Communication entre enseignants et parents minoritaires lors du premier entretien

Effet-miroir d'extension et de restriction de rôles

Xavier Conus(1), Tania Ogay(2)

(1) Maître d'enseignement et de recherche au département des Sciences de l'éducation et de la formation de l'Université de Fribourg
(2) Professeure au Département des Sciences de l'éducation et de la formation à l'Université de Fribourg

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

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

1 Introduction

Invités à développer une relation de partenariat (Pithon, Asdih et Larivée, 2008), parents et enseignants construisent leur relation au cœur de leurs interactions. Ces interactions constituent un espace d'élaboration de sens (Frame, 2013) et de négociation des identités (Ting-Toomey, 2005), particulièrement lorsqu'il s'agit des premières interactions entourant l'entrée à l'école de l'enfant aîné de la famille. Pour les parents de groupes minoritaires, peu familiers de la culture scolaire, les premières interactions

s'avèrent d'autant plus importantes pour la suite de la relation qu'ils ne se sentent souvent pas à l'aise dans l'espace scolaire (Périer, 2005). Ces premières interactions ont pourtant peu été observées, particulièrement dans une approche communicationnelle.

À partir de données issues d'une recherche de type ethnographique menée dans un établissement scolaire du canton de Fribourg en Suisse [1], accueillant une population majoritairement issue de la migration et disposant de faibles revenus, ce chapitre explore la négociation des rôles entre parents et enseignants lors de leur premier entretien formel, après le premier semestre d'école. Nos résultats soulignent comment l'asymétrie relationnelle marquée entre parents minoritaires et enseignants, bien que prenant des formes différentes, se traduit globalement par une extension du rôle enseignant et une restriction du rôle parental. En intégrant les apports d'une théorie de la reconnaissance (Honneth, 2000 ; Lenoir et Froelich, 2016a) à une perspective de communication interculturelle (Frame, 2013), nous discutons l'implication d'une telle négociation des rôles sur la construction de la relation école-familles.

2 Cadre théorique

2.1 Paradoxe de l'appel au partenariat école-familles

L'appel aujourd'hui adressé à l'école et aux familles à œuvrer en tant que partenaires, voire à établir une relation de coéducation (Rayna, Rubio et Scheu, 2010), se fonde sur le constat de l'importance de la qualité de la relation entre l'école et la famille pour le succès scolaire de l'enfant (Patrikakou, Weissberg, Redding et Walberg, 2005). Le partenariat apparaît comme une voie vers l'égalisation des chances scolaires des enfants de familles minoritaires, comme de familles issues de la migration et/ou aux revenus modestes. Pourtant, la mise en œuvre du partenariat prôné s'avère souvent bien éloignée de cet objectif louable. Dans leur conception du partenariat, l'école et ses acteurs tendent à réduire le rôle parental à un modèle unique (Baquedano-Lopez, Alexander et Hernandez, 2013), fondé sur des normes scolaires étroitement définies de ce qu'est censé être un bon parent (Thin, 2009). Dans ces circonstances, l'appel au partenariat favorise la connivence entre l'école et les parents proches de la culture scolaire (Payet et Giuliani, 2014), qui maîtrisent les codes et usages du partenariat attendu, et paradoxalement accroît la distance entre l'école et les parents peu familiers de la culture scolaire, qu'il prétendait rapprocher de l'école (Périer, 2005).

2.2 Les rôles dans une perspective de communication interculturelle

L'entrée dans la culture scolaire étant plus ou moins aisée pour les parents en fonction de leur degré de proximité avec cette culture (Poncelet et Francis, 2010), penser le partenariat école-familles à partir de la seule perspective de l'école est profondément inégalitaire. Les parents peu familiers de la culture scolaire peuvent ressentir l'entrée à l'école de l'enfant comme un choc entre deux systèmes de valeurs (Benoit, Rousseau, Ngirumpatse et Lacroix, 2008) et peiner à jouer leur rôle de parent d'élève de la manière attendue par l'école (Périer, 2005). Plutôt que de se focaliser sur les difficul-

1. Recherche n° 152695 « COREL : Quand l'enfant devient élève, et les parents, parents d'élèves. Construction de la relation entre les familles et l'école lors de l'entrée à l'école », soutenue par le Fonds National Suisse de la recherche scientifique (FNS).

