker-Hocevar, Cruz-Janzen et Wilson, 2012 ; Parrett et Budge, 2012). Cependant, ces pratiques collaboratives ne sont pas toujours suffisamment décrites dans les recherches pour permettre une réplication ou une adaptation de ces interventions dans d'autres milieux scolaires et elles portent davantage sur l'ordre d'enseignement primaire que secondaire. De plus, comme le soulignent Smit et Driessen (2009), il ne suffit pas de mettre en place des pratiques collaboratives ÉFC pour que les effets sur la réussite de l'élève se manifestent. Par exemple, la participation des parents à la gestion scolaire peut sensibiliser l'élève à l'importance que ceux-ci accordent à l'école, mais ce type d'implication n'améliorera pas nécessairement à lui seul ses performances scolaires (Borman, Hewes, Overman et Brown, 2003). Ce constat ne remet pas en question le rôle de la collaboration ÉFC dans l'efficacité des écoles, mais il met en évidence son caractère contextuel, interactionnel, dynamique et complexe (Crozier, 2000), ce qui soulève, du coup, la nécessité de mieux connaître les pratiques collaboratives ÉFC en identifiant celles qui sont privilégiées dans les écoles jugées efficaces ainsi que les conditions et les modalités dans lesquelles elles sont réalisées (Deslandes et Bertrand, 2004 ; Kherroubi, Garnier et Monceau, 2008 ; Paquin et Drolet, 2005). Dès lors, plusieurs questions nous interpellent, notamment : quelles sont les pratiques de collaboration ÉFC (types, fréquence et partenaires impliqués) associées aux milieux scolaires dits efficaces ? Quelles

sont les conditions de réalisation (soutien apporté aux personnels scolaires, parents et membres de la communauté en termes de ressources humaines, financières, matérielles) et les modalités de gestion (planification, réalisation et évaluation des pratiques collaboratives ÉFC) de la collaboration ÉFC ? Enfin, quelles sont les formes de collaboration (coordination, coopération, etc.), de soutien ou de formation offertes aux parents dans les écoles réputées efficaces ? Dans cet article, nous tenterons de répondre à ces questions à travers l'analyse des pratiques collaboratives ÉFC d'une école privée, située au Québec, qualifiée d'efficace[2] et accueillant des élèves des niveaux préscolaire, primaire et secondaire.

Cadre conceptuel et état des connaissances

Écoles efficaces et réussite scolaire

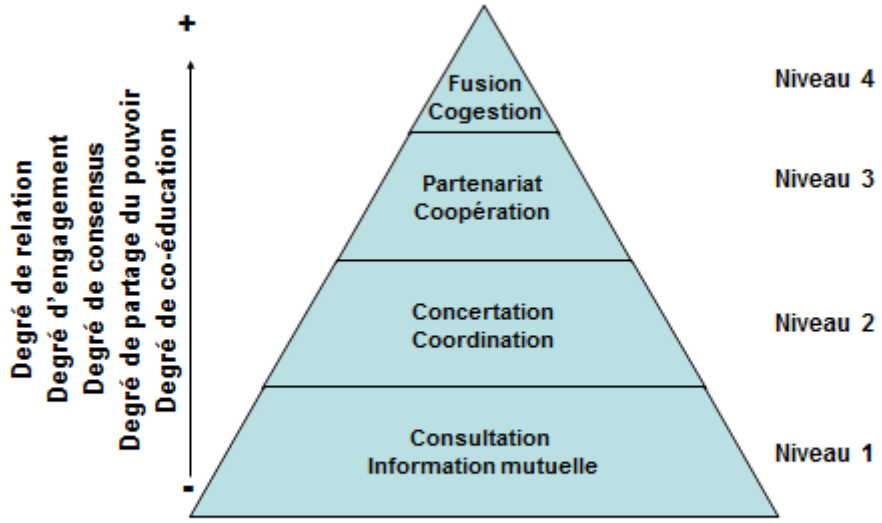
3 Le concept d'écoles efficaces ne fait pas consensus dans la documentation scientifique. Parfois il est utilisé comme un synonyme pour faire référence à des situations légèrement différentes alors que, d'autres fois, les chercheurs utilisent des appellations apparentées (bonnes écoles, écoles exemplaires) selon les nuances qu'ils apportent. Dans cette recherche, nous avons retenu les termes « écoles efficaces » que nous utilisons selon trois perspectives, telles qu'identifiées par certains auteurs dans la documentation scientifique. La première perspective définit les écoles efficaces comme celles dont les élèves affichent un haut taux de réussite scolaire (Smith et Tomlinson, 1989). Dès lors, l'efficacité des écoles peut être jugée de façon « absolue » au regard du taux de diplômes obtenus au terme de la formation, notamment sur la base des résultats aux épreuves provinciales standardisées (DeBlois et Lamothe, 2005). La deuxième perspective, telle que présentée par Bissonnette, Richard et Gauthier (2006, p.5), s'appuyant sur les propos de Bressoux (1994), Education Trust (2002), Teddlie et Reynolds (2000) et Sergiovanni (1987), définit les écoles efficaces au regard de deux variables (le niveau socioéconomique et la performance scolaire) : les écoles efficaces désignent « des écoles situées dans des quartiers défavorisés dont la performance scolaire des élèves est mesurée à l'aide d'épreuves standardisées et rejoint ou surpasse celles d'élèves provenant de quartiers mieux nantis ». Enfin, la troisième perspective définit les écoles efficaces selon une évaluation différentielle mettant en relief diverses caractéristiques de l'école et des élèves (Terrisse et Lefebvre, 2007). Les écoles efficaces sont alors celles qui ont un taux de réussite égal ou supérieur à celui d'écoles ayant des caractéristiques similaires (Henchey, 2001 ; Terrisse et Lefebvre, 2007 ; Wendel, 2000). Les chercheurs ont ainsi recours à diverses variables, internes (caractéristiques physiques, et organisationnelles, ressources humaines, financières et matérielles disponibles, etc.) ou externes à l'école (milieu sociodémographique, environnement socioéconomique, environnement familial et communautaire, lois, politiques, etc.), (Bressoux, 1994 ; Good et Brophy, 1986 ; Terrisse et Lefebvre, 2007), qu'ils mettent en relation pour comparer l'efficacité des écoles (Bressoux, 1994 ; Good et Brophy, 1986). En outre, la prise en compte de variables secondaires à la performance scolaire permet de moduler le jugement quant à l'efficacité de l'école en mettant l'accent sur le processus. Ainsi, l'efficacité de l'école est considérée au regard du rendement des élèves et d'un contexte spécifique (difficultés de l'élève, situation familiale, lieu de résidence, etc.). Par exemple, un élève de famille monoparentale issu d'un milieu socioéconomiquement faible pourrait ne pas avoir les mêmes conditions de réussite que l'élève de milieu favorisé vivant avec ses deux parents biologiques. Dans de

tels contextes, la notion d'efficacité (voire d'efficience)[3] prend tout son sens puisque, pour l'obtention d'un même diplôme et la réussite d'épreuves standardisées identiques, chaque école fait face à des conditions d'exercice et à des élèves ayant des caractéristiques différentes.

La collaboration école-famille-communauté

4 Selon Bouchard, Talbot, Pelchat et Sorel (1996, p. 22), la collaboration « correspond à la participation à la réalisation d'une tâche ou à la prise en charge d'une responsabilité » par un ou des acteurs concernés. Les définitions de la collaboration ÉFC mettent particulièrement en évidence l'implication des parents dans le cheminement scolaire de leur enfant (Deslandes, 2008 ; Feyfant et Rey, 2006). Pour apporter un éclairage sur les types de collaboration, des auteurs, dont Adelman (1994), Bouchard *et al.* (1996), Bouve (2005), Epstein (2001), Hoover-Dempsey et Sandler (1997), Larivée (2010), Smit et Driessen (2009), ont élaboré des modèles ou des typologies. Ceux-ci mettent notamment en évidence les lieux de participation (maison, école, communauté), les types de participation (individuel, collectif, institutionnel) et les formes de collaboration (concertation, coopération, partenariat, etc.) des partenaires. Bien qu'il existe d'autres modèles ou typologies, nous en retiendrons deux, dans la présente recherche, qui correspondent à deux aspects que nous souhaitons étudier en lien avec les écoles dites efficaces : les situations d'implication et les formes de collaboration. La première, la typologie d'Epstein (2001), bien connue et régulièrement utilisée en raison de son exhaustivité au plan descriptif (Terrisse *et al.*, 2007), présente la collaboration ÉFC selon six types d'activités d'implication parentale, soit : a) les rôles et les compétences parentales (assister à des conférences, développer ses compétences parentales, etc.) ; b) la communication entre l'école et la famille ; c) la participation des parents à l'école comme bénévoles (animation d'activités, prêt de livres à la bibliothèque, etc.) ; d) les apprentissages et l'encadrement de l'enfant à la maison (devoirs et leçons, supervision, etc.) ; e) les comités et la gestion de l'école (membre du conseil d'établissement, du comité de financement, etc.) ; f) la collaboration avec la communauté. Quant à la typologie de Larivée (2012), elle permettra de mieux distinguer la nature de ces collaborations dans chacune de ces six types d'activités selon huit formes de collaboration. Celles-ci sont regroupées en quatre niveaux variant selon le degré de relation, d'engagement, de consensus, de partage du pouvoir et de coéducation entre les collaborateurs concernés (*cf.* figure 1). En contexte scolaire, cette typologie met particulièrement en évidence les relations entre les parents et l'école. Plus le niveau de collaboration augmente, plus les relations reposent sur la reconnaissance mutuelle d'expertise, la communication bidirectionnelle, le partage des responsabilités, la réciprocité, etc. Il va de soi que le recours à une forme de collaboration n'exclut pas les autres, celles-ci variant notamment selon le type d'activités et les objectifs visés.

Figure 1. Diverses formes de collaboration



5 Comme mentionné plus haut, l'un des effets attendus d'une meilleure collaboration ÉFC est d'améliorer la réussite scolaire (Deslandes, 2008), ce qui explique l'importance qu'occupe ce type de relation dans les récentes réformes scolaires mises en place, notamment en Europe, aux États-Unis et au Canada, particulièrement au Québec (Gouvernement du Québec, 1997 ; Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche (MÉNESR), 2006 ; United States Department of Education, 2001). La documentation scientifique rapporte aussi que l'établissement de relations ÉFC étroites peut contribuer de façon significative à l'adaptation sociale et scolaire des élèves (Deslandes, 2009), en plus de jouer un rôle positif sur le sentiment de bien-être de l'élève, son assiduité, ses habiletés autorégulatrices, ses aspirations scolaires, etc. (Deslandes et Jacques, 2004 ; Grolnick *et al.,* 1997, 2000 ; Henderson et Mapp, 2002 ; Izzo, Weissberg, Kasprow et Fendrich, 1999). La collaboration ÉFC peut également avoir des effets bénéfiques (meilleure compréhension des rôles, plus grande implication, meilleure estime de soi...) sur le personnel scolaire, les parents et les membres de la communauté (Herry, 2005 ; Larose *et al.*, 2010 ; Sheldon, 2005). Cependant, comme nous le soulignions précédemment, les conditions de mise en application des diverses formes de collaboration sont souvent peu explicitées (Sanders, 2006) et les pratiques collaboratives des écoles avec les parents et, plus encore, avec la communauté sont peu connues ou questionnées, ce que nous souhaitons mieux investiguer et analyser.

Caractéristiques et facteurs d'influence de la collaboration ÉFC des écoles efficaces

6 La documentation scientifique sur les caractéristiques d'écoles efficaces met en évidence divers facteurs d'influence en lien avec la collaboration ÉFC. Les modalités de gestion de la direction d'école, notamment le type de leadership, sont l'un des facteurs d'influence

les plus importants d'une bonne collaboration ÉFC et d'un fonctionnement efficace (Chevaillier, 2006 ; Endrizzi et Thibert, 2012 ; Finnigan, 2012 ; LeBlanc, 2011 ; Ross, 2012). Il apparaît que dans les écoles efficaces, les directions privilégient une gestion partagée du leadership et de la prise de décision (Parrett et Budge, 2012) tant avec les enseignants qu'avec les parents ou les membres de la communauté. Il appert également que les directions d'écoles peuvent favoriser des relations ÉFC fructueuses par une intégration et une continuité (*alignment*) entre les objectifs de collaboration, ceux d'apprentissage et le projet éducatif de l'école (Acker-Hocevar *et al.*, 2012) ainsi qu'en aménageant des espaces et du temps de planification, de réalisation et d'évaluation des actions (Marzano, 2000). Pour ce faire, la direction doit posséder une vision claire des objectifs de réussite scolaire de l'école et des élèves et encourager les parents à s'impliquer dans l'éducation de leur enfant. La direction d'école efficace soutient et encourage le personnel à développer leur expertise pédagogique et à répondre aux besoins des parents et des élèves (Izumi, Coburn et Cox, 2002 ; Leaks et Stonehill, 2008 ; Reynolds *et al.*, 2002), notamment par la mise en place de diverses activités (organisation de journées et soirées portes ouvertes, envoi aux parents d'un bulletin d'information mensuel, ateliers d'information ou de formation pour les parents, concertation avec les organismes communautaires, etc.). Les attitudes et les pratiques des enseignants font aussi partie des facteurs ayant le plus d'influence sur la collaboration ÉFC et l'efficacité des écoles. Les enseignants doivent principalement être ouverts aux parents, notamment pour qu'ils se sentent bienvenus à l'école (Hoover-Dempsey et Sandler, 1997), et les encourager à s'impliquer dans le cheminement scolaire de leur enfant (Muijs et Reynolds, 2005). Il importe qu'ils communiquent régulièrement avec les parents tant au sujet des devoirs et des leçons que des progrès et des difficultés de l'enfant en utilisant des moyens de communication adaptés et efficaces (Reynolds *et al.*, 2002). Les parents ont également une influence sur la collaboration ÉFC et la réussite scolaire de leur enfant (Feyfant et Rey, 2006), notamment par leur ouverture envers l'école, leur disponibilité, leur intérêt à s'impliquer dans le suivi scolaire de leur enfant et leur maintien d'exigences et d'aspirations élevées à son égard (Deslandes et Bertrand, 2004). La communication qu'ils établiront avec l'école, leur participation à la prise de décision et l'utilisation des ressources disponibles à l'école ou dans la communauté sont aussi des facteurs d'influence (Acker-Hocevar *et al.*, 2012). L'implication des parents nécessite toutefois une volonté de leur part pour collaborer avec l'école ainsi qu'une ouverture de l'école pour leur permettre de le faire. Il s'agit d'une responsabilité partagée (Larivée, 2011). Enfin, les structures et les orientations administratives et pédagogiques des écoles ont aussi leur importance, car elles englobent plusieurs éléments déterminants de l'efficacité des collaborations ÉFC : les programmes éducatifs dispensés aux élèves, les services offerts aux élèves et à leurs parents, les activités de la vie estudiantine, les moyens et stratégies de communication entre les parents et l'école au regard du cheminement et des performances scolaires de l'élève, etc. (Henchey, 2001). En complément, les ressources externes aux écoles et aux familles, soit celles dans la communauté, ont aussi leur importance (Ford, 2002 ; René, Soulières et Jolicoeur, 2004), particulièrement lorsqu'elles répondent aux besoins des familles et des élèves ou lorsqu'elles sont coordonnées au projet éducatif de l'école (Larose *et al.*, 2010). Mais il est nécessaire de les étudier en contexte puisqu'elles sont nombreuses, diversifiées et utilisées différemment selon les milieux socioéconomiques et l'ordre d'enseignement des élèves (Terrisse *et al.*, 2008).

Objectifs et méthodologie de la recherche

7 L'objectif général de cette recherche est d'étudier les pratiques de collaboration ÉFC dans des écoles préscolaires, primaires et secondaires qualifiées d'efficaces. Il se décline en quatre objectifs spécifiques : 1) identifier les pratiques de collaboration ÉFC (types et fréquence des activités, partenaires impliqués) ; 2) identifier et analyser les conditions de réalisation de la collaboration ÉFC (soutien apporté aux personnels scolaires, aux parents et aux membres de la communauté en termes de ressources humaines, financières, matérielles) ; 3) identifier et analyser les modalités de gestion (planification, réalisation, évaluation) de la collaboration ÉFC ; 4) identifier et analyser les formes privilégiées de la collaboration ÉFC.

8 Pour atteindre ces objectifs, cette recherche se déroule en trois étapes (collecte de données par questionnaire, entrevues semi-dirigées et observations systématiques *in situ*), chacune des étapes traitant des trois thèmes suivants : 1) les pratiques de collaboration ÉFC (types et fréquence des collaborations ÉFC, partenaires impliqués) au regard des six types d'activités d'implication parentale de la typologie d'Epstein (2001) ; 2) les conditions de réalisation de la collaboration ÉFC (types de soutien reçu en termes de ressources humaines, matérielles et financières) ; 3) les modalités de gestion de la collaboration ÉFC mises en place dans l'école (planification, réalisation et évaluation des pratiques de collaboration ÉFC). Dans cet article, nous présentons les résultats de l'analyse de la première étape (enquête par questionnaire) d'une seule école qualifiée d'efficace (selon la définition de l'efficacité absolue[4]), soit une école privée accueillant des élèves de niveau préscolaire, primaire et secondaire. Ce choix est particulièrement original et pertinent puisque peu de recherches sont menées auprès des écoles privées au Québec et, à notre connaissance, aucune n'existe sur les pratiques de collaboration ÉFC. Il importe de préciser que, au Québec, les écoles privées, contrairement aux écoles publiques[5], procèdent à une sélection des élèves à partir de tests d'admission ou de classement. Elles n'accueillent donc pas, sinon de façon très marginale, d'élèves ayant des difficultés importantes d'apprentissage ou de comportement, à l'exception des douze écoles privées spécialisées en adaptation scolaire. Les écoles privées sont partiellement subventionnées par l'État alors que la scolarité est gratuite dans les écoles publiques. Considérant ces différences, il n'est pas surprenant de constater que la très grande majorité des écoles privées trônent au sommet du classement des écoles considérées comme efficaces selon la définition de l'efficacité absolue.

9 Pour réaliser cette première étape, nous avons élaboré, testé puis administré un questionnaire en ligne, sur la plateforme SurveyMonkey, auprès de trois catégories de participants : des personnels scolaires (PS) (directions, enseignants, personnel non enseignant), des parents d'élèves (P) (pères, mères) et des membres de la communauté (MC) (membres d'une association, d'un service gouvernemental, d'un organisme communautaire, etc. qui collaborent avec l'école). Le questionnaire en ligne comprend deux parties. La première concerne les informations sociodémographiques (sexe, âge, lieu de naissance, etc.) alors que la deuxième, qui contient 130 questions (échelle de Likert : 1 : Jamais ; 2 : Parfois ; 3 : Souvent ; 4 : Toujours ; x : Ne sait pas ou Ne s'applique pas[6]) portant sur diverses dimensions de la collaboration ÉFC, est subdivisée en trois thèmes. Le premier thème, inspiré de la typologie d'Epstein (2001), porte sur les pratiques de collaboration ÉFC, celui-ci se scindant en deux sous-thèmes : les types et la fréquence des

collaborations ÉFC (67 questions) ; les personnes impliquées dans les activités de collaboration ÉFC (17 questions). Le deuxième thème porte sur les conditions de réalisation de la collaboration ÉFC. Il se divise en trois sous-thèmes : les types de soutien en termes de ressources humaines (12 questions), de ressources matérielles (7 questions) et de ressources financières (3 questions). Enfin, le troisième thème porte sur les modalités de gestion de la collaboration ÉFC mises en place dans l'école. Celui-ci se sous-divise en trois sous-thèmes, à savoir les modalités de planification des pratiques de collaboration ÉFC (11 questions), celles de réalisation des pratiques de collaboration ÉFC (7 questions) et celles d'évaluation des pratiques de collaboration ÉFC (6 questions). Le questionnaire se termine par une question ouverte invitant le participant à ajouter d'autres commentaires sur la recherche ou sur un ou plusieurs des thèmes du questionnaire. Trois versions de questionnaire ont été élaborées, une pour le personnel scolaire, une pour les parents et une pour les membres de la communauté. Les trois versions du questionnaire sont identiques à l'exception de la section sur les informations sociodémographiques qui a été adaptée à chacune des catégories de répondants. Ils ont été pré-expérimentés auprès de quelques participants (deux-trois) des trois catégories ciblées afin d'apporter des ajustements visant à améliorer la clarté et la précision des énoncés.

10 Concernant la procédure pour cibler et identifier l'école privée efficace, nous avons utilisé les classements des écoles secondaires du Québec réalisé par l'Institut économique de Montréal (IÉDM, 2014) relatif à l'indice de performance scolaire sur l'efficacité absolue, soit sur la base des résultats aux épreuves provinciales standardisées. Comme tous les outils, il n'est pas parfait et comporte des limites, notamment liées aux critères de catégorisation. Nous l'avons tout de même choisi parce que les critères utilisés (par exemple : résultats aux épreuves uniques du ministère de l'Éducation) par les auteurs pour établir le classement étaient cohérents avec ceux que nous avions retenus pour identifier nos types d'écoles efficaces.

Présentation et analyse des résultats

Caractéristiques de l'école et des participants

11 Afin de mieux connaître le contexte scolaire auquel les participants sont rattachés, nous amorçons cette section par la présentation de caractéristiques de l'école privée étudiée. Puis, bien que nous ayons contacté les trois catégories de participants précédemment identifiées (personnel scolaire, parents et membres de la communauté), nous présentons seulement les caractéristiques de deux de ces catégories, soit le personnel scolaire et les parents, puisque aucun membre de la communauté n'a répondu entièrement au questionnaire.

L'école

12 L'école participante[7] est située en territoire montréalais et est classée parmi les dix écoles publiques et privées québécoises les plus efficaces sur un total de 461 établissements évalués (Institut Fraser, 2014). Elle maintient ce classement depuis les cinq dernières années. Elle scolarise près de 700 élèves de trois ordres d'enseignement (préscolaire, primaire et secondaire).

Le personnel scolaire

13 L'échantillon du personnel scolaire (n = 18) est composé d'hommes (39 %) et de femmes (61 %) occupant des postes diversifiés au sein de l'école : quatre membres de la direction, treize enseignants (dont neuf titulaires et quatre spécialistes) ainsi qu'un conseiller pédagogique. Ils sont d'âges variés (proportionnellement répartis entre 26 ans et plus de 51 ans), possèdent majoritairement un baccalauréat comme diplôme le plus élevé (67 %), sont presque tous de nationalité canadienne (94 %) et ont le français comme langue maternelle (89 %). En ce qui concerne les ordres d'enseignement dans lesquelles les répondants interviennent, ils sont variés et souvent multiples pour un même participant : au préscolaire (17 %), en 1re (11 %), 2e (11 %), 3e (11 %), 4e (17 %), 5e (17 %) et 6e (11 %) années du primaire et en 1re (17 %), 2e (22 %), 3e (22 %), 4e (22 %), 5e (28 %) années ou en classe à niveaux multiples (6 %) du secondaire. Enfin, parmi le personnel scolaire consulté, presque tous occupent un poste permanent (94 %), à temps plein (94 %), et la moitié (50 %) a vingt ans et plus d'expérience dans le domaine de l'éducation.

Les parents

14 L'échantillon des parents (n = 31) est composé de mères (84 %) et de pères (16 %) âgés, entre 41 et 46 ans principalement (48 %), mariées ou vivant en union libre stable (81 %), majoritairement nés au Québec (87 %) et ayant le français comme langue maternelle (84 %). Ils sont très scolarisés, la presque totalité (97 %) détenant minimalement un diplôme de baccalauréat. Ils ont majoritairement un ou deux enfants (71 %) d'âge préscolaire (23 %), primaire (68 %) ou secondaire (87 %) qui ne présente pas de difficultés scolaires importantes (apprentissages ou comportements), de déficiences (physique, visuelle, auditive, motrice) ou de troubles tels l'autisme, la dépression, etc. (74 %). Les parents consultés occupent presque tous un emploi (87 %), majoritairement à temps plein (61 %), et ont un conjoint qui occupe également un emploi (84 %) à temps plein (96 %), ce qui explique qu'un grand nombre de ces familles ont un revenu familial annuel brut approximatif de plus de 100 000 $ (80 %).

Les résultats

15 Pour faciliter l'analyse des résultats, nous avons d'abord regroupé les catégories de réponse « Jamais » et « Parfois » en « Jamais/Parfois », puis « Souvent » et « Toujours » en « Souvent/Toujours » afin de mettre en évidence de façon dichotomique les tendances à l'égard de la collaboration ÉFC au sein de l'école participante. Puis, nous avons dressé la liste des items ayant un taux de réponses égal ou supérieur à 50 % de la catégorie « souvent/toujours » afin de dégager les éléments de collaboration ÉFC les plus présents dans cette école selon la majorité des répondants. En outre, notre analyse s'appuie sur le fait que 50 % des répondants ou plus devaient avoir répondu « Souvent » ou « Toujours » pour que cet aspect lié à la collaboration ÉFC soit considéré comme étant intégré dans les pratiques courantes de l'école. À l'opposé, les items jugés « Jamais/Parfois » ou « Ne sait pas/Ne s'applique pas » avec un taux de réponse inférieur à 50 % montraient une faible présence ou une absence de ces aspects au sein de l'école.

16 D'une manière générale (*cf.* tableau 1), le personnel scolaire et les parents ont rarement indiqué des réponses « Souvent/Toujours » dans une proportion de 50 % et plus, soit

respectivement à 36 items (27,6 %) et à 28 items (21, 5 %). Les réponses « Jamais/Parfois » ont été le plus choisi par une majorité de personnel scolaire, soit à 45 items (34,6 %) comparativement à seulement 14 items pour les parents (10,8 %). Cependant, les parents ont choisi plus souvent les réponses « Ne sait pas/Ne s'applique pas » de façon majoritaire, soit à 70 items (53,8 %) sur les 130, ce qui montre qu'il était plus difficile pour les parents de se prononcer sur les divers thèmes que pour le personnel scolaire, particulièrement pour les thèmes 2 et 3. Enfin, un certain nombre d'items (13 pour le personnel scolaire et 18 pour les parents), principalement reliés au thème 1, ont obtenu des réponses mitigées (moins de 50 % des répondants ont choisi « Souvent/Toujours », « Jamais/Parfois » ou « Ne sait pas/Ne s'applique pas »).

Tableau 1. Synthèse des réponses du personnel scolaire et des parents au questionnaire d'enquête

Sous-thèmes	**Personnel scolaire** **N[8] = 18**			**Parents** **N = 31**		
	Nb (%) d'items ayant 50 % et plus de réponse « Souvent/ Toujours »	Nb (%) d'items ayant 50 % et plus de réponse « Jamais/ Parfois »	Nb (%) d'items ayant 50 % et plus de réponse « Ne sait pas/ Ne s'applique pas »	Nb (%) d'items ayant 50 % et plus de réponse « Souvent/ Toujours »	Nb (%) d'items ayant 50 % et plus de réponse « Jamais/ Parfois »	Nb (%) d'items ayant 50 % et plus de réponse « Ne sait pas/ Ne s'applique pas »
	Thème 1 : les pratiques de collaboration école-famille-communauté					
1.1 Les types et la fréquence des collaborations école-famille-communauté (67 items)	32 (24,6 %)	19 (14,6 %)	8 (6,2 %)	27 (20,8 %)	11 (8,5 %)	17 (13,1 %)
1.2 Les personnes impliquées dans les activités de collaboration école-famille-communauté (17 items)	0 (0 %)	10 (7,7 %)	6 (4,6 %)	0 (0 %)	1 (0,7 %)	13 (10 %)
	Thème 2 : les conditions de réalisation de la collaboration école-famille-communauté					

2.1 Les types de soutien en termes de ressources humaines (12 items)	2 (1,5 %)	3 (2,3 %)	6 (4,6 %)	1 (0,7 %)	1 (0,7 %)	8 (6,2 %)
2.2 Les types de soutien en termes de ressources matérielles (7 items)	0 (0 %)	7 (5,4 %)	0 (0 %)	0 (0 %)	1 (0,7 %)	5 (3,9 %)
2.3 Les types de soutien en termes de ressources financières (3 items)	0 (0 %)	1 (0,7 %)	1 (0,7 %)	0 (0 %)	0 (0 %)	3 (2,3 %)
	Thème 3 : les modalités de gestion de la collaboration école-famille-communauté mises en place dans l'école					
3.1 Les modalités de planification des pratiques de collaboration école-famille-communauté (11 items)	0 (0 %)	5 (3,9 %)	6 (4,6 %)	0 (0 %)	0 (0 %)	11 (8,5 %)
3.2 Les modalités de réalisation des pratiques de collaboration école-famille-communauté (7 items)	2 (1,5 %)	0 (0 %)	3 (2,3 %)	0 (0 %)	0 (0 %)	7 (5,4 %)
3.3 Les modalités d'évaluation des pratiques de collaboration école-famille-communauté (6 items)	0 (0 %)	0 (0 %)	6 (4,6 %)	0 (0 %)	0 (0 %)	6 (4,6 %)

Total (130 items)	**36 (27,6 %)**	**45 (34,6 %)**	**36 (27,6 %)**	**28 (21,5 %)**	**14 (10,6 %)**	**70 (54 %)**

Thème 1 : Les pratiques de la collaboration école-famille-communauté selon le personnel scolaire (PS) et les parents (P)

17 D'une manière générale, les résultats révèlent que l'école favorise le développement de l'élève et la réussite scolaire (PS = 94 % ; P = 90 %)[9], notamment par la communication avec les familles (PS = 100 % ; P = 94 %) et le soutien qu'elle leur apporte dans le suivi scolaire de leur enfant à la maison (PS = 94 % ; P = 84 %). L'école aide significativement les parents à jouer leur rôle éducatif auprès de leur enfant (PS = 83 % ; P = 65 %) et elle leur fournit de l'information sur les conditions favorables au développement ou aux apprentissages scolaires de leur enfant (PS = 89 % ; P = 68 %). L'école favorise la communication avec les familles (PS = 100 % ; P = 84 %) ainsi que, dans une moindre mesure, avec la communauté (PS = 72 % ; P = 55 %). Le personnel scolaire et les parents estiment significativement aussi que les communications orales (PS = 94 % ; P = 84 %) et écrites (PS = 94 % ; P = 100 %) sont claires et compréhensibles pour la majorité des parents. Elles prennent plusieurs formes : des rencontres générales d'informations aux parents (PS = 78 % ; P = 65 %) ou des rencontres spécifiques pour prendre contact avec les parents dont l'enfant fréquente l'école pour la première fois (PS = 83 % ; P = 87 %) pour transmettre des informations aux parents concernant le suivi scolaire (le programme, les examens, le bulletin, etc.) (PS = 100 % ; P = 97 %) ou les activités parascolaires, telles les sorties éducatives, sportives et culturelles (PS = 94 % ; P = 100 %). L'information transmise varie aussi selon qu'il s'agit des bons résultats ou comportements de l'enfant (PS = 39 % ; P = 35 %) ou des problèmes scolaires ou de comportement (PS = 100 % ; P = 71 %). Enfin, concernant les moyens de communication, il apparaît que le site Internet de l'école (PS = 89 % ; P = 84 %) ainsi que la messagerie électronique (PS = 100 % ; P = 97 %) sont davantage utilisés que l'agenda de l'élève (PS = 39 % ; P = 32 %), la messagerie papier (PS = 50 % ; P = 39 %) ou le journal scolaire (PS = 22 % ; P = 45 %).

18 Les résultats montrent également que l'école planifie des événements spéciaux (spectacles d'élèves, remise du bulletin, etc.) à différents moments de la journée et de la soirée afin de favoriser la participation de tous les parents (PS = 78 % ; P = 58 %). Une des priorités de l'école concerne la collaboration avec les parents dans les activités et le suivi scolaire réalisé à la maison. En effet, le personnel scolaire et les parents soutiennent que l'école donne des leçons et des devoirs aux élèves (PS = 100 % ; P = 100 %) et qu'elle offre des ressources d'aide aux leçons et devoirs aux élèves (PS = 90 % ; P = 61 %). L'école fournit aussi de l'information aux familles pour les aider à superviser le travail scolaire de leur enfant (PS = 61 % ; P = 58 %), à accompagner de façon significative leur enfant dans leur choix de cours (PS = 83 % ; P = 58 %) et à discuter significativement avec leur enfant des opportunités d'études secondaires ou postsecondaires en lien avec leur choix de carrière (PS = 72 % ; P = 32 %). Concernant les relations école-famille, il apparaît que l'école prend peu en compte les opinions et les recommandations de la majorité des parents lors de la prise de décision (PS = 61 % ; P = 10 %). Enfin, quant aux relations école-communauté, une collaboration est établie afin d'offrir aux élèves des activités (sportives, culturelles, de loisirs, de formation, etc.) en dehors des heures d'école (PS = 72 % ; P = 55 %).

Thèmes 2 et 3 : Les conditions de réalisation et les modalités de gestion de la collaboration école-famille-communauté selon le personnel scolaire (PS) et les parents (P)

19 En ce qui concerne les conditions de réalisation (types de soutien en termes de ressources humaines, matérielles et financières) et les modalités de gestion (en termes de planification, de réalisation et d'évaluation) de la collaboration ÉFC, peu d'items ont été jugés « Souvent/Toujours » par 50 % et plus des répondants, et ce, tant de la part des personnels scolaires que des parents. Pour le thème 2 qui comprend 22 items sur les conditions de réalisation de la collaboration ÉFC, il apparaît que la direction d'école (PS = 61 % ; P = 55 %) et les enseignants (PS = 56 % ; P = 45 %) investissent du temps pour établir des relations de collaboration avec les parents ou la communauté. Pour le thème 3, qui comprend 24 items sur les modalités de gestion de la collaboration ÉFC, le personnel scolaire a choisi « Souvent/Toujours » pour deux items comparativement à aucun pour les parents. Ainsi, il ressort que, lors de la réalisation des activités de collaboration ÉFC, les personnels scolaires jouent plus ou moins leur rôle tel que convenu (PS = 50 % ; P = 32 %) et qu'ils sont plus ou moins ouverts aux ajustements des pratiques de collaboration lorsque nécessaire (PS = 50 % ; P = 26 %).

Discussion des résultats

20 D'une manière générale, il apparaît clairement que, au regard des perceptions du personnel scolaire et des parents consultés, peu d'investissement sont faits par l'école en ce qui concerne les modalités de réalisation et de gestion de la collaboration ÉFC. Les énergies sont principalement concentrées sur les pratiques de collaboration ÉFC, plus spécifiquement autour de deux types d'activités : les communications entre l'école et la famille ainsi que le suivi et l'encadrement des devoirs et des leçons. Les résultats mettent aussi en évidence une démarcation entre les perceptions du personnel scolaire et celles des parents, les premiers ayant un jugement toujours plus favorable que ces derniers. Ceci peut s'expliquer par le fait que, par leur rôle et leur présence à l'école, ils sont plus conscients de ce qui s'y passe au quotidien. Cet écart de jugement peut aussi témoigner d'une divergence dans leurs attentes respectives concernant la collaboration ÉFC. Une autre explication est liée à l'instrument de collecte de données qui, par son échelle qualitative (« Jamais-Parfois-Souvent-Toujours »), ne permettait pas de différencier aussi nettement qu'une échelle quantitative (par exemple « 1-2-3-4 »).

Les pratiques de la collaboration école-famille-communauté

21 Le premier thème visait à mettre en évidence les pratiques de collaboration ÉFC privilégiées par l'école, particulièrement en lien avec les types d'activités de la typologie d'Epstein (2001). Étant donné qu'il s'agissait d'une école privée efficace, c'est-à-dire parmi celles ayant un haut taux de diplomation de ses élèves, et que, à notre connaissance, aucune recherche québécoise n'a antérieurement étudié la collaboration ÉFC dans ce contexte, nous avions un vif intérêt à connaître quelles étaient les pratiques de collaboration ÉFC privilégiées. Or, il apparaît que l'ensemble des répondants partage le même avis, à savoir que les activités de communication école-famille ainsi que de suivi et d'encadrement des devoirs et des leçons sont celles qui sont considérées comme étant

« Souvent » ou « Toujours » réalisées. Ce constat n'est pas étonnant puisque ces deux types d'activités sont souvent identifiés comme étant les plus importants pour les parents et le personnel scolaire (Larivée, 2011). Par ailleurs, étant donné qu'il ne s'agit pas d'une école de quartier, c'est-à-dire que la majorité des élèves ne résident pas près de l'école, on peut penser qu'il s'agit aussi d'une raison pouvant expliquer pourquoi les pratiques de collaboration sont principalement de l'ordre de la communication et du suivi scolaire à la maison.

22 Les résultats montrent aussi que le personnel scolaire investit peu de temps pour établir des relations de collaboration variées avec les parents ou la communauté, que ce soit en matière de formations, d'actions bénévoles, de prise de décision ou de lien avec les ressources de la communauté. Ceci va à l'encontre des pratiques de collaboration ÉFC identifiées dans les écoles efficaces où les directions privilégient une gestion partagée du leadership et de la prise de décision (Parrett et Budge, 2012). Par ailleurs, la question se pose de savoir si le fait que les parents sont davantage diplômés que les enseignants et qu'ils ont un statut socioéconomique favorisé n'aurait pas une incidence sur le type de relation établi entre le personnel scolaire et les parents (Payet, 2017), notamment comme un moyen de les garder à distance (Duru-Bellat et Van Zanten, 2006). Cette hypothèse semble se confirmer par d'autres constats. En effet, l'école ne sonde pas ou peu les parents avant de prendre une décision d'ordre pédagogique ou administratif et elle ne prend pas ou peu en compte les opinions et les recommandations des parents. En lien avec la typologie de Larivée (2012), on peut conclure que le niveau de collaboration est minimal, à savoir principalement de l'ordre de l'information et de la consultation (niveau 1) et, donc, que les parents et le personnel scolaire ont un faible degré de relation, d'engagement, de consensus, de partage de pouvoir et de coéducation. Il faut toutefois souligner que le fait que les familles ne résident pas majoritairement sur le territoire géographique de l'école est un obstacle important dans l'établissement de relations ÉFC proximales, et ce, notamment dans l'implication des parents dans la collaboration « institutionnelle » (associations de parents, conseils d'établissement, etc.). Il est également probable que, comparativement à d'autres contextes où les interactions entre enseignants et parents se focalisent essentiellement sur les difficultés liées à la performance des élèves, celles-ci soient moins nombreuses au sein de cette école privée (critères de sélection de performance pour l'entrée dans l'école, élèves pouvant être « renvoyés » s'ils ne sont pas suffisamment performants). Les résultats montrant l'importance des communications entre l'école et les familles lorsqu'il y a des problèmes scolaires ou de comportement comparativement à la faible fréquence lorsqu'il n'y a pas de problèmes soutiennent cette explication. Enfin, les facteurs mentionnés dans ces deux premiers paragraphes interprétatifs pourraient également expliquer – en partie – le fait que l'éducation familiale est relativement absente dans la collaboration ÉFC de cette école privée (le personnel scolaire ne semble notamment pas donner de conseils éducatifs aux familles). Il semble donc plausible que cette école privée n'attribue pas aux parents la responsabilité de la réussite scolaire des enfants. Ce point mériterait toutefois d'être investigué dans la deuxième étape (entrevues semi-structurées) de notre recherche.

Les conditions de réalisation de la collaboration école-famille-communauté

23 Parmi les conditions favorables à l'établissement de collaboration ÉFC, le temps est certes un élément majeur. Cependant, plusieurs recherches rapportent que tant le personnel scolaire que les parents affirment manquer de temps pour collaborer (Deniger, Anne, Dubé et Goulet, 2009 ; Larivée et Ouédraogo, 2017), ce qui semble être aussi le cas des participants à notre recherche, et ce, même si la communication ÉF est jugée positivement. Encore une fois, la collaboration ÉFC semble davantage être instrumentalisée de manière très spécifique (communications pour le suivi scolaire) aux fins de la réussite scolaire de l'élève. Cette faible importance accordée aux parents peut expliquer pourquoi l'école n'offre pas de formations à son personnel sur les relations de collaboration avec les familles ou la communauté. Elle n'offre pas non plus de soutien en termes de ressources humaines et matérielles, que ce soit à son personnel, aux parents ou aux membres de la communauté. Cependant, l'école utilise parfois des fonds de son budget annuel ou des campagnes de financement pour organiser des activités de collaboration avec les familles ou la communauté. En outre, il semble que la collaboration entre l'école et les parents ou la communauté est peu mise de l'avant parce qu'elle n'est pas nécessaire pour l'atteinte des objectifs de réussite scolaire, ce qui pourrait s'expliquer par les caractéristiques et particularités propres à cette école privée (et à la majorité des écoles privées en général).

Les modalités de gestion de la collaboration école-famille-communauté mises en place dans l'école

24 Les résultats montrent une absence quasi complète de gestion de la collaboration ÉFC. Les personnels scolaires, les parents et les membres de la communauté jouent plus ou moins leur rôle et ils sont plus ou moins ouverts aux ajustements des pratiques de collaboration lorsque c'est nécessaire. Il faut mentionner que ces rôles ne semblent pas clairement établis, ce qui est un aspect important pour la collaboration et l'implication parentale (Hoover-Dempsey et Sandler, 1997). Les attentes à l'égard de la gestion de la collaboration ÉFC sont donc minimales puisque peu d'activités sont mises en place. Ce constat est donc cohérent et directement en lien avec la dimension précédente, soit les conditions de réalisation.

25 En ce qui concerne la satisfaction quant à la participation des personnes concernées aux activités de collaboration ÉFC, elle est parfois évaluée, mais les résultats ne sont pas portés à la connaissance des membres du personnel, des parents ou des membres de la communauté. Ce type d'évaluation sert donc seulement le personnel de direction ou plus largement le personnel scolaire, ce qui témoigne des limites des pratiques de collaboration ÉFC au sein de cette école. Il se dégage aussi de cette analyse que la collaboration ÉFC repose davantage sur un modèle *top-down* et centralisé sur l'administration scolaire plutôt que sur un modèle de partenariat ou le partage du leadership est davantage préconisé (Deslandes et Bertrand, 2004 ; Epstein, 2001).

Conclusion

26 Au regard de l'analyse de l'ensemble des résultats, il ressort que les pratiques de collaboration ÉFC de cette école privée efficace sont plutôt faibles et peu variées. En effet, il apparaît que l'école, de manière générale, favorise peu l'implication des parents comme bénévoles ou à la prise de décision sur des aspects administratifs ou pédagogiques. Les relations ÉFC sont plutôt instrumentales et concernent principalement l'information et le soutien pour l'encadrement des leçons ou des devoirs de l'enfant.

27 Les pratiques sont principalement centrées sur l'école et sur la réussite des élèves. Tant le personnel scolaire que les parents trouvent difficile de se prononcer sur le fait que l'école prend en compte les opinions et les recommandations des parents ou des membres de la communauté. À cet égard, les liens avec la communauté (la connaissance et l'utilisation des ressources communautaires) sont très faibles.

28 Une des limites de la recherche est de ne pas avoir pu prendre en compte les perceptions de membres de la communauté. Cependant, au regard des résultats recueillis, on peut supposer que le portrait n'aurait pas ou très peu changé puisque les liens de collaboration avec les membres de la communauté sont presque inexistants et plutôt instrumentaux, comme ceux entre l'école et les familles.

29 Une autre limite concerne les définitions retenues pour identifier les trois catégories d'écoles efficaces, notamment l'efficacité absolue dans le cas du présent article. En effet, nous sommes conscients que le lien entre « école efficace » et « pratiques de collaboration ÉFC » que nous avons exploré n'est certes pas direct, mais les autres volets de la recherche dans laquelle s'inscrit celui présenté permettront d'apporter davantage de nuances.

30 Enfin, comme dans la majorité des recherches, le questionnaire utilisé possède des forces mais aussi des limites. Dans notre cas, comme mentionné antérieurement, le type d'échelle utilisé a certes eu une influence sur la qualité des données recueillies. Ce choix visait toutefois à tenir compte de la diversité des catégories de participants puisque ceux-ci n'avaient pas la même précision quant à leurs connaissances des pratiques de collaborations ÉFC.

31 La distinction entre les types de collaboration selon les divers ordres d'enseignement (le préscolaire, le primaire et le secondaire) est difficilement analysable et quantifiable dans l'état actuel de notre recherche. Il ne faut également pas oublier la spécificité de notre échantillon, les parents sont extrêmement diplômés (davantage que les enseignants), ce qui peut influer sur le type et la fréquence de la collaboration. La poursuite de la recherche d'une part et des deux autres étapes de la recherche (entrevues semi-dirigées et observations) auprès de cette école d'autre part, permettront d'approfondir le sujet. Toutefois, au-delà des résultats en lien avec cette école, il y a un questionnement à avoir autour de la question de la collaboration EFC dans toutes les écoles privées qui se démarquent majoritairement par l'accueil d'étudiants performants et de parents assez ou très scolarisés. Est-ce que la collaboration ÉFC est davantage favorable pour la réussite scolaire dans les écoles où les élèves sont moins performants et les parents moins scolarisés ? Est-elle similaire dans d'autres écoles privées ou dans des écoles publiques performantes ? Ce sont des questions auxquelles nous tenterons de répondre dans la suite de notre recherche.

BIBLIOGRAPHIE

Acker-Hocevar (Michele A.), Cruz-Janzen (Marta I.) et Wilson (Cynthia L.), *Leadership from the ground up. Effective schooling in traditionally low performing schools*, Charlotte, NC, Information Age Publishing Inc., 2012, 294 p.

Adelman (Howard S.), « Intervening to enhance home involvement in schooling », *Intervention in School and Clinic*, vol. 29, nº 5, mai 1994, p. 276-287.

Bissonnette (Steve), Richard (Mario) et Gauthier (Clermont), *Comment enseigne-t-on dans les écoles efficaces ? Efficacité des écoles et des réformes*, Québec, PUL, 2006, 176 p.

Borman (Geoffrey D.), Hewes (Gina M.), Overman (Laura T.) et Brown (Shelly), « Comprehensive school reform and achievement : A meta-analysis », *Review of Educational Research, vol.* 73, nº 2, juin 2003, p. 125-230.

Bouchard (Jean-Marie), Talbot (Laurent), Pelchat (Diane) et Sorel (Lila), « Les parents et les intervenants, où en sont leurs relations ? (deuxième partie) », *Apprentissage et socialisation*, vol. 17, nº 3, 1996, p. 41-48.

Bouve (Catherine), « Relations parents-professionnels dans les crèches collectives : une analyse du point de vue des parents », dans Rayna (Sylvie) et Brougère (Gilles) [dir.], *Accueillir et éduquer la petite enfance. Les relations entre parents et professionnels*, Lyon, Institut national de recherche pédagogique, 2005, p. 99-114.

Bressoux (Pascal), « Les recherches sur les effets-écoles et les effets-maîtres », *Revue française de pédagogie*, nº 108, juillet-août-septembre 1994, p. 91-137.

Catsambis (Sophia), *Expanding knowledge of parental involvement in secondary education. Effects on high school academic success*, Baltimore, MD, Center for Research on the Education of Students Placed at Risk, Johns Hopkins University, 1998, 38 p.

Chevaillier (Thierry), *Les nouveaux rôles des chefs d'établissements dans l'enseignement secondaire*, Paris, Unesco, Organisation des Nations unies pour l'éducation, la science et la culture, 2006, 59 p.

Crozier (Gill), *Parents and schools: Partners or protagonists?*, Staffordshire, Trentham Books, 2000, 180 p.

DeBlois (Lucie) et Lamothe (Denyse), *La réussite scolaire. Comprendre et mieux intervenir*, Québec, Presses de l'Université Laval, 2005, 300 p.

Deniger (Marc-André), Anne (Abdoulaye), Dubé (Sylvain) et Goulet (Sonia), *Les représentations du système scolaire des familles issues de milieux défavorisés*, Montréal, Groupe de recherche sur l'éducation en milieu défavorisé du département d'administration et fondements de l'éducation de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 2009, 26 p.

De Saedeleer (Sylvie), Brassard (André) et Brunet (Luc), « Des écoles plus ouvertes à l'implication des parents ? Le point de vue des directeurs d'établissement au Québec », *Revue française de pédagogie*, nº 147, 2004, p. 69-77.

Deslandes (Rollande) [dir.], *La collaboration de l'école, de la famille et de la communauté à l'apprentissage*, Actes du colloque « Collaboration école-famille-communauté liée aux apprentissages », Montréal, ACFAS, 2008, 239 p.

Deslandes (Rollande), « Family-school-community partnerships: What has been done? What have we learned? », dans Deslandes (Rollande) [dir.], *International perspectives on contexts, communities and evaluated innovative practices*, New York, N.Y, Routledge, 2009, p. 162-176.

Deslandes (Rollande) et Bertrand (Richard), « Motivation des parents à participer au suivi scolaire de leur enfant au primaire », *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 30, nº 2, 2004, p. 411-433.

Deslandes (Rollande) et Jacques (Marie), « Relations famille-école et l'ajustement du comportement socioscolaire de l'enfant à l'éducation préscolaire », *Éducation et francophonie*, vol. 32, nº 1, 2004, p. 172-200.

Duru-Bellat (Marie) et Van Zanten (Agnès), *Sociologie de l'école* (3e éd.), Paris, Armand Colin, 2006, 266 p.

Education Trust, *Dispelling the myth over time*, 2002. En ligne : https://edtrust.org/dispelling_the_myth/

Endrizzi (Laure) et Thibert (Rémi), « Quels leaderships pour la réussite de tous les élèves ? », *Dossier d'actualité Veille et analyses*, n° 73, avril 2012, p. 1-28.

Epstein (Joyce L.), « School/family/community partnerships. Caring for the children we share », *Phi Delta Kappan*, vol. 76, nº 9, mai 1995, p. 701-712.

Epstein (Joyce L.), *School, family, and community partnerships: Preparing educators and improving schools*, Boulder, Co, Westview Press, 2001, 620 p.

Feyfant (Annie) et Rey (Olivier), « Les parents et l'école », *Lettre d'information de la veille scientifique et technologique*, n° 22, novembre 2006, p. 1-11.

Finnigan (Kara S.), « Principal leadership in low-performing schools: A closer look through the eyes of teachers », *Education and Urban Society*, vol. 44, nº 2, mars 2012, p. 183-202.

Ford (Bridgie A.), « African American community resources: Essential education enhancers for African American children and youth », dans Obiakor (Festus E.) et Ford (Bridgie A.) [dir.], *Creating successful learning environments for African American learners with exceptionalities,* Thousand Oaks, CA, Corwin Press, 2002, p. 159-173.

Good (Thomas L.) et Brophy (Jere E.), « School effects », dans Wittrock (Merlin) [dir.], *Handbook of research on teaching* (3e éd.), New York, MacMillan, 1986, p. 570-602.

Gouvernement du Québec, *Prendre le virage du succès. Plan d'action ministériel pour la réforme de l'éducation*, Québec, Ministère de l'Éducation du Québec, 1997, 35 p.

Grolnick (Wendy S.), Benjet (Corina), Kurowski (Carolyn O.) et Apostoleris (Nicholas H.), « Predictors of parent involvement in children's schooling », *Journal of Educational Psychology, vol.* 89, nº 3, septembre 1997, p. 538-548.

Grolnick (Wendy S.), Kurowski (Carolyn O.), Dunlap (Kelly G.) et Hevey (Cheryl), « Parental resources and the transition to junior high », *Journal of Research on Adolescence,* vol. 10, nº 4, octobre 2000*,* p. 465-488.

Henchey (Norman), *Schools that make a difference: Final report. Twelve canadian secondary schools in low-income settings*, Kelowna, CB, Society for the advancement of excellence in education, 2001, 91 p.

Henderson (Anne T.) et Mapp (Karen L.), *A new wave of evidence: The impact of school, family, and community connections on student achievement,* Austin, TX, Southwest Educational Development Laboratory, National Center for Family & Community Connections with Schools, 2002, 244 p.

Herry (Yves), « Un programme de prévention destiné à la petite enfance : ses effets sur les enfants, les familles et la communauté », *Éducation et francophonie*, vol. 33, n° 2, automne 2005, p. 67-84.

Hoover-Dempsey (Kathleen V.) et Sandler (Howard M.), « Why do parents become involved in their children's education? », *Review of Educational Research*, vol. 67, n° 1, mars 1997, p. 3-42.

Institut économique de Montréal, *Portrait des écoles secondaires du Québec 2008*, Montréal, Institut économique de Montréal, 2014, 135 p.

Institut Fraser, *Études sur les politiques éducationnelles. Bulletin des écoles secondaires du Québec 2014*. En ligne : https://www.fraserinstitute.org/sites/default/files/quebec-secondary-school-rankings-2014_0.pdf

Izumi (Lance T.), Coburn (Gwynne K.) et Cox (Matt), *They have overcome: High-poverty, high-performing schools in California,* California, Pacific Research Institute Report, 2002, 63 p.

Izzo (Charles V.), Weissberg (Roger P.), Kasprow (Wesley J.) et Fendrich (Michael), « A longitudinal assessment of teacher perceptions of parent involvement in children's education and school performance », *American Journal of Community Psychology*, vol. 27, n° 6, décembre 1999, p. 817-839.

Jeynes (William H.), *Parental involvement and academic success*, New York, Routledge, 2011, 223 p.

Kherroubi (Martine), Garnier (Pascale) et Monceau (Gilles), *Des parents dans l'école*, Toulouse, Érès, 2008, 221 p.

Larivée (Serge J.), « La collaboration école-famille au Québec : quels sont les types d'implication privilégiés par les parents d'enfants au préscolaire ? » dans Brougère (Gilles) [dir.], *Parents, pratiques et savoirs au préscolaire,* Bruxelles, Peter Lang, 2010, p. 187-208.

Larivée (Serge J.), « L'établissement de relations école-famille collaboratives et harmonieuses : des obstacles, des enjeux et des défis », dans Portelance (Liliane), Borges (Cecilia) et Pharand (Joanne) [dir.], *La collaboration dans le milieu de l'éducation. Dimensions pratiques et perspectives théoriques*, Québec, PUQ, 2011, p. 161-180.

Larivée (Serge J.), « L'implication des parents dans le cheminement scolaire de leur enfant. Comment la favoriser ? », *Éducation et Formation*, e-297, juillet 2012, p. 33-48.

Larivée (Serge J.) et Ouédraogo (Fernand), « La collaboration enseignant-parent : quelles stratégies pour favoriser des relations harmonieuses ? », *Revue suisse des sciences de l'éducation, vol.* 39, n° 2, automne 2017, p. 271-290.

Larivée (Serge J.), Terrisse (Bernard) et Kalubi (Jean-Claude), « La collaboration école-famille en contexte d'inclusion : entre obstacles, risques et facteurs de réussite », *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 32, n° 3, janvier 2006, p. 525-543.

Larose (François) *et al.*, *Étude évaluative des impacts du programme « Famille, école, communauté, réussir ensemble » (FECRE) sur la création de communautés éducatives soutenant la persévérance et la réussite scolaire d'élèves « à risque » au primaire*, Sherbrooke, Université de Sherbrooke, Centre de recherche sur l'intervention éducative (CRIE)-Centre de recherche interdisciplinaire sur la formation et la profession enseignante (CRIFPE-Sherbrooke), FQRSC, 2010, 49 p.

Leaks (Rakeda) et Stonehill (Robert M.), *Serving Recent Immigrant Students Through School-Community Partnerships*, Washington, Center for Comprehensive School Reform and Improvement, 2008, 3 p.

LeBlanc (Jackie), *School administrator and parent perceptions of school, family, and community partnerships in middle school: a mixed methods study*, Thèse de doctorat, Ruston, LA, Louisiana Tech University, 2011, 338 p.

Levine (Daniel U.) et Lezotte (Lawrence W.), *Unusually effective schools: A review and analysis of research and practice*, Madison, WI, National center for effective schools research and development, 1990, 91 p.

Marzano (Robert J.), *A new era of school reform: Going where the research takes us,* Aurora, CO, Mid-continent Research for Education and Learning, 2000, 101 p.

Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche (MÉNESR), *La place et le rôle des parents dans l'école*, France, MÉNESR, 2006, 91 p.

Mortimore (Peter) *et al.*, *Schools matters. The junior years*, RU, Open Books, 1988, 310 p.

Muijs (Daniel) et Reynolds (David), *Effective teaching. Evidence and practice* (2e éd.). London, Paul Chapman Publishing, 2005, 314 p.

Neyrand (Gérard), *Soutenir et contrôler les parents : le dispositif de parentalité*, Toulouse, Érès, 2011, 171 p.

Paquin (Maryse) et Drolet (Marie), *La violence au préscolaire et au primaire : les défis et les enjeux de la collaboration entre l'école et les parents*, Québec, PUQ, 2005, 362 p.

Parrett (William H.) et Budge (Kathleen M.), *Turning high-poverty schools into high-performing schools*, Alexandria, ASCD publications, 2012, 220 p.

Payet (Jean-Paul), *École et familles. Une approche sociologique*, Bruxelles, De Boeck, 2017, 144 p.

René (Jean-François), Soulières (Maryse) et Jolicoeur (Fanny), « La place et la participation des parents dans les organismes communautaires Famille : pratiques et défis pour une prise en charge citoyenne », *Nouvelles pratiques sociales*, vol. 17, nº 1, automne 2004, p. 66-82.

Reynolds (David) *et al., World class schools: International perspectives on school effectiveness*, London, Routledge et Falmer, 2002, 310 p.

Ross (Michel), *Les compétences de directions d'école efficace : étude de cas dans deux écoles secondaires québécoises*, Thèse de doctorat, Québec, Université Laval, 2012, 168 p.

Sammons (Pam), Hillman (Josh) et Mortimore (Peter), *Key characteristics of effective schools: A review of school effectiveness research*, London, Office for standards in education and institute of education, 1995, 39 p.

Sanders (Mavis G.), *Building school-community partnerships: Collaboration for student success*, Thousand Oaks, Corwin Press, 2006, 144 p.

Sanders (Mavis G.), Epstein (Joyce L.) et Connors-Tadros (Lori), *Family partnerships with high schools: The parents' perspective Report No 32*, Baltimore, Center for Research on the Education of Students Placed at Risk, 1999, 24 p.

Sergiovanni (Thomas J.), *The principalship: A reflective practice perspective* (2e éd.), Massachusetts, Allyn and Bacon, 1987, 361 p.

Sheldon (Steven B.), « Testing a structural equation model of partnership program implementation and parent involvement », *The Elementary School Journal, vol.* 106, nº 2, novembre 2005, p. 171-187.

Smit (Frederik) et Driessen (Geert), « Creating effective family-school partnerships in highly diverse contexts. Building partnership models and constructing parent typologies », dans

Deslandes (Rollande) [dir.], *International perspectives on contexts, communities and evaluated innovative practices*, New York, Routledge, 2009, p. 64-81.

Smith (David J.) et Tomlinson (Sally), *The school effect: A study of multi-racial comprehensives*, London, Policy Studies Institute, 1989, 325 p.

Sui-Chu (Esther Ho) et Willms (Douglas J.), « Effects on parental involvement on eighth-grade achievement », *Sociology of education*, vol. 69, nº 2, avril 1996, p. 126-141.

Teddlie (Charles) et Reynolds (David), *The international handbook of school effectiveness research*, London and New York, Falmer Press, 2000, 411 p.

Terrisse (Bernard), Larivée (Serge J.), Larose (François) et Bédard (Johanne), « Les besoins d'information et de formation à l'exercice des responsabilités éducatives des parents québécois », *Revue internationale de l'éducation familiale*, vol. 23, nº 3, décembre 2008, p. 81-101.

Terrisse (Bernard) et Lefebvre (Marie-Louise), « L'école résiliente : facteurs de risque, facteurs de protection et sentiment d'efficacité collective », dans Cyrulnik (Boris) et Pourtois (Jean-Pierre) [dir.], *École et résilience*, Paris, Odile Jacob, 2007, p. 20-38.

Wang (Margaret C.), Haertel (Geneva D.) et Walberg (Herbert J.), « Toward a knowledge base for school learning », *Review of Educational Research, vol.* 63, nº 3, septembre 1993, p. 249-294.

Wendel (Terrence), *Creating equity and quality. A literature review of school effectiveness and improvement*, British Columbia, Society for advancement of excellence in education, 2000, 84 p.

Zygmunt-Fillwalk (Eva M.), « The difference a course can make: Preservice teachers' perceptions of efficacy in working with families », *Journal of Early Childhood Teacher Education*, vol. 27 nº 4, juin 2006, p. 327- 342.

NOTES

1. Nous distinguons les pratiques collaboratives des activités de collaboration en ce sens que les premières sont plus générales et incluent les activités. Selon Legendre (2005), les pratiques renvoient à des activités volontaires visant l'atteinte d'un objectif.
2. Nous préciserons plus loin sur quelle base cette école a été choisie.
3. L'efficience fait référence au rapport qualité-prix ; c'est à dire arriver à être efficace dans un minimum de temps et de coûts, donc de ressources.
4. Nous sommes conscients que l'identification de l'efficacité des écoles est complexe et multiforme selon les auteurs. C'est pourquoi nous nous appuyons sur trois définitions ou types d'efficacité qui nous apparaissent complémentaires tout en sachant que l'on ne peut réduire l'efficacité des écoles à ces trois définitions.
5. Un faible nombre d'écoles publiques font une sélection des élèves. Il s'agit principalement d'écoles ayant un projet éducatif particulier (exemple : sport-études, art-études, etc.).
6. Nous avons choisi d'utiliser une échelle de type Likert avec des choix de réponses qualitatives plutôt que quantitatives puisque nous souhaitions identifier les tendances générales plutôt que la fréquence précise des diverses dimensions étudiées.
7. Peu d'informations sont données concernant l'école afin de préserver son anonymat. Nous rappelons que, dans cet article, nous prenons en compte seulement le classement brut du palmarès comme variable d'analyse : une école parmi celles ayant les meilleurs classements (soit, ce que nous définissons comme étant l'efficacité absolue dans cette recherche). En outre, le fait de ne pas tenir compte des autres caractéristiques de l'école n'implique pas que seules les

caractéristiques considérées pour établir ce classement influencent la réussite scolaire ou l'implication parentale.

8. N et Nb = nombre.

9. Les pourcentages présentés concernent les taux de réponse aux items ayant été identifiés « Souvent/Toujours » par 50 % et plus des personnels scolaires (PS) et des parents (P) dans les différents sous-thèmes du questionnaire.

RÉSUMÉS

L'établissement de pratiques collaboratives entre l'école, la famille et la communauté (ÉFC) apparaît comme un enjeu incontournable pour maximiser les chances de réussite des élèves. Cependant, il est difficile de cerner ces pratiques parce qu'elles sont très diversifiées en matière de types et de fréquence d'activités et de partenaires impliqués selon les établissements scolaires, l'ordre d'enseignement (le préscolaire, le primaire et le secondaire) et les caractéristiques des élèves et de leurs familles (statut socioéconomique, immigration récente, intégration d'élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage, etc.), (De Saedeleer *et al.*, 2004 ; Larivée, Terrisse et Kalubi, 2006). Mais qu'en est-il de la collaboration ÉFC dans les écoles privées jugées efficaces ? Quels sont les types de pratiques privilégiés ? Quelles sont les conditions de réalisation et les modalités de gestion de la collaboration ÉFC ? Dans ce texte, nous abordons ces questions liées aux pratiques collaboratives ÉFC en étudiant spécifiquement la situation d'une école privée jugée efficace au plan de la réussite scolaire et accueillant des élèves d'âge préscolaire, primaire et secondaire. Plus spécifiquement, nous analysons les types de relations et de soutien privilégiés par cette école à l'égard des parents et des membres de la communauté. D'une manière générale, les résultats indiquent de façon significative que les pratiques de collaboration ÉFC privilégiées par le personnel scolaire et les parents se situent autour de deux types d'activités : les communications entre l'école et la famille ; le suivi et l'encadrement des devoirs et des leçons.

The establishment of collaborative practices between the school, the family and the community (SFC) appears as a key issue to maximize the chances of success of students. However, it is difficult to identify these practices because they are very diverse in terms of types and frequency of activities and partners involved depending on the school, the level of education (preschool, primary and secondary) and the characteristics of students and their families (socioeconomic status, recent immigration, integration of students with special needs, etc.) (De Saedeleer *et al.*, 2004, Larivée, Terrisse et Kalubi, 2006). But what about SFC collaboration in context of private schools and effective schools? What are the types of preferred practices? What are the conditions of realization and the management modalities of the SFC collaboration? In this text, we address these issues related to SFC collaborative practices by specifically studying the situation of a private school deemed effective in terms of academic success and welcoming preschool, primary and secondary school students. More specifically, we analyze the types of relationships and support that this school promote with parents and community members. In general, the results indicate significantly that the SFC collaboration practices favored by school staff and parents revolve around two types of activities: communication between the school and the family; follow-up and supervision of homework and lessons.

El establecimiento de unas prácticas colaborativas entre la escuela, la familia y la comunidad (EFC) surge como un reto indispensable para maximizar las oportunidades de éxito de los alumnos. No obstante, resulta complicado identificar estas prácticas porque son muy variadas en términos de tipo y de frecuencia de actividades y de colaboradores implicados según los establecimientos escolares, el nivel de enseñanza (preescolar, primaria y secundaria) y las características de los alumnos y de sus familias (posición socioeconómica, inmigración reciente, integración de alumnos con discapacidades o con dificultades de adaptación o de aprendizaje, etc.) (De Saedeleer et *al*., 2004; Larivée, Terrisse et Kalubi, 2006). Pero, ¿qué pasa con la colaboración EFC en las escuelas privadas consideradas eficaces? ¿A qué tipo de prácticas se da preferencia? ¿Cuáles son las condiciones de realización y las modalidades de gestión de la colaboración EFC? En este texto, abordamos estas cuestiones asociadas con las prácticas colaborativas EFC por medio del estudio específico de la situación de una escuela privada considerada eficaz en lo que respecta al éxito escolar y con alumnos de preescolar, primaria y secundaria. De una manera más específica, analizamos los tipos de relaciones y apoyo preferentes de esta escuela en lo que se refiere a los padres y los miembros de la comunidad. En términos generales, los resultados implican, de forma significativa, que las prácticas de colaboración EFC preferentes para el personal escolar y los padres se articulan en torno a dos tipos de actividades: la comunicación entre la escuela y la familia, el seguimiento y la supervisión de los deberes y de las unidades.

INDEX

Keywords : collaboration, school, family, community, private school, effective school, relationship, support
Mots-clés : collaboration, école, famille, communauté, école privée, école efficace, relation, soutien
Palabras claves : colaboración, escuela, familia, comunidad, escuela privada, escuela eficaz, relación, apoyo

AUTEURS

SERGE J. LARIVÉE

Serge J. Larivée est vice-doyen aux études supérieures et à la recherche à la faculté des Sciences de l'éducation de l'université de Montréal et professeur titulaire au département de psychopédagogie et d'andragogie. Avant de joindre les rangs universitaires, il a enseigné durant neuf années en adaptation scolaire puis il a occupé un poste de direction durant six ans au sein d'écoles primaires. Le professeur Larivée a amorcé sa carrière universitaire en 2001 à l'université de Montréal. Ses travaux portent principalement sur les relations école-famille-communauté puis, secondairement, sur l'intervention éducative au préscolaire.
serge.j.larivee@umontreal.ca

FERNAND OUÉDRAOGO

Fernand Ouédraogo est, depuis 2015, assistant au département de philosophie et de psychologie à l'unité de formation et de recherche en sciences humaines à l'université Ouaga I Pr Joseph Ki-Zerbo (Burkina Faso). Il est titulaire d'un Ph. D. en psychopédagogie obtenu à l'université de Montréal (Canada). Ses activités de recherches portent sur les relations école-famille,

l'implication parentale, le style éducatif des parents et la réussite scolaire.
ouedfer@yahoo.fr

LAURENT FAHRNI

Laurent Fahrni est doctorant (Fonds national suisse de la recherche scientifique) au département des sciences de l'éducation de l'université de Fribourg (Suisse). Ses intérêts scientifiques portent sur le processus de construction de la relation école-famille-communauté (ÉFC) et plus spécifiquement sur la façon dont les acteurs de la relation ÉFC s'approprient les espaces physiques de l'établissement scolaire. Il poursuit actuellement ses recherches à l'université de Montréal où il agit en tant qu'agent de recherche.
laurent.fahrni@unifr.ch

2.1.1 Apports et perspectives d'approfondissement de la deuxième publication

Cette deuxième publication qui investigue la relation école-familles-communauté à l'aide d'un outil quantitatif (questionnaire), diversifie sa population d'étude en ne se limitant plus uniquement aux parents membres d'associations de parents (comme le faisait la première publication). Le contexte très particulier d'une école privée montréalaise rencontre toutefois des enjeux similaires de représentativité de *tous* les parents.

Cette incursion au sein d'un microcosme où les parents sont extrêmement diplômés – et même davantage que les enseignant·e·s (Larivée et al., 2019) de l'école – et où des critères de performance sont appliqués pour sélectionner les élèves, permet d'obtenir un angle de vue différent sur la relation école-familles-communauté. Dans cette publication, il est toutefois intéressant de constater que des divergences de perceptions en lien avec la relation école-familles-communauté entre le personnel scolaire (directions, enseignant·e·s et personnel non enseignant) et les parents sont également constatées dans un contexte où les parents sont issus d'un milieu social favorisé (Ogay et al., 2023) et relativement homogène. À l'instar de la première publication, un approfondissement de ces divergences de perceptions pourrait être obtenu à l'aide d'entrevues et d'observations *in situ* (d'ailleurs prévues dans des phases ultérieures de cette recherche) notamment dans les moments informels de la relation ÉFC.

L'absence de réponses des membres de la communauté au sein de cette publication ouvre la voie pour de nouvelles réflexions : les parents de cette école ne ressentent-ils pas le besoin de recourir aux partenaires communautaires ? Les partenaires et organismes communautaires peinent-ils à pénétrer le microcosme d'une école privée ? Comme les partenaires communautaires jouent un rôle significatif dans le cheminement des élèves (Gadbois et al., 2024), le constat émanant de notre publication a confirmé notre intérêt à réfléchir davantage au rôle de ce troisième acteur de la relation école-familles-communauté. Dans nos deux publications suivantes, nous avons tenté d'approfondir cette perspective en nous intéressant à un partenaire associatif au sein du canton

de Fribourg en Suisse (Fahrni et Ogay, 2022) et à un organisme communautaire montréalais (Fahrni et al., 2021).

Par ailleurs, *a posteriori*, l'utilisation du concept de réussite scolaire davantage centré sur les résultats scolaires et le taux de diplomation (Lapostolle, 2006) dans le contexte de cette publication ne semble pas anodine. En effet, dans l'échantillon de cette publication, la focalisation accrue sur la performance académique ainsi que le volet sociétal moins développé peut potentiellement s'expliquer par une vision instrumentale de l'école et de la relation avec la communauté (Larivée et al., 2019). Dans notre publication davantage orientée sur la collaboration avec la communauté (Fahrni et al., 2021), le concept de réussite éducative y est d'ailleurs privilégié. En effet, comme le mentionnent Ogay et ses collègues (2023), la réussite éducative « […] pose un regard large sur l'enfant et le jeune, dans son accomplissement en tant qu'individu comme dans sa capacité de vivre en société et d'y déployer ses compétences (voir Larose et al., 2013) » (p. 39).

Au sein de cette publication, un des obstacles mentionnés pour l'établissement d'un fort degré de relation (Larivée et al., 2019) est la difficulté à établir des relations école-familles-communauté proximales en raison de la particularité de l'école privée (la majorité des parents ne résident pas sur le territoire limitrophe de l'école). Un des moyens qui contribuent à créer ce fort degré de relation est l'implication dans la collaboration institutionnelle (comme les conseils d'établissement), forme de collaboration que nous abordons dans le prochain chapitre.

2.2 La participation des parents à la gouvernance scolaire

Dans les pages qui suivent, nous souhaitons aborder cette forme de collaboration inexploitée au sein de notre deuxième publication. Pour ce faire, nous présentons – dans un premier temps – quelques réflexions sur la gouvernance scolaire au sein du contexte dans lequel s'inscrit la deuxième publication et dans lequel nous évoluons depuis plusieurs années maintenant (le

Québec). Dans un second temps, nous élaborons un bref paragraphe concernant la participation parentale dans le canton de Fribourg (contexte dans lequel deux articles de cette thèse s'inscrivent).

2.2.1 La situation actuelle au Québec

Ce sous-chapitre poursuit l'objectif de brosser le portrait actuel de la participation des parents à la gouvernance scolaire, et non d'en faire un portrait historique détaillé des origines à nos jours, ce que d'autres chercheurs ont fait de façon exhaustive[4] (Deniger, 2012; Larivée, 2013). Leurs recherches mettent notamment en évidence les liens entre la démocratisation de la scolarisation, l'accessibilité accrue à l'éducation et l'essor de l'implication de parents volontaires à l'école (Duval et Dumoulin, 2022). Elles montrent également une transformation progressive des formes que prend cette implication : d'abord largement associée à quelques activités de bénévolat (toujours existantes), celle-ci s'est progressivement étendue à des formes d'implication accordant aux parents une place accrue dans les processus décisionnels (Bouchard, 2024).

Selon Changkakoti et Akkari (2008), le Québec se situe dans une tradition de décentralisation de la gestion du système éducatif, une plus grande autonomie étant notamment accordée aux établissements (LeVasseur et Wentzel, 2025). Les établissements peuvent se définir une identité à l'aide notamment de leur projet éducatif et de certaines pratiques professionnelles (Draelants et Dumay, 2011) comme la volonté (ou non) de participer au déploiement des communautés de pratiques (Wenger, 1998, 2011) et aux communautés d'apprentissage professionnel (Bélanger et al., 2019). Par ailleurs, davantage de comptes (*accountability*) doivent être rendus à la communauté (Changkakoti et Akkari, 2008). La participation des parents y prend diverses formes, dont certaines sont dotées d'un certain pouvoir, comme la participation active des parents aux décisions prises par l'établissement (Changkakoti et Akkari, 2008; LeVasseur et Wentzel, 2025).

[4] Certains y consacrant même leur thèse doctorale, voir Ahehinnou (2023) notamment.

Plus précisément, au Québec, au sein des établissements scolaires[5], deux instances davantage formelles de collaboration – pour les parents – coexistent actuellement. La première, facultative, *l'organisme de participation des parents (OPP)* vise notamment à « promouvoir la participation des parents à la réussite éducative de leur enfant, […] donner son avis aux parents du conseil d'établissement [CÉ] sur tout sujet qui concerne les parents ou sur lequel les parents du conseil d'établissement le consultent » (Regroupement des comités de parents autonomes du Québec, 2026). Cette instance propose généralement une diversité d'activités (par exemple festives ou culturelles, bénévolats divers et variés lors d'activités organisées à l'école, bibliothèque, etc.) contribuant au bon fonctionnement de la vie scolaire. L'OPP est, par ailleurs, exclusivement constitué de parents d'élèves. Une participation de la direction d'établissement à l'OPP semble être une avenue prometteuse selon certaines recherches (Dumoulin et al., 2011).

Le *conseil d'établissement*, obligatoire dans chaque école publique, tant au primaire qu'au secondaire, constitue quant à lui une instance plus formelle de participation des parents à la vie scolaire. La composition d'un conseil d'établissement varie d'une école à l'autre, mais il doit représenter les divers groupes qui ont un lien avec l'établissement (Ministère de l'Éducation, 2020a) dont – pour une école primaire – a) au moins quatre parents (élus par l'assemblée générale de l'école), b) au moins quatre membres du personnel de l'école (dont au moins deux enseignant·e·s, au moins un membre du personnel professionnel non enseignant et au moins un membre du personnel de soutien), c) un membre du personnel des services de garde, et d) des représentants de la communauté (sans droit de vote), selon la *Loi sur l'instruction publique* (Loi sur l'instruction publique, 2020). À noter que la direction d'établissement participe à toutes les rencontres du conseil d'établissement mais n'a pas le droit de vote. Le nombre total de postes pour les représentants des membres du personnel ne doit pas être supérieur au nombre total de postes pour les représentants des autres groupes (Ministère de l'Éducation, 2020a). Par ailleurs, comme la présidence doit obligatoirement être assurée par un parent et que celle-ci possède un

[5] Au niveau des Centres de services scolaires (CSS), il existe également le *comité de parents* qui regroupe des parents élus sur le territoire du CSS. Plus récemment, les parents élus au conseil d'établissement et qui sont représentants au comité de parents du CSS peuvent être élus au conseil d'administration (CA) du CSS. La complexité des divers paliers de participation des parents, l'enchevêtrement des rôles et responsabilités des diverses instances mériterait, à elle seule, d'être un sujet de recherche.

vote prépondérant en cas d'égalité des votes, la voix des parents est donc majoritaire au sein du conseil d'établissement.

Le conseil d'établissement peut notamment « analyser, adopter le projet éducatif d'un établissement, évaluer et adopter le plan de lutte contre l'intimidation et la violence, approuver les contributions financières pour du matériel, des activités scolaires, approuver le temps alloué à chaque matière, […] » (Gouvernement du Québec, 2025). Il doit également consulter les élèves ou un groupe d'élèves (par ex. comité d'élèves de l'établissement) sur des sujets en lien avec le fonctionnement de l'établissement (Gouvernement du Québec, 2025). En ce sens, cet organe possède un pouvoir décisionnel et participe activement à la gouvernance scolaire.

Ces organes participatifs – faisant référence au cinquième type de collaboration d'Epstein, *Decision Making* (Epstein, 2001, 2009) la *prise de décision*[6] – restent fortement investis par des parents plus familiers avec le système scolaire et les parents issus des groupes minoritaires y sont sous-représentés (Bouchard, 2024; Deniger, 2012; Gagnon et Marchand, 2022). Comme mentionné au début de cette thèse, la situation est similaire au niveau des associations de parents (Fahrni, 2014; Migeot-Alvarado, 2002), qui demandent, elles-aussi, une maîtrise particulièrement avancée de la langue d'enseignement et un sentiment de légitimité dans le monde scolaire (Ichou et Oberti, 2014), ce qui contribue à la difficulté de la représentativité au sein de ces deux types d'instances. Ces résultats font écho avec le deuxième principe de justice formulé par Périer (2012) mentionnant la nécessité de « rompre avec l'illusion de l'égalité d'accès des parents à leurs droits face à l'institution scolaire » (p.91). Payet et Rufin (2012) relèvent, par ailleurs, que les parents privilégiés n'ont pas attendu la création et l'existence de ces instances de gouvernance scolaire pour tisser des liens avec les enseignant·e·s et l'institution scolaire.

Une plus grande diversité de représentativité, notamment des parents issus des milieux défavorisés et/ou aux revenus modestes, est souhaitée dans les comités décisionnels (Dumoulin et al., 2014) tels que les conseils d'établissement mentionnés ci-dessus. Des réflexions quant à

[6] Notre traduction.

l'attractivité de ces conseils d'établissement nous semblent donc nécessaires. Plus précisément, plutôt que de s'intéresser à « comment attirer les parents ? », nous proposons un renversement du questionnement : « quels changements un conseil d'établissement doit-il adopter afin qu'il devienne un espace où *tous les parents* se sentent légitimes ? ».

Certaines propositions formulées par Dumoulin et ses collègues (2013, 2014) comme une diversification des horaires de rencontre, un allongement exceptionnel des horaires du service de garde de l'école, peuvent contribuer à réduire les enjeux d'horaires autour de la garde d'enfant. Par ailleurs, certaines rencontres de comités de parents au sein des centres de services scolaire[7] se tiennent en version *comodale* (présentiel/virtuel) afin de favoriser la participation des membres. Un tel fonctionnement pourrait aisément être mis en place pour les conseils d'établissement.

À noter que les conseils d'établissement ne sont pas non plus la panacée puisque, au sein d'une étude auprès de 148 parents élus à un conseil d'établissement à travers neuf régions administratives du Québec (Beauchesne, 2013), même s'ils sont majoritairement satisfaits de leur participation au sein de ces organes, certain·es participant·e·s à ces instances ont davantage l'impression d'être informé·e·s des prises de décision (ce qui correspond au niveau 1 du *modèle des diverses formes de collaborations* (Larivée et al., 2019) plutôt que reconnus comme des partenaires décisionnels (ce qui correspond davantage au niveau 3[8] du *modèle des diverses formes de collaboration* (Larivée et al., 2019). Ces résultats abondent dans le même sens que d'autres recherches – pour certaines compilées dans une récente recension des écrits (Ahehehinnou, 2023) – autour de la prise de décision au sein des conseils d'établissement. Cette problématique est d'ores et déjà abordée dans le *Rapport annuel sur l'état et les besoins de l'éducation 2005-2006* : « […] la procédure de préparation et d'adoption des dossiers donne parfois l'impression aux représentants des parents que tout est décidé d'avance. Certains

[7] Comité des parents du Centre de services scolaires des Affluents : https://cp.csaffluents.qc.ca/spip.php?rubrique20
[8] En guise d'approfondissement et d'illustration, Bouchard (2024) dans sa thèse doctorale, fournit des exemples concrets qui illustrent chaque niveau de la pyramide des diverses formes de collaboration.

organismes soutiennent que les parents ne servent parfois que de *faire-valoir* ou d'*estampilleurs* […] » (Conseil supérieur de l'éducation, 2006, p. 47).

Par ailleurs, le leadership de la direction d'établissement ainsi que le climat relationnel sont des facteurs mentionnés (Povey et al., 2016) comme ayant des impacts sur la participation des parents à la collaboration (également dans la gouvernance scolaire) et pouvant contribuer à expliquer la variabilité dans les degrés de satisfaction des participant·e·s aux conseils d'établissement. Plus les enseignant·e·s perçoivent le leadership positif de la direction d'établissement – surtout si ce leadership est collaboratif (Bouchard, 2024) – plus les enseignant·e·s invitent les parents à participer (Jung et Sheldon, 2020). Dans de précédents travaux, nous nous sommes justement particulièrement intéressés au leadership collaboratif des directions d'établissement ainsi qu'à l'horizontalisation des relations entres les professionnels de l'équipe-école au sein des communautés de pratiques (CoP) et des communautés d'apprentissage professionnel (CAP) qui en découlent (Bélanger et al., 2019; Janosz et al., 2024). Dans la publication co-rédigée avec Bélanger (2019), nous nous sommes penchés, au prisme du projet CAR (*Collaborer Apprendre Réussir*)[9] – pour lequel nous avons été membre de l'équipe d'évaluation pendant de nombreuses années – sur le leadership (partagé) de la direction d'établissement et la favorisation de l'adoption de pratiques inclusives au sein des écoles (notamment la collaboration avec les parents) contribuant à la réussite éducative de tous les élèves.

2.2.2 Quelques mots sur la participation parentale dans le canton de Fribourg (Suisse)

Dans le cadre de notre travail de Master s'intéressant à la participation des parents aux associations de parents (du canton de Fribourg, en Suisse) et du rôle de celles-ci au sein de la relation école-familles-communauté (Fahrni, 2014), nous avions – en outre – analysé la mise sur

[9] Site officiel du projet d'envergure provinciale (CAR) : https://projetcar.ctreq.qc.ca/

pied des *Conseils des parents*. En effet, la loi sur la scolarité obligatoire de 2014 (État de Fribourg, 2014) prévoyait l'instauration de ce nouvel organe participatif obligatoire pour chaque établissement. Sans en refaire une analyse détaillée, dans les textes législatifs de l'époque, la composition attendue d'un conseil de parents fait état d'une majorité de parents d'élèves, du responsable de l'établissement, de personnes représentant les autorités communes et d'une personne représentant le corps enseignant (État de Fribourg, 2012b). Dans le message n° 41 du Conseil d'État au Grand Conseil accompagnant le projet de loi sur la scolarité obligatoire, le Conseil de parents y est présenté comme suit : « organe obligatoire à chaque établissement scolaire, il se veut un lieu d'échanges où les parents seront désormais systématiquement consultés » (État de Fribourg, 2012a, p. 3).

Comme nous pouvons le constater, cet organe de participation ne dispose d'aucun pouvoir décisionnel, mais simplement d'une voix consultative (Fahrni, 2014), définie comme le plus bas niveau du modèle des diverses formes de collaboration de Larivée et ses collègues (2019). Par ailleurs, les sujets pouvant être abordés au sein de ces conseils sont davantage circonscrits et limités que leur équivalent québécois (notamment en ce qui a trait aux aspects pédagogiques) : « collaboration parents-école, des horaires, des transports, des accueils extrascolaires ainsi que tout autre thème proposé à l'exclusion des aspects pédagogiques et de la gestion du personnel » (Gaillet, 2013, p. 12). Une récente publication menée par Banholzer, dans le cadre de la recherche DÉCOLLE[10], témoigne – quelques années après l'instauration des Conseils de parents – de la continuité de cette volonté politique de maintenir la visée consultative de ces organes ayant pour mission de favoriser les échanges entre les familles et les écoles, sans aucun pouvoir de décision (Banholzer, en préparation).

[10] DÉCOLLE « Décentrer l'institution scolaire pour construire les bases de la collaboration entre l'école et les familles ? Une recherche ethnographique au sein d'une administration cantonale », dirigée par Prof. Ogay (voir notamment Ogay et al., 2023).

3. Un nécessaire retour sur des enjeux de la relation école-familles-communauté

Tous les élèves participent d'une culture, celle de leur famille, de leur quartier ou de leur communauté locale, de leur classe sociale. Tous sont, à leur façon, des héritiers. Mais sur le marché scolaire, certains héritages valent de l'or, d'autres ne sont guère monnayables.

(Perrenoud, 1995, p. 52)

À la suite des réflexions amorcées au sein de nos deux premières publications, force est de constater que le contexte d'un regroupement d'associations de parents (Fahrni et Genoud, 2018), le tissu social d'une école privée (Larivée et al., 2019), ainsi que les particularités de la participation au sein de la gouvernance scolaire présentées ci-dessus, semblent davantage correspondre à un mode de participation privilégié par les familles plus familières avec la culture scolaire (Monceau, 2008; Payet et Rufin, 2012; Gagnon et Marchand, 2022).

Le manque de participation de parents issus de milieux socialement défavorisés et/ou aux revenus modestes dans ces organes participatifs, ainsi que dans d'autres formes attendues de collaboration par l'institution scolaire peut être interprétée par (les représentant·e·s de) l'institution scolaire, comme une forme de désengagement, voire de démission de la part des parents (Changkakoti et Akkari, 2008; Périer, 2015, 2024). Avant d'aborder plus spécifiquement la notion de démission parentale, une brève (re)contextualisation historique s'impose.

3.1 Une volonté de rapprochement avec les familles

Comme nous l'avons mentionné dans le premier chapitre de cette thèse, la combinaison de facteurs politiques et contextuels (démocratisation de la scolarisation) et des *parental involvement studies* visant à impliquer les parents dans la lutte contre l'échec scolaire (Hoover-Dempsey et Sandler, 1995; Maubant et Leclerc, 2008) a contribué à un rapprochement entre le monde scolaire et familial. D'ultérieures recherches soulignant l'importance de la qualité de la relation entre l'école, les familles et la communauté (Epstein, 1987, 1992; Henderson et Mapp, 2002) pour la réussite de l'élève ont renforcé ces volontés de rapprochement entre ces deux mondes. Dans le sillage de ces réflexions, Conus (2017) souligne que :

> S'il s'inscrit dans une lutte contre l'échec scolaire en général, l'appel adressé à l'école et aux familles à œuvrer de concert est plus particulièrement soutenu par une intention d'égalisation des chances scolaires des enfants de familles minoritaires (Deslandes & Jacques, 2004; Kherroubi, 2008; Patrikakou et al., 2005), dont il est connu que les enfants connaissent dans l'ensemble une réussite scolaire moindre (Krummenacher, 2008). (p. 18)

Dans le discours de certain·e·s enseignant·e·s notamment (Lahire, 2012), il s'agit de multiplier les stratégies visant à favoriser la présence des parents dans l'école comme, dans leur optique, l'absence de contacts avec certaines familles issues de milieux défavorisés et/ou aux revenus modestes expliquerait l'échec scolaire des enfants.

3.1.1 L'implantation de mesures compensatoires pour favoriser ce rapprochement

En ce sens, dans une logique de rapprochement des familles issues de milieux défavorisés et/ou aux revenus modestes, un courant de recherche s'est intéressé à l'éducation précoce – reconnue également comme contribuant au succès scolaire de l'élève (Burger, 2010) – et notamment à la façon de préparer l'enfant à l'entrée à l'école (Rimm-Kaufman et Pianta, 2000). Or, certaines caractéristiques de ces familles plus éloignées de l'école ont été, dès lors, considérées comme

problématiques. Afin de compenser les difficultés perçues comme découlant de leur milieu familial ou de leur contexte de vie (Poissant et Charette, 2024), des mesures compensatoires ont alors été au centre des politiques et des pratiques scolaires (Deniger, 2012) dans les années 1970 à 1990 notamment en Amérique du Nord. Notre publication suivante (Fahrni et Ogay, 2022) approfondit spécifiquement ce volet d'éducation précoce à l'aide d'une analyse détaillée d'un atelier de préparation à l'entrée à l'école.

Les programmes tels qu'*Head Start*, aux États-Unis, ont pu contribuer à renforcer l'idée que l'environnement familial des enfants issus des minorités n'était pas propice pour assurer le bienêtre des enfants ainsi qu'un développement adéquat pour commencer l'école (Baquedano-López et al., 2013). Ces interventions sont, selon plusieurs auteurs, accompagnées d'hypothèses de déficit (vision déficitaire) envers les parents (Valdés, 1996). Cette vision déficitaire se forge avant même que les enfants n'entrent effectivement dans la salle de classe ; les partenaires scolaires se créent une image préconçue des parents en amont (Whitehouse et Colvin, 2001). En effet, *a posteriori,* comme le mentionnent Poissant et Charette (2024), ces approches compensatoires visant à réduire l'écart entre la culture familiale et scolaire « ont été considérées comme pathologisantes par plusieurs auteures, alors qu'elles posent un regard déficitaire sur les familles (Charette, 2016; Lafortune, 2012; Tardif-Grenier, 2015), […] souvent sans inclure les parents dans les solutions mises en place » (p. 245).

3.2 Une vision déficitaire renforçant le mythe de la démission parentale

Le relatif échec de ces programmes mis en place (Périer, 2005) n'a pourtant pas atténué le débat autour des effets de la distance culturelle entre l'école et les familles, de la participation parentale ainsi que du déficit perçu des familles issues de milieux défavorisés et/ou aux revenus modestes. Périer (2005) voit dans ces théories du déficit « une conception ethnocentrique de l'éducation et de la culture, ou un aveuglement face à la discrimination et aux inégalités socio-économiques » (p. 29). Bien que la recherche ait documenté les barrières imposées aux parents issus de milieux

défavorisés et/ou aux revenus modestes (Kim, 2009), Périer (2018) relève que la vision déficitaire est rapidement activée dans le cadre de la communication avec les parents qui s'écartent des attentes et des normes de l'école.

Le manque de légitimité perçu par les parents par rapport à leurs propres compétences, linguistiques notamment (Périer, 2015), peut les pousser à ne pas initier d'échanges ou à s'auto-censurer avec les enseignant·e·s (Conus et Fahrni, 2019; Fahrni et Conus, 2018). Ce manque de légitimité perçu, la volonté de ne pas déranger (Rienzo, 2023), l'impression de devoir s'en remettre à l'école ou à l'enfant par manque de compétences (Périer, 2015) ainsi que la manifestation d'une confiance des parents à l'égard de l'école (Auduc, 2007; Périer, 2018) sont autant de raisons possibles d'une posture en retrait de certaines familles issues de milieux défavorisés et/ou aux revenus modestes. Toutefois, une interprétation négative des raisons de ce retrait (Périer 2018), en termes de désintérêt par exemple, contribue à renforcer la (pré)conception d'un désengagement, voire d'une démission parentale. Et ce, même si la recherche a largement documenté le fait que tous les parents (sans égard à leur milieu) souhaitent que leurs enfants réussissent à l'école (Auduc, 2007; Changkakoti et Akkari, 2008; Maire Sandoz, 2017). Malgré la présence de preuves scientifiques, le maintien de la croyance de cette prétendue démission parentale lui confère, selon Périer (2005), les caractéristiques d'un mythe :

> En fait, le préjugé de la démission, qui, des constats premiers (parents non ou moins présents dans l'école) évolue vers l'analyse de causalités (les parents non-partenaires sont à l'origine des difficultés ou de l'échec scolaire de l'élève), semble aussi puissant dans les représentations qu'inexpliqué dans ses effets. On peut de ce point de vue lui conférer le statut et l'efficacité d'un mythe. Les acteurs du système scolaire y adhérent par croyance, sous le signe d'une double méconnaissance. Car la diversité des configurations familiales et des modèles éducatifs qui structurent le rapport des parents à l'école et à l'activité scolaire des enfants sont ignorés, et la réalité des effets proprement scolaires de cette prétendue démission éducative l'est tout autant. (p. 95)

À force de percevoir la relation école-familles-communauté sous l'angle des manques des parents (manque en lien avec leur contexte socioculturel, manque d'intérêt, etc.), Favre et ses collègues (2004) relèvent que l'on a tendance à oublier les manque(ment)s de l'institution. Dans nos propres recherches, nous avons notamment mentionné des barrières structurelles et socio-psychologiques (Conus et Fahrni, 2019) ainsi qu'un manque de dévoilement de l'école et de ses implicites (Fahrni et Ogay, 2022). Il appert nécessaire, à l'instar de la revue de la littérature anglo-saxonne effectuée par Kim (2009), de déplacer la focale du déficit prétendu des parents vers les barrières de l'institution scolaire, notamment sur les croyances des enseignant·es au sujet des familles issues de milieux défavorisés et/ou aux revenus modestes, ou encore de s'intéresser davantage à l'ancrage culturellement normé des politiques scolaires (Ogay et al., 2023; Ogay, 2024) qui privilégie et perpétue une vision parfois ethnocentrée de la relation école-familles-communauté.

Baquedano-López et ses collègues abondent en ce sens, relevant que nombre d'études relaient une vision déficitaire des familles et ne perçoivent pas les multiples façons par lesquelles les familles moins familières avec la culture scolaire participent à l'éducation de leur(s) enfant(s), comme celles-ci ne correspondent pas aux attentes normatives de la participation parentale à l'école définie par l'école (Baquedano-López et al., 2013). Dans cette optique, Vatz Laaroussi et ses collègues (2008) établissent une typologie de divers modèles de collaboration familles immigrantes-écoles, favorables à la réussite scolaire, dont plusieurs types – *collaboration à distance assumée* et la *collaboration avec espace de médiation* – n'impliquent pas de rencontres entre les parents et les acteurs scolaires. L'existence de cette diversité de modèles collaboratifs dans des situations de réussite scolaire, alors que certaines des stratégies parentales ou familiales peuvent être perçues comme une volonté de retrait, de résistance voire de non-coopération (Vatz Laaroussi et al., 2008) viennent à contredire la prétendue démission parentale parfois attribuée aux familles issues de l'immigration. Le défi réside toutefois dans le fait que ces stratégies soient reconnues par l'institution scolaire. Comme Kim (2009) invite à le faire, en travaillant sur les croyances des enseignant·e·s afin de reconnaître et de valoriser ces modes de collaboration

s'écartant de la norme scolaire, les parents s'exposeront moins « par leur invisibilité même, au risque de la disqualification sociale ou au jugement d'altérité sur leur irréductible différence, culturelle notamment » (Périer, 2018, p. 40).

Cette valorisation de la diversité des modèles de collaboration permettrait notamment de dépasser le mythe de la démission parentale (Périer, 2005) ainsi que le mythe de « la distance sociale et culturelle […] comme handicap rédhibitoire » (Changkakoti et Akkari, 2008, p. 421) et est congruente avec le premier principe de justice formulé par Périer (2012) qui vise justement à reconnaître les diverses formes d'expression et d'implication parentale. Ces réflexions autour de la diversité de types de collaboration paraissent d'autant plus essentielles que nous assistons à un renversement historique passant d'une clôture symbolique de l'école vers une logique de rapprochement (Périer, 2023), voire de proximité (Payet, 2017), où le partenariat entre l'école et les familles et la communauté s'inscrit comme une évidence (Giuliani et Payet, 2014b).

3.3 Les implicites et les non-dits dans l'injonction au partenariat

En éducation (Périer, 2019, 2024), comme en travail social (Blanc et al., 2016), l'injonction au partenariat s'établit comme une nouvelle norme sociale intimement liée aux discours sur la réussite scolaire (Conus, 2017; Conus et Ogay, 2018; Giuliani et Payet, 2014a; Larivée, 2011; Pithon et al., 2008). Or, s'adressant à toutes les familles indistinctement, « le partenariat semble par ses implicites et ses non-dits, s'adresser au parent 'idéal' dont les dispositions et modalités de communication sont pré-accordées au modèle d'entente, de rapprochement et de dialogue en vigueur à l'école » (Périer, 2005, p. 198).

Comme l'école, son fonctionnement ainsi que le mode d'emploi du partenariat restent peu explicités (Périer, 2015), l'institution scolaire et ses représentant·e·s favorisent indirectement la participation des parents maîtrisant davantage les codes et les attentes de cette relation partenariale. Béland et Borri-Anadon (2024) mettent en évidence une tension entre la symétrie

postulée par la norme partenariale et les conditions inégales dans lesquelles les parents sont amenés à y prendre part :

> En outre, l'institutionnalisation de la norme partenariale dans la collaboration ÉFIC, conçue d'entrée de jeu comme étant symétrique, repose sur l'idée que tous les parents adhèrent et détiennent les ressources pour répondre aux attentes de l'école, ce qui non seulement remet en cause le rapport d'égalité qu'elle promeut, mais risque de contribuer à accentuer les inégalités vécues par les familles « les plus éloignées culturellement de l'école » (Périer, 2008, p. 1). Selon cet auteur, pour que les parents soient reconnu·e·s et agissent comme partenaires, ils doivent mobiliser de nombreuses dispositions et mobiliser plusieurs compétences. Quand ce n'est pas le cas, des inégalités entre parents se créent, renforçant celles existant entre élèves, de même qu'un renforcement d'une lecture déficitaire de leur implication. (p. 5)

Ainsi, sans informations supplémentaires, les parents doivent essayer de trouver la bonne distance (Périer, 2024), située quelque part au sein de la double contrainte « investissez-vous, mais n'interférez pas » (Changkakoti et Akkari, 2008, p. 422). Les prochaines publications de notre thèse se donnent comme mission de réfléchir à la place des parents : symboliquement, dans un premier temps, dans un atelier de préparation à l'entrée à l'école (Fahrni et Ogay, 2022), puis physiquement lors d'interactions avec les enseignant·e·s (Fahrni et Conus, 2018; Conus et Fahrni, 2019). Dans chacune de ces publications, nous souhaitons analyser le rôle des implicites, des non-dits et de l'appropriation symbolique et physique de la place des parents (prise ou assignée) dans la relation école-familles-communauté.

3.4 Illustration d'enjeux de la relation ÉFC à l'aide de notre 3ème publication

Dans le cadre de la prochaine publication (Fahrni et Ogay, 2022), nous nous intéressons au moment où les parents deviennent parents d'élèves (Conus, 2017; Ogay, 2017b; Ogay et Ballif, 2019), un moment particulièrement marquant pour les parents de l'étude dans laquelle s'insère

la prochaine publication (Ogay, 2017b) puisque l'échantillon est composé de parents dont l'enfant aîné effectue sa première rentrée scolaire. Il s'agit, dès lors, pour ces enfants et ces parents, du tout premier contact avec l'école et les enseignant·e·s.

Cette thématique est le point central de la recherche **COREL** (Quand l'enfant devient élève, et les parents, parents d'élèves. **Co**nstruction de la **rel**ation entre les familles et l'école lors de l'entrée à l'école) dirigé par la Professeure Tania Ogay et subventionné par le Fonds national suisse (projet numéro 152695), contexte dans lequel notre publication a été réalisée. Adoptant une méthode ethnographique et une perspective théorique de communication interculturelle (Frame, 2013), ce projet de recherche s'intéresse à la construction de la relation entre les enseignants et les parents des élèves entrés dans leur première année d'école au sein d'un établissement scolaire péri-urbain du canton de Fribourg qui dessert un quartier à la population majoritairement issue de la migration et aux moyens économiques modestes.

Cette publication se focalise spécifiquement sur une pratique de transition (un atelier de préparation à l'entrée à l'école se déroulant quelques mois avant la première rentrée scolaire), un moment-clé de la construction de la relation entre les parents, les enseignant·e·s et un partenaire associatif. Cette publication montre que, pétri de bonnes intentions, cet atelier de préparation à l'entrée à l'école manque toutefois sa cible, notamment en contribuant à diffuser une volonté de fournir un *enfant scolarisable* (Fahrni et Ogay, 2022; Glasman, 1992), un enfant « disposé à apprendre et se comporter conformément à l'élève que l'école attend » (Périer, 2025, p. 107). Le rôle et les effets des implicites et non-dits de ce premier contact entre l'école et les parents y sont également discutés.

3.4.1 Troisième publication : « 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 » (Fahrni et Ogay, 2022).

*Note préliminaire : Même si la date de publication de cet article (2022) est postérieure à la publication Fahrni et Conus (2018), celui-ci a été rédigé en premier lieu dans le processus doctoral. Il s'agit du fruit des réflexions antérieures dans notre parcours doctoral. À la suite d'événements hors de notre contrôle (faillite de la maison d'édition dans lequel cet article aurait initialement dû voir le jour sous forme de chapitre de livre), nous avons entièrement retravaillé et réécrit le texte qui a ensuite été publié au sein d'une autre revue (*Recherches en Éducation*), ce qui explique sa publication ultérieure.

Fahrni, L. et 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.

Recherches en éducation

46 | 2022
La classe inversée : activité des enseignants, activité des apprenants

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

Preparing school entry? Analysing a transition practice working at the border between school and families in a school situated in the canton of Fribourg.

Laurent Fahrni et Tania Ogay

Édition électronique
URL : https://journals.openedition.org/ree/10170
DOI : 10.4000/ree.10170
ISSN : 1954-3077

Éditeur
Nantes Université

Référence électronique
Laurent Fahrni et Tania Ogay, « 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* [En ligne], 46 | 2022, mis en ligne le 01 janvier 2022, consulté le 01 avril 2022. URL : http://journals.openedition.org/ree/10170 ; DOI : https://doi.org/10.4000/ree.10170

Recherches en éducation est mise à disposition selon les termes de la Licence Creative Commons Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale - Pas de Modification 4.0 International.

Dossier

La classe inversée : activité des enseignants, activité des apprenants

Coordonné par Marie-Sylvie Claude

GROUPE « CLASSE INVERSÉE » DU RÉSEAU RESEIDA – *Édito* – 2

MARIE-SYLVIE CLAUDE & PATRICK RAYOU – *Un enseignement littéraire en classe inversée : les dessous d'un contrat* – 9

MARION VAN BREDERODE – *Classe inversée en sciences de la vie et de la Terre. Des difficultés spécifiques au dispositif ?* – 22

VALÉRIE LUSSI BORER, ALAIN MULLER & STÉPHANIE RUBI – *Inverser la classe : quelles expériences ? Analyse de l'activité des élèves* – 34

JACQUES CRINON & GEORGES FERONE – *Réseaux connectés d'enseignants et développement professionnel* – 46

DOROTHÉE BAILLET & FRANÇOISE ROBIN – *Classe inversée en enseignement supérieur et dynamique d'élaboration du savoir : le point de vue des enseignants* – 59

CÉCILE ALLARD & ALINE ROBERT – *Étudier les classes inversées en mathématiques. Préalables méthodologiques sur les cours : le cas particulier des « capsules »* – 72

SYLVIE MAS – *« Devenir inverseur ».. Trajectoire de participation d'une enseignante à un tweetchat animé par le collectif Inversons la classe !* – 87

HUI ZHANG & MENGQI ZHANG – *Tendances et évolution des recherches sur la classe inversée en Chine et dans le monde* – 101

Varia

KARIM BOUMAZGUIDA, GAËTAN TEMPERMAN, BRUNO DE LIÈVRE – *Quels outils d'aide à la réussite pour quels profils d'apprenants dans un MOOC hybride ?* – 120

CÉDRIC DABO & SYLVAIN CONNAC – *Les représentations des étudiants tuteurs en masso-kinésithérapie sur le dispositif de tutorat entre pairs* – 139

LAURENT FAHRNI & TANIA OGAY – *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* – 155

SYLVIE MOUSSAY & SUZANNE ABDUL-REDA ABOURJEILI – *Une intervention en clinique de l'activité à visée transformative : apports pour la conception d'une formation de formatrices et formateurs libanais* – 167

Recensions

Recension par Adrien Bourg
Le Belcanto. Une analyse située de pratiques didactiques, ISABELLE BALMORI – 183

Recension par Cécile Redondo
L'humanité contre l'Anthropocène. Résister aux effondrements, RENAUD HÉTIER – 186

Recension par Michel Fabre
Une société d'accompagnement. Guides, mentors, conseillers, coaches : comment en est-on arrivé là ?, MAELA PAUL – 191

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

Laurent Fahrni
Doctorant, Département des sciences de l'éducation et de la formation, Université de Fribourg (Suisse)

Tania Ogay
Professeure, Département des sciences de l'éducation et de la formation, Université de Fribourg (Suisse)

Résumé
Cet article présente l'analyse d'une pratique de transition, un atelier de préparation à l'entrée à l'école, proposé aux parents quelques semaines avant l'entrée à l'école de jeunes enfants d'un établissement scolaire péri-urbain du canton de Fribourg, en Suisse. Ce moment est particulièrement critique puisqu'il s'agit de la première rencontre entre les familles et l'école, lors de laquelle se cristallisent les attentes réciproques, notamment en termes de préparation à l'école. Malgré de bonnes intentions, cette mesure entreprise pour faciliter l'entrée à l'école semble manquer sa cible, voire même se révéler contre-productive. Les implicites et les non-dits entourant ce moment charnière font partie des facteurs explicatifs de ce constat. Nous formulons des pistes réflexives pour de futures éditions mais aussi, plus généralement, pour favoriser une collaboration plus égalitaire entre les familles et l'école.

Mots-clés : famille et éducation, inclusion et exclusion scolaires, enseignement primaire et élémentaire, acteurs de l'éducation

Abstract
Preparing school entry? Analysing a transition practice working at the border between school and families in a school situated in the canton of Fribourg.

This article presents an analysis of a transition practice: a workshop aiming to help parents prepare their young children for school entry, taking place a few weeks before the beginning of the school year in a semi urban school in the canton of Fribourg, Switzerland. This is a particularly critical moment, since it is the first meeting between families and the school, during which mutual expectations crystallize, particularly in terms of preparation for school. Despite good intentions, this measure meant to facilitate school entry seems to miss its target, and even to be counter productive. The implicit and unspoken aspects of this pivotal moment are among the factors that explain this observation. We formulate reflective avenues for future editions but also, more generally, to promote a more egalitarian collaboration between families and schools.

Keywords: family and education, educational inclusion and exclusion, primary and elementary education, actors in education

Entrer à l'école, voir son enfant entrer à l'école : une expérience loin d'être anodine pour l'enfant et ses parents, un rite de passage important dans le processus d'enculturation par lequel l'enfant devient membre à part entière de la société. L'enfant est-il prêt à entrer à l'école ? Voilà une question qui inquiète de nombreux parents et qui a inspiré un important courant de recherche sur la *school readiness* (Carlton & Winsler, 1999) avec pour objectif d'évaluer si l'enfant est prêt à entrer dans son métier d'élève, ainsi que de proposer des mesures de renforcement en cas contraire. Dans cette compréhension de la *school readiness*, c'est à l'élève de se montrer prêt à s'adapter à l'environnement scolaire, et non l'inverse. Cette conception centrée sur le seul enfant a été critiquée par plusieurs chercheurs (notamment Dockett & Perry, 2007). Ainsi, Mary Elizabeth Graue (1993), proche des réflexions sur l'école inclusive (Petriwskyj, 2014), proposait déjà un renversement de perspective et de s'interroger plutôt sur la préparation de l'école à accueillir ses élèves, dans leur diversité. Cependant, la méta-synthèse des recherches nord-américaines réalisée par Christopher P. Brown et Yi-Chin Lan (2015) indique que la conception nativiste de la *school readiness* – la considérant comme une caractéristique propre à l'élève – reste dominante dans les conceptions des enseignants. Ceux-ci tendent d'autre part à douter avant tout de la *school readiness* des enfants de familles de groupes minoritaires (Brown & Lan, 2018).

Les interrogations des parents, des professionnels comme des chercheurs sur la *school readiness* révèlent l'importance de ce moment de l'entrée à l'école dans la vie de l'enfant. Comme toute transition, elle engage des processus d'apprentissages, de changement identitaire et de construction de sens (Zittoun, 2012) qui peuvent se dérouler de façon plus ou moins harmonieuse et méritent d'être soutenus afin d'assurer un bon départ dans la scolarité pour tous les élèves. Le modèle écologique et dynamique de la transition (Rimm-Kaufman & Pianta, 2000) met en exergue les interactions complexes qui se jouent entre les différents acteurs dans le processus de la transition : les familles, l'école et la communauté. Pour que l'entrée à l'école ne soit pas vécue par les enfants comme une rupture brutale, particulièrement pour ceux issus de familles peu habituées à la culture scolaire, les chercheurs recommandent aux acteurs scolaires d'adopter des pratiques de transition. Robert C. Pianta et Marcia Kraft-Sayre (2003) proposent ainsi cinq principes que devraient suivre ces pratiques pour favoriser une transition de qualité : créer de nouvelles relations, promouvoir la continuité entre le préscolaire et le scolaire, construire sur les forces des familles, adapter les pratiques aux besoins individuels et établir un réseau de collaboration. Comme le montre l'analyse que nous développons dans cet article, mettre en œuvre une pratique de transition qui satisfasse à ces principes est loin d'aller de soi. Malgré la motivation des différents acteurs et leurs bonnes intentions, une mesure entreprise pour faciliter l'entrée à l'école peut manquer sa cible, et même se révéler contre-productive. Au cœur du problème est la signification que les unes et les autres donnent au concept de *school readiness* ainsi qu'aux moyens pour la renforcer.