tés que rencontrent les parents minoritaires pour entrer dans le mode de partenariat attendu, il s'agit de replacer le partenariat dans une dynamique interactionnelle, dans laquelle parents comme enseignants abordent leur relation à partir de cadres de références plus ou moins proches entre cultures familiales et culture scolaire. La relation école-familles est ainsi à appréhender comme un processus de communication interculturelle (Ogay et Cettou, 2014), ce qui amène à s'intéresser notamment à la négociation des rôles entre parents et enseignants. Dans une conception socio-communicationnelle de la notion de rôle héritée de l'interactionnisme symbolique, les rôles, socialement situés, sont interprétés par les individus dans leurs interactions (Degenne, 2011). Stryker et Burke (2000), dans leur théorie de l'identité, distinguent les notions de rôle et d'identité, en définissant les rôles comme les comportements attendus en fonction des positions dans la structure sociale, tandis que les identités renvoient à la manière dont les individus cherchent à incarner ces rôles de manière particulière. C'est ainsi qu'au cœur des interactions, émergent les significations pour les acteurs au sujet de leur identité (Ting-Toomey, 1999). Selon Frame (2013) et son approche sémiopragmatique de la communication interculturelle, saisir cette émergence nécessite d'appréhender de manière conjointe les questions de culture et d'identité, par la prise en compte du contexte d'interaction, ainsi que des représentations, attentes, connaissances, savoir-faire et références culturelles que les acteurs y amènent.

2.3 Reconnaissance et construction identitaire

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

espace de rencontre d'attentes de reconnaissance, toujours influencées par les normes sociales en vigueur (Lenoir et Froelich, 2016a ; Renault, 2004a). Ces normes peuvent engendrer des « effets de reconnaissance ou de non-connaissance » (Lenoir et Froelich, 2016b, p. 94), tel que le déni de reconnaissance ou la dépréciation (Renault, 2004b), et affecter la construction identitaire des individus concernés.

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

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

3 Méthodologie

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

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

Tableau 1 : Enseignantes du corpus

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

Lorsque les enseignantes travaillent en duo, toutes deux participent à l'entretien parent-enseignante [2].

Tableau 2 : Parents du corpus

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

Le corpus a été complété par les données d'entretiens parent-enseignante concernant des familles qui ne participaient pas à l'ensemble de la recherche, soit parce que l'enfant concerné n'était pas un aîné, soit parce qu'elles ne l'avaient pas souhaité, mais qui

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

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

4 Analyse des résultats

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

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

4.1.1 Des rôles d'enseignante évaluatrice et de parent auditeur

Une importante part de l'entretien est consacrée à l'évaluation de l'élève. Cette partie de l'entretien s'avère largement unidirectionnelle et asymétrique. Alors que le bulletin scolaire présente ce tout premier entretien comme un espace où *« les principales observations relatives à l'intégration de l'élève dans sa classe et aux progrès effectués ont été échangées et analysées »,* la dynamique observée, davantage de l'ordre d'une transmission que d'un échange, correspond à l'objectif des enseignantes *« d'expliquer un peu aux parents comment ça se passe chez nous » (Julie).* Tandis que les enseignantes adoptent un rôle d'évaluatrices-informatrices, les parents se trouvent dans un rôle d'auditeurs-récepteurs de l'évaluation de leur enfant. À l'exception de Diane, les enseignantes commencent certes l'entretien en demandant aux parents comment se passe à leurs yeux le début de scolarité de l'enfant. Les réponses des parents s'avèrent toutefois généralement brèves. *« Ben ça va bien, il est content » (mère de J.).* Seul le père de E., unique parent né en Suisse, répond plus longuement en profitant d'évoquer une inquiétude au sujet de la fatigue de sa fille. Les parents eux-mêmes veulent surtout entendre l'évaluation posée par l'enseignante, c'est généralement leur attente principale vis-à-vis de ce premier entretien. *« J'étais vraiment curieuse de ce qu'elle va dire » (mère de B.).* La dynamique globalement asymétrique et unidirectionnelle de l'évaluation correspond ainsi aux représentations des rôles des parents. La parole parentale trouve malgré tout une place dans l'évaluation, et c'est au niveau de cette parole que nous pouvons distinguer deux déclinaisons du rôle parental.

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

Cathy	Elle fait l'enfant j'ai l'impression, parce qu'elle a pas trop envie de faire. Si elle aime pas trop ce qu'on lui propose, ben...
Mère de B.	Oui, elle traîne pour faire.
Cathy	Voilà, elle fait un petit peu lentement alors, ouais.
Mère de B.	Même à la maison, même pour manger, si elle a pas envie...
Cathy	Voilà.
Mère de B.	Quand je prépare à manger, elle mange mais...
Cathy	Lentement.
Mère de B.	Lentement ouais.