La pratique de transition que nous analysons ici a été observée lors d'une recherche de type ethnographique portant sur la construction de la relation entre les familles et l'école lors de la première année d'école (Ogay, 2017a). Il s'agit d'un atelier de préparation à l'entrée à l'école proposé aux parents deux mois avant le début de l'école et animé par une intervenante externe, salariée d'une association dont l'objectif est d'accompagner les parents dans l'éducation de leurs jeunes enfants. Force est de le constater, nos observations – tout comme les entretiens réalisés auprès des parents et des enseignantes – montrent que cet atelier a été un échec, malgré les bonnes intentions évidentes de l'intervenante comme des enseignantes. Nous tentons ici d'analyser les causes de cet échec, en faisant l'hypothèse qu'une explication importante se trouve dans les implicites quant à la signification de la préparation à l'entrée à l'école et aux rôles qu'y jouent les différents partenaires : école, familles et association. Le flou autour de ce que les uns et les autres mettent dans cet atelier de préparation à l'entrée à l'école provoque une ambiguïté quant au positionnement du partenaire associatif, en tension entre sa mission première de soutien auprès des familles et la préoccupation des enseignantes de recevoir des

enfants prêts à entrer dans leur métier d'élèves. Cette tension au niveau du positionnement de l'association contribue à une instrumentalisation de la pratique de transition par le partenaire dominant : l'école. De ce fait, en prescrivant notamment des pratiques éducatives à mettre en œuvre dans le milieu familial afin de bien préparer l'enfant à son entrée à l'école (Conus & Nunez Moscoso, 2015), l'atelier de préparation à l'entrée à l'école se rend finalement – contre son gré – complice de la transmission d'une conception normative de la transition (celle défendue par les enseignantes de notre étude).

1. Le contexte, les acteurs et la scène observée

Dans la recherche COREL[1], réalisée avec une méthode ethnographique et dans une perspective théorique de communication interculturelle (Frame, 2013), nous avons observé dans un établissement scolaire péri-urbain du canton de Fribourg en Suisse la façon dont se construit la relation entre les enseignantes et les parents des élèves entrés dans leur première année d'école. Le quartier desservi par cet établissement est habité par une population majoritairement issue de la migration et aux moyens économiques généralement modestes. De grands immeubles locatifs de plusieurs étages comportant des appartements à loyers modérés entourent l'établissement scolaire. Dans une portion plus éloignée du quartier, quelques familles davantage favorisées habitent des maisons individuelles (villas) ; leurs enfants sont également scolarisés dans le même établissement scolaire. À la suite de l'accord intercantonal sur l'harmonisation de la scolarité obligatoire (HarmoS) en 2009, l'obligation d'entrée à l'école à quatre ans a été mise en place, impliquant dans ce canton l'introduction d'une année de scolarité supplémentaire. Une étude pilote de deux ans a permis de construire la démarche de recherche ainsi que notre propre relation avec les six enseignantes des quatre classes multi-niveaux (ou multi-degrés) accueillant les élèves de première année. Lors de l'année d'étude principale, nous avons mené des entretiens semi-directifs individuels avec les six enseignantes ainsi qu'avec les familles de 12 enfants aînés (sur un total de 36 enfants qui effectuent leur première rentrée scolaire) répartis dans les quatre classes (nombre total d'enfants toutes classes et tous niveaux confondus : 73 enfants). Ces entretiens ont été réalisés au printemps précédant l'entrée à l'école, puis après la rentrée scolaire, après l'entretien entre enseignantes et parents à la suite du premier semestre (au moment du bulletin scolaire) ainsi qu'à la fin de l'année scolaire. Nous avons également observé les interactions entre parents et enseignantes lors de moments formels (journée d'accueil au mois de juin, entretien enseignantes-parents) et lors des temps interstitiels (Marcel, 2002), notamment à l'entrée et la sortie des classes lors des deux premières semaines d'école.

Au cours de notre étude ethnographique COREL, deux éditions de l'atelier de préparation à l'entrée à l'école ainsi que la séance de préparation de la seconde édition ont été observées. Cet article, faisant partie d'une thèse doctorale réalisée au sein de la recherche COREL, se focalise sur l'après-midi d'accueil à l'école des futurs élèves de première année, lors de notre année d'étude principale. Cet après-midi s'est déroulé au mois de juin précédant la rentrée scolaire, qui a lieu fin août. Les futurs élèves et leurs parents étaient ainsi invités à deux activités : une visite de la classe (de 15h00 à 15h55) dans laquelle l'enfant débutera sa scolarité deux mois plus tard ainsi qu'un atelier de préparation à l'entrée à l'école (de 16h00 à 17h15), commun à toutes les classes. Pour cet atelier, la commune avait mandaté une association qui intervient habituellement directement auprès des familles pour les soutenir dans leur tâche éducative mais qui intervient parfois également en contexte scolaire dans quelques établissements du canton. Précisons encore que les professionnels employés par l'association ont des formations diverses dans le domaine de l'éducation et de l'intervention sociale. En ce qui concerne les 12 familles rencontrées dans notre année d'étude principale, quatre d'entre elles ont participé aux deux volets de l'après-midi, sept familles étaient présentes à une des deux activités (absence annoncée pour des raisons professionnelles pour la seconde partie de la journée, incompréhension de

[1] La recherche « COREL : Quand l'enfant devient élève, et les parents, parents d'élèves. Construction de la relation entre les familles et l'école lors de l'entrée à l'école » est dirigée par Tania Ogay de l'université de Fribourg (Suisse) et soutenue par le Fonds national suisse de la recherche scientifique (FNS).

l'invitation, etc.) et une seule famille était absente lors de cette journée (incompréhension de l'invitation). Au total, une soixantaine de personnes (pour les 36 enfants débutant leur première année) était présente pour cette édition de l'atelier de préparation à l'entrée à l'école.

La méthode de l'observation peut être qualifiée d'ouverte, à visée participante et passive (Arborio & Fournier, 2008) : bien qu'ils ne prennent pas de notes sur le moment, les chercheurs ne dissimulent pas leur activité et ne prennent pas d'autre rôle dans la situation que celui de chercheur. D'autre part, les rapports d'observation – portant sur les faits observés mais aussi sur les ressentis des chercheurs – sont rédigés *a posteriori* et débriefés au sein de l'équipe de recherche. Ces observations ont été complétées par des entretiens semi-directifs, réalisés avec les enseignantes, avec les parents participant à la recherche ainsi qu'avec l'intervenante externe, leur proposant de revenir sur leurs expériences respectives de cet atelier de préparation à l'entrée à l'école. L'analyse des données a été réalisée par une analyse de contenu selon la méthode d'« analyse à l'aide de catégories conceptualisantes » (Paillé & Mucchielli, 2012) en croisant les données issues de nos différentes sources. Nous nous intéressons ici plus spécifiquement aux relations entre les différents acteurs, à la convergence ou divergence entre leurs attentes et objectifs par rapport à cette journée d'accueil et plus particulièrement à cet atelier de préparation à l'entrée à l'école. Quelles conceptions des différents acteurs au sujet de la préparation à l'entrée à l'école pouvons-nous identifier ? Quel est le message délivré aux futurs parents d'élèves, comment le perçoivent-ils ? Comment cet atelier participe-t-il à la préparation à l'entrée à l'école et que nous apprend-il de la relation naissante entre l'école et ces familles ?

1.1. Des attentes et des objectifs divergents, et non explicités

Lors de la réunion de préparation de l'atelier entre les enseignantes et la représentante de l'association, nous avons observé que leurs attentes et objectifs respectifs vis-à-vis de cette pratique de transition n'ont pas été questionnés ni explicités. Les attentes et besoins des parents n'ont pas non plus été abordés, les parents n'ont d'ailleurs pas été consultés lors de la préparation de l'atelier. La réunion de préparation a avant tout été consacrée aux questions logistiques et organisationnelles liées à l'atelier (horaire, salle, matériel, etc.). Les enseignantes, familières avec le travail de l'association, s'attendent à ce que celle-ci traite, lors de sa future intervention, d'éducation au sein du cadre familial. Dans nos entretiens, les enseignantes donnent comme objectif à l'atelier « *d'informer les parents sur ce qu'on attend un peu d'EUX* »[2]. Cette enseignante mentionne les points sur lesquels il est essentiel d'insister « *surtout […] des choses très basiques mais du style le sommeil pour moi c'est hyper important pour l'école […] toutes ces petites choses qui sont nécessaires, enfin qu'il faut savoir avant que les enfants commencent l'école* ».

L'invitation officielle envoyée aux parents par le service des écoles de la commune annonce que l'atelier permettra de « *préparer ensemble l'entrée à l'école de votre enfant. Cette rencontre se veut un moment d'échanges et de convivialité* ». L'invitation officielle se rapproche ainsi des objectifs que l'intervenante de l'association place dans cette intervention qui est de « *favoriser les rencontres entre les enseignants et les parents, avant l'entrée à l'école, […] parce qu'il y a beaucoup à échanger, par les expériences qu'on a accompagnées, on a vu que cela facilite l'intégration de l'enfant à l'école* ». D'après les entretiens réalisés avec les parents, ces derniers n'ont, quant à eux, pas d'attentes préalables par rapport à l'atelier. La plupart ne pensent d'ailleurs pas qu'une préparation à l'entrée à l'école soit nécessaire, ils se réjouissent de voir leur enfant entrer à l'école et voient cet événement comme une étape dans un parcours de vie, ils ont confiance en leur enfant et en l'école pour assurer une transition douce. Cependant, dans la mesure où l'école leur propose cet atelier, les parents s'attendent à y recevoir des informations sur l'école : par rapport à des questions d'organisation, mais aussi ce qu'y fera leur enfant et ce qu'il y apprendra.

[2] Les mots écrits en lettres capitales dans les verbatim de cet article sont des marques d'insistance au niveau du ton de voix employé par les locuteurs lors des entrevues.

1.2. Un partenaire associatif à la frontière entre l'école et les familles : une ambiguïté de positionnement

Lors de l'atelier, nous avons observé que ni le rôle ni le statut de l'association n'ont été clairement présentés aux parents, que ce soit dans la courte allocution de la responsable politique en charge des écoles dans cette commune (sa présence est par ailleurs également restée inexploitée, alors qu'elle aurait pu être l'occasion de signaler l'intérêt de la communauté pour l'entrée à l'école) ou dans les premiers instants de l'activité. Les parents interviewés ne connaissaient pas cette association, ou n'ont pas fait le lien et, de ce fait, n'ont pas compris quel était le statut de l'intervenante. Plusieurs parents ont pensé qu'il s'agissait d'une enseignante ou d'une représentante de l'institution scolaire et non d'une représentante d'une association au service des parents.

L'association intervient habituellement auprès des familles, l'intervenante a donc l'habitude de parler d'éducation de l'enfant au sein de la famille. Pendant l'atelier, nos observations montrent qu'elle a gardé ce *focus*, même si dans l'entretien avec l'équipe de recherche elle dit que son intention était de parler de l'action conjointe de la famille et de l'école dans l'éducation de l'enfant. Cependant, parler de l'éducation de l'enfant dans la famille quand on se trouve physiquement dans les murs de l'école est une autre chose que de le faire dans un contexte familial, ou neutre, comme le fait habituellement l'association. Tenir ce discours dans le contexte scolaire, en présence des enseignantes, accrédite l'idée que la préparation de l'enfant à l'école est de la responsabilité de ses parents (Changkakoti & Fahrni, 2020), alors que ceux-ci s'attendaient – comme mentionné ci-dessus – à ce qu'on leur parle de l'école. Dans cet atelier, le discours de l'intervenante s'est ainsi trouvé en phase avec celui des enseignantes. En effet, le partenaire associatif a cherché à répondre aux besoins de solutions concrètes qu'il ressent chez les enseignantes, « *nous on doit aussi répondre à ce qu'ils ont besoin […] des outils concrets, et donc dans ce concret, le risque c'est que des fois, c'est peut-être très connoté, mais au fond, je préfère qu'il y ait du concret et qu'il soit partagé, [plutôt] qu'il y ait de l'abstrait et que, que ça ne permette pas de faire changer les choses* ». Mais, ce faisant, le partenaire associatif semble s'être fait happer par les préoccupations des enseignantes et leur vision unilatérale de la préparation de l'entrée à l'école.

Selon nos observations, qui concordent avec le retour que nous en ont fait les parents interviewés, le contenu de l'atelier de préparation à l'entrée à l'école a alors été complètement orienté par les besoins de l'école, délivrant le message qu'il est nécessaire que les parents mettent en œuvre à la maison des pratiques éducatives jugées favorables au bon fonctionnement de l'élève en classe, dans une « tentative d'imposition (douce) du point de vue de l'école […] où il s'agit de préparer les parents peu familiers du monde scolaire au "métier de parent d'élève" » (Payet, 1994, p. 14). En effet, le message transmis aux parents s'est exclusivement focalisé sur la préparation dans le cadre familial de l'enfant à l'école, en cherchant notamment à promulguer des recommandations sur l'alimentation, l'hygiène et les heures de sommeil, autant de thématiques qui font partie, selon Daniel Gayet (1999), du bilan des erreurs éducatives parentales catalogués par les enseignants. Au sein de cet atelier, on ne s'est préoccupé que de ce qui se passait dans les familles : on n'y a parlé que d'éducation de l'enfant dans le cadre familial, pas de ce que les enfants feront à l'école. Les informations transmises lors de cette intervention ont ainsi été unilatérales, comme l'exprime ce papa : « *c'était surtout qu'est-ce que VOUS parents vous pouvez, comment vous pouvez participer comme relais pédagogique un peu des maîtresses quoi. Comment vous pouvez aussi être, participer à l'éducation qui est faite à l'école* ». Dans la seconde édition de l'atelier, aucune place n'a été laissée aux questions des parents, ceux-ci n'ont pas perçu le mode d'interaction de l'atelier comme favorable à une prise de parole de leur part. Un document distribué aux parents lors de l'atelier renforce cette perception d'un rôle-soutien de la part de la maison : une feuille composée de deux colonnes intitulées « *À l'école, l'enfant apprend à…* », puis « *À la maison, ce qui peut aider l'enfant, c'est…* ». Plutôt que de susciter une réflexion sur l'action conjointe de la famille et de l'école pour un objectif commun qui est l'éducation de

l'enfant, ces intitulés suggèrent que l'enfant apprend uniquement dans le cadre de l'école et que la famille est là pour soutenir les apprentissages scolaires, mais sans réciprocité.

2. École-familles : les frontières d'une relation

Les deux éditions que nous avons observées de cet atelier de préparation à l'entrée à l'école ont ainsi transmis une vision de la collaboration école-familles centrée sur la seule famille, vue par l'école comme un outil, une ressource à renforcer pour que la scolarité de l'enfant puisse bien se dérouler. Les parents deviennent la cible de la collaboration, sous la forme d'une « collaboration-enrôlement » (Brougère, 2010), dans une visée transformatrice de leurs rôles et conceptions. En somme, c'est comme si les enseignantes et l'association se sentaient investies d'une mission d'éducation (Giuliani & Payet, 2014) envers ces parents, elles prescrivent des pratiques éducatives à mettre en œuvre dans le milieu familial, franchissant par la même occasion – symboliquement – la frontière de l'espace familial. En effet, la majorité des enseignantes de notre étude attendent des parents qu'ils rendent leur enfant conforme aux normes scolaires, qu'ils livrent à l'entrée à l'école, un « enfant scolarisable » pour reprendre l'expression de Dominique Glasman (1992, p. 112). Mais s'il s'agit d'une attente forte des enseignantes, c'est une tâche difficile pour beaucoup de parents car préparer son enfant à entrer à l'école suppose de connaître l'école et ses attentes. Or en se focalisant uniquement sur les pratiques des parents au sein de la famille, l'atelier n'a pas contribué à lever le voile sur l'école, qui est restée tout aussi opaque et illisible (Rochex & Crinon, 2011) pour les parents interviewés. Nos diverses sources (entretiens, observations, récolte documentaire) indiquent, en effet, que l'école se dévoile très peu aux parents, pendant l'atelier de préparation à l'entrée à l'école comme tout au long de cette première année d'école.

2.1. Les implicites et les non-dits : des facteurs creusant des écarts aux frontières

Ce premier contact entre l'école et les parents des futurs élèves est empreint d'implicites et de non-dits. L'invitation officielle par la commune était accompagnée – dans le même envoi postal – d'une seconde invitation provenant de l'enseignante et s'adressant directement à l'enfant. Cette double invitation (à des heures différentes et par/pour des personnes différentes) a eu, en outre, pour effet que plusieurs parents n'ont pas compris que la journée était constituée de deux parties auxquelles ils pouvaient participer (voir également : Ogay, 2017b). D'autre part, ni les enseignantes, ni le secrétariat des écoles n'a considéré utile d'indiquer où se trouvaient les classes ainsi que le lieu de la réunion collective. Ceci a engendré des situations de stress pour les parents qui ont souvent eu de la difficulté à trouver la bonne salle de classe ainsi que le lieu de réunion pour l'atelier (Fahrni & Conus, 2018). Les informations sur les divers lieux de la journée ont fait d'autant plus défaut que l'établissement scolaire est constitué de plusieurs bâtiments, dépourvus de signalétique. Le jour de la visite de classe, aucun panneau indicateur spécifique n'a été placé au sein de l'espace scolaire, ni pour indiquer où se trouvent les quatre classes de première année d'école (qui se situent dans deux bâtiments distincts) ni pour indiquer où se déroule l'atelier de préparation à l'entrée à l'école (dans un troisième bâtiment). Une enseignante estime, dans l'extrait d'entretien suivant, que le fait d'obtenir ces informations relève du rôle des parents : « *pour ce qui est de la visite de la classe, ben ça ils, ils habitent tout près, je trouve que c'est… ils peuvent faire l'effort de venir regarder ça avant […] mais de, de se soucier où est la classe de son enfant, je pense qu'ils peuvent se soucier avant de savoir où est la classe, parce qu'ils reçoivent quand même deux à trois semaines avant* ». Ce discours sous-entend qu'il est attendu que les parents s'aventurent (avant même le premier contact avec l'école) par eux-mêmes dans ce territoire scolaire qui, rappelons-le, est dénué d'informations sur la localisation des diverses salles de classe.

Lors de l'après-midi d'accueil, la visite de classe qui précède l'atelier de préparation à l'entrée à l'école est conçue par les enseignantes comme un moment d'accueil de leurs futurs élèves : les parents n'y ont que le rôle d'accompagnants, autant que possible les enseignantes leur ont demandé de quitter la classe une fois leur enfant livré. Les parents n'y ont pas reçu d'informations

sur l'école, n'ont pu profiter de ce moment pour se faire une idée de ce que sera le quotidien de leur enfant dans quelques semaines. Au contraire, ils se sont retrouvés hors de la classe et ont dû se trouver une occupation pendant les trois quarts d'heure qui les séparaient de l'atelier de préparation à l'entrée à l'école (prévu à 16h00). En outre, en seconde partie de journée, lors de l'atelier animé par l'association, les parents n'ont pas reçu davantage d'informations sur l'école, sur son fonctionnement ni sur les objectifs d'apprentissage de la première année scolaire. En somme, tout au long de cette journée censée faciliter la transition, l'école n'a pas ressenti le besoin de se dévoiler et reste ainsi une *boîte noire* pour les parents, « *l'école c'était vraiment l'INSTITUTION qu'on n'a pas besoin de réexpliquer, parce qu'en gros tout le monde est allé à l'école et puis ça fonctionne de soi-même* ». En effet, plusieurs parents relèvent qu'ils n'ont pas reçu le type d'informations dont ils avaient besoin, *« moi je m'attendais à ce qu'on nous parle justement du fonctionnement de l'école, ce qu'on, ben ne serait-ce qu'au niveau des absences, si les enfants sont malades, comment ça se passe, qui on doit contacter, qu'on ait des numéros, j'en sais rien moi, qu'on nous explique ce qu'ils vont faire justement pendant la classe* ». Quelle place pour les questionnements des parents sur la transition, sur la séparation des premiers jours ? De plus, que vont mettre en place les enseignantes pour faciliter cette séparation ? Les parents peuvent-ils rester au sein de la classe les premiers jours ? Autant de questions qui non seulement ne reçoivent pas de réponses, mais qui n'ont même pas l'espace nécessaire pour être posées.

Dans l'extrait suivant, une enseignante se rend compte qu'une grande partie des parents qui habitent le quartier ne sont pas familiers avec le fonctionnement de l'école, « *[…] le papa est, est suisse donc il a, il a notre culture scolaire, il sait ce qu'on attend de lui ! D'autres ne savent pas ce qui se passe derrière ces murs, c'est sûr* ». Toutefois, ni la visite de classe ni l'atelier ne sont utilisés afin de dévoiler des informations sur l'école, celle-ci demeurant un espace clos inconnu, séparé par des frontières tant physiques que symboliques. L'atelier de préparation à l'entrée à l'école opère alors comme un court-circuit : les enseignantes nous ont fait part à plusieurs reprises dans nos entretiens de leur frustration par rapport à ce qu'elles perçoivent comme un manque d'implication des parents, qui ne soutiendraient pas suffisamment l'action de l'école à la maison. Pour autant, au lieu d'expliciter ce qu'est l'école, de lever le voile sur ce monde aussi étranger qu'étrange, l'atelier parle aux parents de ce qu'ils ne font pas assez à la maison. Cette ambiguïté est particulièrement bien illustrée par les attentes paradoxales d'une enseignante par rapport à l'atelier : « *d'informer les parents sur ce qu'on attend un peu d'EUX. […] je trouve que c'est très important parce qu'il y a beaucoup de parents, justement, qui ne se rendent pas bien compte de ce que c'est l'école* ». En effet, comment les parents peuvent-ils espérer préparer leur enfant à entrer dans une école qui ne se dévoile pas, sur laquelle ils n'ont comme informations que les connaissances qu'ils en auraient déjà ? Finalement, l'atelier de préparation à l'entrée à l'école favorise les parents déjà les plus familiers avec les usages et les codes du monde scolaire, et éloigne encore un peu plus les familles les moins familières avec la culture scolaire, un des possibles effets pervers du partenariat entre l'école et les familles (Périer, 2019).

Comme le postule William B. Gudykunst (2005) dans sa théorie de la communication interculturelle, un fort degré d'incertitude et d'anxiété ressenti dans l'interaction perturbe l'efficacité de la communication et rend difficile la prise en compte du cadre de référence du partenaire d'interaction, qui est au contraire perçu à travers les stéréotypes et préjugés. Le contexte dans lequel se déroule l'interaction s'avère une source importante d'incertitude et d'anxiété pour les interactants. Nos observations de cette journée indiquent que plusieurs éléments du contexte se sont révélés défavorables au soin que les enseignantes comme les parents ont pu apporter à la construction de leur relation. Ainsi, la présence lors de la visite de la classe des élèves actuels, en soi tout à fait pertinente pour que les futurs élèves puissent faire la connaissance de leurs futurs camarades, a compliqué la transition entre les salles de classes pour la visite et la salle commune de l'atelier. En effet, les enseignantes devaient également surveiller le départ de leurs élèves actuels qui terminaient leur journée d'école, et ceci au moment même où les futurs élèves devaient se rendre avec leurs parents (arrivés entre-temps pour récupérer leurs enfants) à l'atelier de préparation à l'entrée à l'école. Lors de ce moment transitionnel déjà complexe en soi (Ogay

& Ballif, 2019), une des enseignantes a tenté d'imposer à ses futurs élèves un rituel qu'elle pratique tout au long de l'année à la sortie des classes : se plaçant sur le pas de la porte du bâtiment, elle filtre la sortie des élèves en leur demandant de lui serrer la main et de la regarder dans les yeux. Lors de nos observations cet après-midi-là, nous avons constaté que la plupart des futurs élèves n'ont pas saisi le sens du rituel et n'étaient, peut-être, simplement pas habitués dans leurs pratiques familiales à saluer un adulte en le regardant dans les yeux. Quel message cette démarche donne-t-elle ? Un enfant doit-il arriver à l'école à quatre ans, sans explications de la part de l'enseignante, sachant déjà saluer un adulte selon les codes qu'elle-même juge importants ? L'instauration de ce nouveau rituel, à ce moment précis, en présence des parents, a suscité d'autant plus d'ambiguïté qu'il ne s'agissait pas d'un véritable départ pour les futurs élèves puisqu'ils se rendaient physiquement ensemble avec leur enseignante à l'atelier de préparation à l'entrée à l'école. Surchargée par les multiples tâches que les enseignantes devaient ou voulaient gérer, la situation s'est ainsi révélée défavorable aux échanges entre les enseignantes et les parents. Non seulement les parents n'ont pas eu l'occasion d'adresser leurs questions aux enseignantes afin d'obtenir des renseignements sur l'école, mais beaucoup d'entre eux ont été confrontés dès ce tout premier moment d'école avec la performance maladroite de leur enfant devenu soudainement élève.

2.2. Relation asymétrique et incursion territoriale inégale

Les données récoltées sur cette pratique de transition indiquent que celle-ci est fondée sur une vision déficitaire des parents (Boulanger et al., 2010). Les enseignantes nous ont ainsi expliqué ne pas avoir donné d'informations sur les objectifs d'apprentissage de la première année d'école parce que, selon elles, les parents ne pourraient les comprendre. Les informations transmises par les enseignantes visent à faire passer, nous l'avons vu, un tout autre contenu, défini en fonction de cette vision déficitaire « *[…] on a, de plus en plus on a des enfants qui arrivent avec rien, et pis il y a des maîtresses enfantines qui ont dit maintenant on aimerait que quand ils arrivent à l'école qu'ils sachent euh se laver les mains […] mais dans un autre quartier il n'y a pas besoin de ça, parce que de toute façon le parent il fait, donc c'est, c'était, voilà, c'est l'éducation qui, qui manque* » . En considérant les parents habitant le quartier comme un tout homogène, « les enseignants ne perçoivent pas toujours les clivages qui les traversent » (Monceau, 2014, p. 76). Ainsi, les douze familles rencontrées pour l'étude principale sont fortement diversifiées, ne serait-ce qu'en termes de pays d'origine (12 pays –différents pour un total de 20 personnes), de statuts matrimoniaux (famille nucléaire, parents séparés, famille monoparentale, etc.) et de professions exercées (dans leur pays d'origine comme en Suisse).

Cette vision déficitaire des parents par les enseignantes a été perçue par plusieurs parents. Elle a aussi déclenché chez les parents plus familiers du monde scolaire des inquiétudes, l'impression de ne pas habiter dans « le bon quartier », de se retrouver en compagnie de parents incapables auxquels il faut tout apprendre et que les enfants de ces familles défaillantes vont ralentir la scolarité de leur propre enfant. L'atelier n'a ainsi pas été rassurant pour les parents plus familiers du monde scolaire, il risque même de renforcer l'effet ghetto affectant le quartier dans lequel se trouve l'établissement, certaines familles voulant quitter cet environnement *a priori* peu stimulant. En effet, certains parents ont pensé que l'atelier était inadapté pour eux mais pourrait s'avérer utile pour des familles mal intégrées socialement ou dont l'enfant n'a encore jamais connu l'expérience d'un accueil extra-familial. Certains parents issus de l'immigration ont été dérangés par ce discours infantilisant et déficitaire, « *parce que nous donner un cours de comment on doit éduquer nos enfants à la maison, j'ai trouvé ça limite quand même !* », ou comme le relève cette autre maman : « *je pense ils ont cette opinion, ça reste toujours, que voilà ils sont étrangers et puis…ça veut pas dire qu'on est étranger on sait rien !* ». Il est toutefois à signaler qu'une des enseignantes se démarque de cette vision déficitaire ainsi que de la centration du discours de l'atelier sur les pratiques éducatives des parents, « *[…] on entre beaucoup dans cette sphère privée de l'éducation […] de leur dire…il faudra que votre enfant il aille tout seul aux toilettes, enfin… d'avoir ces exigences, mais j'ai l'impression qu'ils savent les parents. […] j'ai l'impression qu'on les materne un petit peu et que c'est pas notre rôle, enfin, c'est des parents, ils*

savent ». La relation asymétrique entre parents et enseignants (c'est « l'école qui sait ») révélée dans nos analyses fait que cet atelier de préparation à l'entrée à l'école ne peut relever d'un partenariat (Larivée, 2011) où la responsabilité de cette tâche serait partagée. La préparation de l'enfant pour l'entrée à l'école est considérée ici par l'école comme relevant exclusivement du territoire de la famille ; un exemple parmi d'autres d'une pénétration de l'institution scolaire dans l'intimité des foyers des familles (Blaize et al., 2020).

L'analyse de cet atelier soulève par ailleurs un étrange paradoxe. En effet, bien que l'école fribourgeoise dispose, à la suite de l'instauration de la scolarisation obligatoire à quatre ans, d'une année supplémentaire pour accompagner les élèves dans leur apprentissage du métier d'élève, elle semble attendre des parents qu'ils livrent une année plus tôt un enfant déjà prêt à fonctionner à l'école (Scalambrin & Ogay, 2014). La rencontre entre parents et enseignantes se vit ainsi comme une forme de contrôle des parents (Périer, 2005) où les enseignantes essaient d'agir sur les pratiques parentales afin que les parents se conforment aux rôles et valeurs que l'institution leur demande d'incarner. Nos résultats convergent ainsi avec les observations de Dany Boulanger et ses collègues qui constatent la prédominance de pratiques collaboratives fondées sur des logiques déficitaire et compensatoire, pratiques alors avant tout définies et orientées par le personnel enseignant (et en partie les directions d'établissement) afin de répondre principalement à des finalités scolaires (Boulanger et al., 2011). L'école ne prend pas en compte la perspective des parents et considère sa réalité comme étant évidemment partagée par tous. Se rendant à cet après-midi en pensant en apprendre plus sur l'école que fréquentera leur enfant, les parents en ressortent sans en savoir plus, et pour beaucoup, avec l'impression d'être considérés comme des parents défaillants. Censés rapprocher l'école et les familles, la visite de classe et l'atelier de préparation à l'entrée à l'école agissent plutôt comme une tentative de faire entrer les familles dans le territoire de l'école (qu'elles sont censées connaître), de normaliser l'éducation donnée par les parents afin qu'elle corresponde aux normes scolaires, alors que celles-ci restent inexpliquées.

3. Conclusion : d'une asymétrie vers une symétrie ?

Force est de le constater, la pratique de transition discutée au sein de cet article n'a pas été en mesure de remplir son objectif de préparation à l'entrée à l'école, elle n'a pas permis de favoriser une transition douce et harmonieuse dans le monde scolaire. En adoptant, même inconsciemment, la perception déficitaire des enseignantes au sujet des familles, le partenaire associatif n'a pu travailler comme à son habitude sur les forces des familles ni adapter son intervention aux besoins individuels (les parents étant ici davantage perçus comme une totalité homogène et non considérés dans leur individualité et dans leur spécificité) selon les principes de Pianta et Kraft Sayre (2003) pour une transition de qualité. L'association semble ainsi participer activement, bien qu'involontairement, à la construction d'une relation entre l'école et les familles dans un mode de collaboration asymétrique, prescriptif et normatif.

L'association a été comme aspirée par le partenaire qui est en position de pouvoir dans le processus de définition des modalités de la relation et du rôle de chacun (en l'occurrence l'institution scolaire), alors que l'association est elle-même prise dans une logique de recherche de reconnaissance, et de financements. En déléguant à une association la réalisation de l'atelier, l'institution scolaire se réserve les bénéfices de l'initiative d'une réussite tout en se préservant des risques d'un échec. Celui-ci est d'autant plus difficile à éviter pour le partenaire associatif que les conditions-cadres sont peu favorables (mandat donné tardivement, manque de disponibilité des enseignantes pour préparer l'atelier, un seul atelier pour quatre classes, présence des enfants, salle trop petite, bruit ambiant, etc.). Ces constats soulignent l'importance pour un acteur associatif opérant au sein de la collaboration école-famille-communauté d'analyser ce qui s'y joue en termes de relations et d'alliances, en vue d'être capable aussi bien de clarifier son positionnement vis-à-vis de l'école et des familles que de pouvoir ensuite s'y tenir, dans une position de tension assumée et explicitée. L'ambiguïté et la complexité de la situation dans laquelle ce dernier s'est retrouvé n'ont pas permis d'atteindre l'objectif primordial – qui fait pourtant habituellement la force de l'intervention du partenaire associatif – d'échanger autour de la prépa-

ration à l'entrée à l'école dans un trialogue entre les parents, les enseignantes et l'intervenante de l'association. Relevons qu'une responsabilité partagée du déroulement de la pratique de transition pourrait selon Julie Ruel (2009) contribuer à la réussite de celle-ci, les partenaires présents cherchant à trouver des façons de faciliter le passage de cette étape cruciale. Il pourrait s'agir ici d'une piste de réflexion intéressante pour une future édition de l'atelier afin de tendre, autant que faire se peut, vers une symétrie (territoriale) entre l'école et les familles.

Comme nous l'avons vu, faire intervenir à l'école un acteur associatif qui intervient habituellement dans les familles – et se situe donc dans le territoire de la famille – sans que la question des espaces et de la place des uns et des autres ne soit problématisée, a porté le regard de l'atelier sur les seules familles, confortant les enseignantes dans leur idée que la préparation de l'entrée à l'école est du ressort des seuls parents. En ce sens, d'un point de vue symbolique, l'école (à travers le partenaire associatif qui agit comme un passeur de frontières) profite de la « porosité des frontières » (Maire Sandoz, 2015, p. 142) pour émettre des recommandations éducatives dans l'espace des familles. À l'inverse, comme nous avons pu le constater, les informations sur l'école restent occultées derrière des frontières imperméables. En outre, l'analyse des non-dits et des implicites en termes d'espace physique (double invitation, localisation des salles, etc.) réalisée plus en détails dans une autre publication (Fahrni & Conus, 2018) démontre que ceux-ci peuvent se retourner contre les familles les moins proches de la culture scolaire (voir également Fahrni, 2019). L'effet cumulé des facteurs susmentionnés contribue à ce que ce premier contact entre l'école et les familles ne se soit pas déroulé de façon optimale. Si l'atelier s'est révélé un piège pour l'association mandatée pour le réaliser, il en est aussi un pour les parents : non seulement ils en ressortent sans y avoir trouvé de réponses à leurs questions, mais ils se retrouvent seuls avec la charge de préparer leur enfant à entrer dans cette école qui leur reste tout autant étrangère. En ne parlant que de ce que les familles font, ou ne font pas ou pas suffisamment, l'école évite de se remettre en question elle-même, à commencer par se demander comment elle utilise l'année supplémentaire avec les élèves qui lui a été offerte. Un processus de décentration de l'école est indispensable pour que l'école se révèle capable d'accueillir tous les élèves dans leur diversité, selon le paradigme d'une école inclusive.

Références

ARBORIO Anne-Marie & FOURNIER Pierre (2008), *L'enquête et ses méthodes. L'observation directe*, Paris, Armand Colin.

BLAIZE Jacques, DELANNOY Cécile & LESCOP Jean-Yves (2020), « Il faut ouvrir l'école ? », *Cahiers pédagogiques*, n° 564, p. 68-69.

BOULANGER Dany, LAROSE François & COUTURIER Yves (2010), « La logique déficitaire en intervention sociale auprès des parents : les pratiques professionnelles et les représentations sociales », *Nouvelles pratiques sociales*, vol. 23, n° 1, p. 152-176.

BROUGÈRE Gilles (2010), « La coéducation en conclusion », dans Sylvie Rayna, Marie-Nicole Rubio & Henriette Scheu (éds.), *Parents-professionnels : la coéducation en questions*, Toulouse, Erès, p. 127-138.

BROWN Christopher P. & LAN Yi-Chin (2015), « A qualitative metasynthesis comparing U.S. teachers' conceptions of school readiness prior to and after the implementation of NCLB », *Teaching and Teacher Education*, vol. 45, p. 1-13.

BROWN Christopher P. & LAN Yi-Chin (2018), « Understanding families' conceptions of school readiness in the United States : A qualitative metasynthesis », *International Journal of Early Years Education*, vol. 26, n° 4, p. 403-421.

CARLTON Martha P. & WINSLER Adam (1999), « School readiness : The need for a paradigm shift », *School Psychology Review*, vol. 28, n° 3, p. 338-352.

CHANGKAKOTI Nilima & FAHRNI Laurent (2020), « La construction de l'espace scolaire entre parents et enseignants : passages de seuils physiques et symboliques », dans Liliane Pelletier & Annick Lenoir (éds.), *Regards critiques sur la relation école-famille(s)*, Paris, Édition des archives contemporaines, p. 69-90.

CONUS Xavier & NUNEZ MOSCOSO Javier (2015), « Quand la culture scolaire tend à structurer les négociations des rôles d'enseignant et de parent d'élève », *La recherche en éducation*, n° 14, p. 8-22.

DOCKETT Sue & PERRY Bob (2007), « The role of schools and communities in children's school transition », dans Richard E. Tremblay, Ronald G. Barr, Ray D. Peters & Michel Boivin (éds.), *Encyclopedia on early childhood development*, Montréal, Centre of Excellence for Early Childhood Development, p. 1-8.

FAHRNI Laurent & CONUS Xavier (2018), « Wie die räumliche Aneignung der Eltern und Lehrpersonen – sowohl des physischen wie auch des symbolisch-interaktionalen Schulraums – den Beziehungsaufbau von Schule und Familie im Übergang von der Familie in den Kindergarten konstituiert », dans Karin Fasseing Heim, Ruth Lehner, Thomas Dütsch, Ursula Arnaldi, Elke Hildebrandt, Martina Wey Huber & Barbara Zumsteg (éds.), *Übergänge in der frühen Kindheit*, Münster, Waxmann, p. 173-193.

FAHRNI Laurent (2019), « L'appropriation de l'espace physique et symbolique dans la construction de la relation école-famille-communauté : une source d'inégalités sociogéographiques ? », dans Catherine Dumoulin, Lise Gremion, Marta Teixeira, Suzie Tardif & Laurent Fahrni, *Les inégalités scolaires. Actes de la deuxième édition de l'Université d'été francophone sur les inégalités scolaires*, Québec, Presses de l'Université Laval, p. 37-40.

FRAME Alexander (2013), *Communication et interculturalité : cultures et interactions interpersonnelles*, Paris, Lavoisier.

GAYET Daniel (1999), *C'est la faute aux parents : les familles et l'école*, Paris, Syros.

GIULIANI Frédérique & PAYET Jean-Paul (2014), « Les logiques scolaires de la proximité aux familles. Introduction », *Éducation et sociétés*, vol. 34, n° 2, p. 5-21.

GLASMAN Dominique (1992), *L'école hors l'école : soutien scolaire et quartiers*, Paris, ESF.

GRAUE Mary Elizabeth (1993), *Ready for what? Constructing meanings of readiness for kindergarten*, Albany N.Y., State University of New York Press.

GUDYKUNST William B. (2005), « An Anxiety/Uncertainty Management (AUM) theory of effective communication. Making the mesh of the net finer », dans William B. Gudykunst (éd.), *Theorizing about intercultural communication*, Thousand Oaks, Sage, p. 281-322.

LARIVÉE Serge J. (2011), « L'établissement de relations école-famille collaboratives et harmonieuses. Des types d'activités, des obstacles, des enjeux et des défis », dans Joanne Portelance, Cecilia Borges & Joanne Pharand (éds.), *La collaboration dans le milieu de l'éducation : dimensions pratiques et perspectives théoriques*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 161-180.

MAIRE SANDOZ Marie-Odile (2015), « Passer les frontières, franchir les limites », *Diversité*, vol. 179, p. 142-147.

MARCEL Jean-François (2002), « Approches ethnographiques des pratiques enseignantes durant les temps interstitiels », *Revue de recherches en éducation*, vol. 30, p. 103-121.

MONCEAU Gilles (2014), « Effets imprévus des dispositifs visant à rapprocher les parents éloignés de l'École », *Éducation et sociétés*, vol. 34, n° 2, p. 71-85.

OGAY Tania (2017a), *Quand l'enfant devient élève, et les parents, parents d'élèves. Construction de la relation entre les familles et l'école lors de l'entrée à l'école (recherche COREL),* Rapport final à l'intention du Fonds national suisse de la recherche scientifique, Université de Fribourg (Suisse), Département des Sciences de l'éducation et de la formation, https://www3.unifr.ch/eduf/fr/assets/public/Documents/recherche/COREL/COREL_rapportFNS.pdf

OGAY Tania (2017b), « 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*, vol. 39, n° 2, p. 336-351.

OGAY Tania & BALLIF Loyse (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 », dans Anja Sieber Egger, Gisela Unterweger, Marianna Jäger, Melanie Kuhn & Judith Hangartner (éds.), *Kindheit(en) in formalen, nonformalen und informellen Bildungskontexten: Ethnografische Beiträge aus der Schweiz*, Wiesbaden, Springer, p. 175-194.

PAILLÉ Pierre & MUCCHIELLI Alex (2012), *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*, Paris, Armand Colin.

PAYET Jean-Paul (1994), « L'école à l'épreuve de la réparation sociale : la relation professionnels/public dans les établissements scolaires de banlieue », *Revue française de pédagogie*, n° 109, p. 7-17.

PÉRIER Pierre (2005), *École et familles populaires : sociologie d'un différend*, Rennes, Presses universitaires de Rennes.

PÉRIER Pierre (2019), *Des parents invisibles : l'école face à la précarité familiale*, Paris, Presses universitaires de France.

PETRIWSKYJ Anne (2014), « Critical Theory and Inclusive Transitions to School », dans Bob Perry, Sue Dockett & Anne Petriwskyj (éds.), *Transitions to school - International research, policy and practice*, Dordrecht, Springer, p. 201-215.

PIANTA Robert C. & KRAFT-SAYRE Marcia (2003), *Successful kindergarten transition : Your guide to connecting children, families & schools*, Baltimore Md., P.H. Brookes.

RIMM-KAUFMAN Sara E. & Pianta Robert C. (2000), « An ecological perspective on the transition to kindergarten : A theoretical framework to guide empirical research », *Journal of Applied developmental psychology*, vol. 21, p. 491-511.

ROCHEX Jean-Yves & CRINON Jacques (2011), *La construction des inégalités scolaires. Au cœur des pratiques et des dispositifs d'enseignement*, Rennes, Presses universitaires de Rennes.

RUEL Julie (2009), « Les transitions de vie : un regard sur la première transition scolaire », *Revue préscolaire*, vol. 47, n° 2, p. 20-27.

SCALAMBRIN Laure & OGAY Tania (2014), « "Votre enfant dans ma classe". Quel partenariat parents-enseignante à l'issue du premier entretien ? », *Éducation et sociétés*, vol. 34, n° 2, p. 23-38.

ZITTOUN Tania (2012), « Une psychologie des transitions : des ruptures aux ressources », dans Pierre Curchod, Pierre-André Doudin & Louise Lafortune (éds.), *Les transitions à l'école*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 263-279.

3.4.1.1 Apports et perspectives d'approfondissement de la troisième publication

L'analyse au cœur de cette publication repose spécifiquement sur un moment-clé de la relation (le premier contact) entre les parents et les enseignantes de notre étude et donne un aperçu intéressant des fondements sur lesquels la relation entre les parents et les enseignantes se construit. Dans les publications suivantes, issues du même contexte de recherche (Conus et Fahrni, 2019; Fahrni et Conus, 2018), nous avons tenté de mettre davantage en lumière l'aspect longitudinal de la construction de la relation école-familles-communauté qui découle de cette première rencontre.

Le concept de frontières, abordé pour la première fois dans ce texte, ouvre de nouvelles réflexions et perspectives autour de cette notion qui paraît davantage centrale et protéiforme (réelle, physique, symbolique, métaphorique) qu'initialement prévu au sein de notre thèse. Nous y reviendrons plus exhaustivement dans le cadre de nos perspectives réflexives. Cette publication soulève également pour la première fois de nombreux éléments intimement liés à la spatialité (*salle trop petite*, *bruit ambiant*, *espace partagé avec les enfants*) que nous avons regroupés dans la catégorie *conditions-cadres défavorables pour l'atelier*. Il s'agit là des prémices réflexives de liens entre l'espace et le déroulement des activités. Ces premières réflexions ont permis d'ouvrir la voie pour l'approfondissement de notre conception davantage interdépendante et interactionnelle (Moser, 2009; Ripoll et Veschambre, 2005) entre l'espace, les activités et les individus. Dans la suite de notre thèse, nous souhaitons justement rendre compte de l'évolution de notre conception du lien entre espace et relation école-familles-communauté. Par ailleurs, les pistes réflexives mentionnées en fin d'article sur le nécessaire processus de décentration de l'école méritent également d'être approfondies. Dans les prochaines pages, nous tentons justement d'en explorer certaines pistes.

4. D’insuffisantes bonnes intentions

Comme nous avons pu le constater dans notre publication (Fahrni et Ogay, 2022), malgré de bonnes intentions, la collaboration école-familles-communauté se heurte encore à de nombreux obstacles et freins pour le développement d’une relation harmonieuse et égalitaire. Ces résultats sont en cohérence avec de nombreuses recherches qui font état de malentendus, tensions, conflits, différends, implicites ou espoirs déçus (Dubet, 1997; Guigue et Tillard, 2010; Leroy, 2010; Maubant et Leclerc, 2008; Montandon et Perrenoud, 1994; Ogay, 2017a, 2019; Payet et Giuliani, 2014; Périer, 2005; Rienzo, 2022, 2023) qui peuvent nuire à la relation école-familles-communauté. Par ailleurs, comme le relève Rienzo (2024) :

> La collaboration entre les enseignant-es et les parents est considérée comme un facteur favorable à la réussite scolaire des enfants (Maubant & Leclerc, 2008) et est développée au service du suivi des élèves (DGEP, 2014). Il s’agirait ainsi d’un moyen jugé essentiel par les institutions scolaires pour lutter contre l’échec et les inégalités scolaires (Périer, 2019). Néanmoins, malgré les effets positifs supposés de ces relations, l’échec et les inégalités scolaires persistent (Bautier & Rayou, 2013 ; Felouzis & Goastellec, 2015). En effet, les jeunes de familles à faible capital culturel ont toujours beaucoup moins de chances de terminer leurs études supérieures que celles et ceux de familles plus diplômées (OECD, 2018). (p. 270)

Aucun système scolaire ne semble parvenir à assurer l’égalité d’accès et de réussite des élèves, indépendamment de leurs milieux sociaux d’origine (Moignard et Sauvadet, 2016). L’égalité des chances reste donc toujours un défi pour les familles issues de l’immigration et/ou aux revenus modestes (Ogay, 2019). Dans le sous-chapitre suivant, loin de prétendre trouver une solution à ces importants constats de recherche, nous souhaitons néanmoins proposer l’asymétrie relationnelle (et les effets qui en découlent) comme une des pistes explicatives de l’échec des bonnes intentions partenariales.

4.1 Une double asymétrie perturbatrice

Établir un partenariat – entendu comme le troisième niveau des formes de collaboration (Larivée et al., 2019) – visant un rapport d'égalité entre les parents et les enseignantes (Duval et Dumoulin, 2022) demeure d'autant plus difficile à attendre en raison de l'asymétrie des statuts entre ces acteurs. Ogay et Ballif (2019) soulignent à cet égard :

> À l'heure où les discours scientifiques comme institutionnels appellent à la collaboration et même au partenariat entre l'école et les familles, considérés comme favorables à la réussite scolaire (voir par exemple Hampden-Thompson et Galindo 2017), comment parents et enseignants parviennent-ils à s'accorder pour soutenir l'enfant dans sa scolarité ? Et ceci en particulier quand l'asymétrie presque inévitable de leurs statuts – les enseignants étant des professionnels à qui la société a confié la mission de former les citoyens de demain – se trouve encore accrue par le manque de références culturelles communes lorsque les enseignants sont issus du groupe social majoritaire et les parents de populations immigrées et/ou aux revenus modestes ? (p. 176)

Par ailleurs, le rôle perturbateur des non-dits et des implicites mentionnés tant dans le chapitre sur l'injonction partenariale que dans la publication précédente (Fahrni et Ogay, 2022) contribue au maintien de frontières invisibles (Périer, 2018) qui excluent, de ce fait, certaines familles du dialogue avec l'école et accentuent les inégalités (Béland et Borri-Anadon, 2024). Il s'agit là, d'une illustration des effets pervers du partenariat (Périer, 2005) présentés précédemment au sein de cette thèse.

La seconde asymétrie – que Rienzo (2024) qualifie, pour sa part de distorsion – réside dans l'écart entre la symétrie collaborative prônée sur le plan discursif, notamment dans les documents institutionnels (Périer, 2024), et les formes de collaboration effectivement mises en œuvre sur le terrain, lesquelles demeurent traversées par des rapports de pouvoir et des positions asymétriques entre les acteurs. Dans les pratiques, la collaboration apparaît généralement

beaucoup plus normative et implique un plus faible niveau de collaboration de la part des parents (Béland et Borri-Anadon, 2024; Duval et Dumoulin, 2022) dans la pyramide des formes de la collaboration de Larivée et ses collègues (2019). Ces écarts témoignent, entre autres, de la difficulté à instaurer – dans les pratiques – une relation véritablement égalitaire entre les partenaires. Dès lors, certains auteurs envisagent ce rapport égalitaire davantage comme un idéal vers lequel tendre que comme une réalité pleinement atteignable (Deslandes, 2019a). Au sein du chapitre suivant, nous proposons des réflexions afin de dépasser le stade des bonnes intentions et d'essayer de tendre davantage, sur le terrain, vers cet idéal partenarial.

5. Et si on dépassait le stade des bonnes intentions ?

Comme nous l'avons (dé)montré, sans démarches supplémentaires, l'école reste un lieu de confrontation inégale (Périer, 2018) particulièrement pour les familles moins familières avec la culture scolaire et les codes de celle-ci. Afin de réduire cette asymétrie, une des premières étapes consiste à dépasser le mythe de la neutralité culturelle de l'institution scolaire, pourtant déjà déconstruit par des travaux qui ont démontré que l'école est toujours ancrée dans une culture et des normes spécifiques (Giuliani et Payet, 2014a), loin d'être universelles (Conus, 2017). Comme nous le soulevons dans une de nos prochaines publications (Fahrni et Conus, 2018), plusieurs études rendent compte du fait que certaines familles issues de l'immigration mentionnent peu connaître le fonctionnement de l'école (Lunneblad et Johansson, 2012).

Fort de ce constat, il appert donc d'autant plus essentiel de faire sortir l'école de sa boîte noire (Fahrni et Ogay, 2022). En outre, afin de dépasser le stade des bonnes intentions, Périer (2024) formule une double condition afin d'atteindre un niveau plus égalitaire du partenariat : donner la parole aux parents et expliciter les termes de la relation. Les sous-chapitres qui suivent se veulent une présentation détaillée de principes identifiés par la recherche comme susceptibles de permettre la concrétisation de cette volonté.

5.1 Faire sortir l'école de sa boîte noire : nommer les implicites

Notre publication précédente présente des implicites communicationnels et spatiaux contribuant à l'opacité de l'école (manque d'informations, double invitation à l'évènement, absence de signalétique, etc.). Afin d'y remédier, Maire Sandoz (2015) propose de rendre l'école lisible à l'aide d'une signalétique pédagogiquement bien conçue. Dans ses travaux, Dumoulin et ses collègues (2013) font référence aux réflexions menées par des chercheurs étatsuniens (Christenson et Sheridan, 2001) qui proposent de fournir des cartes indiquant où se situe le secrétariat afin d'aider les parents à se repérer.

Les implicites, loin de se limiter aux enjeux de la spatialité, peuvent teinter l'entièreté de la relation entre l'école, les familles et la communauté et, ainsi, fortement nuire au triptyque relationnel. Le deuxième principe de justice formulé par Périer (2012) abonde en ce sens, puisque celui-ci stipule que « clarifier les formes et les modalités de coopération accessibles et intelligibles au plus grand nombre, […] vise les conditions pour une égalité effective des statuts et des droits des parents face à l'école » (p. 90-91). En outre, une clarification des attentes respectives ainsi qu'une verbalisation des non-dits contribueraient – selon nous – à une diminution de la tension ressentie par les divers partenaires de la relation en réalisant notamment que certaines de leurs doléances convergent. En effet, la recherche documente que, tant les parents que les enseignant·e·s, relèvent les mêmes obstacles à leur collaboration, soit le manque de temps (Bouchard, 2024) et la peur d'être jugé par l'autre partenaire (Larivée, 2013). Afin de favoriser la communication entre les familles et l'école – en s'inspirant de travaux antérieurs (Brooks, 2004) – Larivée (2013) mentionne des pistes d'actions (pour les milieux scolaires). Deux de ces pistes nous paraissent particulièrement pertinentes pour notre thèse : l'aménagement de l'environnement afin de rendre l'école accueillante (nommer les implicites spatiaux en fait partie) ainsi que de prévoir quotidiennement du temps à l'horaire pour la communication avec les familles.

5.2 D'une asymétrie vers une symétrie communicationnelle et relationnelle

Alors que l'école peut se permettre, comme nous l'avons vu (Fahrni et Ogay, 2022), une intrusion dans l'espace et le temps domestiques (Périer, 2025; Pontecorvo et al., 2013), une pénétration des frontières dans le sens inverse semble impensable. Cette asymétrie dans la possibilité même de traverser les frontières entre le monde scolaire et familial est notamment relevée par Guérin et Lenoir (2020) :

> Alors que la famille ne peut obliger l'école à partager ses valeurs et ses méthodes, le fait que l'école puisse de son côté s'immiscer dans les familles place ces deux agents de socialisation fondamentaux dans la vie des enfants dans une relation asymétrique. (p.44-45)

La communication entre l'école et les familles rencontre donc un degré de porosité variable selon le sens de passage des frontières. La communication semble, en outre, parfois se limiter à la transmission d'informations (écrites) de la part des enseignant·e·s vers les parents lors des problèmes à régler, que ce soit sur les comportements ou les performances des enfants (Périer, 2018; Robitaille et Dumais, 2023). La communication écrite semble donc encore – dans plusieurs contextes – être le moyen de contact privilégié par les enseignant·e·s, ce qui ne permet pas de rejoindre adéquatement tous les parents, notamment certains d'entre eux qui ont connu des difficultés, voire des échecs scolaires (Dumoulin et al., 2013). Notons que le principe communicationnel « pas de nouvelles, bonnes nouvelles » (Conus et Fahrni, 2019; Ogay et Ballif, 2019), adopté par certain·es enseignant·e·s, contribue également à une limitation de la communication.

Les conditions de communication étant, par ailleurs, souvent définies par l'école sans tenir suffisamment compte de la diversité des contextes familiaux (Charette et Poissant, 2026), lesquels ne permettent pas toujours aux familles de répondre aux attentes normées de l'institution scolaire (Charette et Audet, 2025), les possibilités d'établir une communication sur

un mode égalitaire s'en trouvent d'autant plus limitées. En outre, l'asymétrie de statuts entre les acteurs (Ogay et Ballif, 2019) évoquée auparavant, contribue à maintenir ces rapports inégaux. Plusieurs recherches soulignent ainsi que la transformation de ces relations doit d'abord être impulsée par les l'école et les enseignant·e·s. Comme le rappelle Rienzo (2022), « il n'y a que les acteurs scolaires qui pourraient redéfinir leurs attentes envers les parents avec qui ils sont en interaction pour que leurs relations deviennent plus symétriques, s'adapter à leurs possibilités et à leurs ressources » (p. 177).

Dumoulin et ses collègues (2013) proposent notamment d'adapter la complexité du langage dans les communications écrites ainsi que d'augmenter les communications orales (notamment via le téléphone) afin de contribuer à pallier ces difficultés communicationnelles. En ce sens, il importe donc de varier les modalités de contact (Auduc, 2007), de dépasser la focale mise sur le mode informatif sur le comportement en classe, l'implication en classe et les résultats scolaires (Maire Sandoz, 2017) et de tendre vers une communication bidirectionnelle (Conus, 2017; Dumoulin et al., 2013, 2014). Ce mode de communication bidirectionnelle est davantage en adéquation avec la possibilité de donner la parole aux parents, comme mentionné dans la double condition en vue d'un partenariat plus égalitaire (Périer, 2024), présentée précédemment. L'avènement des nouvelles technologies (courriels, application de type *ClassDojo*, les Padlets, etc.) offre un moyen de diversification des canaux de communication qui peut faciliter la collaboration entre l'école et les familles (Pöntinen et al., 2023). Toutefois, il ne s'agit pas là d'une solution miracle, des inégalités d'accès au numérique sont d'ores et déjà documentées dans de nombreuses publications sur l'accessibilité numérique en contextes éducatifs (Hatot et al., 2025) ou dans les recherches sur la *fracture numérique* (Hébert, 2024).

Charette et Poissant (2026) dans une étude portant sur une transition à l'entrée à la maternelle 4 ans au Québec, relèvent que bon nombre de stratégies de communication semblent être le résultat d'initiatives individuelles plutôt que d'approches collectives voire institutionnalisées. Nous y voyons, là, un fort potentiel pour la formation initiale des enseignant·e·s (voir chapitre 5.4). En ce qui a trait plus spécifiquement aux activités collaboratives organisées en milieu

scolaire, bien que plusieurs recherches relatent une diversité d'activités collaboratives, celles-ci restent majoritairement traditionnelles (implications bénévoles lors d'activités scolaires, aide à la surveillance lors de moments spécifiques, etc.) sans impliquer un pouvoir décisionnel (Dumoulin et al., 2013; Duval et al., 2014) qui, lui, demanderait un plus fort degré d'engagement, de consensus et de partage du pouvoir (Larivée et al., 2019).

5.3 Reconnaître la diversité des formes d'implications des familles

À plusieurs reprises au fil de cette thèse, nous avons pu rendre compte, à l'aide de diverses recherches, que lorsque les formes de participation des parents diffèrent[11] de ce qui est attendu par la norme scolaire (Conus, 2017), l'implication de ces acteurs n'est pas toujours reconnue par l'école (Baquedano-López et al., 2013; Dumoulin et al., 2014). Dans ce chapitre, il nous paraît important d'approfondir les réflexions sur l'importance de la reconnaissance de la diversité des formes d'implication, tant le maintien d'attentes normatives en ce qui concerne la présence des parents semble ancré dans le terrain malgré le fait que des inégalités d'accès à la participation aient été largement documentées (Rienzo, 2023). En ce sens, il existe « un décalage important entre les efforts consacrés à soutenir la réussite à la maison et l'invisibilité ou la non-reconnaissance de ces efforts par l'école » (Poissant et Charette, 2024, p. 248). Des recherches, se fondant sur les théories de la justice sociale de Fraser (2011), ont mis en lien la domination de certains modèles culturels – dont l'injonction partenariale est un des exemples – qui entravent la parité de participation (Fraser, 2011) et, où l'inégal accès aux ressources empêche certaines familles d'(inter)agir en tant que pairs avec les autres acteurs de la relation ÉFC.

Certains modes de participation attendus, tels que la présence aux rencontres formelles (Nunez Moscoso et Ogay, 2016; Scalambrin et Ogay, 2014) ou le soutien aux devoirs (Pontecorvo et al., 2013) peuvent être influencés par « la pression de certaines injonctions scolaires ressenties par

[11] Certains modes participatifs se font, comme nous l'avons vu, à l'écart de l'école ou à l'aide d'intermédiaires parfois issus de la communauté (Vatz Laaroussi et al., 2008).

le personnel enseignant, soit d'évaluer l'élève et de lui donner une note au bulletin » (Poissant et Charrette, 2024, p. 250), contribuant ainsi à renforcer les attentes des enseignant·e·s à l'égard de la participation parentale. Certains aménagements de la part de l'école, comme la diversification des heures de rencontre proposées ainsi que la mise sur pied de périodes de service de garde (Dumoulin et al., 2013) pendant les rencontres formelles entre les parents et les enseignant·e·s, auraient avantage à être généralisés afin de mieux répondre à certaines dissonances entre les temporalités de la sphère scolaire et de la sphère familiale (Périer, 2018) [12], et, par la même occasion permettre à ces familles de mieux rencontrer les attentes des enseignant·e·s.

Une telle ouverture sur la réalité de la diversité des contextes familiaux doit également s'accompagner d'un élargissement de la conception classique de la famille nucléaire (Baquedano-López et al., 2013), en prenant en compte des modèles familiaux de plus en plus diversifiés (Charette et Audet, 2025), incluant la communauté, les membres de la famille élargie ainsi que des constitutions familiales plus minoritaires, notamment lorsque les parents sont issu·e·s de la communauté 2ELGBTQI+[13]. Au sein d'une étude exploratoire en cours, Dumoulin et ses collègues (2025) s'intéressent aux obstacles vécus par des parents 2ELGBTQI+ dans leur collaboration avec l'école préscolaire ou primaire de leurs enfants en relevant des processus d'invisibilisation de leur réalité familiale, d'attentes hétéronormées (de la part des représentant·e·s de l'institution scolaire et les parents hétéroparentaux) ou encore des enjeux de climat scolaire hostile. À notre connaissance, peu d'autres études s'intéressent spécifiquement à la collaboration avec des parents 2ELGBTQI+. Ces nouvelles avenues rappellent l'intérêt de porter une attention particulière aux cumuls de différentes situations d'inégalités, de rapports de pouvoir à l'aide d'une approche intersectionnelle en éducation (Boisvert et Koubeissy, 2025) dont les origines du terme (« *Intersectionality* ») remontent aux travaux de Crenshaw dans les années 1990 aux États-Unis (Crenshaw, 1989).

[12] Les horaires atypiques de certains emplois de parents de milieux défavorisés et/ou aux revenus modestes (Charette et Audet, 2025) notamment.

[13] 2ELGBTQI+ est l'acronyme utilisé par le Gouvernement du Canada « pour désigner la communauté canadienne, 2E: au tout début, reconnaît les personnes aux deux esprits comme les premières parmi les communautés 2ELGBTQI+; L: Lesbienne; G: Gai; B: Bisexuel; T: Transgenre, Q: Queer, I: Intersexuel, +: comprend les personnes qui indiquent leur appartenance à divers groupes sexuels et de genre et emploient d'autres terminologies » https://www.canada.ca/fr/femmes-egalite-genres/sois-toi-meme/glossaire-2elgbtqi-plus.html

5.4 Aborder la relation école-familles-communauté au sein de la formation initiale des enseignant·e·s

Au Québec, la collaboration avec la famille et les partenaires communautaires fait partie des compétences à la base du professionnalisme collaboratif au sein du *Référentiel de compétences professionnelles de la profession enseignante* (Ministère de l'Éducation, 2020c). Certaines recherches mentionnent que la collaboration avec les parents est souvent encore perçue comme un surcroît de travail pour les enseignant·e·s plutôt que pouvant faciliter leur travail (Larivée, 2013).

Par ailleurs, plusieurs recherches soulignent la nécessité de repenser la formation en raison du peu de temps alloué aux relations école-familles-communauté (Dumoulin et al., 2013; Poissant et Charette, 2024), et encore moins, sur les enjeux de pouvoir qui encadrent les relations ÉFC (Poissant et Charette, 2024). Dans une perspective de valorisation de la collaboration école-familles-communauté, ces travaux invitent ainsi à reconnaître le temps consacré à la création et à l'entretien des liens comme une composante à part entière de la tâche enseignante (Poissant et al., 2023; Poissant et Charette, 2024). Comme nous l'avons présenté au sein de cette thèse, aborder la diversité des formes d'implication des parents (Vatz Laaroussi et al., 2008) semble être une piste prometteuse qui pourrait permettre de diminuer certains malentendus et, ultimement, contribuer à tendre vers des rapports plus égalitaires entre les enseignant·e·s et tous les parents. Par ailleurs, selon une étude réalisée dans la région du Saguenay-Lac-Saint-Jean au Québec, les enseignant·e·s en début de carrière dans des écoles situées dans des contextes plus défavorisés seraient plus susceptibles d'abandonner la profession que leurs collègues (Tremblay et al., 2014). Parmi les solutions proposées, des réflexions sont formulées pour repenser la formation initiale et continue des enseignant·e·s notamment en valorisant la (re)connaissance de son propre bagage culturel (et de son influence), en intégrant les particularités du milieu (préférence pour l'oral, etc.) dans son enseignement (Tremblay et al., 2014).

Aborder la collaboration école-familles-communauté autrement au sein de la formation initiale et continue des enseignant·e·s, semble d'autant plus pertinent que les enseignant·e·s ont un rôle clé à jouer dans la mise en œuvre au quotidien de la collaboration. En mobilisant leurs marges de manœuvre dans l'application de la collaboration décrite dans les documents institutionnels (Rienzo, 2024), les enseignant·e·s pourraient ainsi diminuer les éventuelles dissonances mentionnées dans notre thèse entre certaines volontés partenariales plus égalitaires dans les discours (ou dans certains documents institutionnels[14]) et des formes plus asymétriques vécues sur le terrain.

La valorisation de la communication et de la collaboration avec le partenaire communautaire est, selon nous, également un des volets nécessaires à mettre de l'avant au sein de la formation initiale et continue des enseignant·e·s en raison de la place « souvent significative de la communauté ou d'actrices et d'acteurs tiers dans l'établissement de collaborations entre l'école et les familles immigrantes […] » (Charette et al., 2024, p. 3). Nous consacrons notre prochain chapitre à l'importance d'une telle alliance avec le partenaire communautaire.

5.5 Valoriser une alliance avec la communauté

Au Québec, l'importance de la collaboration avec la communauté est inscrite au sein de plusieurs publications et politiques gouvernementales (Ministère de l'Éducation, 2020c; Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement Supérieur, 2017). En raison de la diversité des services (soins et santé, sociaux), des entreprises, des organismes (communautaires, parascolaires, centres de loisirs) et des groupes locaux pouvant constituer le tissu social et le voisinage de l'école (Bédard, 2009; Deslandes, 2019b; Henderson et Mapp, 2002), la collaboration avec la communauté est

[14] Une remarque préventive doit ici être formulée en lien avec la collaboration au sein des documents institutionnels. En effet, nous l'avons brièvement mentionné au sein du chapitre 2.2.2 en abordant la participation parentale au sein du canton de Fribourg, celle-ci se matérialise davantage sous une forme consultative. La collaboration entre l'école et les parents est décrite au sein des documents institutionnels du canton de Fribourg sous une forme asymétrique où les parents doivent agir de façon conforme aux attentes de l'école et où les enseignant·e·s ont un rôle d'informations envers les parents (Conus, 2017; Fahrni, 2014), loin d'un rapport égalitaire entre les deux partenaires.

éminemment protéiforme. En ce sens, Barnes et ses collègues (2006) mentionnent des enjeux de définition concernant la communauté, relevant que la distinction entre communauté (*community*) et quartier (*neighbourhood*) n'est pas toujours très claire : leur définition étant parfois utilisée comme synonyme, parfois une définition englobant l'autre. Larivée et ses collègues (2017) précisent que l'identification parfois difficile, au sein de certains contextes, des divers partenaires communautaires peut contribuer à une participation inégale de leur part dans la relation ÉFC.

Epstein (2001), dans son sixième type de collaboration, soulignait déjà l'importance – si l'on souhaite favoriser la construction d'une relation positive avec toutes les familles (Larivée et Poncelet, 2014) – d'inclure la communauté dans laquelle cette relation s'inscrit. Selon Périer (2024), la nouvelle forme scolaire se transforme de plus en plus à travers la formation d'alliances interprofessionnelles (Giuliani et Bovey, 2023) et l'ouverture vers des partenaires associatifs, institutionnels en dehors de l'école. Ces alliances éducatives entre plusieurs acteurs issus du monde scolaire, communautaire, de la santé et du travail social (Blaya et al., 2012) contribuent à la lutte contre le décrochage scolaire (Gilles et al., 2012). Au sein de notre thèse, nous avons précédemment illustré une dérive d'instrumentalisation du partenaire associatif (Fahrni et Ogay, 2022) dans un contexte où les actions des partenaires associatifs sont moins formellement définies qu'au Québec et où le terme de communauté n'est, par ailleurs, pas utilisé pour définir ce tiers-acteur (Charette et al., 2024).

Dans la prochaine publication, réalisée dans le cadre d'une recherche dirigée par la Professeure Jrène Rahm[15] (Rahm et al., 2022, 2023), située cette fois-ci dans un contexte québécois, nous gardons la même focale sur un des volets de cette collaboration polysémique en nous concentrant sur la collaboration entre des enseignantes[16] et un organisme communautaire, appréhendé comme un espace de médiation (Vatz Laaroussi et al., 2008) entre l'école et les familles. Par ailleurs, la recherche documente des effets favorables pour le cheminement scolaire de l'élève (Gadbois et al., 2024), de meilleurs liens de collaboration avec les familles (Larivée et al., 2017), tout en pouvant jouer le rôle de filet de sécurité pour les élèves en contexte de difficultés ou à risque sur le plan de la réussite (Leblanc et al., 2015). Ces constats nous poussent à réfléchir et à valoriser la place accordée par l'institution scolaire à ces partenaires (Poissant et Charette, 2024), mission que se donne notamment notre prochaine publication.

[15] 2016-2023 : "A mobility lens to the study of learning, identity, and pathways in STEM of youth, teachers, animators and community partners: Tools for the joint design of a learning community in support of innovative science learning and teacher education". Subvention Savoir, CRSH (Conseil de recherches en sciences humaines). Dirigé par Prof. Jrène Rahm. Co-chercheurs : Prof. Julie Bergeron (UQO). Collaborateurs : Prof. Patrice Potvin (UQÀM) et Prof. Tamara Lemerise (UQÀM).

[16] Nous sommes conscients que certaines collaborations avec les partenaires de la communauté peuvent davantage être initiées par d'autres membres de l'équipe-école comme la direction de l'établissement, les membres du personnel professionnel ainsi que les membres du personnel de soutien (Ministère de l'éducation, 2020b). En effet, dépendamment des besoins, les membres du personnel professionnel au service à l'élève (psychologues, orthophonistes, ergothérapeutes, psychoéducatrices, orthopédagogues, etc.) peuvent plus communément initier les démarches. Toutefois, dans le cadre des publications de notre thèse, nous nous focalisons davantage sur la collaboration entre le personnel enseignant et les organismes communautaires.

5.5.1 Quatrième publication : « Les alliances école-organisme communautaire : un levier clé pour le soutien de l'apprentissage et de la réussite éducative de tous » (Fahrni et al., 2021).

Fahrni, L., Touioui, F., Rahm, J., Charrette, F. et Bergeron, J. (2021). Les alliances école-organisme communautaire : un levier clé pour le soutien de l'apprentissage et de la réussite éducative de tous. *Vivre le Primaire*, *34*(2), 76-79.

En raison de la politique de publication de la revue, cet article ne peut être inséré tel quel dans ma thèse de doctorat et peut être consulté, à l'adresse (en s'abonnant à la revue) : https://www.aqep.org/fr/revues-bibliotheque-archives/volume-34-numero-2

5.5.1.1 Apports et perspectives d'approfondissements de la quatrième publication

Cette publication, issue d'une recherche descriptive et interprétative dirigée par la Professeure Jrène Rahm documentant au moyen de la vidéo-ethnographie certaines activités d'un organisme communautaire de la région montréalaise (Rahm et al., 2022), offre un regard nouveau sur l'intérêt d'une collaboration avec un organisme communautaire (changement de perspective de la part des enseignant·e·s sur leurs élèves, renforcement du lien entre parents et enfants, situation inédite de réussite pour l'enfant, etc.). Ce type d'expériences nous semble donc bénéfique pour l'intégralité des acteurs impliqués dans la relation ÉFC et mériterait d'être davantage diffusé auprès des enseignant·e·s et des parents.

Ces réflexions autour de l'organisme communautaire comme un pont, un espace de médiation entre l'école et les familles (Vatz Laaroussi et al., 2008) nous mènent à élargir nos réflexions quant aux espaces hybrides (Soja, 1996) entre l'école et les familles. Dans un premier temps, nous souhaitons appréhender les espaces situés à la frontière physique (Soulier, 2012) des établissements scolaires en tant que scène (Ogay et Ballif, 2019) où se déroulent des interactions quotidiennes entre les enseignant·e·s et les parents dans les moments interstitiels (Marcel, 2002), notamment au moment de l'arrivée et du départ des enfants.

5.6 De l'importance des moments informels de la relation école-familles-communauté

Comme mentionné dans le préambule de cette thèse, notre prochaine publication (Conus et Fahrni, 2019) est une publication à titre de second auteur développée au sein de la recherche ethnographique menée dans un établissement du canton de Fribourg en Suisse (Ogay, 2017b). Son intérêt significatif réside, au sein de notre thèse, dans le regard spécifique porté sur ces moments particuliers de la relation école-familles-communauté qui se déroulent dans un espace-temps incertain (Ogay et Cettou, 2014). Dans le cadre de cette publication – ainsi que dans la suivante (Fahrni et Conus, 2018) – le lieu physique où se déroulent ces interactions informelles

entre parents et enseignant·e·s (et parfois personnes accompagnatrices issues du réseau familial élargi) est situé sur la ligne de frontage (Soulier, 2012), à la lisière de l'établissement scolaire et du terrain public du quartier.

Ces rencontres constituent une illustration concrète de la rencontre des diverses sphères d'influence (Epstein, 2011) dans un espace, lui aussi, à la croisée des mondes scolaires et familiaux.

Initialement, l'observation de ces brefs instants quotidiens constituait une partie complémentaire de la collecte de données de la recherche ethnographique (Ogay, 2017b) dans laquelle s'inscrivent les deux publications suivantes. Ces moments *a priori* anodins ont pris davantage d'ampleur au sein de la recherche, devenant des moments-clés pour appréhender la construction de la relation école-familles-communauté au quotidien (Ogay et Ballif, 2019). Le moment de l'accueil (respectivement du départ) des élèves s'est avéré être un moment charnière « codifié, ritualisé, presque cérémoniel » (Prairat, 2018, p. 99). Concrètement, nous avons pu observer un espace-temps où les divers acteurs se mettent en scène (Goffman, 1973) comme des acteurs compétents de la relation (Ogay et Ballif, 2019) et, où – parallèlement – chacun cherche sa place tant physiquement que symboliquement (Ogay et Cettou, 2014).

Plus spécifiquement, la publication suivante se focalise sur les questions de rôles (prise d'initiative par exemple) dans la communication informelle entre les enseignant·e·s et les parents ainsi que sur les barrières structurelles, interactionnelles et socio-psychologiques rencontrées par les parents dans la prise d'initiative du contact.

5.6.1 Cinquième publication : « Routine communication between teachers and parents from minority groups: An endless misunderstanding? » (Conus et Fahrni, 2019).

*Note préliminaire : Même si la date de publication de cet article (2019) est postérieure à la publication Fahrni et Conus (2018), celui-ci a été publié en premier lieu au sein de la thèse doctorale de Conus (2017), ce qui en explique le positionnement dans la chronologie de cette thèse.

Conus, X. et **Fahrni, L.** (2019). Routine communication between teachers and parents from minority groups: An endless misunderstanding? *Educational Review*, *71*(2), 234-256.

Conus, X. et Fahrni, L. (2019). Routine communication between teachers and parents from minority groups: An endless misunderstanding? *Educational Review, 71*(2), 234-256.

Abstract

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

Keywords:

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

Introduction

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

In a study funded by the Swiss National Science Foundation (SNSF)[17], using an ethnographic approach, we investigate the process of building family-school relationships, when the eldest child first enters school. The study took place in a suburban Swiss school with an intake of children mostly from families from minority groups, namely low-income families, most of them with a migration background. The term 'minority' refers to "groups that have been stigmatized, disenfranchised, and subjected to prejudice and discrimination" (Nettles and Balter 2012, p. 1). This concept needs to be understood as being relational. A minority status always refers to a majority status of (an)other group(s). In the school context, low-income families, especially those with a migration background, have a minority status, generally being disadvantaged in their relationship with school due to unfamiliarity with the dominant school culture compared to other families (Kim 2009), including those from some more advantaged ethnic groups. A minority status must always be considered in close connection with the issue of power. In the case of relationships between teachers as school representatives and parents as individuals varyingly familiar with school, the relationship dynamics are necessarily characterised by an asymmetry of power (Dusi 2012), which reinforces the minority status of parents unfamiliar with school culture.

In this article, we concentrate on the role negotiation between parents from minority groups and teachers about taking the initiative in informal routine interactions, and its implications for the process of building the family-school relationship. We analyse the role negotiation process between parents and teachers from an intercultural communication perspective (Frame 2013), considering how protagonists understand their roles based on their respective reference frameworks in family or school cultures.

Theoretical framework

Ambiguities of the call for family-school partnership

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

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

inappropriate in the eyes of school staff and teachers (Arunkumar, Midgley, and Urdan 1999; Crozier 1999; Larose, Terrisse, and Bédard 2008).

Fostering reciprocal and informal communication

A family-school partnership cannot be imposed unilaterally. It is built through reciprocal communication, on a daily basis. To establish mutual trust, the perceived quality of interactions is crucial (Adams and Christenson 2000). Varying and multiplying the types of communication between schools and families improves their relationship and the child's achievement (Hampden-Thompson, Guzman, and Lippman 2013). Reciprocal communication reinforces collaboration, parental involvement and the possibility of implementing a relationship based on partnership (Christenson and Sheridan 2001; Epstein 2011). Many researchers emphasise that fostering reciprocal and bidirectional communication should be a priority for schools (Bouffard 2008; Dumoulin et al. 2013; Lueder 2011). In particular, schools need to encourage communication from parents to teachers (Epstein 1995; Meier and Lemmer 2015) and implement a variety of communication strategies both from schools to families and reciprocally (O'Connor 2008). Yet, Gestwicki (2012) as well as Meier and Lemmer (2015) report that teachers and schools continue to focus mainly on communication from the school to the home, offering few opportunities for reciprocal communication. Informal interactions need also to be particularly encouraged with parents from minority groups, because they often feel uncomfortable in formal meetings and appreciate informal moments, when they can talk more easily about their child's education and schooling (Fine and Weis 1998; Lott 2001; Dumoulin et al. 2013). Informal moments of interaction may be the brief daily encounters between parents and teachers at the beginning or end of school time, when parents accompany or pick up their child. But it also refers to the existence of open-school and open-classroom policies, which aim to make parents feel welcome and offer opportunities to talk to teachers and school staff, even briefly (Lott 2001).

Role negotiation between parents and teachers: An intercultural communication process

Communication between schools and parents, especially parents from minority groups, raises the question of how schools and teachers address the issue of cultural diversity in the family-school relationship. Most of the time, the question of otherness is considered by schools and teachers as a feature that unilaterally characterises families rather than as a distance between two poles (Changkakoti and Akkari 2008) or a relationship between two reference frameworks (Ogay and Edelmann 2016). When practices or views of families do not match those of schools, a label of otherness thus tends to be exclusively imputed to families (Hughes and MacNaughton 2000), reducing them to this status of others (Lunneblad and Johansson 2012). As a phenomenon that might be called the "cultural blindness of schooling" (Slee 2000, 11), this view fails to consider the cultural anchorage of the conceptions and practices of schools (Bruner 1996; Theodorou 2008). Parents and teachers conceive their relationship in terms of their reference frameworks. The distance between family and school cultures can vary and, as such, facilitate or complicate the construction of a relationship of proximity (Périer 2005). Hence we consider the building of the family-school relationship, and more specifically the role negotiation between parents and teachers, as an intercultural communication process, especially but not exclusively with families from minority groups (Ogay and Cettou 2014). Rather than approaching the question of otherness as a

family feature, we see it as resulting from the encounter of potentially different reference frameworks, based on which parents and teachers negotiate their roles during face-to-face interactions (Ting-Toomey 2005). We adopt an intercultural communication perspective based on the semio-pragmatic model of communication developed by Frame (2013). In a legacy of intercultural communication (Gallois, Ogay, and Giles 2005; Gudykunst 2005) and symbolic interactionism (Blumer 1969), Frame distinguishes three linked levels of analysis of the understanding of interaction by participants: a) the prefiguration, that includes the knowledge and views, notably the cultural references, that protagonists bring to the interaction; b) the configuration, consisting of elements that influence the interaction situation and the protagonists' expectations, like the interaction arrangement and the actors' strategies and logics; c) the figuration, namely the interaction as undertaken by the protagonists and the social and physical context. The articulation of these three levels explains the emergence of meaning for the protagonists of the interaction.

Role negotiation about initiative taking in routine communication

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

Researchers who insist on the necessity of reciprocal communication between schools and families emphasize that teachers have a crucial role in implementing and initiating it (Bouffard 2008; Dumoulin et al. 2013; Lueder 2011). For Dumoulin and her colleagues (2013) as for Lueder (2011), teachers have to initiate regular communication with parents not only to give them information, but also to sound out their opinions. The role of schools and teachers in initiating communication with parents is crucial, especially with parents from minority groups who often experience greater difficulties initiating communication with teachers (Constantino 2003; Lemmer and Van Wyk 2004; Miller and Petriwskyj 2013; Moles 1993). Yet some researchers point out how teachers, despite all research insisting on their essential role, continue to assign the role of initiating routine communication to parents (Delay 2011; Gestwicki 2012; Zaoura and Aubrey 2011).

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

Context of the study

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

Methodology

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

Participants

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

Table 1: Teachers of the study

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

During the main study, we recruited parents of twelve of the sixteen families whose eldest child started that school that year. Only parents of four families refused to participate. In six families, both parents participated. In the other six families, only the mother took part in the study. Three of them were single mothers. With the sole exception of two fathers born in Switzerland, all the parents had migrated to Switzerland. The countries of origin were diverse. Parents had arrived in Switzerland between 4 and 24 years before the study. With the sole exception of one family who moved out in the middle of the year (just before the third interview), there was no drop-out among the participants. Every participant took part in the whole study process.

Consent procedure

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

Data collection

Three combined data collection devices were used: 1) semi-structured interviews conducted individually with each teacher and each (pair of) parent(s) (in May, three months before school entry; in October, after six weeks of school; in February, just after the annual parent-teacher conferences; in June, at the end of the first school year). The interviews notably covered the respective perceptions of the parent-teacher relationship and role conceptions; 2) passive participant observation (Arborio and Fournier 2008) of the interactions between parents and teachers, both formal (school visit, first school day, parent-teacher conference, open-classroom day) and informal (we regularly observed routine interactions occurring at the beginning or at the end of school time); 3) collection of documents transmitted from the school and teachers to parents. Interviews with parents took place at their homes, while interviews with teachers were held in their classroom. When the mother and the father participated in the study, both parents were interviewed simultaneously. The interviews with most parents were held in French. In the few cases where an interpreter was necessary, even if parents spoke some French, it ensured they could fully participate. The interviews consisted of open questions, in particular about the communication process with the partner, the perceptions of the parent-teacher relationship and the role conceptions. The interviews were audio-taped and transcribed in full. For the observation of interactions, a protocol was established for the observers in terms of key elements such as, for example, the use of space or initiative taking. Observation was conducted without on-the-spot note-taking. A report was then written of these observations and debriefed between researchers using a triangulation perspective.

Data analysis

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

For this article, a two-step content analysis was conducted by the first author. First a thematic category analysis was carried out. Following an inductive approach (Paillé and Mucchielli 2012), the thematic categories were developed on a continuing basis throughout the study, evolving in parallel with the data collection. Examples of thematic categories include 'teacher's role', 'parents' role', 'use of space', 'transmission of information', 'communication practices', 'communication support', etc. In this inductive approach, the coding reliability relies on the continuous iterative process between the data collection and the coding process (Paillé and Mucchielli 2012), leading to the researcher's interpretations and decisions (Thomas, 2006), rather than on mechanisms as inter-coder agreement. In this sense, the coding system continuously evolved over the course of the analysis. The thematic analysis then served as a basis for an analysis by means of "conceptualising categories" *("catégories conceptualisantes")* (Paillé and Mucchielli 2012, p. 315). By means of evolving categories referring to phenomena and processes, the aim of this second analysis is the progressive emergence of an interpretive data model. Following the tradition of grounded theory (Glaser and Strauss 1967), categories are generated by continuous interpretation of the data, in an iterative process of conceptualising and theorising the material from the first thematic analysis. Examples of conceptualising categories used were 'limited teacher's role in communication', 'hidden obstacles to parental initiative', 'strengthened deficit-orientated view about practices of parents' or 'paradox of the teachers' motto that 'no news is good news''.

The interpretive model which emerged from the analysis was also completed with elements from a broader analysis conducted about the various interactions between each child's parents and teacher(s) according to the three levels of analysis of the semio-pragmatic model of communication developed by Frame (2013). This analysis, which was the heart of the research project and was conducted jointly by the members of the research team, including the authors of this article, was not specifically centred on the issue of initiative-taking in routine communication. Its focus was broader, investigating the process of building the relationship between each child's parents and teacher(s). Elements of this analysis proved to be complementary to the specific analysis conducted for this article, enriching it by providing a better understanding of the dynamics and complexity of the interactions. The following, which we will discuss further in the findings section, is an illustration of the kind of contribution provided by this broader analysis. The specific content analysis about the initiative issue led us to identify obstacles to parental initiative such as school rules stipulating that parents must remain outside the school building. The analysis according to the semio-pragmatic model of communication allowed us to cross-check this result with 1) a teacher's belief that it is good that parents sometimes contravene a school rule in order to meet her (prefiguration level), 2) her feeling that parents can do it easily (configuration level) and from there

3) the fact that she has no problem about remaining in the classroom at the end of school time (figuration level).

Main findings

Our main findings are presented following the major constructs identified about the role negotiation in terms of initiative taking. We start with the respective expectations about routine communication. We then highlight how teachers implement a 'no news is good news' principle, distinguishing their roles from those of parents in informal interactions. From there, we describe the motives leading parents and teachers to initiate informal interactions, and the barriers encountered by parents in initiating an interaction. We end by pointing to the major paradox observed between parents and teachers about the issue of initiative taking in routine communication. Given that this is a small-scale study, parents' verbatim comments are given without identifying the child, to ensure anonymity and confidentiality. We indicate whether the parent speaking is a mother (M) or a father (F) and assign them a number by order of appearance.

Contradictory expectations about routine communication

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

Even though we will see that their view turns out to be quite paradoxical, teachers insist less than parents on the necessity for frequent routine communication, especially when talking about their own role. In their discourse, the duty to communicate is mostly linked to a clear need. For instance, when Beth underlines the importance of regular communication, it is with the idea of progressively informing parents about the child's difficulties. "*If we tell them 'today this or that was not good', we begin to introduce things that we can then discuss further during the parent-teacher conference".* Communication appears important when there is something specific to say about the child, if ever something special happens at school or in the family. "*It is a very good thing that parents get informed and reciprocally inform us when important things happen" (Diane).* The rest of the time, even though some teachers like Beth stress the positive aspects of communication in general, routine interactions seem optional, depending on opportunities. Teachers see their role

foremost as ensuring their availability to respond to requests for interaction from parents. "*I always meet each parent individually at the beginning of the year, saying that my door is open after school if they have any question or concern" (Julie).* This indication is often repeated during the individual parent-teacher conference at mid-year. "*If you have any question, you know you can always come and ask" (Beth to M5 and F5).*

No news is good news: Differentiated roles in initiative taking

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

From their side, teachers feel free to initiate more casual and gratuitous interactions from time to time, to provide positive feedback or very informal information to a parent. But if we frequently observe this kind of initiative in the very first school days, it tends to diminish as the school year proceeds. Above all, this kind of initiative seems optional, varying from one teacher to another and depends largely on the relationship with the parent. Beyond these occasional gratuitous interactions, the role conceptions and the communication practices of teachers lead to the implementation of a principle of 'no news is good news'. The absence of communication from teachers means that everything is fine, which inversely means that most interaction initiated by teachers relates to problems and negative information. This 'no news is good news' principle is regularly repeated to parents. "*We tell them, 'if there were a problem, we would have met you, I mean we would have talked about it, don't worry, everything is fine'" (Cathy).* For teachers, it is clear and unambiguous that this way of working lets parents initiate interactions if they want more information. "*I feel that we are clear enough about the fact that we have an open door if they want to discuss. At any rate, I tell them every time, if you want, you can come and talk" (Julie).* But teachers give parents no indication of the minimal frequency with which they should initiate contact. This is left entirely to the judgement of parents.

Motives for initiating interactions

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

Table 2: Motives for interaction initiative

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

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

We also identified two main differences in practices between teachers about how and for which purpose they initiate interactions with parents. First, the interactions initiated by teachers from the annex were more prescriptive. These teachers consider that professional expertise makes it legitimate to tell parents how they have to educate their child in the family environment on things like the child's sleeping or leisure. In contrast, the teachers from the main building consider there are territorial limits with families. They feel permitted to give advice to parents, but not impose demands on them. Second, teachers from the main building initiated more readily what we call

gratuitous interactions, characterised by a positive and casual tone, while teachers from the annex generally initiated interactions when there were problems to bring up with parents, striving to keep a certain distance from parents at other times. This means that we regularly noted the absence of any interaction between parents and teachers of the annex at the beginning or end of school time, while this was almost never the case between parents and teachers of the main building. Based on this, we observed more informal interactions between parents and teachers in the main building than between those in the annex. We have elaborated on these differences in teacher practices and role conceptions elsewhere (Conus 2017; Conus and Nunez Moscoso 2015). Here we focus on barriers to parental initiative, those that go beyond individual differences and are common to parents but which teachers are largely unaware of. These hinder the proper functioning of the 'no news is good news' principle that leaves to parents the initiative when it comes to interactions in routine communication.

Barriers to parental initiative

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

1) *Structural barriers:*

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

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

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

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

2) Socio-psychological barriers:

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

b) 'Good parents' are not demanding: A frequent hindrance to parental initiative, even with teachers perceived as open and available, is a strong concern not to annoy the teacher. "*We are not going to accost her, to bother her, always asking her how things are going with our daughter, annoying her with our questions – We will do so only if necessary" (M2 and F2).* When the child is doing well at school, parents say they are concerned not to disturb the teacher for 'nothing'. *"As we know that our daughter is not difficult… I mean, when you know your child is a little difficult, it is normal to ask more questions" (F1).* Behind this concern, we identify the conception of a 'good parent' seen as not being demanding, only soliciting the teacher when needed. This would also explain why we do not typically observe gratuitous interactions initiated by parents.

c) Lack of legitimacy: Some parents feel unjustified in asking questions or accosting the teacher about issues concerning the school. Doing so is taken to indicate their lack of knowledge and competence. "*I did not attend school here. You know, if I had attended school here, maybe I would ask the teacher more. But in our country it was so different" (M10).* The fact that parents feel that

they do not have enough knowledge about the codes and ways of school culture leads them to feel they are not authorised to talk to teachers as equals.

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

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

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

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

A major paradox

This double phenomenon, on one side the teachers' motto that 'no news is good news' and on the other the various reasons hindering parents from initiating communication, leads to a general decrease in interactions after the first school weeks, even where teachers are perceived as accessible. Teachers seem quite unaware of the barriers hindering parents from initiating

interactions. In their eyes, whether parents initiate interactions or not is seen as a question of goodwill and common sense. Parents should "*just simply come to us" (Beth)*. If teachers do not particularly see their role as initiators of interactions with parents, they still emphasise the positive effects of routine communication. "*For parents it is really important to know if the things are going a little better. Then they encourage their child, whose behaviour very much depends on the shared views between parents and the school" (Ann).* What teachers deplore is the fact that they have to initiate interactions themselves. "*I often go and tell them myself 'today your child made an effort, he drew well, he cut well', but it is more me than parents who seeks out information" (Diane).* Diane's feeling appears quite contradictory to our observations and the parents' discourse. Indeed, both parents and researchers observe that such initiatives on her part are mostly to provide parents with negative information. Nevertheless, her comment clearly illustrates a reproach largely shared by teachers that parents lack initiative when it comes to interactions. It is paradoxical. On the one hand, the 'no news is good news' principle implemented by teachers is linked to or reinforces the barriers to parental initiative. On the other hand, teachers consider that it is the parents' role to initiate interactions and the absence of communication negatively affects the image of parents in their eyes. "*They ask very few questions about how their child is doing. I deeply regret that" (Diane). "Parents do not reveal themselves. Their questions are rare, even about their children. It is 'Hello, have a nice day, bye', so it is always nice, but parents are still really distant" (Cathy).* In the teachers' discourse to researchers, the 'no news is good news' principle appears clearly one-sided. It is meant to apply to communication from teachers to parents, but not from parents to teachers. But teachers do not specify this in their discourse to parents.

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

Discussion

Our findings show that role negotiation between parents from minority groups and teachers about the issue of initiative taking in routine communication is stuck in a significant misunderstanding. Teachers' practices lead to asymmetrical and differentiated role negotiation, in which the teacher's role firstly means informing parents if ever there is a problem or special event and otherwise being available to discuss, while the parents' role is implicitly to show interest in their child's schooling by regularly, but not too often, taking the initiative of interacting with the teacher. This role negotiation is at odds with most parents' view of the respective roles and with the obstacles that

prevent them from easily initiating interactions with teachers. It is also at odds with research which highlights the crucial role of teachers in favouring reciprocal and informal communication with families, especially with parents from minority groups. We will now discuss the implications of the role negotiation and family-school relationships observed, in particular concerning equity, and suggest avenues to rethink the role negotiation in routine communication in terms of initiative taking.

Attitudes and practices of teachers as barriers or facilitators

We note that teachers' practices have a clear impact on routine communication between teachers and parents in the study. Several barriers hindering parents from initiating interactions are related to the teachers' attitudes and practices. Informal interactions occur more regularly between parents and teachers of the main building, whether initiated by teachers or parents, regardless of aspects like feelings of legitimacy or conceptions of the role of the parents. Admittedly, some architectural features of the space in front of the annex building, in particular the narrow staircase leading to the school entrance, complicate initiating interactions. But more broadly, we identify differentiated practices, attitudes and role conceptions between the teachers of the two buildings. The way in which teachers of the annex use the space of interaction (by remaining at the top of the stairs), organise their work (teachers' roster), and conceive their role (being prescriptive when identifying a child's problem and keeping their distance the rest of the time), clearly limits interactions. Parents initiate fewer interactions, not feeling empowered to do so due to the distance maintained by teachers. The fact that we note a certain unity in teacher practices in both buildings leads us to the hypothesis of a process of professional socialisation among the teachers of each building (Conus and Nunez Moscoso 2015), since the other dimensions on which the teachers differ (age, training, experience or having children) do not overlap with that of the building they are working in. Beyond these differences, the findings underline the essential role of teachers in promoting regular and reciprocal communication with parents. The differences observed among teachers are all the more pertinent considering that research shows parents are more involved in schools when they clearly feel invited to be so (Hoover-Dempsey and Sandler 1997). The feeling of being welcome (Larivée 2010) and the existence of explicit invitations from schools and teachers (Anderson and Minke 2007) are the factors that have the strongest influence on parental involvement in schools. Besides, the fact that the barriers to parent initiative are largely linked to teachers' attitudes and practices means that these obstacles are modifiable by appropriate teacher training and/or institutional arrangements. This is all the more promising in that it is easier to modify school and teacher practices than family variables (Kim 2009).

A misunderstanding that reinforces inequality

However, beyond the differences of practices among teachers, the role negotiation between parents and teachers about the issue of taking initiative in routine communication remains caught up in a major misunderstanding. Each protagonist sees initiating interactions beyond those absolutely necessary as mostly the role of others. The fact that teachers' discourse remains focused on encouraging parents to take the initiative for interactions is at odds with all research indicating the crucial role of teachers in initiating reciprocal communication (Lemmer and Van Wyk 2004; Miller and Petriwskyj 2013; Moles 1993). Assigning parents the role of initiating interactions clearly

favours parents familiar with school culture, who know how and when to initiate interactions to meet teachers' expectations (Delay 2011), or at least have more resources to show their interest and implication in the child's schooling in other ways that teachers deem adequate. Thus, even if we observed in a context like that of our study that the few parents more familiar with school culture could encounter most of the same barriers preventing them from initiating interactions, we note that the barriers to parental initiative especially affect parents from minority groups, preventing them from acting as expected by teachers due to unfamiliarity with school culture (Lunneblad and Johansson 2012; Périer 2005). This unfamiliarity is all the more damaging for parents as routine communication between parents and teachers, like the functioning of family-school relationship in general, is largely based on implicit expectations (Sykes 2001). Indeed, if teachers make their 'no news is good news' principle explicit to parents and tell them they can come and ask if they have questions, the fact that there is an expected minimal frequency of interactions remains completely implicit. Parents' unfamiliarity with teachers' implicit expectations strengthens the socio-psychological barriers to taking the initiative, maintaining the impression that it is inappropriate to initiate interactions or the inaccurate belief that a 'good parent' disturbs the teacher as little as possible. Thus, while parents from minority groups do not start off on an equal footing in building their relationship with the school due to their unfamiliarity of school culture (Levine-Rasky 2009; Lunneblad and Johansson 2012; Périer 2005), the lack of a wider cultural perspective on the part of teachers and the absence of explicit explanations from them reinforce the inequality and the harm done by this shortcoming in awareness. This fosters and maintains parents' beliefs and role conceptions that prevent them from initiating interactions and from acting as 'good parents' in the eyes of teachers.

A stigmatizing and paradoxical self-fulfilling prophecy

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

interactions as a positive sign, the absence of parental initiative is negatively interpreted by the teachers as a shortcoming. The fact that the 'no news is good news' principle is unidirectional appears to us to be at the centre of the paradox and the misunderstanding of the role negotiation about the issue of taking the initiative in routine communication.

Teachers' role beyond keeping an open door

If the school staff and teachers want to favour reciprocal communication with parents, they cannot limit their role to telling parents their door is open should they want to ask questions. Lott (2001) denounces a role negotiation that attributes the sole responsibility for initiating communication to parents as being the best way to blame them afterwards for their lack of collaboration when they do not communicate in line with the manner and frequency expected by the school and teachers. Besides, the institutional asymmetry that exists between parents and teachers (Dusi, 2012) places the latter in a position of power to shape the role negotiation with the former and to promote reciprocal communication or not. The fact that some parents do not come of their own accord to speak to teachers does not indicate a lack of interest in their child's schooling. Most parents in our study insisted on their desire for regular communication, and all of them attached the utmost importance to their child's schooling. In this respect, our findings are consistent with research noting the sense of responsibility of parents from minority groups about their involvement in their child's school education (Chavkin and Williams 1993) and the absence of any difference of interest in schooling between them and other parents (Kim 2009; Smrekar and Cohen-Vogel 2001). It is the unfamiliarity with the school system that constitutes a substantial barrier to the involvement of parents from minority groups, not a lack of interest in their child's schooling (Ibrahim, Small, and Grimley 2009; Vera et al. 2012). On the basis of teachers' criticisms in our study, it is tempting to see parents from minority groups as 'hard-to-reach'. As Crozier and Davies denounce (2007), this designation is anchored in a one-sided view of the family-school relationship, ignoring that schools and teachers are also often 'hard to reach' for some parents because of normative and ethnocentric ways of working and practices. The various barriers to parental initiative that we identified and the fact that teachers seem unaware of them are an illustrative example. If teachers want to favour parental initiative in routine communication, they need to be aware of these barriers and set out to tackle them, notably parents' fear that by speaking they risk negatively affecting their image in the eyes of the teacher or their relationship. This fear not only prevents parents from initiating interactions, it also constitutes a major obstacle to productive interactions (Shim 2013).

No salvation without change at institutional level

Speaking about promoting parental involvement in schools, Davis-Kean and Eccles (2005) mentioned that any intervention should simultaneously address teachers' beliefs and practices as well as the institutional level, namely school organisation and functioning. The persistent mismatch between research recommendations and teacher practices about implementing reciprocal communication clearly indicates that real change cannot rely on goodwill and individual engagement of teachers. The barriers to parental initiative revealed in our study refer not only to the individual teacher practices but also to structural issues, for instance time constraints, that prevent teachers and parents from initiating more interactions (Christenson, Godber, and Anderson 2005). The time available, an architectural set-up favouring interactions, the development of school

practices empowering parents to feel invited and legitimate in intervening, all largely rely on the implementation of an institutional culture that welcomes parents and encourages them to initiate interactions (Kohl, Lengua, and McMahon 2000). Changes at an institutional level and in the school culture are necessary to move from the normative and deficit-orientated view imbuing the role negotiation between parents and teachers, which marginalises some groups, to a perspective fostering their participation and inclusion in order to reduce inequalities (Thomas 2013). Some research results show that it is possible to implement new communication practices in family-school relationship, provided that the change is initiated and supported by the institution, co-constructed with teachers and school staff and embedded in change at the level of school culture (Dumoulin et al. 2013; Larivée 2011). Teacher training is also essential to improve existing practices of reciprocal communication that often remain modest and superficial (Dumoulin et al. 2013).

Conclusion

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

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

initiative in routine communication. Implementing reciprocal communication cannot be reduced to keeping an open door to parents; it also requires ensuring they feel they are legitimate and recognised partners (Bryk and Schneider 2002; Epstein 2011; Lueder 2011). This is crucial to ensure that parents feel empowered not only to initiate interactions with teachers, but also to speak freely about their concerns and views about their child's schooling.

References

Arborio, A.-M., and P. Fournier. 2008. *L'enquête et ses méthodes. L'observation directe.* Paris: Armand Colin.

Adams, K. S., and S. L. Christenson. 2000. "Trust and the Family–School Relationship Examination of Parent–Teacher Differences in Elementary and Secondary Grades." *Journal of School Psychology* 38 (5): 477-497.

Anderson, K. J., and K. M. Minke. 2007. "Parent Involvement in Education: Toward an Understanding of Parents' Decision Making." *The Journal of Educational Research* 100 (5): 311-323.

Arunkumar, R., C. Midgley, and T. Urdan. 1999. "Perceiving High or Low Home-School Dissonance: Longitudinal Effects on Adolescent Emotional and Academic Well-Being." *Journal of Research on Adolescence* 9 (4): 441-466.

Asdih, C. 2012. "Collaborer avec les parents pour accompagner la scolarité? Représentations des enseignants et pratiques professionnelles." *Enfances, Familles, Générations* 16 (1): 34-52.

Baquedano-Lopez, P., R. A. Alexander, and S. J. Hernandez. 2013. "Equity Issues in Parental and Community Involvement in Schools: What Teacher Educators Need to Know." *Review of Research in Education* 37 (1): 149-182.

Becker, H. S. 1983. Studying urban schools. *Anthropology & Education Quarterly 14* (2): 99–108.

Blumer, H. 1969. *Symbolic Interactionism: Perspective and Method*. Berkley: University of California Press.

Bouffard, S. 2008. *Tapping into Technology: The Role of the Internet in Family-School Communication*. Cambridge, MA: Harvard Family Research Project.

Bruner, J. 1996. *The Culture of Education*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Bryk, A. S., and B. Schneider. 2002. *Trust in Schools: A Core Resource for Improvement*. New York: Russell Sage Foundation.

Chavkin, N. F., and D. L. Williams. 1993. "Minority Parents and the Elementary School: Attitudes and Practices." In *Families and Schools in a Pluralistic Society*, edited by N. F. Chavkin, 73-83. Albany, NY: State University of New York Press.

Christenson, S. L., Y. Godber, and A. R. Anderson. 2005. "Critical Issues Facing Families and Educators." In *School-Family Partnerships for Children's success*, edited by E. N. Patrikakou, R. P. Weissberg, S. Redding, and H. J. Walberg, 21-39. New York: Teachers College Press.

Christenson, S., and S. M. Sheridan. 2001. *Schools and Families: Creating Essential Connections for Learning*. New York: Guilford Press.

Constantino, S. M. 2003. *Engaging All Families: Creating a Positive School Culture by Putting Research into Practice*. Lanham, MD: The Rowman & Littlefield Publishing Group.

Conus, X. 2017. Construction du rôle de parent d'élève en Suisse : le territoire familial, une annexe de l'école ? In *Transitions dans la petite enfance*, edited by S. Rayna, and P. Garnier, 101-120. Bruxelles: Peter Lang.

Conus, X., and J. Nunez Moscoso. 2015. "Quand la culture scolaire tend à structurer la négociation des rôles d'enseignant et de parent d'élève." *La recherche en éducation* 14 (1): 8-22.

Crozier, G. 1999. "Is it a Case of 'We Know When we're not Wanted'? The Parents' Perspective on Parent-Teacher Roles and Relationships." *Educational Research* 41 (3): 315-328.

Crozier, G., and J. Davies. 2007. "Hard to Reach Parents or Hard to Reach Schools? A Discussion of Home–School Relations, with Particular Reference to Bangladeshi and Pakistani Parents." *British Educational Research Journal* 33 (3): 295-313.

Davis-Kean, P. E., and J. S. Eccles. 2005. "Influences and Challenges to Better Parent-School Collaborations." In *School-Family Partnerships for Children's Success*, edited by E. N. Patrikakou, R. P. Weissberg, S. Redding, and H. J. Walberg, 57-73. New York: Teachers College Press.

De Carvalho, M. E. 2001. *Rethinking Family-school Relations: A Critique of Parental Involvement in Schooling*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Degenne, A. 2011. A propos de la notion de rôle dans l'analyse des relations sociales. *Mathématiques et sciences humaines* 193: 37-45.

Delay, C. 2011. *Les classes populaires à l'école. La rencontre ambivalente entre deux cultures à légitimité inégale*. Rennes: Presses Universitaires de Rennes.

Dockett, S., and B. Perry. 2007. *Transitions to School: Perceptions, Expectations, Experiences.* Sydney: UNSW Press.

Dumoulin, C., P. Thériault, J. Duval, and I. Tremblay. 2013. "Rapprocher l'école primaire et les familles par de nouvelles pratiques de communication." *La recherche en éducation* 9 (1): 4-18.

Dusi, P. 2012. "The Family-School Relationships in Europe: A Research Review". *Center for Educational Policy Studies Journal* 2 (1): 13-33.

Epstein, J. L. 1995. "School/Family/Community Partnerships: Caring for the Children We Share." *Phi Delta Kappan* 76 (9): 701-712.

Epstein, J. L. 2011. *School, Family and Community Partnerships. Preparing Educators for Improving Schools.* 2nd ed. Boulder, CO: Westview Press.

Field, S., M. Kuczera, and B. Pont. 2007. *No More Failures: Ten Steps to Equity in Education*. Paris: OECD.

Fine, M., and L. Weis. 1998. *The Unknown City: The Lives of Poor and Working-Class Young Adults.* Boston, MA: Beacon.

Frame, A. 2013. *Communication et interculturalité : cultures et interactions interpersonnelles*. Paris: Lavoisier.

Gallois, C., T. Ogay, and H. Giles. 2005. "Communication Accommodation Theory: A Look Back and a Look Ahead". In *Theorizing about Intercultural Communication*, edited by W. B. Gudykunst, 121-148. Thousand Oaks: Sage.

Glaser, B., and Strauss, A. 1967. *The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research.* Chicago: Aldine.

Geertz, C. 1973. "Thick Description: Toward an Interpretative Theory of Culture." In *The Interpretation of Cultures,* edited by C. Geertz, 3-32. New York: Basic Books.

Gestwicki, C. 2012. *Home, School and Community Relations*. Belmont, CA: Wadsworth, Cengage Learning.

Giuliani, F., and J.-P. Payet. 2014. “Les logiques scolaires de la proximité aux familles. Introduction.” *Education et sociétés* 34 (2): 5-21.

Griebel, W., and R. Niesel. 2003. “Successful Transitions: Social Competencies Help Pave the Way into Kindergarten and School.” In *European Early Childhood Education Research Journal: Transitions. Themed Monograph Series No. 1*, edited by A. W. Dunlop, and H. Fabian, 25-34.

Gudykunst, W. B. 2005. “An Anxiety/Uncertainty Management (AUM) Theory of Effective Communication. Making the Mesh of the Net Finer.” In *Theorizing about Intercultural Communication*, edited by W. B. Gudykunst, 281-322. Thousand Oaks: Sage.

Hampden-Thompson, G., L. Guzman, and L. Lippman. 2013. “A Cross-National Analysis of Parental Involvement and Student Literacy.” *International Journal of Comparative Sociology* 54 (3): 246-266.

Henderson, A. T., and K. L. Mapp. 2002. *A New Wave of Evidence: The Impact of School, Family, and Community Connections on Student Achievement. Annual synthesis, 2002.* Austin, TX: Southwest Educational Development Laboratory.

Hoover-Dempsey, K. V., and H. M. Sandler. 1995. “Parental Involvement in Children’s Education: Why Does it Make a Difference?” *Teachers College Record,* 95 (1): 310–331.

Hoover-Dempsey, K. V., and H. M. Sandler. 1997. “Why Do Parents Become Involved in their Children’s Education?” *Review of Educational Research*, 67 (1): 3-42.

Huberman, A. M., and M. B. Miles. 1994. *Qualitative Data Analysis : An Expanded Sourcebook.* London: Sage.

Hughes, P., and G. MacNaughton. 2000. “Consensus, Dissensus or Community: The Politics of Parent Involvement in Early Childhood Education.” *Contemporary Issues in Early Childhood* 1 (3): 241-258.

Ibrahim, H. H., D. Small, and M. Grimley. 2009. “Parent/School Interface: Current Communication Practices and their Implication for Somali Parents.” *New Zealand Journal of Educational Studies* 44 (2): 19-30.

Jeynes, W. 2011. *Parental Involvement and Academic Success*. New York: Routledge.

Kim, Y. 2009. “Minority Parental Involvement and School Barriers : Moving the Focus Away from Deficiencies of Parents.” *Educational Research Review*, 4 (2): 80-102.

Kohl, G. O., L. J. Lengua, and R. J. McMahon. 2000. “Parent Involvement in School Conceptualizing Multiple Dimensions and Their Relations with Family and Demographic Risk Factors.” *Journal of School Psychology* 38 (6): 501-523.

Larivée, S. J. 2010. “La collaboration école-famille au Québec : Quels sont les types d’implication privilégiés par les parents d’enfants au préscolaire ?” In *Parents, pratiques et savoirs au préscolaire*, edited by G. Brougère, 181-202. Bruxelles: Peter Lang.

Larivée, S. J. 2011. “L’établissement de relations école-famille collaboratives et harmonieuses. Des types d’activités, des obstacles, des enjeux et des défis.” In *La collaboration dans le milieu de l’éducation: dimensions pratiques et perspectives théoriques*, edited by J. Portelance, C. Borges, and J. Pharand, 161-180. Québec: Presses de l’Université du Québec.

Larose, F., B. Terrisse, and J. Bédard. 2008. “Les besoins parentaux au regard de la formation à l’implication scolaire au Québec.” *La revue internationale de l’éducation familiale* 23 (1): 39-61.

Lemmer, E., and N. Van Wyk. 2004. “Home-School Communication in South African Primary Schools.” *South African Journal of Education* 24 (3): 183–188.

Levine-Rasky, C. 2009. “Dynamics of Parent Involvement at a Multicultural School.” *British Journal of Sociology of Education* 30 (3): 331-344.
Lott, B. 2001. “Low-Income Parents and the Public Schools.” *Journal of Social Issues* 57 (2): 247-259.
Lueder, D. C. 2011. *Involving Hard-to-reach Parents: Creating Family/School Partnerships*. Lanham: Rowman & Littlefield Education.
Lunneblad, J., and T. Johansson. 2012. “Learning from Each Other? Multicultural Pedagogy, Parental Education and Governance.” *Race Ethnicity and Education* 15 (5): 705-723.
Matthiesen, N. C. L. 2016. “Working Together in a Deficit Logic: Home–School Partnerships with Somali Diaspora Parents.” *Race Ethnicity and Education* 0 (0): 1-13.
Meier, C., and E. Lemmer. 2015. “What Do Parents Really Want? Parents’ Perceptions of their Children’s Schooling.” *South African Journal of Education* 35 (2): 1-11.
Miller, M., and A. Petriwskyj. 2013. “New Directions in Intercultural Early Education in Australia.” *International Journal of Early Childhood* 45 (2): 251-266.
Moles, O. C. 1993. “Collaboration between Schools and Disadvantaged Parents: Obstacles and Openings.” In *Families and Schools in a Pluralistic Society*, edited by N. F. Chavkin, 21-49. Albany, NY: State University of New York Press.
Nettles, R., and Balter, R. 2012. *Multiple Minority Identities: Applications for Practice, Research, and Training.* New York: Springer.
O’Connor, U. 2008. “Meeting in the Middle? A Study of Parent–Professional Partnerships.” *European Journal of Special Needs Education* 23 (3): 253-268.
Ogay, T., and L. Cettou. 2014. “Naissance de la relation familles-école: une perspective de communication interculturelle.” In *Cultures, éducation, identité. Recompositions socioculturelles, transculturalité et interculturalité*, edited by O. Meunier, 67-74. Arras: Artois Presses Université.
Ogay, T., and D. Edelmann. 2016. “‘Taking Culture Seriously’: Implications for Intercultural Education and Training.” *European Journal of Teacher Education* 39 (3): 388–400.
Paillé, P., and Mucchielli, A. 2012. *L’analyse qualitative en sciences humaines et sociales.* Paris: Armand Colin.
Patrikakou, E. N., R. P. Weissberg, S. Redding, and H. J. Walberg, eds. 2005. *School-Family Partnerships for Children’s Success*. New York: Teachers College Press.
Payet, J.-P. 2016. Observer les mondes scolaires disqualifiés. In *Ethnographie de l’école. Les coulisses des institutions scolaires et socio-éducatives*, edited by J.-P. Payet, 59-78. Rennes : Presses Universitaires de Rennes.
Périer, P. 2005. *Ecole et familles populaires: sociologie d’un différend*. Rennes: Presses Universitaires de Rennes.
Périer, P. 2015. “L’enfant entre deux mondes : disqualification parentale et autonomisation scolaire.” *Les Sciences de l’éducation - Pour l’Ère nouvelle* 48 (1): 105-126.
Rimm-Kaufman, S. E., and R. C. Pianta. 2000. “An Ecological Perspective on the Transition to Kindergarten: A Theoretical Framework to Guide Empirical Research.” *Journal of Applied Developmental Psychology* 21 (1): 491-511.
Shim, J. M. 2013. “Involving the Parents of English Language Learners in a Rural Area: Focus on the Dynamics of Teacher-Parent Interactions.” *Rural Educator* 34 (3): 18–26.
Slee, R. 2000. “Professional Partnerships for Inclusive Education?” *Melbourne Studies in Education* 41 (1): 1-15.
Smrekar, C., and L. Cohen-Vogel. 2001. “The Voices of Parents: Rethinking the Intersection of Family and School.” *Peabody Journal of Education* 76 (2): 75-100.

Sykes, G. 2001. “Home–School Agreements: A Tool for Parental Control or for Partnership?” *Educational Psychology in Practice* 17 (3): 273-286.

Theodorou, E. 2008. “Just How Involved is ‘Involved’? Re-thinking Parental Involvement through Exploring Teachers’ Perceptions of Immigrant Families’ School Involvement in Cyprus.” *Ethnography and Education* 3 (3): 253-269.

Thin, D. 2009. “Un travail parental sous tension: les pratiques des familles populaires à l’épreuve des logiques scolaires. ” *Informations sociales* 154 (4): 70–76.

Thomas, D. R. 2006. A general inductive approach for analyzing qualitative evaluation data. *American Journal of Evaluation* 27 (2): 237-246.

Thomas, G. 2013. “A Review of Thinking and Research about Inclusive Education Policy, with Suggestions for a New Kind of Inclusive Thinking.” *British Educational Research Journal* 39 (3): 473-490.

Ting-Toomey, S. 2005. “Identity Negotiation Theory: Crossing cultural boundaries.” In *Theorizing about Intercultural Communication*, edited by W. B. Gudykunst, 211-233. Thousand Oaks: Sage.

Vera, E. M., M. S. Israel, L. Coyle, J. Cross, L. Knight-Lynn, I. Moallem, G. Bartucci, and N. Goldberger. 2012. “Exploring the Educational Involvement of Parents of English Learners.” *School Community Journal* 22 (2): 183-202.

Walker, J. M. T., and Dotger, B. H. 2012. Because wisdom can’t be told using comparison of simulated parent–teacher conferences to assess teacher candidates’ readiness for family-school partnership. *Journal of Teacher Education 63* (1): 62–75.

Wilder, S. 2014. “Effects of Parental Involvement on Academic Achievement: A Meta-Synthesis.” *Educational Review* 66 (3): 377-397.

Zaoura, A., and C. Aubrey. 2011. “Home-School Relationships in Primary Schools. Parents’ Perspectives.” *International Journal About Parents in Education* 5 (2): 12-24.

5.6.1.1 Apports et perspectives d'approfondissement de la cinquième publication

Les divergences de fonctionnement (en termes de communication lors des moments informels) entre les enseignant·e·s des deux bâtiments ainsi que l'analyse de certaines morphologies interactionnelles (Guillo, 2019) ont permis de faire émerger des particularités et des enjeux de (dé)placements (Périer, 2018) lors des échanges entre les enseignant·e·s et les parents. Dans notre cheminement réflexif, nous avons donc souhaité approfondir les réflexions développées en termes de barrières structurelles spatiales (Conus et Fahrni, 2019) en nous focalisant, au sein de notre prochaine publication, non seulement sur l'espace architectural en tant que tel, mais plus spécifiquement sur son utilisation et son appropriation par les enseignant·e·s et les parents lors de plusieurs moments significatifs de construction de leur relation.

5.7 Un nécessaire regard sur l'espace d'interaction et son appropriation

Les réflexions autour de l'espace d'interaction et son appropriation occupent une place prépondérante au sein de notre parcours doctoral, les multiples publications que nous présentons au sein de ce chapitre (Changkakoti et Fahrni, 2020; Conus et Fahrni, 2019; Fahrni, 2019, 2020; Fahrni et Conus, 2018) en témoignent. Chaque publication, à sa façon, met en lumière l'intérêt de porter une attention spécifique à l'espace où se déroulent les interactions ainsi qu'à la façon dont les enseignant·e·s et les parents interagissent au sein de cet espace.

Comme la prochaine publication (Fahrni et Conus, 2018) constitue, selon nous, le cœur de nos analyses en termes d'utilisation et d'appropriation de l'espace, nous souhaitons discuter des (en)jeux d'appropriation spatiale à la suite de celle-ci. Précisons simplement que l'analyse (d'appropriation) spatiale y est présentée de façon longitudinale : lors du tout premier moment de contact entre l'école et les familles (la visite de classe et l'atelier de préparation à l'entrée à l'école), lors de la première journée d'école ainsi que lors des premières semaines d'école.

5.7.1 Sixième publication : « Wie die räumliche Aneignung der Eltern und Lehrpersonen – sowohl des physischen wie auch des symbolisch-interaktionalen Schulraums – den Beziehungsaufbau von Schule und Familie im Übergang von der Familie in den Kindergarten konstituiert » (Fahrni et Conus, 2018).

Fahrni, L. et Conus, X. (2018). Wie die räumliche Aneignung der Eltern und Lehrpersonen – sowohl des physischen wie auch des symbolisch-interaktionalen Schulraums – den Beziehungsaufbau von Schule und Familie im Übergang von der Familie in den Kindergarten konstituiert. Dans K. Fasseing Heim, R. Lehner, T. Dütsch, U. Arnaldi, E. Hildebrandt, M. Wey Huber et B. Zumsteg (Éd.), *Übergänge in der frühen Kindheit* (p.173-193). Münster : Waxmann.

Laurent Fahrni und Xavier Conus

Wie die räumliche Aneignung der Eltern und Lehrpersonen – sowohl des physischen wie auch des symbolisch-interaktionalen Schulraums – den Beziehungsaufbau von Schule und Familie im Übergang von der Familie in den Kindergarten konstituiert

1. Einführung

Ein gelungener Übergang von der Familie in den Kindergarten trägt zum Schulerfolg der Kinder bei (Rimm-Kaufman & Pianta, 2000). Der Kindergarteneintritt, wie jeder Übergang, initiiert Lernprozesse, Identitätsentwicklung und Sinnstiftung (Zittoun, 2012), welche mehr oder weniger gelungen ablaufen können. Diese Prozesse sollten unterstützt werden, um allen Kindern einen guten Start in die obligatorische Volksschule[1] zu ermöglichen. Um die Diskontinuitäten in dieser Übergangsphase zu verringern, ist es wesentlich, Bindungen zwischen den verschiedenen sozialen Kontexten des Kindes – insbesondere des Kindergartens und der Familie – zu fördern (Curchod-Ruedi & Chessex-Viguet, 2012; Early, 2004).

Die Beziehung zwischen Schule und Familie wird immer in einem spezifischen Territorium manifest: Räume, in denen sich die Beziehungen zwischen Lehrpersonen und Eltern aufbauen und entwickeln, sind auch „physisch", sie werden in einem architektonischen Umfeld realisiert. Räume werden aber immer auch auf einer symbolisch-interaktionalen Ebene erschlossen. Familien erhalten beispielsweise relevante Informationen darüber, was ihre Kinder im Kindergarten tun. Sie erschliessen sich damit den Schulraum „symbolisch". Wie ausgeprägt eine räumliche Aneignung den Eltern im schulischen Kontext ermöglicht wird, illustrieren die Machtverhältnisse vor Ort, die von den Lehrpersonen bewusst oder unbewusst durch das Raumgeben, das Willkommensein im Schulraum, das Verweilendürfen, das Anteilhaben an der schulischen Praxis und die Information darüber, was das eigene Kind in diesen Räumen erlebt, zum Ausdruck gebracht werden.

1 In der Schweiz gehört der Kindergarten zur Volksschule. Er kennzeichnet somit die erste Stufe des öffentlichen besuchspflichtigen Schulsystems.

Fasseing_Heim.indb 167 26.04.18 14:50

In einer ethnographischen Studie, die vom Schweizerischen Nationalfonds zur Förderung der wissenschaftlichen Forschung (SNF)[2] unterstützt wurde, interessierte sich das Forschungsteam für den Aufbau der Beziehungen zwischen Lehrpersonen und Eltern von erstgeborenen Kindern, die ihr erstes Kindergartenjahr absolvierten (Ogay & Cettou, 2014). Das Forschungsprojekt wurde in einem Kindergarten am Stadtrand von Fribourg (Schweiz) durchgeführt.

In diesem Beitrag wird analysiert, wie Lehrpersonen des Kindergartens den Eltern und Kindern bei einem Klassenbesuch und einem Schulvorbereitungsatelier zwei Monate vor dem eigentlichen Kindergartenstart begegnen und wie sich dann die Interaktionen am ersten Schultag und in den ersten Schulwochen gestalten. Dabei liegt der Forschungsfokus auf der Ermöglichung von Raumaneignung der Eltern in physischer wie symbolischer Weise und es wird untersucht, wie das Zusammenspiel von Raumaneignung und Beziehungsaufbau für die Chancengleichheit von benachteiligten Familien zu bewerten ist.

2. Wissenschaftlicher Kontext

Der wissenschaftliche Kontext wird in zwei Teile gefasst. Zuerst präsentieren wir einen theoretischen Rahmen der Beziehung zwischen Schule und den Familien, dann entwickeln wir unseren spezifischen Fokus: der Raum und die Raumaneignung als wesentliche Faktoren im Aufbau der Beziehung.

2.1 Das Paradox der Forderung einer partnerschaftlichen Zusammenarbeit von Schule und Familien

Schule und Familie wurden lange als zwei getrennte Territorien betrachtet – Begegnungs- und Interaktionsräume mit klaren Grenzen (Feyfant & Rey, 2006; Maubant & Leclerc, 2008). Diese Trennung sollte das Kind von Einflussfaktoren mancher Quartiere und Familien schützen, die von der Schule als negativ bewertet wurden (Changkakoti & Akkari, 2008). Insbesondere Kindern aus benachteiligten Familien wurden als schutzbedürftig wahrge-

2 SNF Projekt No 100019_152695 / 1: „Wenn das Kind Schülerin bzw. Schüler wird. Der Aufbau der Beziehung zwischen Familien und Schule während des Schuleintritts (COREL)“, von Prof. Tania Ogay (Université de Fribourg) geleitet.

nommen. Im Anschluss an die Studien von Bourdieu und Passeron (1970), welche die Rolle der Schule in der Reproduktion sozialer Ungleichheiten untersuchten, interessierte sich die Forschung für ein besseres Verständnis der Faktoren, welche die fortdauernde Ungleichheit erklären.

Die empirische Sozialforschung zeigt heute, dass die Qualität der Beziehung zwischen Familie und Schule (Henderson & Mapp, 2002) und ein gelungener Übergang beim Schuleintritt (Rimm-Kaufman & Pianta, 2000) für den Schulerfolg der Kinder und Jugendlichen von besonderer Bedeutung sind. Diese zwei Bereiche sind auch von Interesse, wenn es darum geht, die Chancengleichheit für Kinder aus benachteiligten Familien zu unterstützen (Field, Kuczera & Pont, 2007). Vor diesem Hintergrund ist die Forderung einer partnerschaftlichen Zusammenarbeit von Schule und Familie verständlich mit dem Ziel der Annäherung der beiden Akteure (Pithon, Asdih, & Larivée, 2008; Vodafone Stiftung Deutschland, 2013).

Diese Denkfigur der „Partnerschaft zwischen Familien und Schule" kann als neue soziale Norm festgestellt werden, die von Bildungsfachleuten rege propagiert wird. Allerdings führt diese gut gemeinte Aufforderung gerade bei benachteiligten Familien zu einer noch grösseren Entfernung, da sie im Vergleich zu bildungsnahen Eltern kaum über die nötigen Kommunikationsmittel und Ressourcen verfügen, um sich als echte Partner auf Augenhöhe nach den erwarteten Regeln und Praktiken verhalten zu können. Anstatt eine gegenseitige Annäherung zwischen benachteiligten Familien und Schule zu favorisieren, was eigentlich der Sinn der Forderung wäre (um dem Ziel der Chancengleichheit einen Schritt näher zu kommen) verdeutlicht diese neue Erwartung die Nichtpassung von benachteiligten Familien und Schule möglicherweise noch klarer und vergrössert die Entfernung zwischen diesen Familien und der Schule (Périer, 2005). Da die benachteiligten Familien auf die erwarteten Formen der Beziehungen und Interaktionen oft nicht eingehen (können), wird einer defizitären Sichtweise des Schulpersonals auf diese Familien Vorschub geleistet (Boulanger, Larose & Couturier, 2010; Matthiesen, 2016).

2.2 Der Raum: ein wesentlicher Faktor im Aufbau der Beziehung zwischen Schule und Familien

Räumlichkeit ist eine interdisziplinäre Thematik, die aktuell noch zu wenig ausführlich und systematisch analysiert worden ist (Ripoll, 2005). Zusätzlich zur Geographie, Architektur, Psychologie, kann die erziehungswis-

senschaftliche Forschung von einer räumlichen Analyse (Derouet-Besson, 1998) mit einem spezifischen Fokus auf die Raumaneignung profitieren.

In der Tat wird die Beziehung zwischen Schule und Familie in einem spezifischen Raum manifest: ein „physischer" Raum, ein architektonisches Umfeld, in welchem sich die Beziehungen aufbauen und entwickeln. Der Raum wird aber immer auch symbolisch von den beteiligten Protagonisten interpretiert: Sie geben dem physischen Raum (wo die Interaktion stattfindet) einen spezifischen und immer partiellen personalen Sinn (Frame, 2013).

Das Verhalten der verschiedenen Protagonisten während der Interaktionen wird von ihrer Wahrnehmung und den Vorstellungen des Umfelds beeinflusst (Moser, 2009). Die Raumwahrnehmung – vor, während und nach den Interaktionen – beeinflusst die physische Position der Protagonisten, ihre Raumaneignung während einer Interaktion. Dementsprechend werden auch die Kontaktmöglichkeiten zwischen Eltern und Lehrpersonen sowie die Handlungen bestimmt, welche sie zu zeigen wagen (Cettou, 2013).

Dieses Kapitel fokussiert auf „Zwischenzeiten" (Marcel, 2002) der Beziehung zwischen Schule und Familie: am Anfang des Tages, wenn die Eltern die Kinder in den Kindergarten bringen, oder am Ende des Tages, wenn die Eltern die Kinder wieder abholen. Die Interaktionen zwischen den Eltern und Lehrpersonen geschehen während dieser Zwischenzeiten auf einer „Grenzlinie" (Soulier, 2012), welche das Territorium des Schulgebäudes markiert. Diese Momente sind Zwischenmomente aus verschiedenen Gründen. Sie befinden sich, physisch und symbolisch, auf der Grenze des schulischen und familialen Zeitraums: Die Kinder sind noch nicht in der Schule (oder nicht mehr) aber auch nicht im „Raum der Familie".

3. Forschungskontext

In der Schweiz wurde mit der Einführung des HarmoS-Konkordats[3], welches das Ziel verfolgt, die kantonalen Schulstrukturen zu harmonisieren (EDK, 2011), das Schuleintrittsalter weitgehend auf das vierte Lebensjahr festgelegt. Der zweijährige Besuch des Kindergartens wurde als obligatorisch erklärt mit der Absicht, die Chancengleichheit zu erhöhen. Obwohl

3 Die interkantonale Vereinbarung über die Harmonisierung der obligatorischen Schule (HarmoS) vom 14. Juni 2007 verfolgt verschiedene Zwecke, unter anderem „die Ziele des Unterrichts und die Schulstrukturen harmonisieren und die Qualität und Durchlässigkeit des Schulsystems durch gemeinsame Steuerungsinstrumente entwickeln und sichern" (EDK, 2011, S. 4).

der Kindergarten (1. und 2. Schuljahr des Kindes) jetzt offiziell in der „Basisstufe“ (1.–4. Schuljahr) des HarmoS-Systems integriert ist, hat er im Kanton Fribourg noch einen „speziellen symbolischen Status“ und wird von Lehrpersonen, Eltern und Forschungsteams meistens nach wie vor als „Kindergarten“ bezeichnet.

Die Schule, in welcher diese Studie durchgeführt wurde, wird hauptsächlich von Kindern aus Familien mit Migrationshintergrund oder mit einem niedrigen sozioökonomischen Status besucht, oft die beiden Faktoren in Kombination. Im Forschungsdesign standen bewusst Familien mit erstgeborenen Kindern, die in den Kindergarten eintreten, im Fokus, da deren Schuleintritt für die Eltern den Beginn ihrer Beziehung (als Eltern von Schülerinnen bzw. Schülern) mit der Schule markiert. Dazu wurde die Übergangsphase vom Frühling vor dem Schuleintritt bis zum Ende des ersten Kindergartenjahres beobachtet. In der untersuchten Schule gibt es vier Kindergartenklassen mit sechs Lehrerinnen (zwei Klassen werden von zwei Lehrerinnen geführt). Der Hauptstudie vorgelagert, haben zwei Pilotstudien (2012–2013 und 2013–2014) dazu geführt, dass die Untersuchungsmethoden aufgebaut und verfeinern werden konnten und das Vertrauen zu den Lehrerinnen aufgebaut wurde. Die Hauptstudie wurde im Schuljahr 2014–2015 durchgeführt.

3.1 Methodisches Vorgehen

Während des Forschungsprojekts wurden 195 Feldbeobachtungen, 68 halbstrukturierte Interviews mit Eltern (22 Familien) und 30 halbstrukturierte Interviews mit allen Lehrerinnen (6) realisiert. Dazu wurden die Dokumente, welche die Lehrerinnen oder die Schule den Eltern abgegeben haben, ebenfalls analysiert. Die Feldbeobachtungen wurden von den Überlegungen von Arborio und Fournier (2008) inspiriert und durchgeführt: Die Forschenden beobachten, ohne Notizen zu nehmen, und schrieben anschliessend einen Bericht. Der Bericht wurde dann im Forschungsteam diskutiert und analysiert. Es wurden formelle Interaktionen (wie der Klassenbesuch und das „Schulvorbereitungsatelier“ im Juni vor dem eigentlichen Schulstart, der erste Schultag, Tag der offenen Klassen – wenn durchgeführt – und Elterngespräche) sowie informelle alltägliche Interaktionen zwischen Eltern und Lehrerinnen beobachtet (wie der Start in den Tag und der Unterrichtsschluss, wenn die Eltern die Kinder bringen bzw. abholen).

In dieser Publikation stehen die Berichte der Feldbeobachtungen und halbstrukturierten Interviews mit Eltern und Lehrerrinnen im Vordergrund, die am Anfang der Hauptstudie generiert wurden. Die Daten wurden durch eine thematische Inhaltsanalyse (Paillé & Mucchielli, 2012) mit der NVivo Software analysiert.

3.2 Physischer Kontext der Studie

Die Schule, in welcher die Studie durchgeführt wurde, liegt in einem Mietwohnungsquartier am Stadtrand von Fribourg. Manche Familien haben also eine direkte Sicht auf den Schulhof der Schule ihres Kindes und können zum Beispiel, wenn die Kinder auf den Spielplätzen sind, die Szene beobachten. Die Schule besteht aus einem Hauptgebäude und einem Nebengebäude. Das Hauptgebäude hat einen grossen offenen Schulhof (ein Teil des Schulhofs beim Haupteingang ist überdacht). Die Kindergartenklassen befinden sich im Gebäude im ersten und zweiten Stock und sind nicht speziell von den Primarklassen abgetrennt. Im Nebengebäude gibt es nur zwei Kindergartenklassen. Von einem schmalen Weg (ca. 1,5 m), der sich vor dem Nebengebäude befindet, führt eine Aussentreppe direkt zur Garderobe der zwei Kindergartenklassen. Auf der anderen Seite des schmalen Wegs markiert eine Hecke die Grenze mit einem Parkplatz. Diese zwei Gebäude sind auch nicht auf derselben Höhe (die Schule liegt auf einem Hügel) und sind mit mehreren Wegen verbunden (manche davon sind ausschliesslich für das Schulpersonal).

4. Ergebnisse

Die hier präsentierten Ergebnisse beziehen sich exemplarisch auf die physische und symbolische Raumaneignung der Eltern und der Lehrerinnen zu vier verschiedenen Zeitpunkten, die am Anfang der Beziehung von Familie und Schule stehen. Der erste Kontakt zwischen Schule und Familien findet im Juni, zwei Monate vor dem eigentlichen Schulanfang, statt. Die Familien werden in die Schule eingeladen. Dieser Tag besteht aus zwei verschiedenen Momenten: einem Klassenbesuch um 15 Uhr und danach einem „Schulvorbereitungsatelier“, das in einem Mehrzweckraum stattfindet, wo sich alle Eltern mit ihren zukünftigen Kindergartenkindern versammeln.

4.1 Der Klassenbesuch

Die einzige räumliche Information, die der Einladung für den Klassenbesuch zu entnehmen ist, stellt den Namen der Lehrerin dar: „Klasse von [Name der Lehrerin]" ohne zu präzisieren, wo sich die Klasse befindet (Haupt- oder Nebengebäude, Zimmernummer) und ob die Eltern das Gebäude betreten sollen oder ob die Lehrerin sie im Schulhof abholt. Auf diese Unklarheiten angesprochen, meint eine Lehrerin, dass die Eltern verantwortlich sind, solche räumlichen Informationen selbst herauszufinden: „*Für den Klassenbesuch* […] *sie wohnen ganz in der Nähe, ich finde, dass sie sich die Mühe machen können, vorher vorbeizuschauen.* […] *Sie bekommen ja die Einladung zwei bis drei Wochen vorher*" (Diane[4]). Das heisst, dass die Eltern verantwortlich sind, den schulischen Raum selbst zu entdecken.

Die Schule selbst ist von räumlichen Unklarheiten charakterisiert: Im Schulhof und an den beiden Gebäuden gibt es keine Informationsschilder oder Raumpläne, an denen sich die Eltern orientieren könnten. Die Lehrerinnen haben keine Orientierungshilfen in Form von Plakaten für den Besuchstag installiert. Viele Eltern suchten dann gestresst den Klassenraum ihres Kindes. Sie müssten sich die Informationen mit eigenen Mitteln aneignen, wie beispielsweise eine Primarlehrerin ansprechen, die zufälligerweise vorbeiläuft, und sie um Informationen bitten: „*Der Vater zeigt die Einladung und die Lehrerin sagt, dass er ins Nebengebäude gehen muss, das sich ‚oben' in der Nähe der Zahnklinik befindet*" (Beobachtung_YD).

Betreffend dem symbolischen Raum enthält der Klassenbesuch ebenfalls Unklarheiten. Obwohl dieser freiwillig ist, wird von den Eltern eine quasi-obligatorische Präsenz verlangt: „*Meine Erwartungen sind, dass alle Eltern und alle Kinder kommen, das ist auch ein bisschen enttäuschend, bis jetzt sind noch nie alle gekommen*" (Cathy). Diese Lehrerin zieht darüber hinaus den Schluss, dass die Eltern, die abwesend sind, dieselben sind, mit denen sie später Probleme haben wird: „*Mit den Eltern, mit denen man einen guten Kontakt hat, die uns vertrauen, das sind auch dieselben die am Klassenbesuch und am ‚Schulvorbereitungsatelier' anwesend sind. Und mit den Eltern, mit denen man später Probleme haben wird, das sind die, die nicht kommen. So stelle ich mir immer die Frage, wie man diese Eltern erreichen kann. Was kann man machen, dass diese Eltern kommen?*" (Cathy). Diese Aussage impliziert, wie wichtig es für die Eltern ist, die Einladung zum Klassenbesuch und zum „Schulvorbereitungsatelier" wahrzunehmen,

4 Die Namen wurden anonymisiert.

um zu zeigen, dass sie „gute Eltern" sind. Allerdings wird der Klassenbesuch von den Lehrerinnen hauptsächlich als Begegnungsraum für die zukünftigen Kindergartenkinder und die Lehrerinnen betrachtet. Die Eltern bleiben aussen vor. Sie dürfen ihre Kinder nur ein paar Minuten ins Klassenzimmer begleiten, dann sind sie gebeten den Raum zu verlassen: „*Und dann sagt Diane zu den Eltern, wenn das für sie und für ihr Kind in Ordnung ist, dass sie jetzt das Schulzimmer verlassen sollen und um 15:55h wiederkommen können, um die Kinder abzuholen*" (Beobachtung_UP). Damit erhalten die Eltern kaum eine Möglichkeit, sich den neuen Lebensraum ihrer Kinder physisch anzueignen und mit der Klassenlehrerin eine Beziehung aufzubauen. Nur in einer der vier Kindergartenklassen dürfen die Eltern länger bleiben: „*Die Eltern dürfen in der Klasse bleiben, WIR machen es so* […] *wir finden, dass es für die Kinder schon sehr schwierig ist, in die Schule zu kommen…also können die Eltern mit ihnen bleiben und das beruhigt die Kinder ein wenig*" (Cathy). Aber auch wenn die Lehrerinnen dieser Klasse die Entscheidung den Eltern überlassen, zu welchem Zeitpunkt sie sich von ihrem Kind verabschieden wollen, wird im Endeffekt von den Eltern erwartet, dass sie die Klasse verlassen: „*Julie sagt dann, dass die Eltern nach dem ‚Zvieri' bleiben oder gehen können. Die Eltern können entscheiden. Persönlich habe ich es eher als eine Aufforderung zum Gehen verstanden* […] *vor allem als sie dann noch ein bisschen später gesagt hat, dass die Eltern nicht vergessen sollen, fürs ‚Schulvorbereitungsatelier' wiederzukommen*" (Beobachtung_FD). In keiner der vier Klassen bekommen die Eltern in der kurzen (oder auch etwas längeren) Zeit, die sie im Klassenzimmer verbringen, Informationen über das Funktionieren der Schule. Es handelt sich nur um ein paar organisatorische Informationen wie zum Beispiel: „*dass die Eltern die Schule informieren müssen, wenn ihr Kind krank ist oder wenn es Verspätung hat*" (Beobachtung_YD). Die Schule bleibt somit nach diesem Klassenbesuch ein geschlossener Raum für die Eltern. Die Botschaften der Lehrerinnen wirken auf das Forschungsteam eindeutig: Sie wollen, dass die Eltern die Klasse rasch verlassen. Die Trennung wird klar favorisiert oder sogar gefordert: „*Ich denke, dass es wichtig ist, dass die Eltern die Kinder ein bisschen loslassen. Es ist nicht wirklich für mich, es ist mehr für sie und für ihr Kind* […] *nicht, dass sie später die ganze Zeit da sind, weil das Kind weint oder* […] *ich weiss auch nicht, ein*[sic!] *Schnupfen hat und die Mutter das Abhängigkeitsverhältnis noch verstärkt*" (Béa). Allerdings erläutern die Lehrerinnen den Eltern ihre Gründe nicht, was zusätzlich zur Unklarheit bei diesem ersten Kontakt beiträgt.

4.2 Das „Schulvorbereitungsatelier“

Das „Schulvorbereitungsatelier“ wird von einer schulexternen Person aus einem Verein, welcher das Ziel verfolgt, Eltern in der Erziehung von kleinen Kindern zu begleiten, in Zusammenarbeit mit den Lehrerinnen vorbereitet. Das Atelier ist als eine Übergangspraxis konzipiert worden, die in der Vision der Lehrerinnen und auch der Gemeinde, die das Atelier mandatiert hat, die Transition des Kindes von zu Hause in die Schule unterstützen soll. Nachfolgend wird gezeigt, welche physischen und symbolischen Räume das „Schulvorbereitungsatelier“ den Eltern eröffnet. Das „Schulvorbereitungsatelier“ stellt nach dem Klassenbesuch den zweiten Kontakt der Familien mit der Schule dar. Das „Schulvorbereitungsatelier“ findet anschliessend an den Klassenbesuch am gleichen Nachmittag statt.

Auch hier bleibt die Schule für die Eltern ein physisch unbekannter Raum, da die Veranstaltung nicht in den Klassenräumen ihrer Kinder durchgeführt wird, sondern in der Mehrzweckhalle, was keine Einblicke in die Unterrichtspraxis ermöglicht. Der Raum des „Schulvorbereitungsateliers“ ist auf der Einladung der Schule ebenfalls nicht präzisiert. Manche Eltern werden von den fehlenden Angaben zum Durchführungsort und den beiden voneinander getrennt erhaltenen Einladungsschreiben verunsichert: „*Es war schlecht organisiert* […] *wir kennen die Schule nicht, es hatte keine Schilder mit Informationen wo* [*das Atelier*] *stattfindet. Wir suchten in der ganzen Schule*“ (Mutter von T.). Die Schule bleibt, auch auf symbolischer Ebene, ein unbekannter Raum: Entgegen der elterlichen Erwartungen ist im „Schulvorbereitungsatelier“ die Schule und ihre Organisation kein Thema: „*Ich erwartete, dass sie über das Funktionieren der Schule sprechen werden,* […] *dass sie uns erklären, was sie während der Schule machen werden*“ (Mutter von N.). Für die Lehrerinnen scheint das „Schulvorbereitungsatelier“ ein anderes Ziel zu verfolgen: „[…] *die Eltern informieren, was man von IHNEN erwartet* […] *vor allem über basale Voraussetzungen wie genügend Schlaf, welcher für mich sehr wichtig ist für die Konzentration in der Schule*“ (Cathy). Die Schule dringt hier in den Deutungsbereich, also das symbolische Territorium der Familien, ein und gibt Vorschriften zu familialen Praktiken (Conus & Nunez Moscoso, 2015). Gleichzeitig bleibt die Schule als unbekannter Raum für die Eltern nicht erfahrbar, was sich vor allem für benachteiligte Familien als Widerspruch zur propagierten partnerschaftlichen Zusammenarbeit mit der Schule darstellt (Fahrni & Ogay, in Vorbereitung).

4.3 Der erste Schultag

Der erste Kindergartentag ist erneut von einer gewissen physischen und symbolischen Unklarheit begleitet. Die Eltern wissen nicht genau, wie sie sich im „Zwischenraum" von Familie und Schule verhalten müssen: „*Die Eltern warten, aber sie wissen nicht genau, auf was. Es ist ein komisches Gefühl…wie Schauspieler, die warten, bis es Zeit ist, sich in Szene zu setzen*" (Beobachtung_UP). Manchen Eltern ist die Spannung anzusehen. Sie möchten auf einem unbekannten „Zwischenraum" einen guten ersten Eindruck hinterlassen: „*Die Mutter von C. steht auf dem Weg und korrigiert ihren Sohn: ‚Nein, das machst du nicht'* […] *Sie wirkt sehr gestresst, sie macht Kommentare, um das Verhalten ihres Kindes zu kontrollieren*" (Beobachtung_UP).

4.3.1 Nebengebäude

Auf der physischen Ebene scheint die Aussentreppe als Grenze zu agieren: „*Niemand übersteigt die erste Stufe der Aussentreppe, wie wenn es hier eine unsichtbare Grenze hätte. Kinder und Eltern bleiben unten vor der Treppe stehen. Diane sitzt still in der Mitte der Treppe. Ihre statische Präsenz unterstreicht die unsichtbare Grenze zwischen Schule und Familie. Sie lächelt* […]" (Beobachtung_MC). Diese Grenze wird dazu symbolisch verstärkt: „*Die Mutter von F.* […] *stellt eine Frage zum Material, das sie heute für ihr Kind mitbringen soll. Diane antwortet aus ihrer räumlich erhöhten Position auf der Treppe, dass sie das später in der Klasse thematisieren werde*" (Beobachtung_UP). Die Eltern werden also auch symbolisch auf Distanz gehalten, was ihre Unsicherheit verstärkt und zur Unklarheit dieser Empfangssituation beiträgt: Die Lehrinnen sind anwesend, aber zu einem Dialog mit den Eltern nicht bereit.

Im Nebengebäude, werden die Eltern für einen kurzen Moment ins Klassenzimmer eingeladen. Sie bekommen organisatorische Informationen: „*Anne und Emma stellen sich vor, erklären, an welchem Wochentag wer arbeitet.* […] *sie erklären, wie die Pausen funktionieren, was die Eltern den Kind mitgeben sollen,* […] *und erläutern den Stundenplan*" (Beobachtung_MG). In beiden Klassen wird die Zeit der elterlichen Anwesenheit dazu verwendet, das mitgebrachte Material zu kontrollieren: „*Die Eltern müssen dann nacheinander zur Lehrerin zur Überprüfung des Materials* […] *Es gibt keinen Moment, der den Fragen der Eltern gewidmet wird. Die Interaktionen*

verlaufen unidirektional von der Lehrerin zu den Eltern und sind ausschliesslich auf das Material gerichtet" (Beobachtung_UP). Nach ihrer Auffassung favorisieren damit die Lehrerinnen genauso wie beim Klassenbesuch im Juni die Trennung und erwarten, dass die Eltern die Klasse möglichst rasch verlassen: „*Anne sagt ziemlich energisch zu den Kindern, dass es jetzt Zeit ist, ihren Eltern auf Wiedersehen zu sagen (Gleichzeitig winkt sie mit der Hand)!*" (Beobachtung_MG). Der Grund dieser frühen Trennung wird aber auch hier den Eltern nicht kommuniziert. Manche Eltern fühlten sich nicht willkommen und sind vom ersten Kindergartentag enttäuscht: „*Es war sehr kalt! Ich habe die Lehrerin gefragt, ob wir ein bisschen bleiben dürfen, ich dachte, dass ich meiner Tochter zuschauen könne und sehen würde, was sie im Kindergarten macht, aber die Lehrerin wollte nicht, dass wir bleiben*" (Mutter von T.) Auch wurde von einem Vater zum Ausdruck gebracht, dass die Schule von den Eltern einseitig Vertrauen fordert, ohne eine Grundlage dafür zu schaffen. Durch Ausschluss wurden die Voraussetzungen eines Beziehungsaufbaus zwischen Familie und Schule geradezu unmöglich gemacht: „*Ich finde, dass sie uns ‚gezwungen haben', Vertrauen zu haben. Jetzt ist das Kind mit uns, es wird betreut* […] *Auf Wiedersehen, ihr kommt wieder um 15:55 h*" (Vater von T.).

4.3.2 Hauptgebäude

Im Hauptgebäude haben die Lehrerinnen von beiden Kindergartenklassen je ein A4-Plakat an der Mauer des Gebäudes angebracht (in der Nähe des Haupteingangs) mit der Beschriftung ihres Namens. Diese Plakate signalisieren den physischen Ort, wohin die Eltern ihre Kinder bringen müssen, und dient den Eltern zur Orientierung: „*Es gibt hier so viele Klassen* [*auch die der Primarschule*] *oben* [*im Nebengebäude*] *sind sie* [*die Kindergärten*] *alleine, sie haben nur Ihre Kinder* […]. *Die Eltern wissen nicht, wo wir uns treffen, so installieren wir diese Plakate am Anfang des Jahres und so sehen sie unsere Namen und wissen, dass sie hier auf uns warten sollen*" (Cathy). Das Plakat hilft auch, den grossen Raum des Schulhofs abzugrenzen, und favorisiert dementsprechend die Kontakte mit den Eltern: „*Béa steht neben ihrem Plakat.* […] *Sobald Béa zu sprechen anf*ängt, richtet sich die Aufmerksamkeit auf sie. […] *Ich habe den Eindruck, dass Béa mit ihrem kurzen Austausch erreicht, dass sich die Eltern und die Kinder wohlfühlen, sie lächelt und sieht sehr entspannt aus*" (Beobachtung_YD). Damit wird die physische Grenze im Hauptgebäude (die Kindergartenräume befinden sich

im zweiten Stock und sind für die Eltern nicht direkt sichtbar) von den Lehrerinnen durch „Raumstrategien" in Form von schriftlichen Informationen (Plakate) angepasst.

Cathy und Julie empfangen die Eltern in der Nähe des Plakats und geben ein paar administrative Informationen. Sie möchten, dass die Kinder ohne ihre Eltern ins Gebäude kommen: „*Cathy signalisiert, dass es Zeit ist, in den Klassenraum zu gehen und auf Wiedersehen zu sagen. Sie spricht eher mit den Kindern. Sie fügt hinzu, dass die Eltern später wiederkommen sollen, um die Kinder abzuholen, ohne die Zeit und den Ort zu präzisieren* […]". (Beobachtung_KO). Cathy findet es wichtig, dass die Eltern nicht in die Klasse kommen, weil es sonst die Trennung erschweren kann: „*wir probieren, die Eltern draussen zu lassen, und dann gehen wir mit den Kindern ins Gebäude, um das Weinen zu vermeiden, …weil manchmal gibt es dann Eltern, die nicht mehr gehen können* […] *aber wenn es wirklich nicht geht, können sie ganz kurz kommen*" (Cathy). Cathy rechtfertigt diese frühe Trennung auch mit dem Argument, dass die Eltern eigentlich die Klasse schon kennen: „[…] *die Eltern sind ja im Juni schon gekommen, beim Klassenbesuch. Sie haben die Klasse gesehen, sie haben uns gesehen, sie haben die Garderobe gesehen und alles*". Manche Eltern waren jedoch an diesem freiwilligen Klassenbesuch nicht anwesend und hatten bis jetzt noch keine Gelegenheit, die Lehrerinnen und den Klassenraum kennen zu lernen. Demgegenüber findet es Béa wichtig, dass die Eltern für einen kurzen Moment in den Klassenraum kommen dürfen: „[…] *ich lasse sie nie unten vor dem Haupteingang stehen. Ich denke, dass es sonst zu schwierig ist für sie* […] *für mich ist es kein Problem, sie* [*die Eltern*] *kommen herein, man muss ein bisschen menschlich sein*" (Béa). Es ist möglich, dass sich in dieser Bemerkung eine Kritik am System von Cathy und Julie versteckt. In der Klasse gibt Béa den Eltern eine Serie von Informationen (Telefonnummer, Organisation für den Sport usw.) zur Schulorganisation. Sie lässt den Eltern die Gelegenheit, Fragen zu stellen, aber erwartet dann auch, dass diese die Klasse verlassen: „*Nach der Übermittlung der Informationen fragt Béa, ob die Eltern Fragen haben. Niemand hatte eine Frage oder niemand wagt, eine Frage zu stellen.* […] *Béa sagt dann, dass die Eltern jetzt gehen werden und die Kinder hierbleiben*" (Beobachtung_YD).

4.4 Die ersten Schulwochen

Der „Zwischenraum" (der Schulhof beider Gebäude), der am Anfangs des Schuljahres den Eltern noch unbekannt ist, muss schrittweise angeeignet werden. Unsere Ergebnisse zeigen, dass der Schulhof beider Gebäude hauptsächlich als Territorium der Lehrerinnen gedeutet wird. Béa geht beispielsweise davon aus, dass es ihre Aufgabe ist, in diesem Zwischenraum die Kinder zurecht zu weisen, wenn diese die Schulregeln nicht befolgen, auch wenn deren Eltern anwesend sind[5]: „*Ich habe eingegriffen, obwohl der Vater da war, weil er seinen Sohn die Rutschbahn hinaufklettern liess, und das ist etwas, das wir nicht wollen.* […] *Da ging ich zu ihm und sagte, dass sich dieses Verhalten mit unseren Schulregeln nicht vereinbaren lässt. Dann hat er sofort etwas seinem Kind gesagt*" (Béa). Einige Eltern versuchen aber auch, sich den Aussenraum der Schule anzueignen, und werden manchmal in ihren Versuchungen zurückgewiesen: „*Anstatt ihren Sohn in die Reihe zu stellen, behält sie ihn ganz bei sich. Und heute Nachmittag hat sie mir gesagt, dass er keinem anderen Kind die Hand geben will. Ich habe dann gesagt, stellen sie ihn hier hin und dann wird es schon gehen, es wird automatisch funktionieren. Aber das stimmt…, wenn die Mutter ihn bei sich behält, ist es unmöglich*" (Béa).

Im Nebengebäude ist der Spielraum der Eltern für die Raumaneignung sehr limitiert. Manche Eltern haben das Gefühl explizit formuliert, dass eine Grenze existiert: „*Man fühlt es… der Ort, es gibt diese Aussentreppe, die Eltern warten unter der Treppe… aber ich gehe hinauf, wenn ich schauen muss, ob meine Tochter alles mitgenommen hat oder so, ABER man spürt es, die Lehrerin wartet DRAUSSEN, auf der Treppe. Wenn sie mit einzelnen Eltern sprechen muss, macht sie es AUF der Treppe*" (Vater von T.). Die physische Position der Lehrerin auf dem oberen Ende der Treppe, welche diese einnehmen müssen, um die Übersicht zu behalten, wenn die Eltern die Kinder abholen, scheint inkompatibel mit dem von den meisten Eltern gewünschten Beziehungsaufbau. Die Lehrerinnen bleiben auf dem oberen Ende der Treppe stehen und sprechen mit den Eltern, die unten auf dem Weg sind: „*Diane adressiert ihre Aussagen vom oberen Ende der Treppen an verschiedene Eltern. Sie sagt zum Beispiel zum Vater von B. ‚einen Moment ging es gut, dann war es nicht mehr der Fall'*[…]" (Beobachtung_UP). Das öffentliche Austauschen stört viele Eltern: „*Ich habe es gar nicht gern, wenn*

5 Was auch die Vorschrift während zehn Minuten vor und nach der Schulzeit ist. Die Lehrerinnen sind während dieser kurze Zeit für die Kinder auf dem Schulterritorium verantwortlich. Die Kombination von „Zeit" und „Raum" kann aber zu Unklarheiten führen.

man vor allen Leuten über meinen Sohn spricht, das mag ich nicht. Es ist eine private Sache, oder? Und ob es um eine negative oder eine positive Sache geht, ist nicht wesentlich, ich mag es nicht, dass man so Sachen lanciert, von ganz oben da, von der Treppe hinunter" (Mutter von C.). Die Analyse des physischen Kontextes des Nebengebäudes zeigt, dass dieser den Lehrerinnen nicht sehr viel Spielraum eröffnet, um beispielsweise einen diskreten Dialog in einer Entfernung zu den anderen Eltern zu führen. Der Schulhof besteht nämlich ausschliesslich aus dem schmalen Weg, der zwischen der Aussentreppe und der Hecke eingeklemmt ist. Die Lehrerinnen des Nebengebäudes sind ebenfalls mit diesem heiklen Moment (vor allem am Ende des Tages) unzufrieden. Sie haben kaum Zeit, die Beziehung mit den Eltern aufzubauen, sie müssen gleichzeitig die Kinder verabschieden und dazu noch kontrollieren, dass diese mit den richtigen Personen nach Hause gehen: „*es gibt die* [*Kinder*], *die da warten, die, die man stimulieren muss, die Kinder, die schon parat sind* […], *die, die gehen, ohne uns etwas zu sagen, es ist wirklich schrecklich*" (Diane).

Im Hauptgebäude scheint es weniger Probleme mit der Diskretion von Interaktionen zwischen Lehrerinnen und Eltern zu geben. Einerseits erlaubt der physische Hofraum im Hauptgebäude mehr Spielraum, um sich mit den Eltern für ein Gespräch zurückzuziehen. Anderseits scheinen die Lehrerinnen das Bedürfnis der Eltern nach Diskretion wahrzunehmen: „*Die Mutter von C und die Mutter von H-I tauschen* [*sich*] *mit Béa aus. Die Gespräche sind für andere nicht verständlich, sie werden auf diskrete Weise durchgeführt* […] *Es entsteht der Eindruck, dass die Lehrerin darauf achtet, dass diese Gespräche privat bleiben, auch wenn andere Personen anwesend sind*" (Beobachtung_YD).

Im Endeffekt ist in den ersten Schulwochen eine doppelte Bewegung zu beobachten. Die verschiedenen Klassenräume werden hauptsächlich von den Lehrerinnen angeeignet: Den Eltern wird nur teilweise und für kurze Zeit zum Schulterritorium Zugang gewährt, zum Beispiel, wenn sich eine problematische Situation ergibt: „*Julie bemerkt, dass das kleine Mädchen anfängt zu weinen. Sie sagt ihr ‚Hab keine Angst, deine Mutter kann auch kommen'.* […] *Ihre Mutter lächelt, es scheint sie nicht zu stören, noch einmal* [*wie am ersten Tag*] *ihre Tochter ins Klassenzimmer zu begleiten*" (Beobachtung_KM). In den Zwischenräumen vor den Schulgebäuden werden häufigere Raumverhandlungen und Raumaneignungsaktionen von den Eltern und den Lehrerinnen beobachtet. Vor dem Hauptgebäude favorisiert Béa zum Beispiel die Kontaktmöglichkeiten am Anfang oder am Ende des Tages, wenn sie systematisch in den Schulhof kommt: „*die Mutter von K. ist*

hier, sie hat ihr Kind schon abgeholt, aber sie spricht jetzt mit Béa. Sie haben einen entspannten Austausch, der ein paar Minuten dauert. […] *Béa ist freundlich, lächelt und ist verfügbar. Sie behält trotzdem den Überblick, mit wem die anderen Kinder die Schule verlassen*". Der Zwischenraum wird hier mit den Eltern geteilt, was einen Austausch mit Ihnen ermöglicht und was trotzdem das Verabschieden der Kinder erlaubt. Vor dem Nebengebäude sind ebenfalls Raumaneignungsprozesse zu beobachten: der oben erwähnte Vater von T., der in der Schweiz eingeschult worden ist und mit dem Schulsystem vertraut ist, eignet sich beispielweise den Zwischenraum an und steigt die Treppe hinauf. Es scheint so zu sein, dass in den ersten Momenten der Beziehung zwischen Schule und Familie die Eltern versuchen, sich an die Praktiken der Lehrerinnen und der Schule anzupassen. Die physische und symbolische Raumaneignung scheint also hauptsächlich asymmetrisch und von den Lehrerinnen bestimmt zu sein.

5. Diskussion

Die Diskussion artikuliert sich in drei Teilen. Zuerst präsentieren wir die Unklarheiten und Spannungen, die im Prozess der Raumaneignung entstehen. Wir analysieren dann die Vielfalt dieser Raumaneignung und betrachten diese als eine Kapitalform. Schlussendlich stellen wir uns die Frage, ob die beobachteten Unklarheiten ein Mittel der Machtillustration sind.

5.1 Unklarheiten und Spannungen im Raumaneignungsprozess der Eltern

Die physischen und symbolischen Unklarheiten, welche die ersten Kontakte der Familien mit der Schule beim Klassenbesuch und dem „Schulvorbereitungsatelier" konstituieren, stehen im Widerspruch zu einer partnerschaftlichen Zusammenarbeit, bei der die Eltern in der Schule willkommen sind. Die Eltern betreten in diesen Situationen unbekanntes Terrain, was für sich alleine genommen schon Unsicherheit auslösen kann. Ein physisches und symbolisches Zurückweisen der Eltern durch die Lehrerinnen ist zu beobachten und verhindert den notwendigen Beziehungsaufbau. Auch nach dem ersten Besuch im Juni und dem ersten Kindergartentag erfahren die Eltern wenig über das, was ihre Kinder im Unterricht erleben. Dies bleibt ihnen grösstenteils unbekannt. Damit wird den Eltern das Schulter-

ritorium doppelt verschlossen: physisch, anlässlich ihrer Ausgrenzung beim Klassenbesuch und am ersten Kindergartentag, und symbolisch, indem sie keine relevanten Informationen oder Einblicke in die schulischen Praktiken bekommen (Conus, 2017).

In den ersten Schulwochen vollzieht sich die Raumaneignung in Form einer Raumverhandlung – vor allem in den Zwischenräumen vor den Schulgebäuden – zwischen Lehrpersonen und Eltern. Diese räumlichen Verhandlungen in diesen ersten Momenten werden von Inszenierungen (Goffman, 1973) begleitet: Die Protagonisten müssen in diesem Zwischenraum zeigen, dass sie „gute Väter", „gute Mütter" und „gute Lehrerinnen" sind (Ogay & Cettou, 2013). Die Inszenierungen und Raumverhandlungen sind zugleich Ort von Identitätsverhandlungen der Eltern und Lehrerpersonen (Ting-Toomey, 2005). Dabei sind die Interaktionen, die auf der Grenzlinie des Schulterritoriums entstehen, eine relevante Illustration des Beziehungsaufbaus zwischen Schule und Familie. Auf dieser physischen und symbolischen Grenzlinie spielen sich wesentliche Phänomen ab, welche die Beziehung zwischen den Protagonisten determinieren.

5.2 Raumaneignung und Chancengleichheit

Die Beziehung zwischen Raum und Person ist interdependent. Personen wirken auf den Raum ein, der Raum wiederum auf die Gefühle und das Verhalten der Personen (Ripoll & Veschambre, 2005). Der physische Raum, in dem die Beziehungen zwischen Schule und Familie entstehen, enthält immer auch Normen und Regeln, die nicht allen Familien bekannt sind (Thin, 2009). Wenn sie das Schulsystem gut kennen und sich in dessen Umfeld sicher bewegen, können Eltern verschiedene Spielarten des physischen Raums bewusst und strategisch nutzen (Périer, 2005) und damit ihre Distanz zu anderen Protagonisten vergrössern oder reduzieren. Ripoll und Veschambre (2005) argumentieren, dass das Verhältnis, das eine Person zu ihrem Umfeld hat, als eine Kapitalform (Bourdieu, 1986) betrachtet werden muss, welche gewinnbringend eingesetzt werden kann, aber auch Quelle für Ungleichheiten ist.

Auf der symbolischen Ebene der Raumaneignung erscheint dasselbe Phänomen. Wie die Ergebnisse zeigen, gewähren die Lehrerinnen den Eltern kaum Einblicke in ihren Unterricht, nicht während des ersten Kontakts und auch nicht zu einem späteren Zeitpunkt. Sie lassen die Eltern im Ungewissen darüber, was im Schulterritorium (im Klassenraum) ab-

läuft. Es manifestiert sich ein Teufelskreis: Weil die Schule keine Einblicke gewährt, bleiben ihre Praktiken für die Eltern, die mit der „Schulkultur" nicht vertraut sind, unbekannt und verhindern deren Teilnahme an schulischen Lernprozessen ihrer Kinder (Ogay, 2017). Verschiedene Studien haben gezeigt, dass Eltern von benachteiligten Familien oft das Gefühl haben, nicht zu wissen, wie das Schulsystem funktioniert (Lunneblad & Johansson, 2012). Wenn diese Eltern die unausgesprochenen Erwartungen des Kindergartens nicht kennen und daher beispielsweise der Einladung zum (formal fakultativen aber informell obligatorischen) Klassenbesuch nicht folgen, kann es zur Verstärkung einer defizitären Sicht auf diese Eltern kommen (Matthiesen, 2016). Die Eltern, die am wenigsten mit der Schulkultur vertraut sind, verfügen so über weniger schulrelevante Ressourcen, um diese physischen und symbolischen Unklarheiten zu interpretieren und auf die erwarteten Formen der Beziehungsgestaltung einzugehen (Levine-Rasky, 2009).

5.3 Physische und symbolische Unklarheiten als Mittel der Machtillustration?

Die beobachteten Unklarheiten in der physischen und symbolischen Raumaneignung, in den Übergangssituationen von der Familie in den Kindergarten, legen die Frage nahe, wie willkommen die Eltern in der Schule sind. Das Schulgebäude, ohne offizielle Pläne zur Raumorientierung auf dem Gelände, ist eine Illustration dieser Problematik. Die Schule tritt nicht als öffentlicher Ort auf, an dem Besucher der „Ausserwelt" (Marchive, 2007) willkommen sind. Es existiert eine symbolische Grenzlinie. Ein „Fremder" kann sich nicht orientieren und fühlt sich in diesem Umfeld auch nicht erwünscht. Grund dafür könnte eine mangelnde Übernahme der Sicht des Besuchers sein. Weiter muss aber auch diskutiert werden, ob die beschriebene Grenzlinie nicht bewusst gezogen wird, um den eigenen (Schul-)Raum zu schützen und das Territorium zu kontrollieren (Moser, 2009). Es stellt sich weiter die Frage, wie weit es den Lehrerinnen auch darum geht, ihre Machtposition gegenüber den Eltern in einer raumzeitlichen Weise (Burgess, 2010) klar zu markieren und deren Möglichkeiten zur Raumaneignung zu kontrollieren, was eine asymmetrische Beziehung zu den Eltern voraussetzt und die Vormachtstellung der Schule zementiert.

6. Fazit

Die vorliegende Analyse zur Raumaneignung hat gezeigt, wie relevant örtliche Klarheit, architektonische Raumstrukturen, eine echte Willkommenskultur der Schule gegenüber den Familien sowie eine physische und symbolische Bereitschaft zur Begegnung, zum Austausch und Beziehungsaufbau in den ersten Kontaktmomenten des Übergangs von der Familie in den Kindergarten sind. Die Interdependenz von Raum, Raumaneignung und der Beziehung unter den Protagonisten wurde deutlich herausgearbeitet. Diese Analyse ermöglicht ein vertieftes Verständnis raumzeitlicher Aushandlungsprozesse der Raumaneignung im Zwischenraum von Familie und Schule sowie deren Dynamik und Illustration gelebter Machtverhältnisse (Ripoll & Veschambre, 2005). Damit ist eine Sensibilisierung geschaffen, die es Lehrpersonen erlaubt, ihre eigenen Praktiken der physischen und symbolischen Raumaneignung zu prüfen und dabei zu überlegen, welche Möglichkeiten und Verhandlungsspielräume sie den Familien eröffnen, die ihnen ihre Kinder Tag für Tag anvertrauen. Eine umfassende Reflexion, welche die Schulleitung und die Schulbehörden mitberücksichtigt, sollte ebenfalls realisiert werden. Auch eignet sich die Analyse dafür, Unklarheiten der eigenen Schule gegenüber benachteiligten Familien und deren Folgen für die Kinder zu antizipieren und bewusst Brücken zu schlagen, da solche gerade für diese Familien notwendig sind. Nicht zuletzt sind hier Voraussetzungen geschaffen, diskriminierende Praktiken zu erkennen und dem Ziel der Chancengerechtigkeit ein kleines Stück näher zu kommen[6].

Literatur

Arborio, A.-M. & Fournier, P. (2008). *L'enquête et ses méthodes. L'observation directe*. Paris: Armand Colin.

Boulanger, D., Larose, F. & Couturier, Y. (2010). La logique déficitaire en intervention sociale auprès des parents: les pratiques professionnelles et les représentations sociales. *Nouvelles pratiques sociales*, *23* (1), 152–176.

Bourdieu, P. (1986). The forms of capital. In J. Richardson (Hrsg.), *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education* (S. 241–258). New York: Greenwood.

Bourdieu, P. & Passeron, J.-C. (1970). *La reproduction: éléments pour une théorie du système d'enseignement.* Paris: Editions de Minuit.

6 Die Autoren möchten sich bei Karin Fasseing Heim für die fruchtbare Zusammenarbeit und ihre wertvolle sprachliche Unterstützung recht herzlich bedanken.

Burgess, A. (2010). The use of space-time to construct identity and context. *Ethnography and Education*, *5* (1), 17–31.

Cettou, L. (2013). *Construire la relation familles-école dès l'entrée à l'école. Une perspective sémiopragmatique de communication interculturelle.* (Mémoire de Master en Sciences de l'éducation non-publié). Université de Fribourg, Fribourg.

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.

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

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.

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 (Hrsg.), *Les transitions à l'école* (S. 12–31). Québec: Presses de l'Université du Québec.

Derouet-Besson, M.-C. (1998). *Les murs de l'école. Éléments de réflexion sur l'espace scolaire*. Paris: Métailié.

Early, D. (2004). *Services and Programs that Influence Young Children's School Transitions*. Chapel Hill, University of North Carolina: FPG Child Development Institute.

EDK. (2011). *Die Interkantonale Vereinbarung über die Harmonisierung der obligatorischen Schule (HarmoS-Konkordat) vom 14. Juni 2007*. Bern: Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren.

Fahrni, L. & Ogay, T. (in Vorbereitung). Rôles et alliances autour d'un atelier de préparation à l'entrée à l'école: ambiguïtés et tensions entre parents, enseignants et association dans le processus de construction de la relation école-familles. *Texte discuté au symposium « Relations école-famille-territoire: les tiers acteurs éducatifs de la relation école-famille », XIVes rencontres internationales du Réseau de recherche en Education et de la Formation, Université de Montréal, 21–23 octobre 2015.*

Feyfant, A. & Rey, O. (2006). Les parents et l'école. *Lettre d'information de la VST*, *22*.

Field, S., Kuczera, M. & Pont, B. (2007). *En finir avec l'échec scolaire: dix mesures pour une éducation équitable*. Paris: OCDE.

Frame, A. (2013). *Communication et interculturalité: cultures et interactions interpersonnelles*. Paris: Lavoisier.

Goffman, E. (1973). *La mise en scène de la vie quotidienne. 1. La présentation de soi*. Paris: Editions de Minuit.

Henderson, A. T. & Mapp, K. L. (2002). *A new wave of evidence: The impact of school, family, and community connections on student achievement. Annual synthesis, 2002.* Austin, TX: Southwest Educational Development Laboratory.

Levine-Rasky, C. (2009). Dynamics of parent involvement at a multicultural school. *British Journal of Sociology of Education*, *30* (3), 331–344.
Lunneblad, J. & Johansson, T. (2012). Learning from each other? Multicultural pedagogy, parental education and governance. *Race Ethnicity and Education*, *15* (5), 705–723.
Marcel, J.-F. (2002). Approches ethnographiques des pratiques enseignantes durant les temps interstitiels. *Revue de recherches en éducation*, *30*, 103–121.
Marchive, A. (2007). Le rituel, la règle et les savoirs: Ethnographie de l'ordre scolaire à l'école primaire. *Ethnologie française*, *37* (4), 597–604.
Matthiesen, N. C. L. (2016). Working together in a deficit logic: home–school partnerships with Somali diaspora parents. *Race Ethnicity and Education*, *20* (4), 495–507.
Maubant, P. & Leclerc, C. (2008). Le partenariat famille-école: à la recherche de l'improbable partenariat école-famille; origines d'un malentendu. In G. Pithon, C. Asdih, & S. J. Larivée (Hrsg.), *Construire une « communauté éducative ». Un partenariat famille-école-association* (S. 23–36). Bruxelles: De Boeck Université.
Moser, G. (2009). *Psychologie environnementale. Les relations homme-environnement*. Bruxelles: de Boeck.
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. & Cettou, L. (2013). *(Re)découvrir la communication dans la relation familles-école: un interstice entre simplicité et complexité.* Texte présenté au IVe congrès RIFReQ « La logique de la découverte en recherche qualitative ».
Ogay, T. & Cettou, L. (2014). Naissance de la relation familles-école: une perspective de communication interculturelle. In Meunier, Olivier (Hrsg.), *Cultures, éducation, identité. Recompositions socioculturelles, transculturalité et interculturalité* (S. 67–74). Arras: Artois Presses Université.
Paillé, P. & Mucchielli, A. (2012). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Paris: A. Colin.
Périer, P. (2005). *Ecole et familles populaires: sociologie d'un différend*. Rennes: Presses univ. de Rennes.
Pithon, G., Asdih, C. & Larivée, S. J. (Hrsg.). (2008). *Construire une « communauté éducative ». Un partenariat famille-école-association*. Bruxelles: De Boeck Université.
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*, 491–511.
Ripoll, F. (2005). S'approprier l'espace… ou contester son appropriation? *Norois*, *195*, 29–42.
Ripoll, F. & Veschambre, V. (2005). Introduction. L'appropriation de l'espace comme problématique. *Norois*, *195*, 7–15.
Soulier, N. (2012). *Reconquérir les rues: exemples à travers le monde et pistes d'actions: Pour des villes où l'on aimerait habiter*. Paris: Ulmer.
Thin, D. (2009). Un travail parental sous tension: les pratiques des familles populaires à l'épreuve des logiques scolaires. *Informations sociales*, *154* (4), 70–76.

Ting-Toomey, S. (2005). Identity Negotiation Theory: Crossing cultural boundaries. In W. B. Gudykunst (Hrsg.), *Theorizing about intercultural communication* (S. 211–233). Thousand Oaks: Sage.

Vodafone Stiftung Deutschland (2013). *Qualitätsmerkmale schulischer Elternarbeit. Ein Kompass für die partnerschaftliche Zusammenarbeit von Schule und Elternhaus.* Verfügbar unter: https://www.vodafone-stiftung.de/uploads/tx_newsjson/vfst_qm_elternarbeit_web.pdf [28.02.2018]

Zittoun, T. (2012). Une psychologie des transitions: des ruptures aux ressources. In P. Curchod, P.-A. Doudin, & L. Lafortune (Hrsg.), *Les transitions à l'école* (S. 263–279). Québec: Presses de l'Université du Québec.

5.7.1.1 Apports et perspectives d'approfondissement de la sixième publication

Cette publication a permis de mettre en lumière plusieurs enjeux essentiels de l'appropriation de l'espace, comme les tensions vécues par les enseignantes (notamment du bâtiment intitulé « *Nebengebäude* » dans la publication) entre la volonté de créer de la relation avec les parents tout en surveillant le départ des enfants (avec les bonnes personnes accompagnatrices). Cette ambivalence a – par ailleurs – été spécifiquement analysée par Ogay et Ballif (2019) qui relèvent un paradoxe spatial complexifiant encore davantage la double tâche : un besoin de proximité pour entrer en relation et un besoin de distance pour contrôler le départ des élèves.

Certains éléments architecturaux (l'escalier du *Nebengebäude* notamment) agissent comme une frontière dont la porosité varie selon que les parents se sentent à l'aise ou non de la traverser, comme si « pénétrer dans l'école exigeait des droits d'entrée symboliques, impliquant de se reconnaître et d'être reconnu légitime […] » (Périer, 2024, p. 177). Ces diverses formes d'appropriation spatiale nous poussent à effectuer un retour théorique autour des notions d'espace, notamment à l'aide d'un modèle dyadique des rapports à l'espace (Michaud, 2025) que nous développons dans les perspectives réflexives de cette thèse.

La forme d'appropriation spatiale – davantage en retrait – privilégiée par certaines familles (moins familières avec la culture scolaire) lors des interactions, est considérée selon Périer (2017) comme une métaphore spatiale de leur rapport à l'école. Ces réflexions semblent également illustrer de façon spatiale les enjeux de reconnaissance de la diversité des formes d'implication dont les modes de collaboration à distance (Vatz Laaroussi et al., 2008) présentés auparavant. En effet, si ces formes davantage en retrait ne sont pas reconnues par les enseignantes (ou, interprétées négativement), elles peuvent contribuer à renforcer – dans leur conception – le mythe de la démission parentale (Ogay et Ballif, 2019). Un des apports de cette publication réside dans la façon de penser l'espace en termes d'inégalités d'accès (Rienzo, 2023), à appréhender son utilisation comme une forme de capital (Bourdieu, 1980, 1986) inégalement répartie au sein des acteurs de la relation école-familles-communauté. Par ailleurs, il est intéressant de relever que

certaines récentes recherches en géographie (Marcus, 2025) ainsi qu'en architecture (Horsch et Ouvrard, 2023) intègrent le concept de capital spatial (Bouron, 2025)[18], une mobilisation de ce concept dans les sciences de l'éducation nous apparaît pertinente.

Notre prochaine publication (Fahrni, 2019) a été publiée dans le cadre d'un ouvrage collectif que nous avons co-édité (Dumoulin et al., 2019) à la suite d'une Université d'été francophone sur les inégalités scolaires. Cette publication rend compte de façon synthétique de l'importance de mettre de l'avant des (en)jeux de pouvoir dans l'utilisation et l'appropriation de l'espace et de notre volonté de considérer l'espace comme un acteur à part entière de la relation école-familles-communauté.

[18] Dans le glossaire *Géoconfluences* (https://geoconfluences.ens-lyon.fr/glossaire/capital-spatial) de l'École normale supérieure de Lyon, le capital spatial est défini comme suit : « Le capital spatial est la somme des compétences acquises par un individu ou un groupe d'individus dans le champ de la maîtrise de l'espace. Issu des travaux des sociologues, Pierre Bourdieu notamment, sur le capital culturel, le capital spatial décrit la façon dont l'espace, son usage, sa connaissance et sa maîtrise, font l'objet d'un apprentissage qui relève du construit social et culturel. Le capital spatial recouvre la capacité à se déplacer (capital mobilitaire), à contrôler, à dominer et à transformer un espace, ce que recouvre la notion de maîtrise de l'espace » (Bouron, 2025).

5.7.2 Septième publication : « L'appropriation de l'espace physique et symbolique dans la construction de la relation école-famille-communauté : une source d'inégalités sociogéographiques ? » (Fahrni, 2019).

Fahrni, L. (2019). L'appropriation de l'espace physique et symbolique dans la construction de la relation école-famille-communauté : une source d'inégalités sociogéographiques ? Dans C. Dumoulin, L. Gremion, M. Teixeira, S. Tardif et L. Fahrni (Éd.), *Les inégalités scolaires. Actes de la 2e édition de l'Université d'été francophone* (p.37-40). Québec, Québec : Presses de l'Université Laval.

L'appropriation de l'espace physique et symbolique dans la construction de la relation école-famille-communauté : une source d'inégalités sociogéographiques ?

LAURENT FAHRNI
Doctorant à l'Université de Fribourg, Suisse
laurent.fahrni@unifr.ch

Au sein d'une recherche ethnographique (Ogay, 2017), financée par le Fonds national suisse de la recherche scientifique (FNS), nous examinons le processus de construction de la relation entre les enseignants et les parents d'élèves au moment de l'entrée dans la première année d'école au sein d'un établissement scolaire périurbain du canton de Fribourg (Suisse). Cet établissement dessert un quartier dont la population est majoritairement issue de la migration et dispose de moyens économiques modestes. Nous approchons le processus transitionnel de l'entrée à l'école selon un modèle écologique et dynamique (Rimm-Kaufman et Pianta, 2000) qui permet de révéler l'aspect éminemment interactionnel, complexe et multidimensionnel (Larivée et Larose, 2014) de la collaboration école-famille-communauté (ÉFC).

Certains instants de la relation entre les parents et les enseignants sont institutionnalisés (notamment l'entretien enseignants-parents autour du bulletin scolaire) alors que d'autres, fort variés, ne le sont pas. Nous nous focalisons ici sur les interactions entre les parents, les enseignants et les partenaires de la communauté (maman de jour, accueil extrascolaire, etc.) qui se déroulent sur les frontières architecturales de l'établissement scolaire au début et à la fin de la journée de cours. Ce sont lors de ces temps interstitiels (Marcel, 2002), notamment lorsque les parents accompagnent leur enfant à l'école, que se joue une part importante de la relation. Lors de ces contacts informels entre les parents et les enseignants, l'espace d'interaction est « réel », en tant que lieu physique où se déroule l'interaction, mais il est également « approprié » par les divers acteurs de la relation ÉFC qui possèdent une compréhension et une interprétation

personnelles (avant, pendant et après les interactions) de cet endroit particulier et s'y réfèrent pour accomplir des actions (Cettou, 2013). À l'aide de l'analyse thématique de rapports d'observations de ces échanges (n = 195) qui se déroulent sur la ligne de frontage (Soulier, 2012) aux frontières (in)visibles entre espace public et espace privé, ainsi que de l'analyse thématique des transcriptions des entretiens semi-directifs (n = 101) avec les enseignants et les parents, nous montrerons comment se perçoivent et se négocient les espaces.

En nous inspirant des recherches en psychologie environnementale, nous considérons la relation entre les individus et l'espace comme interdépendante et interactionnelle (Moser, 2009; Ripoll et Veschambre, 2005). En plaçant les négociations d'espace au centre de ses analyses, cette contribution vise à amener un éclairage novateur sur la construction des relations ÉFC et à approfondir le phénomène d'appropriation de l'espace, notamment en termes d'utilisation stratégique de l'espace par certaines familles plus proches du système scolaire (Fahrni et Conus, 2018). Nos résultats permettent notamment de mettre en exergue des (en)jeux de pouvoir (parfois inconscients) dans ces espaces à la frontière du monde scolaire et du monde familial.

En ce sens, une piste novatrice pour pallier les inégalités sociogéographiques serait de sensibiliser tous les acteurs de la relation ÉFC par rapport aux effets, souvent sous-estimés, de l'appropriation de l'espace et de considérer ce dernier comme un acteur à part entière de la relation ÉFC.

Références

Cettou, L. (2013). *Construire la relation familles-école dès l'entrée à l'école. Une perspective sémiopragmatique de communication interculturelle. [mémoire de master en sciences de l'éducation non-publié]*. Université de Fribourg.

Fahrni, L. et Conus, X. (2018). Wie die räumliche Aneignung der Eltern und Lehrpersonen – sowohl des physischen wie auch des symbolisch-interaktionalen Schulraums – den Beziehungsaufbau von Schule und Familie im Übergang von der Familie in den Kindergarten konstituiert. Dans K. Fasseing Heim, R. Lehner, T. Dütsch, U. Arnaldi, E. Hildebrandt, M. Wey Huber et B. Zumsteg (dir.), *Übergänge in der frühen Kindheit*. (p. 173-193). Waxmann.

Larivée, S. J. et Larose, F. (2014). Les programmes d'implication parentale efficaces en milieux défavorisés : une recension des écrits. *Revue internationale d'éducation familiale*, 36, 35-60.

Marcel, J.-F. (2002). Approches ethnographiques des pratiques enseignantes durant les temps interstitiels. *Revue de recherches en éducation*, 30, 103-121.

Moser, G. (2009). *Psychologie environnementale. Les relations homme-environnement*. De Boeck.

Ogay, T. (2017). *Quand l'enfant devient élève, et les parents, parents d'élèves. Construction de la relation entre les familles et l'école lors de l'entrée à l'école (recherche COREL)* ([Rapport final à l'intention du Fonds National Suisse de la Recherche]). Université de Fribourg, Département des Sciences de l'éducation et de la formation. https://www3.unifr.ch/eduf/fr/assets/public/Documents/recherche/COREL/COREL_rapportFNS.pdf

Rimm-Kaufman, S. E. et 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, 491-511.

Ripoll, F. et Veschambre, V. (2005). Introduction. L'appropriation de l'espace comme problématique. *Norois*, 195, 7-15.

Soulier, N. (2012). *Reconquérir les rues: exemples à travers le monde et pistes d'actions: Pour des villes où l'on aimerait habiter*. Ulmer.

5.7.2.1 Apports et perspectives d'approfondissement de la septième publication

Cette publication, bien que très succincte, a généré des réflexions (également alimentées par les échanges à la suite de la présentation des résultats lors de l'Université d'été) que nous développons au sein des deux prochaines publications. D'une part, la nécessité de thématiser, dans un premier temps, le concept d'architecture scolaire (Fahrni, 2020), puis le besoin de (re)penser celui-ci à l'aide de l'articulation de la conception architecturale des bâtiments et de la façon dont les pratiques (pédagogiques, relationnelles) des personnes enseignantes peuvent s'y actualiser (voir *perspectives réflexives*). D'autre part, les enjeux mentionnés comme se déroulant à la frontière des mondes scolaires et familiaux nous font prendre conscience de la nécessité de réfléchir davantage à la notion même de frontière (et de seuil) et de ses fonctions. La prochaine publication (Changkakoti et Fahrni, 2020) propose précisément des réflexions en ce sens.

5.7.3 Huitième publication « La construction de l'espace scolaire entre parents et enseignants : Passage de seuils physiques et symboliques » (Changkakoti et Fahrni, 2020).

Changkakoti, N. et **Fahrni, L.** (2020). La construction de l'espace scolaire entre parents et enseignants : Passage de seuils physiques et symboliques. Dans L. Pelletier et A. Lenoir (Éd.), *Regards critiques sur la relation école-famille(s)* (p.69-90). Paris : Editions des archives contemporaines.

La construction de l'espace scolaire entre parents et enseignants

Passages de seuils physiques et symboliques

Nilima Changkakoti(1), Laurent Fahrni(2)

(1) Chargée d'enseignement à la Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation Université de Genève.
(2) Doctorant FNS (Fonds National Suisse de la recherche scientifique) auprès du Département des Sciences de l'éducation, Université de Fribourg.

Résumé : L'étude présentée dans ce chapitre s'inscrit dans une recherche ethnographique longitudinale portant sur la construction de la relation entre les familles et l'école lors de la scolarisation du premier enfant. Elle a été menée dans un établissement scolaire desservant un quartier multiculturel de la périphérie de la ville de Fribourg (Suisse) [1]. Dans un contexte où les textes officiels appellent à une collaboration renforcée entre les parents et l'école, nous avons voulu observer comment se délimitent les territoires entre parents et enseignants dans l'espace physique de l'établissement au tout début de la scolarité. L'entrée à l'école s'envisage ici comme un espace de « fin-début » (de La Soudière, 2000), où l'enfant passe du statut unique d'enfant à celui d'élève, comme un rite de passage, où se franchissent des seuils réels et symboliques. Quel type de collaboration traduit ainsi la négociation graduelle des espaces ? Les différents acteurs mettent-ils en scène un scénario de coéducation, de partenariat ou l'asymétrie fréquemment décrite dans la littérature est-elle présente dès le départ ?

Mots-clés : relation familles-école, entrée à l'école, espaces scolaires, rite de passage.

1 Introduction

Nous nous intéressons ici à ce que la construction de l'espace scolaire entre parents et enseignants dit de la nature des relations qui s'établissent entre ces acteurs lors de l'entrée à l'école du premier enfant.

1. COREL : Quand l'enfant devient élève, et les parents, parents d'élèves. Construction de la relation entre les familles et l'école lors de l'entrée à l'école. Cette recherche a été financée par le Fonds national suisse de la recherche (Projet FNS No 100019*152695 / 1).

Dans un premier temps, nous aborderons donc brièvement les enjeux de l'implication parentale pour la réussite scolaire et les différents modes de collaboration familles-école mis en évidence par la recherche sur ce thème. Le regard spécifique, anthropologique, que nous portons sur cette collaboration, telle qu'elle s'engage lors de la transition entre familles et école vue comme un rite de passage, sera ensuite présenté de façon plus approfondie

Dans un deuxième temps, nous décrirons le dispositif de recherche dans lequel s'inscrit cette étude, ainsi que le focus adopté pour l'analyse présentée dans ce chapitre. La recherche se centre plus particulièrement sur l'entrée à l'école du premier enfant de familles issues majoritairement de l'immigration dans un quartier multiculturel de la périphérie de la ville de Fribourg en Suisse romande. Elle combine une approche ethnographique (observations et entretiens semi-directifs au cours de la première année) et une perspective théorique de communication interculturelle.

L'analyse portera sur les aspects rituel de la rentrée et la façon dont ils se déploient dans l'espace. Elle s'intéressera au premier contact des enfants et leurs parents avec l'école lors d'une visite organisée à la fin de l'année scolaire précédant la rentrée, au premier jour d'école en tant que temps fort de la rentrée et à la construction de l'espace scolaire entre les différents acteurs au cours des deux premières semaines d'école.

À partir des analyses effectuées, la discussion cherchera à situer les enjeux de la relation famille-école en termes de construction de l'espace scolaire au tout début de la scolarité. L'objectif est de déterminer quelles sont les prémisses de la collaboration saisies à travers la négociation graduelle des espaces, en prenant en compte le contexte physique (agencement des lieux) et social (interactions). Les différents acteurs s'engagent-ils dans un scénario de coéducation, de partenariat ou l'asymétrie fréquemment décrite dans la littérature est-elle présente dès le départ ?

Enfin, la conclusion reviendra sur la contribution au débat sur les relations entre les familles et l'école de cette étude sur la mise en scène initiale des interactions entre parents et enseignants.

2 Les relations familles-école à leurs débuts : les enjeux du changement de statut

À partir de l'entrée à l'école, parents et enseignants sont tous deux impliqués dans l'éducation des enfants, même si les modalités de cette co-implication varient selon les acteurs (parents, élèves, enseignants) et les établissements. Nous nous intéressons ici à la phase initiale de la collaboration (prise ici au sens large) entre les familles et l'école, dans le temps de transition qui mène l'enfant à devenir élève et le parent à devenir parent d'élève. Des enjeux forts pèsent sur cette collaboration dont nous présentons quelques aspects, avant de nous pencher sur cette transition vue comme un rite de passage balisant le changement de statut. La perspective adoptée s'apparente au modèle écologique et dynamique de la transition lors de l'entrée à l'école maternelle de Rimm-Kaufman & Pianta (2000), modèle qui met en avant notamment l'importance des interactions. La dimension écologique comprend en l'occurrence l'espace physique dans lequel se déroulent les interactions.

2.1 La réussite de l'élève entre injonctions de l'école et stratégies familiales

L'implication des parents est souvent invoquée dans le monde scolaire comme nécessaire à la réussite, ou du moins comme facteur de prévention de l'échec scolaire (Feyfant, 2015), sans que la nature de cette implication ne soit précisée. Dans les représentations des enseignants, les parents distants de la norme scolaire pour des raisons socio-culturelles occupent facilement la place des parents « démissionnaires » (Changkakoti et & Akkari, 2008), ceux qu'on ne voit pas ou peu à l'école et dont on postule par conséquent qu'ils ne s'impliquent pas dans la scolarité de leurs enfants.

Or, la recherche sur le lien entre implication parentale et réussite met en évidence, d'une part, que l'implication, l'investissement dans la scolarité, n'est pas nécessairement synonyme d'engagement dans le sens de présence dans l'école (Larivée, 2011), d'autre part, que la corrélation est modeste (Fan & Chen, 2001) et tient surtout à la supervision familiale à domicile au sens large et à l'encouragement affectif. D'autres travaux montrent même que le lien entre engagement parental et réussite scolaire d'élèves issus de la migration est inexistant (Vatz-Laaroussi, Kanouté & Rachédi, 2008).

Pour dépasser le renvoi dos-à-dos des attentes et insatisfactions des parents et des enseignants, des recherches se sont attachées à mettre en évidence les stratégies des familles et celles du milieu scolaire et la façon dont elles s'articulent en des « *bricolages » inédits* (Vatz-Laaroussi, Kanouté & Rachédi, 2008, p. 261), que l'institution scolaire se doit de prendre en compte pour accompagner au mieux la scolarité des jeunes. À partir de leurs travaux sur la relation école-familles immigrantes au Québec, Vatz-Laaroussi, Kanouté et Rachédi (2008) mettent ainsi en évidence des modèles allant d'une vision de la famille comme distante du monde scolaire, à une collaboration étroite et paritaire avec l'école. L'institution scolaire attend généralement des familles immigrantes qu'elles se situent dans une *implication assignée*, à savoir une présence active prescrite et/ou fortement encouragée par l'école : participation aux réunions avec les enseignants, intérêt pour les contenus scolaires, engagement dans les activités parascolaires. La relation est alors asymétrique, l'efficacité de la participation des familles est jaugée aux seuls critères de l'école qui se réserve les missions d'éducation, de socialisation et d'instruction. Le modèle le plus égalitaire est celui d'un partenariat plaçant à égalité familles et école dans une reconnaissance mutuelle, les familles et l'école se partagent alors les fonctions d'éducation, de socialisation et d'instruction.

Une recherche menée dans le canton de Genève, en Suisse romande, portant sur l'impact de la scolarisation de l'aîné de la fratrie sur l'acculturation des familles issues de la migration (Perregaux, Changkakoti, Gremion, Hutter & Andrade, 2010), met en évidence des scénarios similaires [2] de la façon dont les familles se situent par rapport à l'école, avec des répartitions variables des tâches d'éducation, socialisation et instruction, sans que l'on puisse, là non plus, établir de lien clair entre le profil fami-

2. Une différence, liée au contexte et aux politiques migratoires, est celle de la participation des communautés immigrées, présente dans certains modèles de la recherche menée au Québec, quasi-absente à Genève.

lial et la réussite scolaire. Une analyse de cas, réalisée dans le cadre de cette étude, sur les familles dont l'aîné fait sa première expérience scolaire en Suisse, met en évidence l'importance de cette double acculturation, au monde de l'école et à la société d'accueil pour les parents comme pour l'enfant (Changkakoti, 2010). L'impact émotionnel est plus fort, laisse plus de traces et les stratégies des enseignants ont plus poids, même si l'ensemble de la recherche montre que les scénarios évoluent avec les scolarités successives des enfants.

Dans les petits degrés, le mode de collaboration entre parents et enseignants est principalement celui de la coéducation, à savoir la relation entre éducateurs « premiers » et professionnels oeuvrant en parallèle (Rayna & Rubio, 2010). Le concept de coéducation pose alors la question de la répartition en termes de territoire, clos ou perméables et de ce qu'on met dans le « co » (Sellenet, 2008) : travailler pour (substitution caritative), travailler sur (prise en charge), ou travailler avec (co-construction). On retrouve du point de vue de l'action des professionnels les scénarios brièvement décrits ci-dessus.

Afin de saisir la façon dont le système scolaire structure le passage de l'éducation première à celle des professionnels, nous recourons à une conceptualisation de l'entrée à l'école par le biais de sa ritualisation.

2.2 École et ritualité

La vie scolaire se distingue par une socialisation, des règles d'interaction entre enfants, entre adulte et enfant(s), une organisation du temps et de l'espace différentes de ceux de la vie « hors école », familiale ou de loisirs entre pairs. Des rites balisent ainsi le passage de la vie hors de l'école à celle dans l'école, façonnent les interactions enseignants-élèves, donnent aux élèves « un code commun de comportements, un agir corporel commun (Jeffrey, 2013, p. 57 ; Rossel, 1981 ; Wulf, 2003), que l'on appelle souvent « métier d'élève » (Perrenoud, 1994). Des rituels [3] marquent à différents niveaux le passage du dehors au-dedans et réciproquement : rentrée, retour de vacances ; accueil et sortie de la journée scolaire ; sortie de classe et retour de récréation, transitions entre temps didactiques, entre activités ; rituels de rappel à l'ordre... Le temps scolaire est fragmenté, les rituels ont pour but de sécuriser les transitions et de diminuer la charge émotionnelle de certaines situations grâce à cet agir commun assuré par les codes partagés (Mollo-Bouvier, 1998).

Les micro-rituels de la vie quotidienne de l'école tendent à se naturaliser au fur et à mesure que les élèves se les approprient. D'autres temps forts de la vie scolaire gardent un aspect cérémonial, empreint de solennité (Vannier & Merri, 2015), la première rentrée en est un.

2.3 L'entrée à l'école : un rite de passage ?

L'importance du premier jour d'école pour les enfants et les parents, surtout lorsqu'il s'agit de l'aîné, peut amener à le considérer comme un rite de passage profane moderne, dans une ritualité en redéfinition dans nos sociétés (Roberge, 2006). Dans

3. Pour le propos de ce chapitre, nous n'approfondirons pas ici les éventuelles différences entre rites et rituels.

certains parcours, la crèche peut représenter le premier élément de l'imaginaire scolaire (Gleyse, Marquié-Pacull, Valette, Masoin & Canal, 2002), la première rentrée reste toutefois le principal marqueur de l'entrée dans l'ordre scolaire. Différentes caractéristiques de cette journée particulière permettent d'étayer l'hypothèse du rite de passage, nous tenterons de le montrer par le biais d'observations réalisées lors de rentrées scolaires : la charge émotionnelle et la mise en scène solennelle destinée à socialiser les émotions des différents acteurs (Centlivres, 1981) ; une organisation spatiale (Marchive, 2007) qui « symbolise et du même coup institutionnalise la distance entre le monde social et le monde scolaire, la famille et l'école, l'enfant et l'élève » (p. 599). Pour Van Gennep (1909), les passages de seuils symboliques scandés par le rite de passage s'accompagnent ainsi le plus souvent de passages de seuils physiques. La séparation d'avec le monde familial se signifie le premier jour et s'instaure progressivement par le biais de micro-rituels au cours des jours qui suivent. On peut également identifier les trois phases du rite de passage telles que Van Gennep (1909) les a mises en évidence : la séparation du quotidien (familial) et d'un état antérieur ; l'entrée dans une période de marge (le temps scolaire) ; l'agrégation ou l'intégration (au monde scolaire). Au terme de ce processus, l'enfant acquiert un nouveau statut : celui d'élève. Ce qu'implique ce statut se construit graduellement, au cours des jours, voire des années, qui suivent, pour l'élève, mais aussi pour les parents. L'une des dérives possibles, liée à la naturalisation du statut d'élève, serait de juxtaposer l'acquisition du statut à l'acquisition du « métier » et donc d'attendre des élèves lorsqu'ils arrivent à l'école des comportements qu'ils n'ont pas encore pu apprendre. On peut par ailleurs se poser la question de ce qu'il advient du statut des parents, gardent-ils les mêmes prérogatives, acquièrent-ils un nouveau statut, doivent-ils s'approprier un « métier » de parents d'élèves ? « Le sens du rituel n'est pas apparent au premier coup d'œil. Pour le comprendre, on doit connaître l'ordre symbolique dans lequel il s'inscrit » (Jeffrey, 2013, p. 53). Pour des parents qui accompagnent l'entrée de leur premier enfant à l'école, les attentes de l'école ne sont pas une évidence. Même s'ils sont eux-mêmes passés par l'école, les pratiques changent d'une époque et d'un système à l'autre (Wulf, 2003).

2.4 Rite de passage et construction de l'espace par les différents acteurs

Le rite de passage, s'inscrit donc dans l'espace, il comporte dans sa version traditionnelle des passages de seuils physiques associés au changement de monde et de statut (Van Gennep, 1909). Le passage du seuil de la maison le premier jour d'école, signe le passage irréversible du statut unique d'enfant à celui d'enfant et élève. Pousser symboliquement la porte de l'école se traduit par ailleurs très concrètement par des passages de portes et de limites : la porte de la classe bien-sûr, mais avant cela le chemin de l'école (un élément important dans les récits de parentalité (Luethi, 2015), le passage de la rue à la cour de l'école, l'itinéraire dans la cour vers le bâtiment, à l'intérieur du bâtiment, les couloirs menant vers la salle de classe. Ces espaces vont être investis et négociés par les différents acteurs dans un mouvement de définition des territoires, cette appropriation des territoires pouvant être considérée comme la dimension spatiale de l'habitus (Bouju, 1997).

La porte que l'on pousse permet à la fois de séparer un lieu d'un autre tout en les reliant (Dibie 2012), nous nous intéresserons ici à explorer comment cette séparation s'effectue et, plus particulièrement, au lien entre les espaces : la porte se pousse-t-elle symboliquement dans les deux sens, qui est le gardien de la porte ?

Van Gennep (1909) dans sa définition du seuil, met en avant son aspect double de ligne et d'espace flou et ambigu que l'on retrouve aussi en architecture. Le seuil, souvent concrètement associé à une porte, peut aussi se marquer autrement, matériellement ou non (portail, changement de pavage, plate-bande, etc.). Comme la porte, il représente une limite entre zones à identités et usages différents, mais aussi un espace intermédiaire de transition. La concrétisation du seuil comme espace d'entre-deux, c'est créer un support pour un scénario d'accueil et d'adieu, donc une traduction de l'hospitalité en termes architecturaux (Di Domenico, 2012). Les interactions autour des seuils ou frontières de l'espace scolaire peuvent ainsi permettre l'observation de la mise en scène de l'accueil des enfants et leurs parents dans l'espace scolaire.

3 Une ethnographie de l'entrée dans la scolarité

3.1 Contexte de la recherche

L'analyse présentée ici s'inscrit donc dans une recherche ethnographique portant sur la construction de la relation famille-école lors de l'entrée à l'école du premier enfant de familles issues de la migration, menée dans un quartier multiculturel de la périphérie de la ville de Fribourg en Suisse romande (voir aussi Conus & Ogay, chapitre 3 de cet ouvrage).

La recherche est menée à un moment de changement dans le système scolaire suisse romand, le passage du début de la scolarité obligatoire de 6 à 4 ans, dans une volonté d'harmonisation entre les différents systèmes scolaires cantonaux et d'investissement dans l'éducation du jeune enfant dont l'un des motifs était la promotion de l'égalité des chances pour les enfants de familles minoritaires. Il va de pair avec une intention déclarée de renforcer la collaboration avec les familles. À ce sujet, il est intéressant de noter que dans le règlement de la nouvelle loi sur la scolarité obligatoire (RLS) du 9 septembre 2014 [4], l'article intitulé « collaboration entre l'école et la famille » porte surtout sur les obligations des parents envers l'école (7 alinéas sur 8 ; LRS, 2014, art. 57, p. 23), traduisant ainsi une certaine asymétrie. Si les recommandations du service de la scolarité obligatoire [5] sont un peu plus explicites, concernant les rencontres avec les parents, Conus et Nunez Moscoso (2015) montrent que les enseignantes des premiers degrés de l'école étudiée restent assez prescriptives dans leurs contacts avec les parents.

3.2 Participants à la recherche

L'étude principale (de juin 2014 à novembre 2016) a été précédée de deux années d'étude pilote (d'avril 2012 à mai 2014) qui ont permis de roder le dispositif et effectuer de premières analyses. Elle a permis de récolter des données auprès de 12 familles dont

4. http://www.fr.ch/dics/files/pdf84/01_fr_act_rls.pdf
5. http://www.fr.ch/osso/fr/pub/collaboration_ecole-famille.htm

l'aîné a commencé l'école à la rentrée scolaire d'août 2014 (dix familles dont les deux parents sont immigrés, deux familles où le père est suisse et la mère immigrée). La durée de résidence des parents en Suisse va de 5 à 24 ans (un couple est là depuis 22 ans, deux pères depuis plus de 20 ans, mais sinon la durée de séjour est au-dessous de 10 ans). Les 6 enseignantes principales des 4 classes des deux premiers degrés de la scolarité (classes à double degré) ont été intégrées dans la recherche. Elles sont toutes de nationalité suisse, formées en Suisse et ont entre 5 et 40 années d'expérience professionnelle. Deux des classes sont tenues par des enseignantes à plein-temps (40 ans d'expérience), l'enseignement dans les deux autres classes étant assuré par des duos (deux mi-temps) : un duo « jeune », 5 et 12 ans d'expérience ; un duo chevronné : 30 ans d'expérience.

3.3 Objectifs et méthodes de recherche

L'intérêt pour l'entrée à l'école est relativement récent, cette recherche s'intéresse à la co-construction de la relation famille-école à ses débuts, dans une perspective diachronique, rare en ce qui concerne cette thématique. Au-delà des lois, recommandations officielles et rencontres formelles, le postulat est que la relation famille-école se construit au jour le jour, dans les interactions apparemment banales du quotidien scolaire, qui contribuent à la négociation des rôles et des identités. Cette construction est envisagée dans une approche de communication interculturelle (Frame, 2013), non parce qu'il s'agit de familles issues de la migration, mais parce que dans tous les cas, l'entrée du premier enfant à l'école représente la confrontation avec un monde peu familier, porteur de normes implicites qu'il s'agit de décoder et de s'approprier. L'approche spécifique proposée par Frame (2013) permet d'appréhender la complexité de la communication interpersonnelle en contexte, en alliant le champ de la communication interculturelle et celui de l'interactionnisme symbolique.

Le recueil de données s'est fait dans une approche qualitative, combinant des observations et des entretiens semi-directifs. L'observation a porté sur différents temps d'interaction entre les parents et les enseignantes : visite de la classe avant la rentrée, rentrée scolaire, moments d'arrivée et de départ de l'école, réunions de parents, entretiens menés par les enseignantes avec les parents. Les observateurs suivent les parents, attendent avec eux dans la cour, entrent avec eux en classe. Ces observations se font au long de la première année d'école. Des entretiens sont réalisés avec les enseignantes en parallèle, au début, au milieu et à la fin de l'année scolaire, de même avec les parents, au printemps précédant la rentrée, un mois après celle-ci (après la première rencontre formelle avec les enseignants) et à la fin de l'année, ainsi qu'au moment de la transition vers la suite de la scolarité. Les entretiens se sont déroulés dans la mesure du possible avec les deux parents, à leur domicile, parfois avec le concours d'un interprète formé. Les documents officiels (commune, canton) et ceux produits par les enseignantes pour communiquer avec les parents ont aussi été collectés et analysés, et discutés avec les parents et les enseignantes lors des entretiens.

L'analyse est effectuée sur deux axes, avec à chaque fois une triangulation des données (observations des interactions, entretiens avec les acteurs : synchronique, pour chaque événement et diachronique pour chaque constellation parent(s)-enfant-enseignante(s) tout au long de de la transition.

3.4 Focus spécifique de cette étude

Nous nous centrons ici sur les données produites lors des observations participantes passives (Arborio & Fournier, 2008) [6] réalisées lors de la visite de classe, de la rentrée et de la première quinzaine de la rentrée 2014 principalement. Nous illustrons de temps à autre par des extraits particulièrement intéressants de rapports d'observation de la rentrée 2012 dans la mesure où ils reflètent des phénomènes également identifiés en 2014 [7]. Notre analyse porte donc sur l'engagement des relations famille-école telles qu'elles s'inscrivent dans l'espace dans les premiers temps scolaires et se révèlent dans des temps « interstitiels » (Marcel, 2002), soit à l'arrivée à l'école et à la sortie de classe et dans les espaces de « frontage » (Soulier, 2012), à savoir le terrain situé entre la limite de propriété et la façade du bâtiment tournée vers la rue : ici, la cour de l'école. Il sera fait référence aux entretiens dans la mesure où ils viennent éclairer une interaction observée. Les classes enfantines (deux premières années d'école) sont réparties dans deux bâtiments différents (A et B), qui seront décrits plus loin.

4 La scène du premier jour

Pour aborder la grande scène du premier jour, nous allons recourir au cadre sémio-pragmatique de Frame (2013) pour donner un aperçu (schématique) des représentations et événements en amont qui interviennent dans la façon dont la première rentrée se joue devant les observateurs. Frame distingue trois niveaux pour appréhender la communication interpersonnelle : la préfiguration (les connaissances et savoir-faire préalables) ; la configuration (la façon dont les acteurs interprètent l'interaction en cours) ; la figuration (la façon dont les acteurs jouent la scène, ce qui nous est accessible en tant qu'observateur).

4.1 Préfiguration du premier jour d'école

Les parents n'ont pas forcément des idées très précises de ce qui attend leurs enfants, ils ont pour référence leur propre expérience scolaire, un baromètre peu fiable dans la mesure où d'une part, les pratiques changent, d'autre part, ils ont pour la plupart effectué leur scolarité dans d'autres pays et d'autres systèmes scolaires. Deux événements précèdent la rentrée : l'atelier de préparation à l'entrée à l'école et la visite de classe qui ont lieu, le même jour, à la fin de l'année scolaire précédente. L'atelier, même s'il a peut-être pour intention de faciliter l'engagement d'une démarche de co-éducation entre l'école et les parents, prend plutôt la forme d'une volonté d'action *sur* la famille. En effet, il consiste principalement en des conseils éducatifs à l'intention des parents qui concernent ce qui se passe dans l'espace familial (routines de sommeil, alimentation, etc.), aucune information n'est donnée à propos de ce qui attend les enfants à l'école. Or, l'atelier se déroulant dans l'école, lors d'une journée visant à préparer la rentrée scolaire, on pourrait s'attendre à ce qu'on y parle d'école. Les observateurs voient l'atelier comme basé sur une vision déficitaire des familles,

6. Les chercheurs rédigent des rapports *a posteriori* et les débriefent au sein de l'équipe de recherche. Ils ne participent pas activement à la situation et évitent d'initier ou d'entretenir des échanges, de manière à interférer le moins possible dans le cours des événements. La durée permet aussi de diminuer la perturbation liée à la présence de l'observateur.

7. Par défaut, les observations réfèrent donc à la rentrée 2014 et lorsqu'il en va autrement, ce sera précisé.

considérées *a piori* comme ayant besoin de prise en charge.(Fahrni & Ogay, en préparation). Une frontière est, de fait, instaurée entre ceux qui savent et ceux qui ne savent pas éduquer, mal vécue par certains parents qui expriment des sentiments d'intrusion et de déqualification lors des entretiens.

L'analyse documentaire montre qu'un certain flou règne par ailleurs autour des convocations : il y a une confusion entre l'atelier et la visite de classe, et la localisation des classes n'est pas spécifiée (Fahrni & Conus, en préparation). La préfiguration de la visite de classe comporte donc des « trous » qui se répercutent sur la configuration et la figuration de cette visite. Le jour dit, les chercheurs observent ainsi des parents qui ne savent pas où aller, et une fois arrivés dans la classe, ne savent pas où s'asseoir. Cette incertitude se reflète en miroir dans la difficulté des observateurs à s'orienter dans le bâtiment et trouver une place dans la classe.

> *Mère : Bon, déjà on est arrivés dans l'école, juste comme ça on a cherché mille ans la salle ! ((petit rire)) Donc… […] On est descendu les escaliers avec la poussette, c'était juste pas pratique, après du coup on est arrivés en bas on nous a dit de remonter avec la poussette, non mais c'est bon ! […] Ils pouvaient pas mettre des panneaux… !*

L'impression générale de la visite de classe est celle d'un premier repérage, d'un premier apprivoisement de l'espace « Les parents et les enfants n'osent pas beaucoup s'approprier l'espace. Ils restent en groupe. Les enfants prennent la main de leurs parents » (observation visite de classe 2012). Les parents et les enfants font encore corps, les enseignantes vont commencer à les différencier en venant les saluer.

La scène suivante montre aussi comment une mère a tenté de préparer la scène de la visite, en répétant le comportement estimé adéquat :

> *L'enseignante se penche vers l'enfant et lui dit : « bonjour… ? […] bonjour maîtresse ». La maman bredouille « on a pourtant répété à la maison ! ». L'enseignante la regarde d'un air un peu étonné* (observation visite de classe).

La dramaturgie du métier d'élève (et celle du parent d'élève) s'engage : lors de la première (re)présentation, l'enseignante donne le ton d'un rite d'interaction propre au monde scolaire (Gofmann, 1973) ; la mère se représente peut-être la première visite un peu comme un examen et l'a anticipé en faisant répéter l'enfant (préfiguration), lorsque celui-ci ne suit pas son « texte » (figuration), elle se sent apparemment prise en faute (configuration).

La figuration de la visite de classe prend des formes différentes selon les parents, sans doute en fonction de leurs représentations de l'école et de leur rôle par rapport à l'école, du fait d'être seul représentant du couple parental ou non, de l'assurance ou manque d'assurance qui en découle (configuration).

> *Je me rends compte à quel point les comportements des parents de S. et la maman de L. sont différents. Alors que la maman de L. reste en retrait*

> *en bas des escaliers, les parents de S. « osent » monter sur les marches de l'école, nous interrompent et entrent dans les locaux de l'école sans aucune timidité* (observation de la visite de classe).

On peut faire l'hypothèse que les « trous » dans la préfiguration peuvent renforcer le sentiment d'incertitude chez certains parents se sentant peu sûrs par rapport au monde scolaire.

Dans certains cas, des tentatives de créer du lien entre la famille et l'école en préparation de la rentrée ont pu être observées, elles restent toutefois relativement hermétiques. Ainsi, Béa [8] (enseignante, 60 ans, bâtiment A) demande aux enfants, lors de la visite de classe, de faire un dessin de chat en vue de la rentrée, sans plus d'explications sur le moment. Lors d'un entretien, elle dit pourtant qu'il s'agit pour elle de faire un lien entre la famille et l'école, entre la visite de classe et la rentrée scolaire. Lors du premier jour, certains enfants arrivent dans sa classe avec un dessin, d'autres non. Les enfants qui ont amené un dessin, le remettent à l'enseignante, sans autre commentaire de sa part.

4.2 Le point d'orgue du premier jour : l'enseignante « ex-machina »

La description suivante du premier jour observé lors de la phase exploratoire de la recherche, analysée ailleurs (Cettou, 2013, p.7) rend bien compte de cette dramatisation de la première fois propre au rite de passage :

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

L'émotion est perceptible, la solennité aussi. L'enseignante dirige la scène, les parents semblent plutôt occuper des rôles de figurants, juste à la limite du territoire de l'école (la haie). Ils se mettent en action pour immortaliser la scène grâce aux appareils photos, autre élément de dramatisation.

4.3 Dans la cour : consignes et tentative de mise en ordre

Lors de l'observation de la rentrée 2014, une enseignante indique aux parents présents le lieu de rassemblement pour les enfants et leur dit que c'est là que les enfants se mettront en rang avant de monter en classe. La réception du message est différente selon la position des parents dans l'espace, devant on entend, derrière non. À cela

8. Tous les prénoms d'enseignantes sont fictifs.

s'ajoute le fait que certains ne comprennent pas à cause de la distance linguistique, parfois combinée à la distance physique. L'entrée dans le bâtiment se fait « dans un flou joyeux », malgré les consignes, parents et enfants montent ensemble mélangés, en ordre dispersé.

4.3.1 La classe : délimitation des espaces, consommation de la séparation

Le seuil de la porte de la classe fonctionne comme un sas ou une douane dans certains cas : les parents ont droit le premier jour, à une admission temporaire et dans certains cas les enseignantes contrôlent même à l'entrée le matériel apporté par les élèves, c'est le cas, ce jour-là, d'Anne et Emma (50 ans toutes deux, bâtiment B). D'autres pratiques ont pu être observées, l'admission temporaire se prolongeant la première semaine pour certains parents d'enfants plus perturbés par la séparation (duo Cathy et Julie, 30 et 35 ans, bâtiment A).

Lors de l'une des observations, au moment du départ des parents, l'enseignante (Béa) leur donne un tournesol, sans aucune explication. Les parents arrivent avec un enfant à la main, ils repartent avec un tournesol à la main... Il y a là sans doute un attribut du rite de passage, l'intuition d'un lien entre parents et école, d'un passage de témoin, mais le sens est loin d'en être apparent. Lors d'un entretien, Béa évoque des éléments allant dans ce sens : « donc voilà, ça c'était aussi une façon d'accueillir, bon le tournesol ça fait soleil, c'est de, de, la fleur, c'est symbolique hein, on sème les graines, donc à l'école aussi, et puis... ». La symbolique du tournesol n'est toutefois jamais jamais reprise avec les parents.

À la sortie de la classe, la séparation entre parents et enfants est consommée, ils se retrouvent de part et d'autre de la porte de la classe.

> *J'ai donc l'impression qu'elle (une mère) est restée un peu pour écouter si elle entendait J. pleurer. Lors de l'entretien, elle m'avait d'ailleurs dit qu'il avait beaucoup pleuré au début à l'accueil et qu'elle avait dû rester. L'enseignante m'ayant suivi pour fermer la porte, la maman profite encore de regarder discrètement où est son fils, puis elle file en veillant bien à ce qu'il ne la voie pas passer (*observation du 1er jour*).*

4.3.2 Une fin de premier jour marquée par le flou

À la sortie de la classe, des parents, n'ayant reçu aucune indication ni sur l'heure exacte de sortie, ni sur le lieu où attendre, montent sans trop hésiter, reproduisant le scénario de la visite de classe et de l'entrée en classe, comme le montrent les observations de ces temps-là. Ils se retrouvent toutefois dans des couloirs vides et devant une porte encore fermée et n'osent pas entrer dans la classe. Ils redescendent, rencontrent le maître des lieux, le concierge qui leur donne les indications. D'autres scénarios ont pu aussi être observés, empreints du même flou. À la sortie, on observe également un fonctionnement en sas, qui fait parfois bouchon, comme lorsqu'une enseignante fait sortir ses élèves un à un, les salue individuellement et les laisse partir une fois qu'elle a vérifié la présence d'un accompagnant.

5 Les lieux de l'action

Les lieux ont été abordés jusqu'à présent par le biais du scénario du premier jour avec ses passages de seuils inauguraux, nous en faisons maintenant une présentation plus exhaustive en lien avec la construction des territoires au cours de la première quinzaine.

5.1 Le décor

L'école comporte deux bâtiments, dont l'accès est commandé par des codes différents, qui accueillent tous deux des petits. Situé un peu en hauteur, le bâtiment A n'a qu'un seul étage. Des escaliers mènent directement au vestiaire commun des deux classes de petits (doubles degrés 1ère et 2e enfantine (1E, 2e). Il n'y a pas d'espace couvert où s'abriter en cas d'intempéries, un abri à vélos, structure ouverte avec un muret en béton et un toit est situé à une quinzaine de mètres. Une haie forme une limite avec le parking, empêchant de quitter le territoire de l'école.

En contrebas, le bâtiment B est grand, comporte deux étages et fait face à une vaste cour. On y entre par deux portes protégées par un avant-toit, une au centre et une sur le côté, donnant sur le centre commercial. Architecturalement, le grand bâtiment marque une frontière plus nette entre l'intérieur et l'extérieur. Les classes se situant au premier ou au deuxième étage, y accéder implique un parcours auquel il faut être initié : il faut se rendre à l'intérieur du bâtiment, se repérer dans les couloirs, monter au bon étage pour enfin rejoindre la classe. Le bâtiment du haut est potentiellement plus accessible : une dizaine de marches extérieures et on se trouve immédiatement dans le vestiaire. Des murets bordent le terrain de sport du côté du bâtiment B.

5.2 Identités de « bâtiment »

Les bâtiments créent des appartenances. Lorsque les enseignants évoquent des pratiques, et notamment des divergences de pratiques, dans le langage, elles sont attribuées aux bâtiments où sont situées les classes des enseignantes en question. Dans l'extrait d'entretien qui suit, le bâtiment devient même métonymique de l'école.

> *Enseignante() : Non, ça fait deux ans, ça fait deux ans qu'on fait ça. Moi je trouve intéressant qu'il y ait cette, ce passage des grands aux petits, je trouverais encore, je trouve qu'on pourrait encore aller plus loin dans le sens qu'on pourrait imaginer qu'un grand devienne le parrain, ou marraine de.... Mais voilà ça c'est hein... je sais que ça se fait dans d'autres bâtiments. Chercheur : D'accord. Dans d'autres écoles vous dites. Enseignante : Dans d'autres écoles oui (entretien Béa, bâtiment A).*

Les enfants aussi « appartiennent » au bâtiment dans lequel se trouve leur classe, comme en atteste le regard extérieur des observateurs, et on peut imaginer que lors du changement de bâtiment qui se produira pour les élèves « du haut », il y aura apprentissage de nouveaux codes liés aux usages des lieux, associés au changement d'identité lié au changement de degré. « Nous nous disons qu'elle est peut-être là pour jouer avec son frère mais qu'elle appartient certainement aux classes du haut » (obser-

vations de la première quinzaine). L'escalier extérieur sert d'ailleurs aux enseignantes de séparateur entre élèves affectés à l'une ou l'autre classe du bâtiment.

> *Anne et Emma (enseignantes bâtiment B) sortent du bâtiment, elles sourient, mais ne disent rien. [...] Les enseignantes vont vers les parents et les enfants, parlent avec eux et commencent la répartition des élèves. Ils disent aux élèves de la classe de l'autre enseignante qu'ils doivent attendre de l'autre côté de l'escalier (observation du 1er jour).*

En ce qui concerne le bâtiment B, étant donné la taille de la cour, petits et grands se mélangent, les enseignantes doivent donc délimiter un espace d'appartenance, elles ont ainsi réalisé des affichettes à leur nom servant de point de ralliement pour les enfants et les parents dès le premier jour.

5.3 Les coulisses

Dans l'espace architectural, certains éléments fonctionnent en transformant temporairement l'espace public ou semi public dans un espace d'agrégation, dont les utilisateurs disposent en fonction de leurs besoins et préférences (Di Domenico, 2012). Dans la cour du bâtiment B, espace semi-public de l'école, les murets qui longent le terrain de sport fonctionnent ainsi comme éléments d'agrégation dans l'entre-deux physique et temporel de l'école pour les observateurs et les parents qui s'y assoient en attendant le début ou la fin des classes. Il s'y crée comme un espace transitionnel où les parents prennent parfois à parti les observateurs. Ils sont interpelés comme témoins, de hauts faits par exemple, qui ne sont pas forcément partagés ou partageables avec les enseignantes : une mère se vante que sa fille « n'a pas pleuré, elle ! », une autre rapporte avec fierté qu'elle s'est inscrite au cours de français ; ou comme porte-parole « dites-leur, l'organisation c'est trop compliqué ». Les murets sont également un lieu de discussion entre parents et un point d'observation pour les chercheurs des relations avec d'autres intermédiaires : les « déjà familiers » avec l'espace scolaire, voisins ou enfants plus âgés et parents issus de la même communauté qui orientent les nouveaux venus. On y observe aussi de temps à autre des interactions informelles à tonalité plus détendue que dans la cour entre une enseignante et des parents.

6 Lieux de pouvoir

6.1 Les escaliers

Nous avons vu que sur un axe horizontal, l'escalier extérieur du bâtiment A pouvait fonctionner comme séparateur entre classes, dans l'axe vertical il fait office de frontière entre les enseignantes et les parents. Ainsi, lors du premier jour, l'apparition de l'enseignante au haut de l'escalier et sa descente solennelle pouvaient être lues comme une représentation de la position surplombante des enseignants par rapport aux parents. Cette position se confirme au fil des jours autour et parfois sur l'escalier.

> *Père : Mais le lieu, parce que il y a cet escalier, y a l'entrée, donc même maintenant... c'est... le parent il est en bas de l'escalier. Et puis y a ce côté où... euh ben moi je vais hein si je dois voir si elle a pris ses affaires*

> *ou comme ça, je monte. Mais on sent, la maîtresse est dehors, elle nous attend dehors, près de l'escalier tout... que si elle doit discuter avec un parent, elle le fait sur l'escalier.*

Ce père met en évidence la position basse des parents instaurée par l'enseignante, plus dans le non verbal que dans un message explicite. La frontière de l'escalier peut être passée par le père pour une opération qui est sans doute vue par l'enseignante comme étant de son ressort : vérifier que l'enfant ait ses affaires, mais s'il s'agit d'échanges, ils vont se faire à l'instigation de l'enseignante et dans l'espace public de l'escalier (au sens que tout le monde, parents, enfants et observateurs présents, entend), la frontière de l'intimité n'étant alors pas respectée. À diverses reprises, des situations assez délicates ont pu être observées, l'enseignante s'adressant à la cantonade du haut de l'escalier aux parents pour donner des consignes ou transmettre des informations assez sensibles concernant des défaillances des enfants (pipi aux culottes, difficulté à s'habiller seul, difficultés en classe, ...). Une mère se plaint ainsi de cet étalage dans l'espace exposé de la cour : « J'aime pas ça, c'est privé. ... J'aime pas qu'on parle en mal ou en bien de mon enfant ».

L'escalier extérieur constitue donc une frontière au sens de la Cecla (2002), allant dans le même sens que la définition du seuil par Van Gennep (1909) à la fois filtre et séparation, lieu où se présentent deux identités (ou plus), « sorte de terrain vague », flou et incertain. La frontière est partiellement perméable, mais son ouverture est commandée sans négociation par l'enseignante. Pour cet escalier, des équipements de sécurité ont été installés en cours d'année, renforçant la frontière aux yeux d'un père, qui la perçoit alors clairement comme une barrière à la fois symbolique et matérielle.

> *Cet escalier... ben voilà, les enfants jouaient, donc ils ont adapté, ils ont mis les câbles et puis c'est... on a l'impression que c'est vraiment le lieu où il y a encore la discipline scolaire qui s'exerce encore là et puis après, c'est vraiment, c'est vraiment à l'image quoi, c'est abrupt, après l'escalier c'est les parents. Point.*

6.2 La classe : une boîte noire

La porte est évoquée comme une porte que l'on pousse dans un seul sens, pour traduire le sentiment de ne pas avoir accès à ce qui se passe en classe, comme le montrent les paroles de deux pères différents.

> *Y a un côté très... le parent il s'arrête vraiment... la porte de l'école ça fait vraiment la limite quoi . [...] Ouais, là moi c'est... ben c'est ça quoi en général, c'est un peu ce sentiment que nous, on est mis à distances les parents. Maintenant c'est l'école....et les parents (mime, montre l'école d'un côté, et les parents de l'autre), votre élève... votre enfant c'est un élève donc il rentre mais vous... vous restez en dehors.*

En l'occurrence, le seuil de la porte de la classe ne concrétise pas vraiment un scénario d'hospitalité (Di Domenico, 2012).

Père : Moi j'apprécierais de me sentir plus invité à aussi être un peu... mieux connaître ce lieu quoi. Parce qu'en gros... ben de temps en temps ils arrivent avec un dessin..., ou elle l'a mis dans le sac ou comme ça, mais ouais d'aller voir dans la classe... je sais pas s'ils ont bricolé ou... non.
Chercheur : Non... vous pouvez pas ?
Père : Non.

Les interactions autour de l'escalier du haut montrent d'une part que la préfiguration (Frame, 2013) de ces situations est insuffisante pour les parents, ils ne sont, de façon générale, pas très au clair de ce que l'on attend d'eux en tant que parents d'élèves, et cela se manifeste jusque dans les temps interstitiels où ils viennent amener et chercher leurs enfants. C'est dans la configuration et la figuration, y compris spatiales, de ces interactions qu'ils prennent conscience de certains obstacles et rapports de force. Leur attente serait de pouvoir pousser la porte de la classe au propre et au figuré, cet élan est contré ici par la posture corporelle et verbale de l'enseignante dans l'interaction. La figuration de l'interaction prend ici la forme d'une enseignante gardienne du seuil dans l'escalier et deux mondes bien séparés par cette frontière physique et symbolique.

6.3 Les clefs, attributs de pouvoir

Les clefs commandant l'accès au bâtiment, détenues par les enseignantes et le concierge, représentent aussi un attribut du pouvoir. Lorsque les enseignantes sortent du bâtiment avant la sonnerie, elles referment derrière elles, ou ouvrent au compte goutte.

À 13h32[9]*, je vois une nouvelle enseignante arriver et ouvrir la porte principale avec sa clé. Un garçon au pull bleu, qui me semble petit également [...], court vers la porte et parle à l'enseignante au moment où celle-ci va refermer la porte. Celle-ci le laisse alors entrer et il part sur la droite, vers les toilettes j'imagine, tandis que l'enseignante referme la porte. Le premier garçon au pull orange essaie en vain d'ouvrir la porte juste après*[10] (Observation première semaine rentrée).

7 Mise en place progressive de l'ordre scolaire

Petit à petit les consignes du premier jour commencent à faire effet. Au début de la deuxième semaine, les nouveaux élèves et leurs parents hésitent encore. Dans la cour du bâtiment B, ils restent encore à quelques mètres des affichettes, avec leurs parents, alors que les élèves de 2ème année s'y rendent d'emblée. Les enseignantes interviennent parfois pour renforcer la mise en ordre des élèves et la séparation d'avec les parents.

La maman de M. est dos à l'affichette, appuyée contre le mur, son fils juste devant elle. Béa lui demande de se déplacer et de se mettre côté cour, là où les parents constituent habituellement un demi-cercle. Il est clair dans son message que la place le long du mur est donc celles des élèves, l'endroit

9. La sonnerie retentit à 13h40.
10. C'est la deuxième fois que ce petit essaie d'ouvrir la porte lors de la scène observée.

> *où ils doivent se mettre en rang pour monter en classe. La maman de M. obtempère immédiatement* (Observation arrivée à l'école, 8 jours après la rentrée).

Puis petit à petit les injonctions s'intériorisent.

> *Je constate que les différences des premiers jours entre les premières et les deuxièmes enfantines, entre les grands et les petits, s'estompent. Les nouveaux semblent commencer à prendre les mêmes initiatives que les anciens pour se mettre spontanément en place vers l'affichette, se mettre plus ou moins déjà par deux, voire même déjà tenir le camarade par la main* (Observation, 12 jours après la rentrée).

Le mot « spontanément » revient à plusieurs reprises dans des différentes observations de ces quinze premiers jours, rendant bien compte de ce processus de « naturalisation » des codes évoqué plus haut.

La frontière entre l'espace semi-public et le monde scolaire se déplace, le territoire accessible aux parents recule. Par ailleurs, certains rituels, comme serrer la main de chaque élève à la sortie ou veiller à la présence d'un accompagnant, deviennent moins systématiques. Sauf exception, la « scène » de la classe n'est plus accessible.

La sonnerie devient un marqueur fort, temporel bien-sûr, mais aussi spatial dans le sens qu'elle signale la mise en place de frontières de plus en plus clairement délimitées entre monde familial et scolaire. Devant le bâtiment B par exemple, avant l'heure, les enfants jouent, se mélangent, les parents discutent entre eux et avec les observateurs. La sonnerie signale le ralliement aux affichettes, l'enseignante entre en scène, parents et enfants se séparent et se rangent à leurs places respectives.

8 Discussion : les enjeux de la coéducation en termes d'espaces

La délimitation progressive des territoires au cours de la première quinzaine constitue un révélateur de relations entre enseignantes et parents qui se construisent, vues de la cour, autour des difficultés de l'enfant, en tension entre ordre scolaire de plus en plus en plus marqué et familiarité croissante des acteurs. La frontière apparaît véritablement comme un espace flou et ambigu : les territoires sont rarement marqués par des interdictions formelles de passage, comme dans l'exemple de l'escalier du bâtiment A, pourtant des frontières sont ressenties par les parents et signifiées par les enseignants. La légitimité inégale des acteurs au sein de l'établissement scolaire (Delay, 2011) se manifeste par une appropriation inégale des espaces, des frontières, escaliers ou entrée dans le bâtiment, que certains parents osent par ailleurs franchir.

Comme le relèvent Sgard et Hoyaux (2006), « La complexité de l'espace scolaire tient en grande partie à la multiplication des règles d'usage attachées à ces différents lieux, règles tour à tour écrites ou orales, revendiquées, invoquées, ou implicites, toujours variables » (p. 57). De plus, non seulement les enseignantes sont seules à détenir les

règles : le même lieu peut changer de règle en fonction du moment et de l'enseignante, aux élèves et aux parents de s'adapter.

8.1 Entre flous (dé)structurants et flous « processus »

On observe un flou normal dans l'apprivoisement de l'espace scolaire par les parents, parce que c'est le début et les codes sont en construction. Petit à petit, les règles deviennent plus claires. Ce flou, qui fait partie du processus d'acculturation au monde scolaire, se trouve en tension avec un flou lié au manque d'indications de la part des enseignantes qui peut déstabiliser les parents, surtout ceux qui sont *a priori* plus distants de la norme scolaire. Les nombreux implicites de la vie scolaire peuvent être lus comme la manifestation d'un certain ethnocentrisme institutionnel (voir Conus & Ogay, cet ouvrage), mais aussi comme une façon inconsciente de marquer un territoire (Fahrni & Conus, en préparation).

Le flou de la frontière peut aussi être structurant lorsqu'il est occasion de rencontre au sens où l'entend La Cecla (2002), lorsque l'enseignante, par exemple, accepte de se laisser déstabiliser, affecter, lorsqu'elle sort de son territoire pour aller symboliquement toquer à la porte de l'autre, comme le rapporte Béa :

> *Une fois une maman m'avait dit, parce que j'avais pas fait de réunion de parents [...] : mais vous vous rendez pas, parce que je lui avais dit « moi ça m'intimide de vous voir tous là », et puis elle m'avait dit « mais vous vous rendez pas compte comme nous, ça nous intimide aussi ». Et ça m'avait beaucoup aidée [...].*

Spatialement, cela s'incarne dans des rencontres dans l'espace de frontage, près des murets, où l'interaction est bienveillante, se situant en dehors du registre de la conversion à l'ordre scolaire.

8.2 L'ordre instituant et excluant

Les observations nous permettent d'aller dans le sens de l'entrée à l'école comme un rite de passage, elles montrent aussi que l'entrée à l'école constitue un rite d'institution (Bourdieu, 1986), qui marque le passage, mais signifie la différence et comporte donc un risque d'exclusion. Nous avons vu ainsi qu'en l'absence d'informations claires certains parents entrent sans hésiter dans le bâtiment, alors que d'autres n'osent pas. De même, l'une des observations de la première entrée en classe montre que les parents qui sont derrière et ceux qui ne parlent pas la langue d'accueil ne bénéficient pas des instruction lancées à la cantonnade par l'enseignante, en tête de cortège (voir point « *Dans la cour : consignes et tentative de mise en ordre* »). Les observations et entretiens ultérieurs confirment cette première mise à distance. Certains parents sont ralentis dans l'appropriation des codes scolaires par la barrière de la langue. Des enseignantes, de même, perdent un peu leurs moyens face à la difficulté de communication. Elles risquent alors de se défendre en restant sur leur quant-à-soi : comme le dit une enseignante, « c'est à eux de faire le chemin aussi ». S'ils ne font pas le chemin, ils restent de l'autre côté de la barrière.

8.3 Une ritualité inachevée

Certaines enseignantes tentent de mettre en place un accompagnement du passage par des objets symboliques comme le dessin du chat, le tournesol ou encore un cadeau d'un grand pour les nouveaux élèves lors de la première matinée. Faute d'explication, cette ritualisation reste inachevée et ne fait pas forcément effet, or l'explicitation, la ritualisation sont particulièrement importantes pour des enfants et des parents plus distants de la norme scolaire (Changkakoti, 2010).

9 Conclusion : l'implicite comme gardien du seuil, une coéducation entravée

L'école enfantine/maternelle, longtemps considérée comme ayant peu de poids dans la suite de la scolarité, est de plus en plus perçue comme une étape importante du processus éducatif du jeune enfant (Feyfant, 2015), ce qui a conduit, notamment, en Suisse romande à cette modification du début de la scolarité obligatoire. Ce rééquilibrage s'accompagne d'une injonction nouvelle à la proximité avec les familles. Or la recherche dans laquelle s'inscrit cette étude montre que, malgré les tentatives des enseignantes de faire du lien et l'intérêt général des parents pour l'école, les relations entre les familles et l'école restent, dès leur engagement, marquées par le modèle de la rupture.

L'étude spécifique présentée ici, montre que le parcours d'entrée des parents dans l'espace scolaire lors des premiers jours est peu balisé. Les enseignantes détiennent les clefs, au propre et au figuré. Le fait que les règles d'usage, comme le disent Sgard et Hoyaux (2006), ne soient pas explicitées et varient selon les acteurs et les temps, contribue à renforcer l'asymétrie de départ normale entre enseignants-experts et parents-néophytes.

La construction de l'espace au cours de la première quinzaine prend la forme d'une assignation des parents à la périphérie. Celle-ci se joue différemment en fonction des lieux, mais avec des effets similaires : dans les interactions autour de lieux de pouvoir ambigus comme l'escalier ou les affichettes, ambigus à cause de cette variation non explicitée des usages.

La forme prise par l'atelier de préparation à l'école, les injonctions éducatives faites aux parents dans l'espace semi-public de la cour, montrent par ailleurs que la proximité est bien pensée comme un outil d'éducation des familles (Giuliani & Payet, 2014) plutôt que de coéducation partenariale, où connaissance de l'enfant et connaissance de l'élève, stratégies éducatives familiales et scolaires seraient mises en alliance (Ogay, 2015) et ce, dès les tout premiers temps de la scolarité. L'école intervient donc sur le territoire des familles, sans que l'on puisse identifier par ailleurs d'espaces de parole consacrés à la mise en commun des pratiques. L'analyse des observations des entretiens formels entre parents et enseignantes et des entretiens de recherche menés avec les différents acteurs (Conus & Nunez Moscoso, p. 8) confirme que « la négociation des rôles est dans un premier temps fortement structurée par la culture scolaire au détriment de la culture familiale ». Les interventions des enseignantes s'inscrivent plutôt dans le modèle de « l'implication assignée » (Vatz Laaroussi, Kanouté & Rachédi,

2008). L'ancrage culturel de l'école reste un impensé (Changkakoti & Akkari, 2008), la responsabilité de l'intégration dans le monde scolaire reposant sur les capacités d'adaptation des parents et des enfants (« à eux de faire le chemin »).

La culture de l'établissement observé varie toutefois selon les bâtiments. Ce sont les enseignantes du bâtiment A qui esquissent des tentatives d'accompagner la transition par le biais d'objets symboliques non identifiés (pour les parents), elles se montrent par ailleurs plus souples que leurs collègues par rapport au passage du seuil de la classe lors de la première semaine. Cette différence entre bâtiments se reflète aussi dans l'évolution des interventions des enseignantes au cours des entretiens avec les parents (Conus & Nunez Moscoso). Les enseignantes du bâtiment A deviennent moins prescriptives, elles sont plus proches de la co-construction, leurs interventions prennent la forme de conseils discrets, respectant le territoire familial, adressés à des parents traités comme responsables. Les enseignantes du bâtiment B continuent à se montrer prescriptives, considérant de leur devoir d'apprendre aux parents considérés défaillants sur l'une ou l'autre dimension éducative à devenir de bons parents au sens de l'école, elle se situent donc dans une perspective compensatoire. La question de la collaboration autour du travail scolaire proprement dit n'est toutefois abordée ni par les unes, ni par les autres. Par ailleurs, un certain ethnocentrisme systémique scolaire se manifeste à travers la résistance des implicites et entrave, nous l'avons vu, les tentatives de créer du lien de certaines enseignantes. En outre, les entretiens révèlent que les enseignantes, même les plus ouvertes, montrent assez peu d'intérêt pour la culture familiale, de peur d'être intrusives ou parce qu'elles estiment que ce n'est pas leur rôle. Symboliquement, parents et enseignants restent donc de part et d'autre de la frontière, à de rares exceptions près, dans une ignorance réciproque du monde de l'autre.

Pistes : faire le chemin dans les deux sens

Les interactions observées dans les « coulisses » laissent apparaître à la fois un besoin de médiation (adressé ici aux chercheurs) et d'un espace transitionnel où le prescriptif est suspendu pour laisser la place à un autre type d'échange entre parents et enseignantes. Cela plaiderait pour qu'un espace de ce type soit instauré, comme on peut le voir dans certains dispositifs innovants décrits dans la littérature, comme les papothèques (Francis, 2010) mises en place dans certaines écoles parisiennes (groupes de parole rassemblant enseignants et parents avec la présence de médiateurs interculturels). Ces dispositifs reposent sur les prémisses que parents et enseignants font chacun une part du chemin et constituent ainsi des espaces d'explicitation des pratiques, où l'acculturation se fait dans les deux sens. L'atelier de préparation à l'école pourrait être aussi revisité dans cette perspective. Ces espaces intermédiaires permettraient ainsi d'assurer une continuité entre espaces familial et scolaire en se donnant des moyens de gérer la discontinuité (Kanouté, 2008).

Nous avons vu que les interventions des enseignantes lors de leurs interactions avec les parents évoluaient dans certains cas au cours de la première année. La recherche sur les relations familles-école montre de même que les stratégies des parents se modifient au fur et à mesure qu'ils acquièrent une certaine familiarité avec le système (Kanouté, 2008 ; Perregaux *et al.*, 2010). Il serait ainsi intéressant de pouvoir faire avec certaines des familles impliquées dans cette recherche le récit de leur expérience avec l'école

en fin de primaire afin de déterminer comment leurs stratégies se modifient et se diversifient avec l'expérience et les changements d'enseignants et si l'asymétrie de départ persiste.

10 Références

Arborio, A.-M. et Fournier, P. (2008). *L'enquête et ses méthodes. L'observation directe*. Paris, Armand Colin.

Bouju, A. (1997). De la dimension spatiale du champ scolaire. Représentation et pratiques du territoire liées à la scolarisation dans les espaces périurbains. In Jean, Y. et Calenge, Ch. (dir.), *Lire les territoires* (199-205). Tours, Presses universitaires François-Rabelais.

Bourdieu, P. (1986). Les rites comme actes d'institution. In Centlivres, P. et Hainard, J. (dir.), *Les rites de passage aujourd'hui* (206-215). Lausanne, l'Âge d'Homme.

Centlivres, P. (1981). *Naître, vivre et mourir – Actualité de Van Gennep (essais sur les rites de passage)*. Neuchâtel, Musée d'ethnographie.

Cettou, L. et Ogay, T. (2013). *Parents and teachers becoming partners during the first year of school : negotiating the space of interaction. A semiopragmatic perspective on an intercultural communication process*. Paper presented at the Intercultural Counselling and Education in the Global World, Verona, 15-18 april 2013.

Changkakoti, N. (2010). *L'entrée à l'école : un passage plus angoissant lorsqu'on vient d'ailleurs ?* Communication présentée au Congrès international de l'Actualité de la recherche en éducation et en formation (AREF), Université de Genève, 13-16 septembre 2010.

Changkakoti, N. et Akkari, A. (2008). Familles et écoles dans un monde de diversité : au-delà des malentendus. *Revue des sciences de l'éducation*, 4, 2, 419-441.

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

Delay, C. (2011). *Les classes populaires à l'école. La rencontre ambivalente entre deux cultures à légitimité inégale*. Rennes, Presses universitaires de Rennes.

Dibie, P. (2012). *Ethnologie de la porte. Des passages et des seuils*. Paris, Métailié.

Di Domenico, F. (2012). In-between, l'espace entre. In M. Pinto da Silva (éd.). *'EURAU12 Porto | Espaço Público e Cidade Contemporânea.* Actas do 6º European Symposium on Research in Architecture and Urban Design'. Porto, 12 septembre 2012 : FAUP. http ://eurau12.arq.up. pt/sites/default/files/448.pdf. Consulté le 10 mai 2016.

Fan, X. T. et Chen, M. (2001). Parental involvement and students' academic achievement : a meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 13, 1, 1-22.

Fahrni, L. et Ogay, T. (2015). Rôles et alliances autour d'un atelier de préparation à l'entrée à l'école : ambiguïtés et tensions entre parents, enseignants et association dans le processus de construction de la relation école-familles. Texte provisoire, discuté au symposium « Relations école-famille-territoire : les tiers acteurs éducatifs de la relation école-famille », 15es rencontres internationales du Réseau de recherche en Education et de la Formation, Université de Montréal, 21-23 octobre 2015.

Fahrni, L., & Conus, X. (in prep.). Der Aufbau der Beziehung zwischen Familien und Schule im ersten Schuljahr : Unklarheit und Spannungen um die räumliche Aneignung in den ersten Interaktionen. In Fasseing Heim, K., Lehner, R. et Dütsch, T. (dir.), *Übergänge gestalten. Transitionen in der frühen Kindheit*. Bern, HEP Verlag.

Feyfant Annie (2015). Coéducation : quelle place pour les parents ?. *Dossier de veille de l'IFÉ, 98,* http ://ife.ens-lyon.fr/vst/DA/detailsDossier.php ?parent=accueil&dossier=98&lang=fr. Consulté le 2 mars 2017.

Frame, A. (2013). *Communication et interculturalité : cultures et interactions interpersonnelles*. Paris, Lavoisier.

Francis, V. (2010). Groupes de paroles et « papothèques ». Vers un renouvellement des conceptions de la place des parents migrants à l'école ? In G. Brougère (dir.), *Parents, pratiques et savoirs au préscolaire* (59-180). Bruxelles, Peter Lang.

Gleyse, J., Marquié-Pacull, N., Valette, M., Masoin, C. et Canal, J.-L. (2002, 31 octobre) Un survol introductif des rites de passage dans l'Ecole publique en France. De l'institution à l'imaginaire ou l'institution de l'imaginaire. 6ème biennale de l'éducation et de la formation Paris, 3-6 juillet 2002. http://www.inrp.fr/biennale/6biennale/Contrib/affich.php?\&mode=long\&NUM=391. Consulté le 18 février 2015.

Giuliani, F. et Payet, J.-P. (2014). Introduction. Les logiques scolaires de la proximité aux familles. *Éducation et sociétés*, 34, 5-21.

Goffman, E. (1973). *La mise en scène de la vie quotidienne : la présentation de soi,* tome 1. Paris, Editions de Minuit.

Jeffrey, D. (2013). Rites scolaires et identité d'élève. *Formation et profession,* 21, 1, 50-64.

Kanouté, F. (2008). L'École comme vecteur de transmission ou de discontinuité In Vatz Laaroussi, M., Bolzman, C. et Lahlou, M. (dir.), *Familles migrantes au gré des ruptures Tisser la transmission* (242-256). Lyon, Édition l'interdisciplinaire psychologies.

La Cecla, F. (2002). *Le malentendu.* Paris, Balland.

de La Soudière, M. (2000). Le paradigme du passage, *Communications 70 (Seuils, passages*), 5-31.

Larivée S. J. (2011). Regards croisés sur l'implication parentale et les performances scolaires, *Service social*, 57, *2*, 5–19.

Luethi, P.–A.(2015). Les parents sur le chemin de l'école. Communication présentée à l'*Annual Conference ESREA at Università degli Studi di Milano Bicocca*, Milano (Italy), 5-8 March 2015.

Marcel, J.-F. (2002). Approches ethnographiques des pratiques enseignantes durant les temps interstitiels. *Revue de Recherches En Éducation*, 30, 103–121.

Marchive, A. (2007). Le rituel, la règle et les savoirs, *Ethnologie française,* 4, 37, 597-604. www.cairn.info/revue-ethnologie-francaise-2007-4-page-597.htm

Merri, M. et Vannier, M.-P. (2015). De l'affaiblissement au renouveau des rituels dans les institutions scolaires. *Recherches en Éducation, Hors-Série,* 8, 3-13.

Mollo-Bouvier, S. (1998). Les rites, les temps et la socialisation des enfants *Education et sociétés,* 2, 73-89.

Ogay, T. (2015). *L'entrée à l'école, berceau de l'alliance éducative entre l'école et les familles ? Le rôle perturbateur des implicites de l'école.* Communication présentée au congrès de l'Association Internationale pour la Formation et la Recherche en Education Familiale (AIFREF), Bilbao, 10-12 juin 2015.

Ogay, T., et Cettou, L. (2013). (Re)découvrir la communication dans la relation familles-ecole : un interstice entre simplicité et complexité. Texte présenté et discuté au IVe congrès RIFReQ *La logique de la découverte en recherche qualitative*, Université de Fribourg, 20-21 juin 2013.

Perregaux, C., Changkakoti, N., Gremion, M., et Hutter, V. (2010). Des familles migrantes en recherche de dialogue avec l'école. In Mc Andrew, M., Milot, M. et Triki, A. (dir.), *L'école et la diversité. Politiques. Programmes. Pratiques* (195-203). Québec, Presses de l'Université de Laval.

Perrenoud, P. (1994). *Métier d'élève et sens du travail scolaire.* Paris, Edition sociale française (ESF).

Rayna, S. et Rubio, M.-N. (2010). Coéduquer, participer, faire alliance. In Rayna, S., Rubio, M.-N. et Scheu, H. (dir.), *Parents-professionnels : la coéducation en questions* (15-25). Paris, Érès.

Roberge, M. (2006) En guise de conclusion : pour une relecture de nos rituels dans la société contemporaine. *Ethnologies*, 28, 2, 213-222.

Rossel, P. (1981). Éléments de ritualité dans la scolarité obligatoire. In Hainard, J. et Kaehr, R. (dir.), *Naître, vivre et mourir : actualité de Van Gennep : essais sur les rites de passage* (175-188). Neuchâtel, Musée d'Ethnographie.

Sgard, A. et Hoyaux, A.-F. (2006). L'élève et son lycée : De l'espace scolaire aux constructions des territoires lycéens, *L'Information géographique,* 3, 70, 87-108. www.cairn.info/revue-l-information-geographique-2006-3-page-87.htm.

Soulier, N. (2012). *Reconquérir les rues : exemples à travers le monde et pistes d'actions : Pour des villes où l'on aimerait habiter.* Paris, Ulmer.

Van Gennep, A. 1981 (1909), *Les rites de passage : étude systématique des rites.* Paris, Picard.

Vatz Laaroussi, M., Kanouté, F. et Rachédi, L. (2008). Les divers modèles de collaborations familles immigrantes-écoles : de l'implication assignée au partenariat. *Revues des sciences de l'éducation*, 34, 2, 291-311.

Wulf, C. (2003). Le rituel : formation sociale de l'individu et de la communauté. *Spirale,* 31, 65-74.

5.7.3.1 Apports et perspectives d'approfondissement de la huitième publication

> *Si l'on considère les choses de façon spatiale, on est donc devant un paradoxe : une école est un lieu séparé du reste de la société alors que sa fonction est d'introduire les nouveaux venus dans la société. Entre l'école et son « dehors », les frontières semblent bien tracées alors qu'on pourrait ou devrait les imaginer poreuses puisque l'école est pour les enfants un lieu de passage, du domaine privé dans le monde.*
>
> (Foray, 2019, p. 7)

Au sein de cette huitième publication, le concept de frontière est appréhendé à travers les notions de filtre et de séparation (La Cecla, 2002) et d'espace flou et ambigu (Van Gennep, 1981) permettant d'illustrer – sous un autre angle – l'asymétrie relationnelle présentée précédemment au sein de cette thèse. En ce sens, le maintien de frontières symboliques, voire invisibles (Périer, 2017) est selon Pelletier (2020) une caractéristique d'« une école 'sanctuaire' tandis que perdurent les injonctions institutionnelles à la collaboration » (p. 15).

La citation placée en exergue illustre la complexité et la richesse des réflexions autour de la polysémie du concept de frontière. En visant à affiner notre compréhension de la notion de la frontière, la grande diversité de celle-ci a pu être constatée (Marsico, 2013) : tantôt naturelle ou artificielle, spatiale ou temporelle, une ligne, un élément architectural particulier (l'escalier dans notre publication) ou encore un point précis. Dans nos publications, la frontière est également le lieu où se matérialise le passage de (micro)contextes à l'autre au cours d'une journée pour un enfant/élève (monde de la famille au monde de l'école et inversement). Le passage de ces frontières relève de transitions horizontales (Iannaccone, 2013) plus rarement étudiées que les transitions verticales (Conus et al., 2026) comme le passage d'un cycle à l'autre ou l'entrée à l'école (Fahrni et Ogay, 2022). Nos plus récentes recherches s'attèlent spécifiquement à la

redéfinition de ces frontières (architecturales, pédagogiques, temporelles, etc.) dans le cadre d'écoles pensées comme des espaces partagés entre toutes les utilisatrices et tous les utilisateurs de l'établissement scolaire (Fahrni et Goulet, en préparation). Nous présentons l'avancement de nos réflexions sur cette thématique dans les perspectives réflexives de cette thèse.

La prochaine publication thématise – quant à elle – pour la première fois dans notre cheminement réflexif, les concepts d'*architecture scolaire* et de *cadre bâti*. Cette publication bénéficie d'un statut quelque peu particulier au sein de notre thèse, elle résulte en effet d'une demande explicite de la part du comité de rédaction des *Cahiers pédagogiques* souhaitant diffuser auprès d'un public de professionnels de l'éducation nos réflexions au sujet de l'architecture scolaire. Cette demande particulière explique le format succinct de la publication ainsi que la présentation, en quelques lignes, du contexte général de la recherche ethnographique (déjà présenté à maintes reprises au sein de cette thèse) dans laquelle les réflexions sur l'espace architectural ont été amorcées.

5.7.4 Neuvième publication : « L'architecture scolaire et la relation entre école et familles » (Fahrni, 2020).

Fahrni, L. (2020). L'architecture scolaire et la relation entre école et familles. *Cahiers Pédagogiques, 560,* 6.

En raison de la politique de publication de la revue, cet article ne peut être inséré tel quel dans ma thèse de doctorat et peut être consulté, à l'adresse (en commandant le numéro 560 de mars-avril 2020) : https://www.cahiers-pedagogiques.com/sommaire-revue-560/

5.7.4.1 Apports et perspectives d'approfondissement de la neuvième publication

Bien que la nature de la publication ne permette pas de présenter de nouveaux résultats de recherche, elle a toutefois pu servir de tremplin réflexif autour de l'utilisation du cadre bâti prévue par les concepteurs, puis vécue par les personnes utilisatrices de l'établissement. La première partie des perspectives réflexives s'attèle notamment à approfondir ces réflexions à l'aide d'un modèle dyadique des rapports à l'espace (Michaud, 2025).

6. Perspectives réflexives

En guise de perspectives réflexives, nous souhaitons approfondir certaines réflexions développées au sein de nos publications qui composent notre thèse doctorale. Essentiellement, nous souhaitons présenter en quelques lignes l'évolution de notre conception de l'espace, et de proposer un ancrage davantage théorique. À l'aide d'un modèle dyadique des rapports à l'espace (Michaud, 2025), nous souhaitons approfondir les notions d'espace conçu et espace vécu en réfléchissant, par la suite, aux implications de ces concepts pour la relation école-familles-communauté. Nous contextualisons ces nouvelles notions dans l'approche novatrice des Lab-École, contexte dans lequel nos plus récentes recherches s'inscrivent (Fahrni et Goulet, en préparation). En terminant, nous proposons des réflexions autour d'un dépassement conceptuel des notions de frontières et mettons en lumière des points de réflexions et de convergences entre les données issues de nos publications qui jalonnent cette thèse et les réflexions amorcées au sein du projet de recherche du Lab-École.

6.1 (Re)penser le rapport à l'espace : apports de l'espace conçu et l'espace vécu

C'est l'esprit qui confère à l'espace sens et fonction.

(Simmel, 2013, p. 599)

Dans les balbutiements de notre participation à la recherche ethnographique (Ogay, 2017b) dans laquelle le début de notre doctorat s'inscrivait, nous avons initialement appréhendé l'espace physique de l'établissement scolaire comme étant l'environnement, le cadre dans lequel se déroulaient nos observations (et une partie des entretiens, notamment avec les enseignantes). Dès le tout premier contact entre les familles de notre étude et l'école, nous avons pu constater

qu'en raison d'informations ambigües transmises aux parents et de l'absence de signalétique (Fahrni et Ogay, 2022), l'espace physique construit de l'établissement représentait une source de stress pour certaines familles qui n'étaient pas en mesure de trouver les lieux (la salle de classe de leur enfant pour la visite ainsi que la salle commune pour l'atelier de préparation à l'entrée à l'école).

L'observation des moments informels prenant une place de plus en plus importante au sein de notre projet doctoral (voir supra), un intérêt plus spécifique sur l'espace physique où se déroulent les interactions entre les enseignant·e·s et les parents s'est conjointement développé. Nous avons rapidement réalisé que l'espace était bien plus qu'un simple facteur à prendre en compte dans la relation. Comme nous l'avons vu dans notre chapitre s'intéressant à l'appropriation de l'espace (chapitre 5.7), celui-ci n'est pas un simple décor : les enseignantes et les parents engagé·e·s dans la relation l'utilisent de façon différente et parfois stratégique. Nos observations *in situ* ont révélé des enjeux essentiels en lien avec l'utilisation de l'espace pour la construction de la relation entre les enseignantes et les parents, notamment des implicites et des non-dits spatiaux qui éloignent les familles les moins familières de la culture scolaire (Fahrni et Conus, 2018), une interprétation de certains positionnements en retrait des parents comme une métaphore spatiale de leur rapport à l'école (Périer, 2017) et une possible illustration de leur prétendue démission parentale (Ogay et Ballif, 2019).

Inévitablement, notre conception de l'espace a dû évoluer : l'espace physique dans lequel se déroulent les interactions n'est pas un espace absolu et intangible, mais davantage un espace remodelé par l'utilisation que les actrices et les acteurs de la relation école-familles-communauté en font (Leemans, 2013). Face à ce constat de non-neutralité des espaces scolaires (Leemans, 2013), un retour à la littérature scientifique s'est avéré nécessaire dans notre cheminement. Dans un premier temps, nous avons mobilisé les recherches publiées autour de l'appropriation de l'espace en géographie (Ripoll et Veschambre, 2005), de la psychologie environnementale (Fischer, 2011; Moser, 2009), puis de plus rares réflexions développées au sein des sciences de l'éducation (Derouet-Besson, 1998). Grâce à ce retour théorique, nous avons notamment pu

appuyer nos constats d'observations par des études rendant compte – elles aussi – d'une évolution des analyses de l'influence et des effets du cadre bâti sur les individus vers une recherche de sens de l'utilisation de l'espace dans une situation donnée (Derouet-Besson, 1998). En nous fondant plus spécifiquement sur les réflexions au sujet des interrelations entre l'individu et son environnement physique et social (Moser, 2009), le changement de paradigme se confirmait également dans la littérature : d'un espace cadrant à un espace mobilisé par ses utilisatrices et utilisateurs (Derouet-Besson, 1998) où – par ailleurs – des divergences de mobilisations de ce cadre spatial peuvent être constatées et analysées à l'aide de la notion de capital spatial (Bouron, 2025) notamment.

Dans le cadre de nos recherches actuelles (Fahrni et Goulet, en préparation), un besoin d'outil théorique permettant de mieux conceptualiser l'espace s'est fait sentir. Dès lors, nous avons opté pour un modèle dyadique des rapports à l'espace (Michaud, 2025) s'inspirant d'un outil théorique de la production de l'espace développé par Henri Lefebvre (1974), un précurseur du courant du *tournant spatial*. Dans les années 1980, ce courant de recherche transcende les disciplines des sciences humaines et sociales et place l'espace au centre des analyses (Clément et al., 2021; Viehauser, 2024) et comme ne pouvant pas être isolé du monde social (Lévy, 2014).

Le modèle dyadique (Michaud, 2025) que nous utilisons permet de distinguer les usages projetés (espace conçu dans la terminologie de Lefebvre) et les usages effectifs (espace vécu dans la terminologie de Lefebvre) d'un espace. Cet outil, en permettant de mettre en lumière d'éventuelles divergences entre les deux usages et de souligner les processus d'appropriation, s'avère être un cadre d'analyse fécond complémentaire à notre conception de l'espace développée tout au long de notre thèse. Plus précisément, l'espace conçu y est défini comme étant les intentions architecturales au moment de la planification et de la conception des établissements scolaires. En somme, il s'agit d'une actualisation des conceptions de l'espace des urbanistes et architectes (Lefebvre, 1974) regroupées sous la notion d'usages projetés (Michaud, 2025). L'espace vécu y est défini comme l'usage effectif que les utilisatrices et utilisateurs en font au quotidien. L'espace est, ici, à l'échelle du sujet (Lefebvre, 1974) et permet également de voir

le sens que les utilisatrices et utilisateurs donnent à l'environnement. Ce niveau d'analyse donne accès à la subjectivité de l'espace (Buire, 2019), aux processus d'appropriation de l'espace ainsi qu'aux potentiels détournements de l'usage projeté pour une utilisation effective alternative (Ripoll et Veschambre, 2005).

L'analyse des établissements scolaires permet donc – comme pour d'autres constructions architecturales – de relever des mécanismes de décalage et d'inadéquations entre les intentions initiales des architectes et la réalité vécue au quotidien par les utilisatrices et utilisateurs de l'établissement scolaire (Fischer, 2011). Atteindre une cohérence entre l'usage projeté et l'usage effectif se heurte à une multitude de difficultés : la personne conceptrice n'est pas la personne utilisatrice de l'établissement. Une attention particulière doit également être portée à la temporalité : un établissement scolaire doit répondre aux besoins du présent tout en essayant d'anticiper les besoins du futur (Dudek, 2007). Leemans (2013) relève – en outre – des enjeux spécifiques aux établissements scolaires : l'architecture scolaire (conception de la salle de classe avec un mobilier fixe, par exemple) influe directement sur les processus éducatifs. Dans le prochain sous-chapitre, nous esquissons des réflexions en vue de tendre vers une cohérence entre l'usage projeté et l'usage effectif des établissements scolaires, notamment au moment de leur conception.

6.1.1 Pour une cohérence entre l'espace conçu (usage projeté) et l'espace vécu (usage effectif)

We shape our buildings and afterwards our buildings shape us.

Winston Churchill [19]

En nous fondant sur le modèle de production de l'espace présenté ci-dessus (Michaud, 2025), les établissements scolaires peuvent être considérés comme des témoins des contextes socioculturels dans lesquels ils ont été bâtis (New, 2013). Au cours du siècle dernier, des recherches rendent compte d'un changement d'orientation dans la conception des établissements scolaires : d'une orientation davantage pensée pour les besoins des personnes enseignantes vers des espaces réfléchis et conceptualisés pour la diversité des utilisatrices et utilisateurs de l'établissement scolaire (enfants, personnel enseignant, personnel non-enseignant, parents, partenaires communautaires, etc.), impliquant des réflexions sur une spatialité davantage variée des espaces (Dovey et Fisher, 2014). En ce sens, de récentes recherches prônent un changement de paradigme pour la conception architecturale des établissements scolaires : un établissement scolaire doit refléter une idéologie éducative (Dudek, 2007), l'articulation entre espaces scolaires et pratiques pédagogiques (Blyth, 2013; Hébert et Dugas, 2017) doit y être conceptualisée. Toutefois, certaines considérations (financières notamment) concurrencent le plein potentiel des réflexions entre l'articulation des perspectives architecturales et pédagogiques en orientant – parfois – davantage les évolutions architecturales au niveau des choix de matériaux plutôt que vers une redéfinition profonde des espaces d'apprentissages, espaces communs que constituent un établissement scolaire (Hébert et Dugas, 2017).

[19] Citation issue des transcriptions des « Commons sitting » du parlement britannique, plus précisément le **House of Commons Rebuilding Speech**, 28 October 1943, repéré à https://api.parliament.uk/historic-hansard/commons/1943/oct/28/house-of-commons-rebuilding

Tendre vers une cohérence entre la conception architecturale de l'établissement et le projet ou la philosophie de l'éducation voulue au sein de l'établissement (Létourneau, 2021), autrement dit, entre l'usage projeté et l'usage effectif, demande une forte capacité de décentration de la part des architectes afin de pouvoir répondre aux besoins des utilisatrices et utilisateurs de l'établissement scolaire. Afin de mieux planifier des espaces qui permettent de renforcer le tissu social de toute la communauté dans laquelle l'école s'inscrit (New, 2013), une option consiste à tenir compte de la voix des utilisatrices et utilisateurs (Mazalto et al., 2013) en adoptant une approche collaborative du processus de construction architecturale (New, 2013).

Le fait de favoriser la participation de la diversité des utilisatrices et utilisateurs de l'établissement au processus de planification et de conception de l'établissement scolaire contribue à une vision plus égalitaire de la relation école-familles-communauté qui pourrait tendre vers un partenariat au sens de Larivée et ses collègues (2019). Des études menées dans le cadre de ces approches collaboratives des constructions architecturales relèvent toutefois que la participation de certains de ces acteurs se limite parfois à un rôle consultatif si une attention particulière n'y est pas portée (Woolner et al., 2012).

De façon plus générale, le rapport entre usage projeté et usage vécu permet de faire des liens directs avec des constats effectués au sujet de la relation école-familles-communauté au sein de nos publications précédentes. Un établissement scolaire sans signalétique, une porte de salle de classe sans informations sur l'identité de l'enseignante titulaire ne sont pas de simples détails architecturaux mais, contribuent avant même que les premières interactions entre les enseignant·e·s aient lieu, à favoriser les conditions d'une relation école-familles-communauté asymétrique. Si ces enjeux peuvent être documentés (à travers une recherche scientifique, à travers des échanges organisés avec les parents) et compensés, cela contribuerait à une réduction des inégalités de capital spatial (Bouron, 2025). Bien plus que de simples adaptations architecturales, ces ajustements entre usage projeté et usage effectif contribuent – physiquement et symboliquement – à signifier l'inclusion des parents au sein de l'établissement,

et ce, non pas comme des visiteurs du monde du dehors (Marchive, 2007), mais comme faisant partie des utilisatrices et utilisateurs de l'établissement scolaire. Dans le prochain sous-chapitre, nous souhaitons aborder le projet des Lab-École, dans lequel s'insèrent nos plus récentes recherches (Fahrni et Goulet, en préparation), qui adoptent précisément une approche collaborative du processus de construction architecturale (New, 2013) ainsi qu'une vision de l'établissement scolaire comme un espace partagé entre l'école, les familles et la communauté.

6.2 (Re)penser l'école de demain : l'approche novatrice des Lab-École

Au Québec, fort du constat que la majorité des établissements scolaires sont encore conçus selon une conception pédagogique favorisant la passivité des jeunes (Boudreault, 2017) notamment à travers les aménagements de la classe fixe (Dumont et al., 2010) une volonté de réfléchir aux bienfaits d'un environnement physique repensé (Vallée, 2019) se dégage de plus en plus. C'est dans ce contexte que se développe une première recherche scientifique au Canada sur les (co)influences de l'environnement bâti sur le climat scolaire et les relations qui y sont engendrées (Cheryan et al., 2014; Hébert et Dugas, 2019), visant notamment à évaluer le bienêtre des élèves et du personnel scolaire, mais aussi de l'ensemble des acteurs impliqués dans l'école, dont les parents (Lab-École, 2025).

Le contexte politique de la réussite éducative (Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement Supérieur, 2017), dans lequel ce projet de recherche s'inscrit, vise le développement de trois axes majeurs : 1) l'atteinte du plein potentiel de toutes et de tous, 2) un milieu inclusif, propice au développement à l'apprentissage et à la réussite, ainsi que 3) des acteurs et partenaires mobilisés pour la réussite. L'environnement physique scolaire joue un rôle déterminant dans la concrétisation de ces trois axes. En ce sens, le MÉES en collaboration avec le Gouvernement du Québec a lancé le projet Lab-École – un organisme à but non lucratif – qui sert de catalyseur d'idées novatrices autour de trois chantiers : a) l'environnement physique de l'école, b) un mode de vie sain et actif et c) l'alimentation (en développant l'autonomie culinaire ainsi que des projets

partenariaux avec la communauté). Après une phase d'analyse des meilleures pratiques (tant au Québec qu'à l'international), un concours d'architecture (soumission anonyme de projets pour chacune des écoles), ainsi que la mise en place des collaborations multi voix (avec des intervenants scolaires, des chercheurs, des parents, des élèves et des personnes issues de la communauté) afin de cerner les besoins des milieux. Quatre nouveaux établissements ont été construits et deux établissements ont été rénovés dans six régions québécoises aux contextes diversifiés (rural, urbain, niveau socioéconomique varié).

Le projet de recherche, qui regroupe une quinzaine de chercheurs de plusieurs universités internationales réunis autour de 21 questions de recherches explorées au travers d'une multitude de méthodes (questionnaires, observations, entretiens, mesures physiologiques) est beaucoup trop vaste pour être analysé en détails dans ce chapitre d'ouverture. Nous souhaitons néanmoins proposer quelques pistes réflexives issues de nos travaux menés au sein de ce projet qui nous paraissent pertinentes pour enrichir les réflexions que nous avons commencé à développer dans ce chapitre autour de la relation-école-familles-communauté et de son rapport à l'espace et aux diverses formes de frontières.

6.2.1 Les utilisatrices et utilisateurs de l'établissement présent·e·s dès le début du processus

Dès le début de son processus de conception de construction des établissements scolaires, le projet Lab-École a opté pour une approche collaborative (New, 2013) et inclusive des utilisatrices et utilisateurs de l'établissement scolaire. Dans son esprit de laboratoire, à la suite d'une analyse de la littérature ainsi que de visites d'école (au Québec et à l'international), le savoir des parents, des enfants et des experts issus des milieux de l'éducation et de l'aménagement (Lab-École, 2021) a été sollicité à chaque étape. Ensemble, une volonté de repenser l'environnement physique des bâtiments scolaires afin de favoriser la réussite et le bienêtre des élèves (Lab-École, 2024) ainsi que le bienêtre et la santé de toutes les personnes au sein de l'établissement (Blyth, 2013) a été développé.

Lors de la mise au concours des projets architecturaux, l'architecture scolaire a été scindée en quatre grandes parties : espaces de transition, espaces de vie communautaire, la classe et les espaces extérieurs (Lab-École, 2020). Chacune de ces parties a été analysée et discutée par une équipe multidisciplinaire. Afin de rester fidèle à la volonté de construire des écoles à hauteur d'enfant (Lab-École, 2021), les enfants ont participé à des tempêtes d'idées à travers la province du Québec afin de donner leur voix sur la meilleure adaptation des espaces extérieurs à leurs besoins. Les mêmes processus collaboratifs ont également été réalisés par rapport à la diversité du mobilier (différents types d'assises comme des fauteuils, tables ajustables, tabourets oscillants, vélos stationnaires, etc.) en lien avec la pédagogie de l'aménagement flexible (Collet et al., 2023).

Ces processus collaboratifs amenuisent les frontières entre les diverses utilisatrices et utilisateurs de l'établissement scolaire et permettent de les considérer davantage comme un tout. Cette vision plus globale de la relation école-familles-communauté ainsi qu'une conception de l'établissement scolaire comme un milieu de vie (Deslandes, 2019b) sont au cœur du projet du Lab-École, qui repense les diverses formes de frontières présentées au sein de cette thèse.

6.2.2 Repenser les frontières architecturales, pédagogiques et temporelles

De façon générale, la porosité des frontières architecturales est repensée au sein des écoles du projet du Lab-École. En effet, avec l'aide des enfants, des parents, de la communauté, des bénévoles, les écoles deviennent de véritables milieux de vie (Deslandes, 2019b) qui partagent leurs espaces et leurs ressources, et bien au-delà (Roy et Trépanier, 2013). Au lieu de séparer physiquement le monde de l'école, de la famille et de la communauté, l'établissement scolaire devient un pôle d'attraction pour tout le quartier (Cavenaghi et Senécal, 2017) : une école ancrée dans son milieu et ouverte sur sa communauté (Fahrni et Goulet, en préparation). De manière pratique, les frontières extérieures des établissements scolaires du Lab-École ne sont pas situées exactement sur la ligne de frontage (Soulier, 2012) comme dans l'établissement scolaire que nous avons étudié dans le cadre de la recherche ethnographique menée dans le canton de Fribourg

(Ogay, 2017b). En effet, les chemins pour se rendre à l'école sont habituellement davantage perçus et analysés comme des espaces de transition pouvant être étudiés de façon séparée (Luethi, 2015). Dans le cadre des écoles Lab-École, la façon dont l'école est implantée dans le quartier et la manière dont les utilisatrices et utilisateurs y accèdent font partie des réflexions multi-voix mentionnées auparavant. En cohérence avec le mode de vie sain et actif prôné par un des chantiers du projet, le transport actif (marche, vélo, etc.) est privilégié pour se rendre à l'école. Les frontières entre le quartier et l'établissement scolaire sont donc pensées et conçues pour être diffuses, plutôt que de constituer une forme de frontière bornée au sens de Monnard et Sgard (2016), marquant davantage la séparation.

En se fondant sur des concepts déjà développés dans la pédagogie Reggio Emilia (New, 2013), les frontières pédagogiques sont également repensées dans le cadre des écoles Lab-École. L'environnement physique y est vu comme un acteur à part entière, au même titre que l'enseignant·e, les pairs, et les parents (Lab-École, 2024). Plus précisément, les espaces d'apprentissages transcendent les frontières de la salle de classe (et la relation enseignant·e – enfant) : des espaces collaboratifs sont créés entre plusieurs classes, la cuisine commune (ou le jardin potager) devient un terreau fertile pour une utilisation repensée et appliquée des mathématiques. Les parents, ainsi que les membres de la communauté, en participant à ces activités dans les espaces communs sont donc inclus dans la redéfinition de ces nouvelles frontières pédagogiques. L'architecture et l'espace sont utilisés comme de véritables outils pédagogiques (Lab-École, 2025; Viehauser, 2024). Les zones de transitions (comme les couloirs) servant habituellement uniquement de lieux de passages ou pour un usage détourné de sa fonction première (Fischer, 2011; Ripoll et Veschambre, 2005) sont repensées. Ces lieux deviennent des rues d'apprentissage où les enfants peuvent apprendre par le jeu et le mouvement notamment (Lab-École, 2024) et où des aménagements spécifiques sont mis en place (alcôves avec des livres pour favoriser la lecture, tables pour manger, etc.).

Dans les écoles ancrées dans la communauté, comme celles des Lab-École, les frontières temporelles sont également repensées. La volonté de penser l'école comme un espace habitable

(Châtelet, 2004; Derouet-Besson, 1998; Mazalto et al., 2013) semble d'autant plus pertinente que le temps d'utilisation de l'établissement est fortement augmenté par rapport à un établissement scolaire classique. En effet, l'établissement est ouvert aux parents et aux habitant·e·s du quartier (utilisation de la bibliothèque, par exemple) les soirs et la fin de semaine, des équipes sportives représentant l'établissement utilisent le gymnase pour des rencontres, des activités parascolaires y sont organisées ainsi que certaines activités avec les parents et les enfants dans la cuisine commune. Par ailleurs, l'accès aux divers membres de la communauté (en dehors du temps scolaire) doit être prévu avant la première pelletée de terre (Cavenaghi et Senécal, 2017), notamment lors des rencontres multi-voix mentionnées auparavant. De ce fait, les écoles du Lab-École sont de moins en moins perçues comme des espaces institutionnels partiels n'accueillant qu'une partie des activités quotidiennes (Moser, 2009) et de plus en plus considérées dans leur globalité comme un milieu de vie (Deslandes, 2019b) partagé par l'ensemble des utilisatrices et utilisateurs de l'établissement scolaire, y inclus les parents, dont la place au sein de l'école se trouve pleinement pensée.

6.3 Points de convergence entre le Lab-École et nos précédentes publications

D'emblée, il semble essentiel de mentionner, qu'au vu de l'ampleur hors norme d'un projet de recherche tel que le Lab-École impliquant une quinzaine de chercheuses et de chercheurs, par rapport à la production plus personnelle et modeste de notre thèse doctorale, des précautions de transférabilité (méthodologie, diversité des questions de recherche, etc.) s'appliquent. Certains points de réflexions et de convergence méritent toutefois d'être mentionnés.

Appréhender la relation école-familles-communauté à l'aide d'une diversité de méthodes comme nous l'avons fait à travers nos diverses publications, et comme cela a été fait (à plus large échelle) au sein du projet de recherche Lab-École, semble contribuer à mieux saisir la complexité des phénomènes que nous souhaitons observer. Au sein du projet Lab-École, nous avons pu poursuivre et approfondir nos analyses autour des diverses formes de frontières amorcées au

sein de nos précédentes publications. Dans le contexte des Lab-École, les frontières architecturales étant spécifiquement pensées et conceptualisées par et pour la diversité des utilisatrices et utilisateurs de l'établissement, nous avons pu y constater des passages de frontières plus fluides et symétriques que dans nos publications du contexte fribourgeois (Changkakoti et Fahrni, 2020; Fahrni et Conus, 2018; Fahrni et Ogay, 2022) où la frontière architecturale agit davantage comme un filtre et une séparation (La Cecla, 2002).

Une piste de recherche issue des analyses spatiales du Lab-École nous semble intéressante à mettre en lien avec le contexte fribourgeois de certaines de nos publications. En effet, le constat émis par plusieurs répondant·e·s rencontré·e·s de l'école pilote Lab, synthétisé par l'expression *les nouveaux espaces ne font pas tout* (Fahrni et Goulet, en préparation), nous semble particulièrement riche et polysémique. D'une part, elle rappelle la marge de manœuvre potentielle de l'appropriation de l'espace par les enseignantes du contexte fribourgeois : un espace contraignant (Ogay et Ballif, 2019) peut être compensé par des pratiques d'appropriation spatiale permettant de trouver la bonne distance (Périer, 2024) entre les personnes présentes sur l'espace d'interaction. D'autre part, cette expression est également l'illustration d'un verbatim récolté dans cette même école pilote : « on ne peut pas juste avec un environnement, modifier les postures des enseignantes » (*Extrait de verbatim tiré d'une entrevue avec un parent de l'école pilote Lab)*, faisant allusion aux pratiques communicationnelles de l'enseignant·e de son enfant : « nous n'avons pas de communication [avec elle], CAR cela va bien » (*Extrait de verbatim issu d'une entrevue avec un parent de l'école pilote Lab)*. Ce constat fait écho à la stratégie du « no news is good news » adoptée par certaines enseignantes du contexte fribourgeois analysé auparavant (Conus et Fahrni, 2019).

En somme, même si elle peut y contribuer, une école (re)pensée architecturalement et conceptuellement comme milieu de vie inclusif ne suffit pas pour transformer des pratiques communicationnelles asymétriques en pratiques communicationnelles symétriques, constat appuyé par d'autres recherches au sujet des espaces scolaires : « l'expérience montre que configurer différemment des espaces ne suffit pas à modifier les pratiques » (Mazalto et al., 2013,

p. 79). En ce sens, comme le mentionnent Goulet et Bluteau (2025), en faisant également référence à l'adoption de pratiques pédagogiques novatrices, un processus d'acclimatation aux nouveaux espaces est observé (adaptation, utilisation, appréciation et finalement appropriation où la personne enseignante s'identifie aux nouveaux espaces et où la créativité avec laquelle on peut l'occuper s'exprime). Ce processus doit s'accompagner également de temps de collaboration, notamment des CAP (Wenger, 1998, 2011) et des structures d'accompagnement (Goulet et Bluteau, 2025). Une intégration de ces réflexions au sujet de la nécessaire phase d'acclimatation à l'espace scolaire ainsi que les implications potentielles en lien avec certaines utilisations – même inconscientes – de celui-ci semble être un complément intéressant à certains cours donnés dans la formation initiale et continue des enseignant·e·s au sujet de l'aménagement de la salle de classe (Létourneau, 2021).

6.4 D'une vision morcelée de la relation école-familles-communauté vers une vision holistique ?

La conception plus globale de la relation école-familles-communauté (ainsi que de l'établissement scolaire en général) développée au sein de nos perspectives réflexives et plus généralement dans le cadre du projet Lab-École brouille les frontières du triptyque relationnel ÉFC décrits au cœur de notre thèse doctorale et engendre une réactualisation de notre propre conception.

Le cheminement parcouru à travers les diverses publications de notre thèse peut, de prime abord, ressembler à une oscillation d'une vision morcelée (focalisation sur l'implication des parents) à une autre vision morcelée (le partenaire communautaire, l'architecture scolaire, etc.). Cette démarche a toutefois été nécessaire et fondamentale pour le développement de notre conception plus globale de la relation école-familles-communauté que nous avons développée au sein de nos perspectives réflexives. Certains modèles théoriques présentés dans cette thèse sont des héritiers d'une vision écosystémique (Bronfenbrenner, 1979). Une connotation parfois trop mécaniste dans l'analyse des sphères d'influence (Esptein, 2011) en tant qu'éléments distincts,

voire une analyse en termes de rapprochement entre systèmes (Boulanger et al., 2011) nous poussent à explorer une nouvelle avenue.

En guise d'ouverture réflexive, nous proposons donc d'appréhender la relation école-familles-communauté à l'aide d'une vision holistique « qui s'intéresse à un objet comme constituant un tout dont les composantes ne peuvent être considérées séparément »[20] [du grec ancien *holos* « entier »] (USITO, 2026). L'utilisation du terme holistique est mobilisée ici dans son sens épistémologique et de cadre d'analyse. Nos réflexions développées au sein du projet Lab-École appréhendant l'école (et ses relations) comme un milieu de vie (Deslandes, 2019b) semble illustrer davantage fidèlement l'état actuel de notre conception des relations école-familles-communauté. Nous souhaitons donc, à l'instar de Bard et Bois (2017) appréhender les phénomènes, respectivement les relations école-familles-communauté « comme des ensembles indivisibles, considérant que la somme de leurs parties ne suffit pas à les définir » (p. 401), permettant ainsi, également, d'y intégrer plus aisément les conceptions davantage symboliques des notions de frontières.

[20] Dictionnaire USITO de l'Université de Sherbrooke : https://usito.usherbrooke.ca/définitions/holistique_ou_holiste

7. Conclusion

Allt kemst, þó hægt fari [21]

La démarche adoptée tout au long de notre travail vise à rendre compte de l'aspect éminemment interactionnel, complexe et multidimensionnel de la relation école-familles-communauté (Larivée et Larose, 2014). Cette thèse se veut un reflet de l'évolution de nos réflexions et de notre compréhension de ce triptyque relationnel, d'une vision morcelée vers une vision holistique. À l'aide de diverses méthodes de recherche au sein de deux contextes internationaux distincts, nous avons questionné certains enjeux de la relation école-familles-communauté notamment à travers la polysémie de la notion de frontière. L'analyse des divers degrés de porosité (Maire Sandoz, 2015) des frontières, tant physiques (architecturales) que symboliques et plus récemment pédagogiques et temporelles, agit comme une loupe qui met en évidence des (a)symétries dans la relation école-familles-communauté.

L'importance accordée à la participation des parents à la gouvernance scolaire dans cette thèse (sans qu'une publication spécifique lui soit consacrée) s'explique fort probablement par une volonté de « boucler la boucle » dans notre cheminement réflexif. Les organes participatifs parentaux de gouvernance scolaire furent la porte d'entrée de notre mémoire de Master (ainsi que la population de notre première publication de thèse) et constituent actuellement une part importante de notre implication dans la collectivité en tant que Président du Conseil d'établissement de l'école de notre fille au Québec. Plusieurs perspectives de recherche s'ouvrent en lien avec cette thématique (approche comparative entre le contexte fribourgeois et le Québec en tenant compte des divergences entre les paliers gouvernementaux, les questions de représentativité au sein de ces organes de participation, notamment dans les écoles novatrices

[21] Proverbe islandais repéré dans le périodique littéraire *Eimreiðin* (Íslenzkir málshættir og talshættir, 1904, p. 138) dont la traduction anglaise signifie « slow and steady wins the race ». Nous y préférons son interprétation plus littéraire mettant de l'avant la notion de persévérance : « You will reach your destination even though you travel slowly ».

du Lab-École qui valorisent l'inclusion de toutes les utilisatrices et utilisateurs de l'établissement, etc.).

Cette thèse ne vise aucunement une démarche comparative entre le contexte fribourgeois dans lequel s'inscrivent nos publications rédigées dans le cadre de la recherche ethnographique COREL (Ogay, 2017b) et le contexte québécois de nos autres publications. Nous sommes conscients que les constats issus de nos publications sont contextualisés et méritent d'être approfondis davantage dans d'autres contextes. Toutefois, la variété de méthodes (questionnaires, entrevues, observations *in situ* sur une longue période au sein d'un établissement) ainsi que la diversité des contextes nationaux et socio-démographiques (école dans un quartier où résident majoritairement des familles issues de milieux défavorisés et/ou aux revenus modestes, membres d'un regroupement d'associations de parents, école privée) contribuent à ce que les pistes de réflexion proposées puissent transcender les frontières du contexte dans lequel elles s'inscrivent. Comme nous l'avons vu, certains constats de communication asymétrique qui peuvent entraver l'initiative des familles plus éloignées de la culture scolaire, se retrouvent tant dans le contexte fribourgeois que dans celui des écoles novatrices proposées dans le cadre du projet Lab-École. Certains mécanismes d'instrumentalisation ou de dérive utilitariste sont présents – sous des formes différentes – dans les deux cas où des organismes associatifs (Fahrni et Ogay, 2022) et communautaires (Fahrni et al., 2021) jouent un rôle plus direct. En ce sens, un approfondissement des réflexions autour de la (re)définition des frontières et de l'espace du tiers-acteur communautaire au sein de la relation école-familles-communauté mérite d'être poursuivi au sein de futures recherches.

Il importe toutefois de souligner que nous sommes conscients que les particularités du projet Lab-École ont offert des conditions particulièrement favorables à l'actualisation concrète des notions d'espace conçu et d'espace vécu (Lefebvre, 1974) ainsi qu'à l'identification des dissonances susceptibles d'émerger entre ces deux dimensions. Des recherches futures devront néanmoins poursuivre la réflexion afin d'examiner comment ces notions peuvent être mobilisées dans des établissements scolaires existants, voire vétustes, où les possibilités de transformation sont

nécessairement plus contraintes. Il pourrait notamment être pertinent d'opter pour des interventions mineures et progressives, telles que des rénovations ciblées, une reconfiguration des espaces ou encore une adaptation du mobilier (aménagement flexible). Une piste consiste également, à l'instar de ce que nous avons amorcé dans le cadre de la recherche ethnographique (Ogay, 2017b), à documenter les (més)usages, parfois inconscients, de l'espace vécu, puis à les mettre en discussion au sein d'équipes interdisciplinaires réunissant notamment des enseignant·e·s et des parents, afin de favoriser une réflexion collective sur les espaces et les pratiques qui s'y déploient et d'identifier des pistes de transformation. À noter que ces réflexions sont en cohérence avec la volonté de legs prônée par l'équipe du Lab-École afin que le travail effectué dans ses écoles laboratoires puisse perdurer et percoler dans le plus d'écoles possibles.

En terminant, l'ensemble des constats et réflexions menés dans le cadre de cette thèse cumulative souligne la nécessité de penser la relation école-familles-communauté dans une approche holistique. Au sein de ce processus, l'institution scolaire a une forte responsabilité de penser les écoles et leur fonctionnement en ce sens. Les réflexions menées au sein d'études qui proposent une décentration de l'institution scolaire (Conus et Ogay, 2026; Ogay et al., 2023; Ogay et Conus, 2024) ouvrent des avenues prometteuses en questionnant – de l'intérieur – la vision de la relation école-familles-communauté des cadres de l'institution scolaire ainsi que la reproduction de l'ethnocentrisme institutionnel. Pour autant, un constat transcende tous les contextes étudiés au dans cette thèse : au sein de l'établissement scolaire, la grande part de responsabilités en lien avec la construction de la relation école-familles-communauté repose encore sur les épaules des enseignant·e·s. Les pratiques communicationnelles (informelles notamment) relèvent davantage d'initiatives individuelles plutôt que de pratiques institutionnalisées (Charette et Poissant, 2026). C'est sous l'angle du fort potentiel d'agir des enseignant·e·s dans l'application au quotidien de la relation école-familles (Rienzo, 2024) que nous souhaitons que les pistes formulées, à plusieurs reprises dans notre thèse, invitant à repenser la formation initiale et continue des enseignant·e·s soient appréhendées.

8. Références bibliographiques

Ahehehinnou, P. C. (2023). *La participation des parents dans les prises de décision au sein des instances de gouvernance intermédiaire de l'éducation au Québec (2016-2020)* [thèse de doctorat en administration et politiques de l'éducation, Université Laval]. Corpus[UL]. http://hdl.handle.net/20.500.11794/125423

Auduc, J.-L. (2007). *Les relations parents-enseignants à l'école primaire*. SCEREN-CRDP Académie de Créteil.

Banholzer, R. (en préparation). *Zur Neuordnung elterlicher Mitwirkung im obligatorischen Schulbereich des Kantons Freiburg*.

Baquedano-López, P., Alexander, R. A. et Hernandez, S. J. (2013). Equity Issues in Parental and Community Involvement in Schools: What Teacher Educators Need to Know. *Review of Research in Education*, *37*(1), 149-182. https://doi.org/10.3102/0091732X12459718

Bard, D. et Bois, F. Y. (2017). Mot à mot : Holistique / Systémique. *John Libbey Eurotext*. https://doi.org/10.1684/ers.2017.1038

Barnes, J., Katz, I., Korbin, J. E. et O'Brien, M. (2006). *Children and families in communities. Theory, research, policy and practice*. John Wiley & Sons Ltd.

Beauchesne, R. (2013). *La perception des parents élus concernant leur participation au processus décisionnel dans les conseils d'établissement au Québec* [mémoire de maîtrise inédit]. Université du Québec à Chicoutimi.

Bédard, J. (2009). *Étude des représentations et des indices d'opérationnalisation de l'école communautaire au regard des approches et programmes visant la collaboration école-*

famille-communauté mis en œuvre au Québec. Rapport de recherche relatif à la recension des écrits portant sur la relation école-communauté (Hiver 2009). http://www.criese.ca/Recherches/recherche_ec/Item_Ig.1_EC_Rapport_09.pdf

Béland, M.-P. et Borri-Anadon, C. (2024). Relations (a)symétriques au sein de la communication école-familles immigrantes-communauté: quels enjeux pour la collaboration? *Revue hybride de l'éducation*, *8*(2), 1-23. https://doi.org/10.1522/rhe.v8i2.1562

Bélanger, J., Gagné, A., Janosz, M., Archambault, I. et Fahrni, L. (2019). Des communautés de pratiques de directions d'écoles et de commissions scolaires : une voie pour soutenir la mise en place d'écoles inclusives. *La nouvelle revue - Éducation et société inclusives*, *1*(85), 37-52.

Blanc, M., Foucart, J. et Stoessel-Ritz, J. (2016). Travail social, partenariats et transactions sociales. *Pensée plurielle*, *43*(3), 7-13. https://doi.org/10.3917/pp.043.0007

Blaya, C., Gilles, J.-L., Plunus, G. et Tièche Christinat, C. (2012). Accrochage scolaire et alliances éducatives : vers une intégration des approches scolaires et communautaires. *Éducation et francophonie*, *39*(2), 227-249. https://doi.org/10.7202/1007736ar

Boisvert, M.-E. et Koubeissy, R. (2025). L'éducation inclusive au croisement de l'approche intersectionnelle : une étude de portée sur la prise en compte de marqueurs de diversité. *Revue éducation inclusive*, *11*, 1-32. https://doi.org/10.7202/1115318ar

Bouchard, J. (2024). *Les relations École-Famille-Communauté : étude de cas du volet alternatif d'une école primaire régulière publique en milieu défavorisé* [thèse de doctorat, Université de Montréal]. Papyrus. https://umontreal.scholaris.ca/handle/1866/40546

Boudreault, M.-A. (2017). *Contrer la sédentarité des élèves avec le « flexible seating »*. https://www.ctreq.qc.ca/ressources/flexible-seating/

Boulanger, D., Larose, F., Larivée, S. J., Couturier, Y., Mérini, C., Blain, F., Cusson, V., Moreau, D. et Grenier, N. (2011). Critique des fondements et usages de l'écosystémie dans le domaine du partenariat école-famille-communauté : application d'une perspective contextuelle et socioculturelle dans le cadre du programme Famille, école, communauté, réussir ensemble. *Service social*, *57*(2), 129-157. https://doi.org/10.7202/1006300ar

Bourdieu, P. (1980). Le capital social. Notes provisoires. *Actes de la recherche en sciences sociales*, *31*, 2-3.

Bourdieu, P. (1986). The forms of capital. Dans J. Richardson (dir.), *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education* (p. 241-258). Greenwood.

Bourdieu, P. et Passeron, J.-C. (1970). *La reproduction : éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Minuit.

Bouron, J.-B. (2025). Capital Spatial. Dans *glossaire de Géoconfluences*. https://geoconfluences.ens-lyon.fr/glossaire/capital-spatial

Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiment by nature and design*. Harvard University Press.

Brooks, J. E. (2004). *Family Involvement in early childhood education: a descriptive study of family involvement approaches and strategies in early childhood classrooms*. [these de doctorat, University of South Carolina].

Buire, C. (2019). La production de l'espace. Une grille théorique pour décoder les territoires du quotidien. Dans *Citadins-Citoyens au Cap: Espace et justice après l'apartheid*. Presses

universitaires de Paris Nanterre, Institut français d'Afrique du sud. https://books.openedition.org/pupo/4461

Burger, K. (2010). How does early childhood care and education affect cognitive development? An international review of the effects of early interventions for children from different social backgrounds. *Early Childhood Research Quarterly*, *25*(2), 140-165. https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2009.11.001

Cavenaghi, U. et Senécal, I. (2017). *Osons l'école: des idées créatives pour ranimer notre système éducatif*. Éditions Château d'encre.

Changkakoti, N. et 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

Changkakoti, N. et Fahrni, L. (2020). La construction de l'espace scolaire entre parents et enseignants : passage de seuils physiques et symboliques. Dans L. Pelletier et A. Lenoir (dir.), *Regards critiques sur la relation école-famille(s)* (p. 69-90). Éditions des archives contemporaines.

Charette, J. (2016). Stratégies parentales déployées pour soutenir l'expérience socioscolaire d'élèves récemment immigrés : un fort investissement « en marge » de l'école. *Alterstice*, *6*(1), 121-132.

Charette, J. et Audet, G. (2025). Les intervenantes et intervenants école-famille immigrante : quelle contribution aux finalités d'équité, d'inclusion et de transformation sociale pour les familles immigrantes ? *Nouvelles pratiques sociales*, *34*(2), 1-20. https://doi.org/10.7202/1119084ar

Charette, J., Conus, X., Audet, G. et Morin, G. (2024). Intervenantes et intervenants tiers dans les dynamiques de collaborations école-familles immigrantes-communauté : négociation d'une place à (re)définir. *Éducation et francophonie*, *51*(2). https://doi.org/10.7202/1109680ar

Charette, J. et Poissant, J. (2026). La macro-transition vers l'entrée à la « maternelle 4 ans » au Québec : stratégies de communication et points de vigilance. Dans X. Conus, P. Garnier, F. Pirard (dir.), *Transitions en petite enfance* : *vécus, pratiques, enjeux* (1re éd., p. 87-106). Éditions Alphil-Presses universitaires suisses. https://doi.org/10.33055/ALPHIL.00666

Châtelet, A.-M. (2004). L'architecture des écoles au xxe siècle. *Histoire de l'éducation*, (102), 7-37. https://doi.org/10.4000/histoire-education.696

Cheryan, S., Ziegler, S. A., Plaut, V. C. et Meltzoff, A. N. (2014). Designing Classrooms to Maximize Student Achievement. *Policy Insights from the Behavioral and Brain Sciences*, *1*(1), 4-12. https://doi.org/10.1177/2372732214548677

Christenson, S. L. et Sheridan, S. M. (2001). *Schools and families: creating essential connections for learning*. The Guildord Press.

Clément, V., Stock, M. et Volvey, A. (2021). *Mouvements de géographie: une science sociale aux tournants*. Presses universitaires de Rennes.

Coleman, J. S. (1966). *Equality of Educational Opportunity (COLEMAN) Study (EEOS), 1966: Version 3*. ICPSR - Interuniversity Consortium for Political and Social Research. https://doi.org/10.3886/ICPSR06389.V3

Collet, J., Caron-Jacques, L.-R., Cobti, C., Bluteau, J. et Goulet, M. (2023). L'influence de l'aménagement physique scolaire et des espaces d'apprentissage sur les élèves et les

enseignant.e.s du primaire : une recension systématique des écrits. *Revue hybride de l'éducation*, *7*(3), 1-34. https://doi.org/10.1522/rhe.v7i3.1612

Conseil supérieur de l'éducation. (2006). *Rapport annuel sur l'état et les besoins de l'éducation 2005-2006: agir pour renforcer la démocratie scolaire*. Gouvernement du Québec.

Conus, X. (2017). *Parents et enseignants en contexte de diversité culturelle : quelle négociation des rôles ? Inégalités et tensions de rôles autour de la « normalisation » des pratiques parentales*. [thèse de doctorat, Université de Fribourg]. Rero. http://doc.rero.ch/record/308815

Conus, X. et Fahrni, L. (2019). Routine communication between teachers and parents from minority groups: an endless misunderstanding? *Educational Review*, *71*(2), 234-256.

Conus, X., Garnier, P. et Picard, F. (2026). Introduction. Renouveler l'étude des transitions en petite enfance. Dans X. Conus, P. Garnier, F. Pirard (dir.), *Transitions en petite enfance : vécus, pratiques, enjeux* (1re éd., p. 7-18). Éditions Alphil-Presses universitaires suisses. https://doi.org/10.33055/ALPHIL.00666

Conus, X. et 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. et Ogay, T. (2026). Transition vers l'école : regard de cadres d'une administration scolaire sur la collaboration entre les professionnelles de l'école et du soutien à la parentalité. Dans X. Conus, P. Garnier, F. Pirard (dir.), *Transitions en petite enfance : vécus, pratiques, enjeux* (1re éd., p. 125-144). Éditions Alphil-Presses universitaires suisses. https://doi.org/10.33055/ALPHIL.00666

Crenshaw, K. (1989). Demarginalizing the intersection of race and sex: A black feminist critique of antidiscrimination doctrine, feminist theory and antiracist politics. *University of Chicago Legal Forum*, 138-167.

Delay, C. (2013). L'impératif scolaire du partenariat et son appropriation partielle au sein des familles populaires : un exemple genevois: *Éducation et sociétés*, *32*(2), 139-153. https://doi.org/10.3917/es.032.0139

Deniger, M.-A. (2012). Les politiques québécoises d'intervention en milieux scolaires défavorisés : regard historique et bilan critique. *Revue française de pédagogie*, (178), 67-84. https://doi.org/10.4000/rfp.3555

Derouet-Besson, M.-C. (1998). *Les murs de l'école : éléments de réflexion sur l'espace scolaire*. Métailié.

Deslandes, R. (2019a). *Collaborations école-famille-communauté: Recension des écrits. Tome 1. Relations école-famille*. https://www.periscope-r.quebec/relations-ecole-famille_deslandes_2019.pdf

Deslandes, R. (2019b). *Collaborations école-famille-communauté: Recension des écrits. Tome 2. Relations école-communauté*. https://www.periscope-r.quebec/relations-ecole-communaute_2019.pdf

Deslandes, R. et Bertrand, R. (2004). Motivation des parents à participer au suivi scolaire de leur enfant au primaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 30, 411-433. https://doi.org/https://doi.org/10.7202/012675ar

Dovey, K. et Fisher, K. (2014). Designing for adaptation: the school as socio-spatial assemblage. *The Journal of Architecture*, *19*(1), 43-63. https://doi.org/10.1080/13602365.2014.882376

Draelants, H. et Dumay, X. (2011). *L'identité des établissements scolaires*. Presses Universitaires de France. https://doi.org/10.3917/puf.drael.2011.01

Dubet, F. (1997). *École, familles : le malentendu*. Textuel.

Dudek, M. (dir.). (2007). *Schools and kindergartens: a design manual* (2e éd.). Birkhäuser. https://doi.org/10.1515/9783038214816

Dumont, H., Istance, D. et Benavides, F. (2010). *Comment apprend-on ? la recherche au service de la pratique*. OCDE. https://doi.org/10.1787/9789264086944-fr

Dumoulin, C., Gremion, L., Teixeira, M., Tardif, S. et Fahrni, L. (2019). *Les inégalités scolaires. Actes de la 2e édition de l'Université d'été francophone*. Presses de l'Université Laval.

Dumoulin, C., Thériault, P. et Duval, J. (2011). *Répertoire d'activités. Collaboration école-famille-communauté*. Université du Québec à Chicoutimi.

Dumoulin, C., Thériault, P. et Duval, J. (2014). Opinion parentale sur des pratiques efficaces de collaboration école-famille au primaire. *Revue internationale d'éducation familiale*, *36*, 117-140.

Dumoulin, C., Thériault, P., Duval, J. et Tremblay, I. (2013). Rapprocher l'école primaire et les familles par de nouvelles pratiques de communication. *La recherche en éducation*, (9), 4-18.

Dumoulin, C., Duval, J., Laberge, L. et Martin, É. (2025). L'hétéronormativité à l'école : potentiels conflits avec les parents LGBTQI+: *Revue internationale de l'éducation familiale*, *56*(2), 99-123. https://doi.org/10.3917/rief.056.0099

Duval, J., Dumoulin, C. et 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.

Duval, J. et Dumoulin, C. (2022). Collaboration école-famille au primaire: types de collaboration et degré de relation entre les partenaires. *Revue internationale du CRIRES : innover dans la tradition de Vygotsky*, *6*(1), 136-151. https://doi.org/10.51657/ric.v6i1.51475

Epstein, J. L. (1987). Toward a theory of family-school connections: Teacher practices and parent involvement. Dans K. Hurrelmann, F. -X et F. L (dir.), *Social intervention: Potential and constraints* (p. 121-136). Walter De Gruyter.

Epstein, J. L. (1992). School and family partnerships. Dans M. Aiken (dir.), *Encyclopedia of educational research* (6e éd., p. 1139-1151). Macmillan.

Epstein, J. L. (2001). *School, family, and community partnerships: preparing educators, and improving schools*. Westview Press.

Epstein, J. L. (2009). *School, family, and community partnerships: your handbook for action* (3e éd.). Corwin Press.

Epstein, J. L. (2011). *School, family and community partnerships. Preparing educators for improving schools* (2e éd.). Westview Press.

État de Fribourg. (2012a). *Message No 41 du Conseil d'Etat au Grand Conseil accompagnant le projet de loi sur la scolarité obligatoire (loi scolaire, LS)*. https://www.fr.ch/publ/files/pdf50/2012-16_041_message_f.pdf.

État de Fribourg. (2012b). *Projet du 18.12.2012. Loi sur la scolarité obligatoire (loi scolaire, LS)*. http://appl.fr.ch/friactu_inter/handler.ashx?fid=6683

État de Fribourg. (2014). *Loi du 9 septembre 2014 sur la scolarité obligatoire (loi scolaire, LS)*. http://bdlf.fr.ch/frontend/versions/4312

Fahrni, L. (2014). *De la collaboration et du rôle des associations de parents d'élèves (APE) au sein de la relation école-famille-communauté. Une enquête exploratoire du contexte scolaire fribourgeois en mutation*. [Mémoire de master inédit, Université de Fribourg].

Fahrni, L. (2019). L'appropriation de l'espace physique et symbolique dans la construction de la relation école-famille-communauté : une source d'inégalités sociogéographiques ? Dans C. Dumoulin, L. Gremion, M. Teixeira, S. Tardif et L. Fahrni (dir.), *Les inégalités scolaires. Actes de la deuxième édition de l'Université d'été francophone sur les inégalités scolaires*. (p. 37-40). Presses de l'Université Laval.

Fahrni, L. (2020). L'architecture scolaire et la relation entre école et familles. *Cahiers Pédagogiques*, (560), 6.

Fahrni, L. et Conus, X. (2018). Wie die räumliche Aneignung der Eltern und Lehrpersonen – sowohl des physischen wie auch des symbolisch-interaktionalen Schulraums – den Beziehungsaufbau von Schule und Familie im Übergang von der Familie in den Kindergarten konstituiert. Dans K. Fasseing Heim, R. Lehner, T. Dütsch, U. Arnaldi, E.

Hildebrandt, M. Wey Huber et B. Zumsteg (dir.), *Übergänge in der frühen Kindheit*. (p. 173-193). Waxmann.

Fahrni, L. et Genoud, P. A. (2018). Le point de vue des parents sur les interactions avec l'enseignant·e : développement d'un questionnaire s'appuyant sur le modèle circomplexe. *Revue des sciences de l'éducation*, *44*(2), 24-45. https://doi.org/10.7202/1058111ar

Fahrni, L. et Goulet, M. (en préparation). *D'une vision holistique de la relation école-familles-communauté : regards croisés Suisse-Québec pour repenser l'architecture scolaire*.

Fahrni, L. et 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/https://doi.org/10.4000/ree.10170

Fahrni, L., Touioui, F., Rahm, J., Charrette, F. et Bergeron, J. (2021). Les alliances école-organisme communautaire : un levier clé pour le soutien de l'apprentissage et de la réussite éducative de tous. *Vivre le Primaire*, *34*(2), 76-79.

Fan, W., Li, N. et Sandoval, J. R. (2018). A reformulated model of barriers to parental involvement in education: comment on Hornby and Lafaele (2011). *Educational Review*, *70*(1), 120-127. https://doi.org/10.1080/00131911.2018.1388614

Favre, B., Jaeggi, J.-M. et Osiek, F. (2004). *Famille, école et collectivité. La situation des enfants de milieu populaire*. SRED.

Feyfant, A. et Rey, O. (2006). *Les parents et l'école. Lettre d'information de la VST*, 22.

Fischer, G. N. (2011). *Psychologie sociale de l'environnement* (2e éd., mise à jour). Dunod.

Foray, P. (2019). Où sommes-nous quand nous sommes à l'école ? *Recherches en éducation*, 36. https://doi.org/10.4000/ree.917

Frame, A. (2013). De la sémiotique pour penser la complexité de la communication interpersonnelle : l'approche sémiopragmatique des interactions sociales. *Revue française des sciences de l'information et de la communication*, 3. https://doi.org/10.4000/rfsic.508

Fraser, N. (2011). *Qu'est-ce que la justice sociale? Reconnaissance et redistribution*. La Découverte.

Gadbois, M.-È., Bruchesi, O., Sénécal, M.-N. et Dubé, F. (2024). La collaboration et le partenariat. Distinctions, caractéristiques et développement. Dans F. Dubé, M.-H. Giguère et F. Kanouté (dir.), *La collaboration et le partenariat pour le bien-être et la réussite éducative en contexte de diversité* (p. 13-56). Presses de L'Université du Québec.

Gagnon, F. et Marchand, I. (2022). La participation parentale en contexte scolaire au prisme de la justice sociale et de la parité de participation. *Sciences & Actions Sociales*, *17*(2), 229-255. https://doi.org/10.3917/sas.017.0229

Gilles, J.-L., Potvin, P. et Tièche Christinat, C. (dir.). (2012). *Les alliances éducatives pour lutter contre le décrochage scolaire*. Peter Lang.

Giuliani, F. et Bovey, L. (2023). Le travail des éducatrices et éducateurs sociaux en milieu scolaire contribue-t-il à la lutte contre les inégalités ? Dans P. Losego et H. Durler (dir.), *Former contre les inégalités: pratiques et recommandations pour la formation des enseignant·e·s* (p. 295-312). Éditions Alphil-Presses universitaires suisses.

Giuliani, F. et Payet, J.-P. (2014a). Les logiques scolaires de la proximité aux familles. Introduction. *Éducation et sociétés*, *34*(2), 5-21. https://doi.org/10.3917/es.034.0005

Giuliani, F. et Payet, J.-P. (dir.). (2014b). *Les relations école-familles à l'heure de la proximité*. De Boeck.

Glasman, D. (1992). *L'école hors l'école : soutien scolaire et quartiers*. ESF.

Goffman, E. (1973). *La mise en scène de la vie quotidienne : la présentation de soi*. Éditions de Minuit.

Goulet, M. et Bluteau, J. (2025). *Appréciation des retombées des espaces et des ambiances des Lab-École. Un projet de recherche mené auprès des élèves, des enseignant·es et des intervenant·es scolaires*. Université du Québec à Montréal (UQAM).

Gouvernement du Québec. (2025). *Pouvoirs d'un conseil d'établissement, ses rôles et collaborateurs*. https://cssrdn.gouv.qc.ca/files/content/Pouvoirs-dun-conseil-detablissement-ses-roles-et-collaborateurs.pdf

Guérin, 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-famille(s)* (p. 25-47). Éditions des archives contemporaines.

Guigue, M. et 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

Guillo, D. (2019). *Les fondements oubliés de la culture*. Le Seuil.

Hatot, F., Stockless, A., Brière, S., Doucey, B. et Plante, P. (2025). Accessibilité numérique et équité, diversité, inclusion (EDI) : la personne en formation au cœur de l'apprentissage

avec le numérique. *Médiations et médiatisations*, (21), 4-11. https://doi.org/10.52358/mm.vi21.503

Hébert, T. et Dugas, É. (2017). Quels espaces scolaires pour le bien-être relationnel ? Enquête sur le ressenti des collégiens français. *Éducation et socialisation*, (43), [En ligne].

Hébert, T. et Dugas, E. (2019). L'évaluation de la dimension architecturale des établissements scolaires récents. Enquête sur le ressenti des collégiens. *Tréma*, (52). https://doi.org/10.4000/trema.5460

Hébert, V. (2024). *La fracture numérique : contexte québécois, pistes d'action et perspectives internationales. Institut national de la recherche scientifique*. https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/adm/min/emploi-solidarite-sociale/publications-adm/rapport/RA_INRS_fracture_num.pdf

Henderson, A. T. et Mapp, K. L. (2002). *A new wave of evidence: The impact of school, family, and community connections on student achievement*. Southwest Educational Development Laboratory.

Hoover-Dempsey, K.V. et Sandler, H. M. (1995). Parental involvement in children's education: Why does it make a difference? *Teachers College Record*, *95*, 310-331.

Hoover-Dempsey, K. V. et Sandler, H. M. (1997). Why do parents become involved in their children's education? *Review of Educational Research*, *67*, 3-42. https://doi.org/10.1086/499194

Hoover-Dempsey, K. V., Walker, J. M. T., Jones, K. P. et Reed, R. P. (2002). Teachers Involving Parents (TIP): results of an in-service teacher education program for enhancing parental

involvement. *Teaching and Teacher Education*, *18*(7), 843-867. https://doi.org/10.1016/S0742-051X(02)00047-1

Hoover-Dempsey, K. V., Walker, J. M. T., Sandler, H. M., Whetsel, D., Green, C. L., Wilkins, A. S. et 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

Hoover-Dempsey, K.V., Whitaker, M. C. et Ice, C. L. (2010). Motivation and commitment to family-school partnerships. Dans S. Christenson et A. L. Reschly (dir.), *Handbook of school-family partnerships* (p. 30-60). Routledge.

Horsch, B. et Ouvrard, P. (2023). *Devenir architecte(s) : des espaces de socialisation au capital spatial. Enquête par entretiens semi-directifs filmés et récurrents, le cas des étudiant.e.s de l'ENSA Nantes*. AAU-CRENAU. https://hal.science/hal-04076586

Iannaccone, A. (2013). Crossing Boundaries: Towards a New View on Cultural Psychology of Education. Dans G. Marsico, K. Komatsu et A. Iannaccone (dir.), *Crossing Boundaries: Intercontextual Dynamics Between Family and School* (p. xi-xviii). Information Age Publishing.

Ichou, M. (2010). *Rapprocher les familles populaires de l'école : analyse d'un lieu commun*. CNAF. http://ecoles.ac-rouen.fr/circvaldereuil/fichiers/cnaf.pdf

Ichou, M. et Oberti, M. (2014). Le rapport à l'école des familles déclarant une origine immigrée : enquête dans quatre lycées de la banlieue populaire. *Population*, *69*(4), 617-657. https://doi.org/10.3917/popu.1404.0617

Íslenzkir málshættir og talshættir. (1904). *Eimreiðin*, *10*(2), 138-144.

Janosz, M., Pascal, S., Goulet, M., Fahrni, L., Bélanger, J. et Archambault, I. (2024). Contribuer au développement d'une culture d'amélioration des pratiques dans un réseau public d'éducation : place et défis de la recherche évaluative. Dans T. Coppe, A. Baye et B. Galand (dir.), *Transformer les pratiques en éducation : quelles recherches pour quels apports?* (p. 49-68). Presses Universitaires de Louvain.

Jung, S. B. et Sheldon, S. B. (2020). Connecting Dimensions of School Leadership for Partnerships with School and Teacher Practices of Family Engagement. *School Community Journal*, *30*, 9-32.

Kim, Y. (2009). Minority parental involvement and school barriers: Moving the focus away from deficiencies of parents. *Educational Research Review*, *4*(2), 80-102.

La Cecla, F. (2002). *Le malentendu*. Balland.

Lab-École. (2020). *Concours d'architecture Lab-École : imaginons l'école de demain ensemble*. Lab-École.

Lab-École. (2021). *Penser la cour de demain*. Lab-École.

Lab-École. (2024). *Aménager les espaces scolaires: un guide pratique pour penser l'aménagement et le mobilier des écoles de demain*. Lab-École.

Lab-École. (2025). *Regard sur l'expérience Lab-École : poursuivre le chemin vers des écoles contemporaines*. Lab-École.

Lahire, B. (2012). *Tableaux de familles : heurs et malheurs scolaires en milieux populaires*. Le Seuil.

Lapostolle, L. (2006). Réussite scolaire et réussite éducative quelques repères. *Pédagogie collégiale*, *19*(4), 5-7.

Larivée, S. J. (2003). *L'établissement d'une relation partenariale avec les parents : mythe ou réalité ?* Communication présentée au Communication présentée dans le cadre du 24e Congrès de l'Association d'éducation préscolaire du Québec (AEPQ), Québec, Canada.

Larivée, S. J. (2010). La collaboration école-famille au Québec : Quels sont les types d'implication privilégiés par les parents d'enfants au préscolaire ? Dans G. Brougère (dir.), *Parents, pratiques et savoirs au préscolaire* (p. 181-202). P.I.E. Peter Lang.

Larivée, S. J. (2011). L'établissement de relations école-famille collaboratives et harmonieuses. Des types d'activités, des obstacles, des enjeux et des défis. Dans J. Portelance, C. Borges et J. Pharand (dir.), *La collaboration dans le milieu de l'éducation: dimensions pratiques et perspectives théoriques* (p. 161-180). Presses de l'Université du Québec.

Larivée, S. J. (2013). La conciliation école-famille : Une avenue pour favoriser la coéducation et l'implication parentale. Dans N. Trépanier et L. Roy (dir.), *Plaidoyer pour une école communautaire / Making a case for community schools* (p. 171-204). Éditions Nouvelles.

Larivée, S. J. et Larose, F. (2014). Les programmes d'implication parentale efficaces en milieux défavorisés : une recension des écrits. *Revue internationale d'éducation familiale*, *36*, 35-60.

Larivée, S. J., Ouédraogo, F. et Fahrni, L. (2019). La collaboration école-famille-communauté au sein d'une école privée efficace : quels types de relation et de soutien sont privilégiés ? *Sociétés et jeunesses en difficulté* [En ligne], 22.

Larivée, S. J. et Poncelet, D. (2014). Présentation du dossier. Des pratiques de collaboration école-famille-communauté et d'implication parentales efficaces. *Revue internationale d'éducation familiale*, *36*, 9-14.

Larivée, S. J., Kalubi, J.-C. et Terrisse, B. (2006). La collaboration école-famille en contexte d'inclusion: entre obstacles, risques et facteurs de réussite. *Revue des sciences de l'éducation*, *32*, 525-543.

Leblanc, M., Lessard, A., Bourdon, S. et Ntebutse, J. G. (2015). Les bénéfices des alliances éducatives : études de cas issus du programme « Accès 5 » visant l'accompagnement d'adolescents. *Pages Romandes*, (3), 18-19.

Leemans, G. (2013). Les bâtiments scolaires, nœuds de relations. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, (64), 119-131.

Leroy, J.-P. (2010). *École-parents: le merveilleux dialogue de sourds !* L'Harmattan.

Létourneau, M.-C. (2021). *Penser l'espace en philosophie de l'éducation : l'exemple de l'architecture scolaire* [thèse de doctorat, Université Laval].

LeVasseur, L. et Wentzel, B. (2025). L'école québécoise sous influence de la Nouvelle Gestion publique. Trois changements majeurs relatifs à la pédagogie, à la décentralisation du système éducatif et à la restructuration des services aux élèves par les professionnels non enseignants. *Canadian Journal of Educational Administration and Policy*, (205), 59-72. https://doi.org/10.7202/1116751ar

Lévy, J. (2014). Postface. Justice spatiale : une boussole pour l'action urbaine. Dans A. Da Cunha et S. Guinand (dir.), *Qualité urbaine, justice spatiale et projet* (p. 347-355). Presses polytechniques et universitaires romandes.

Loi sur l'instruction publique. RLRQ, c. I-13.3. https://www.legisquebec.gouv.qc.ca/fr/pdf/lc/I-13.3.pdf

Luethi, P.-A. (2015). *Les parents sur le chemin de l'école*. Communication présentée au Annual Conference ESREA, Genève, Suisse.

Lunneblad, J. et Johansson, T. (2012). Learning from each other? Multicultural pedagogy, parental education and governance. *Race Ethnicity and Education*, *15*(5), 705-723. https://doi.org/10.1080/13613324.2011.624508

Maire Sandoz, M.-O. (2017). Professionnaliser les relations école-famille: *Administration & Éducation*, *153*(1), 37-42. https://doi.org/10.3917/admed.153.0037

Marcel, J.-F. (2002). Approches ethnographiques des pratiques enseignantes durant les temps interstitiels. *Revue de recherches en éducation*, (30), 103-121.

Marchive, A. (2007). Le rituel, la règle et les savoirs: Ethnographie de l'ordre scolaire à l'école primaire. *Ethnologie française*, *37*(4), 597-604.

Marcus, L. (2025). *Measures and Meanings of Spatial Capital: Contributions to a Theory of Land.* The MIT Press. https://doi.org/10.7551/mitpress/15472.001.0001

Marsico, G. (2013). Moving between social spaces. Dans G. Marsico, K. Komatsu et A. Iannaccone (dir.), *Crossing Boundaries: Intercontextual Dynamics Between Family and School* (p. 361-374). Information Age Publishing.

Maubant, P. et Leclerc, C. (2008). Le partenariat famille-école : à la recherche de l'improbable partenariat école-famille; origines d'un malentendu. Dans G. Pithon, C. Asdih et S. Larivée (dir.), *Construire une « communauté éducative »: un partenariat famille-école-association* (p. 23-36). De Boeck.

Mazalto, M., Paltrinieri, L., Quirot, B., Robine, F., Tournier, P. et Zoughebi, H. (2013). Les espaces scolaires en France. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, (64), 77-91.

Migeot-Alvarado, J. (2002). Un mariage forcé ? Les parents et l'école en France. *Revue internationale d'éducation*, (31), 51-63.

Ministère de l'Éducation. (2020a). *Cahier s'adressant aux membres et à la direction d'établissement: volet 2 de la formation obligatoire à l'intention des membres des conseils d'établissement*. Ministère de l'Éducation.

Ministère de l'Éducation. (2020b). *Fiche thématique : volet 3 de la formation obligatoire à l'intention des membres des conseils d'établissement*. Gouvernement du Québec.

Ministère de l'Éducation. (2020c). *Référentiel de compétences professionnelles : profession enseignante*. Ministère de l'Éducation. https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/adm/min/education/publications-adm/devenir-enseignant/referentiel_competences_professionnelles_profession_enseignante.pdf

Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement Supérieur. (2017). *Politique de la réussite éducative : le plaisir d'apprendre, la chance de réussir*. Gouvernement du Québec.

Moignard, B. et Sauvadet, T. (2016). Espaces scolaires et éducatifs : les liaisons nouvelles entre l'école et le champ éducatif: *Espaces et sociétés*, *166*(3), 7-13. https://doi.org/10.3917/esp.166.0007

Monceau, G. (2008). Implication scolaire des parents et devenirs scolaires des enfants. Dans M. Kherroubi (dir.), *Des parents dans l'école* (p. 37-88). Erès.

Monnard, M. et Sgard, A. (2016). L'usage genré de l'espace scolaire : l'exemple des espaces interstitiels. Dans A. Lechenet, M. Baurens et I. Collet (dir.), *Former à l'égalité : défi pour une mixité véritable* (p. 181-194). L'Harmattan.

Montandon, C. et Perrenoud, P. (1994). *Entre parents et enseignants : un dialogue impossible?* (2e éd.). Peter Lang.

Moser, G. (2009). *Psychologie environnementale. Les relations homme-environnement*. De Boeck.

New, R. S. (2013). Les écoles, espaces intentionnels pour l'enfance. Le cas de Reggio Emilia en Italie. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, (64), 41-52.

Nunez Moscoso, J. et Ogay, T. (2016). L'entretien enseignant-famille à l'école enfantine : quelles dynamiques organisationnelles, quels savoirs mobilisés? *Revue des sciences de l'éducation*, *42*(1), 147-181.

Ogay, T. (2017a). L'entrée à l'école, berceau de l'alliance éducative entre l'école et les familles? Le rôle perturbateur des implicites de l'école. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, *39*(2), 336-351. https://doi.org/https://doi.org/10.24452/sjer.39.2.5014

Ogay, T. (2017b). *Quand l'enfant devient élève, et les parents, parents d'élèves. Construction de la relation entre les familles et l'école lors de l'entrée à l'école (recherche COREL)* [Rapport final à l'intention du Fonds National Suisse de la Recherche]. Université de Fribourg. https://www3.unifr.ch/eduf/fr/assets/public/Documents/recherche/COREL/COREL_rapportFNS.pdf

Ogay, T. (2019). Rapprocher école et familles: espoirs déçus. *REISO, revue d'information sociale.* https://www.reiso.org/document/3955

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. https://doi.org/10.37027/HEPBEJUNE/UVHD6844

Ogay, T. et 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. Dans A. Sieber Egger, G. Unterweger, M. Jäger, M. Kuhn et J. Hangartner (dir.), *Kindheit(en) in formalen, nonformalen und informellen Bildungskontexten: Ethnografische Beiträge aus der Schweiz* (p. 175-194). Springer Fachmedien Wiesbaden. https://folia.unifr.ch/global/documents/309137

Ogay, T. et Cettou, L. (2014). Naissance de la relation familles-école: une perspective de communication interculturelle. Dans O. Meunier (dir.), *Cultures, éducation, identité. Recompositions socioculturelles, transculturalité et interculturalité* (p. 67-74). Artois Presses Université.

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. https://doi.org/10.7202/1106971ar

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*, *14*(2), p. 234-252.

Payet, J.-P. (2017). *École et familles : une approche sociologique*. De Boeck Éducation.

Payet, J.-P. et Giuliani, F. (2014). La relation école-familles socialement disqualifiées au défi de la constitution d'un monde commun : pratiques, épreuves et limites. Éducation et sociétés, 34(2), 55-70. https://doi.org/10.3917/es.034.0055

Payet, J.-P. et Rufin, D. (2012). *Sociologie de l'éducation: une introduction critique*. Université de Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation.

Pelletier, L. (2020). Des discours aux actes. Évolution de la relation école/familles à partir d'une réflexion français. Dans L. Pelletier et A. Lenoir (dir.), *Regards critiques sur la relation école-familles* (p. 3-24). Éditions des Archives Contemporaines. https://hal.science/hal-01724013

Périer, P. (2005). *École et familles populaires: sociologie d'un différend*. Presses universitaires de Rennes.

Périer, P. (2012). De quelques principes de justice dans les rapports entre les parents et l'école. *Éducation & Didactique*, *6*(1), 85-96.

Périer, P. (2015). L'enfant entre deux mondes : disqualification parentale et autonomisation scolaire. *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, *48*, 105-126. https://doi.org/10.3917/lsdle.481.0105

Périer, P. (2017). Espaces et seuils dans les relations entre les familles et l'école. Quels liens de reconnaissance des parents ? *Administration & Éducation*, *153*(1), 43-49.

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.

Périer, P. (2023). Les parents et l'école : un rapprochement ambivalent. *Recherches familiales*, *20*(1), 163-174. https://doi.org/10.3917/rf.020.0164

Périer, P. (2024). Diversité des familles, coéducation et enjeu de reconnaissance : un défi pour l'école inclusive. Dans F. Gremion, L. Gremion, C. Monney et M.-P. Matthey (dir.), *Inclusion scolaire et inégalités: perspectives plurielles et bilan sur les défis* (p. 169-184). Éditions HEP-BEJUNE. https://doi.org/10.37027/HEPBEJUNE/UVHD6844

Périer, P. (2025). Relation parentale et responsabilisation scolaire : une expérience sous tension à l'heure du confinement. *Revue française de pédagogie*, *226*(1), 105-116.

Perrenoud, P. (1995). *La pédagogie à l'école des différences: fragments d'une sociologie de l'échec*. ESF Éditeur.

Pithon, G., Asdih, C. et Larivée, S. J. (dir.). (2008). *Construire une « communauté éducative ». Un partenariat famille-école-association*. De Boeck Université.

Poissant, J. et Charette, J. (2024). Renforcement du pouvoir d'agir de toutes les personnes impliquées dans la collaboration école-famille-communauté. Dans O. Lemieux et F. Deschenaux (dir.), *Le système scolaire québécois en douze regards* (p. 239-261). Presses de L'Université du Québec.

Poissant, J., Langheit, S., Capuano, F., Japel, C. et Poulin, F. (2023). Barriers to involvement in parenting activities in school-based preschools in disadvantaged neighbourhoods in Canada. *Early Years*, *44*(3-4), 495-510. https://doi.org/10.1080/09575146.2023.2179961

Poncelet, D., Dierendonck, C., Kerger, S. et Mancuso, G. (2015). 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

Pontecorvo, C., Liberati, V. et Monaco, C. (2013). How School Enters Family's Everyday Life. Dans G. Marsico, K. Komatsu et A. Iannaccone (dir.), *Crossing Boundaries: Intercontextual Dynamics Between Family and School* (p. 3-34). Information Age Publishing.

Pöntinen, S., Räty-Záborszky, S. et Kontkanen, S. (2023). Digital Home-school Cooperation by Parents' Perspectives. *International Journal of Technology and Inclusive Education*, *12*(1), 1833-1837. https://doi.org/10.20533/ijtie.2047.0533.2023.0227

Portelance, L., Pharand, J. et Borges, C. (2011). Mieux comprendre la collaboration pour mieux collaborer. Dans L. Portelance, C. Borges et J. Pharand (dir.), *La collaboration dans le milieu de l'éducation: dimensions pratiques et perspectives théoriques* (p. 215-224). Presses de l'Université du Québec.

Potvin, P., Fortier, L., Marcotte, D., Royer, É. et Deslandes, R. (2007). *Guide de prévention du décrochage scolaire y'a une place pour toi!* (2e éd). Centre de transfert pour la réussite éducative du Québec.

Povey, J., Campbell, A. K., Willis, L.-D., Haynes, M., Western, M., Bennett, S., Antrobus, E. et Pedde, C. (2016). Engaging parents in schools and building parent-school partnerships: The role of school and parent organisation leadership. *International Journal of Educational Research*, *79*, 128-141. https://doi.org/10.1016/j.ijer.2016.07.005

Prairat, E. (2018). Considérations sur l'idée d'hospitalité scolaire. *Éthique en éducation et en formation*, (5), 91-107. https://doi.org/10.7202/1052445ar

Rahm, J., Tremblay-Gagnon, D., Touioui, F. et Fahrni, L. (2022). « Sortir du cadre » : les formes multiples des relations éducatives et de participation grâce aux alliances écoles-familles-

organisme communautaire, une étude de cas. *Revue internationale du CRIRES : innover dans la tradition de Vygotsky*, *6*(1), 181-201. https://doi.org/10.51657/ric.v6i1.51448

Rahm, J., Fahrni, L. et Touioui, F. (2023). A Mobile Theory of Learning and Identity in and Through Relations of Dignity: A Research Framing for Research Outside the Classroom. Dans P. G. Patrick (dir.), *How People Learn in Informal Science Environments* (p. 163-184). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-031-13291-9_9

Regroupement des comités de parents autonomes du Québec. (2026). *Démarrage et fonctionnement : organisme de participation des parents (OPP), pourquoi et comment*. https://rcpaq.org/coffre-a-outils/organisme-de-participation-des-parents-opp/

Rienzo, S. (2022). *Rencontrer les parents: Malentendus, tensions et ambivalences entre l'école et les familles*. Éditions Interroger l'éducation. https://doi.org/10.4000/books.eie.1856

Rienzo, S. (2023). Quelle collaboration école-familles face aux inégalités de participation des parents ? Dans P. Losego et H. Durler (dir.), *Former contre les inégalités: pratiques et recommandations pour la formation des enseignant·e·s* (p. 313-338). Éditions Alphil-Presses universitaires suisses.

Rienzo, S. (2024). La mise en œuvre de la collaboration école-familles : de l'interprétation des prescriptions institutionnelles à leur réappropriation par les enseignant-es. *L'éducation en débats : analyse comparée*, *14*(2), 269-286. https://doi.org/10.51186/journals/ed.2024.14-2.e1753

Rimm-Kaufman, S. E. et 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*, 491-511.

Ripoll, F. et Veschambre, V. (2005). Introduction. L'appropriation de l'espace comme problématique. *Norois*, (195), 7-15.

Robitaille, C. et Dumais, C. (2023). Point de vue de parents d'enfants présentant des besoins considérés particuliers sur la collaboration école-famille à la maternelle 4 ans. *Revue canadienne des jeunes chercheur(e)s en éducation (RCJCE)*, *14*(2), 23-31.

Roy, L. et Trépanier, N. (2013). Introduction. Dans N. Trépanier et L. Roy (dir.), *Plaidoyer pour une école communautaire / Making a case for community schools* (p. 1-4). Éditions Nouvelles.

Scalambrin, L. et Ogay, T. (2014). "Votre enfant dans ma classe". Quel partenariat parents-enseignante à l'issue du premier entretien ? *Éducation et sociétés*, *34*(2), 23-38. https://doi.org/10.3917/es.034.0023

Simmel, G. (2013). *Sociologie : études sur les formes de la socialisation*. PUF.

Soja, E. W. (1996). *Thirdspace: journeys to Los Angeles and other real-and-imagined places*. Blackwell.

Soulier, N. (2012). *Reconquérir les rues: exemples à travers le monde et pistes d'actions: pour des villes où l'on aimerait habiter*. Ulmer.

Tazouti, Y. (2014). Relations entre l'implication parentale dans la scolarité et les performances scolaires de l'enfant : que faut-il retenir des études empiriques ? *Revue internationale d'éducation familiale*, *36*, 97-116.

Terrisse, B., Larivée, S. J., Larose, F. et Bédard, J. (2008). Les besoins d'information et de formation à l'exercice des responsabilités éducatives des parents québécois. *Revue internationale de l'éducation familiale*, *23*(1), 81-101. https://doi.org/10.3917/rief.023.0081

Tremblay, N., Dumoulin, C., Gagnon, M. et Côté, P. (2014). Les défis de la formation initiale des enseignants du primaire en milieu à risque. *Mc Gill Journal of Education*, *49*(2), 307-328.

USITO. (2026). Holistique. Dans *Le Dictionnaire USITO : parce que le français ne s'arrête jamais*. https://usito.usherbrooke.ca/d%C3%A9finitions/holistique_ou_holiste

Valdés, G. (1996). *Con respeto: bridging the distances between culturally diverse families and schools: an ethnographic portrait*. Teachers College Press.

Vallée, A. (2019*). L'aménagement des classes du Québec : qu'en est-il ?* [mémoire de maîtrise, Université du Québec à Trois-Rivières].

Van Gennep, A. (1981). *Les rites de passage : étude systématique des rites*. Picard.

Vatz Laaroussi, M., Kanouté, F. et Rachédi, L. (2008). Les divers modèles de collaborations familles immigrantes-écoles : de l'implication assignée au partenariat. *Revue des sciences de l'éducation*, *34*(2), 291-311. https://doi.org/https://doi.org/10.7202/019682ar

Viehauser, M. (2024). *Pädagogik des Raums im Zusammenspiel von Kunst und Architektur. Eine Rezension zu Schefflers Studie « Polarisierung und Neubeginn » (2020)*. Art Education Research, *14*(27), 1-8. https://doi.org/10.5281/ZENODO.14793004

Walker, J. M., Shenker, S. S. et Hoover-Dempsey, K. V. (2010). Why Do Parents become Involved in Their Children's Education? Implications for School Counselors. *Professional School Counseling*, *14*(1), 27-41.

Wenger, E. (1998). *Communities of practice: learning, meaning, and identity*. Cambridge University Press.

Wenger, E. (2011). *Communities of practice: A brief introduction*. https://scholarsbank.uoregon.edu/xmlui/handle/1794/11736

Whitehouse, M. et Colvin, C. (2001). « Reading » Families: Deficit Discourse and Family Literacy. *Theory Into Practice*, *40*(3), 212-219.

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

Williams, T. T., Sánchez, B. et Hunnell, J. (2011). Aligning theory with practice: Understanding school–family partnerships at an inner-city high school. *Children and Youth Services Review*, *33*(5), 689-697. https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2010.11.012

Woolner, P., McCarter, S., Wall, K. et Higgins, S. (2012). Changed learning through changed space: When can a participatory approach to the learning environment challenge preconceptions and alter practice? *Improving Schools*, *15*(1), 45-60. https://doi.org/10.1177/1365480211434796

Yamauchi, L. A., Ponte, E., Ratliffe, K. T. et Traynor, K. (2017). Theoretical and Conceptual Frameworks Used in Research on Family-School Partnerships. *School Community Journal*, *27*(2), 9-34.