À de rares exceptions, les parents prennent eux-mêmes l'initiative de confirmer le discours de l'enseignante, sans que cela fasse suite à une question de l'enseignante. Si les enseignantes disent au chercheur espérer et apprécier cette confirmation de leurs dires de la part des parents, elles ne la requièrent pas explicitement.

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

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

En nous basant sur les travaux de Stryker et Burke (2000), les identités renvoient à la manière dont parents et enseignantes incarnent les rôles d'enseignante évaluatrice et de parent auditeur. L'identité que les enseignantes revendiquent (l'identité pour

soi), sur la base de l'idéal identitaire auquel elles cherchent à correspondre, s'incarne autour d'une expertise de la scolarité de l'élève, qu'elles s'efforcent ensuite d'afficher pour autrui dans l'interaction. Donnant aux enseignantes *« l'impression d'avoir été entendue » (Béa)*, l'assentiment parental est considéré comme un signe d'ouverture et de bonne volonté, mais surtout il permet le renforcement de l'estime de soi des enseignantes par le processus de vérification de soi dans l'interaction (Cast et Burke, 2002 ; Stryker et Burke, 2000). Dans une dynamique relationnelle où les parents eux-mêmes insistent sur une différence de statut et d'expertise avec l'enseignante, *« nous ne sommes pas des enseignants hein » (mère de J. au chercheur)*, l'identité de « bon parent » s'affiche alors par le fait de confirmer les constats posés par l'enseignante. Cet accord est exprimé même dans des cas où les parents disent ensuite au chercheur désapprouver l'évaluation faite par l'enseignante. C'est le cas du père d'A., qui ne dit rien durant l'entretien du fait qu'*« il y a des choses où je ne suis pas d'accord, par exemple quand elle dit qu'il faut qu'elle fasse ci, qu'il faut qu'elle fasse ça, mais il faut savoir qu'il y a des enfants qui apprennent plus vite, d'autres qui sont plus lents ».* Les parents ne se considèrent pas légitimés à discuter l'évaluation faite par l'enseignante. Un décalage risque alors de naître chez les parents entre identité affichée pour autrui et identité pour soi, entre correspondance à une identité assignée perçue et idéal identitaire, empêchant le processus de vérification de soi constitutif de l'estime de soi. Si les parents ne remettent jamais clairement en question l'évaluation faite par l'enseignante, les éléments négatifs peuvent entraîner une timide tentative de leur part de défendre le bilan de l'enfant, avec des esquisses de « résistance » rejoignant ce qu'ont observé Chartier et ses collègues (2014, p. 47), par exemple en relevant que les choses reprochées ne sont pas observées dans le milieu familial. Ce genre d'échange survient particulièrement durant les entretiens observés chez Diane, chez qui l'évaluation occupe une part particulièrement importante et est axée sur les points posant problème. Les tentatives de défense du bilan de l'enfant sont aussi des tentatives de défense de son identité menacée de « bon parent », de préservation de la face au sens des travaux de Goffman (1973).

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

4.2.1 Des rôles d'enseignante prescriptrice et de parent appliqué

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

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

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

Diane	Vous avez certainement des livres de coloriage ?
Mère de D.	Oui, oui oui.
Diane	Alors, vraiment de travailler ça à la maison, le coloriage, le découpage, pour que ça aille plus vite. Si vous pouvez travailler ça.

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

4.2.1.2 Enseignante guide et parent apprenant Dans ses entretiens avec les parents, Béa aborde régulièrement la question des pratiques éducatives. Elle met toutefois beaucoup de formes à ses prescriptions, évitant de se montrer directive, d'une part car elle estime ne rien être en mesure d'exiger de la part des parents, *« nous on ne peut que dire, qu'influencer »*. Mais Béa adopte également cette non-directivité à dessein. *« C'est une stratégie, c'est plus entendu. Parce que si je dis'je', 'je pense que', 'je crois que', c'est moi qui parle. Mais si je leur dis 'voilà il faudrait ci, il faudrait ça', ils vont dire oui et ils vont pas le faire ».* En recourant à un discours peu directif et en s'incluant en tant qu'enseignante, Béa signale aux parents de manière indirecte comment agir de manière adéquate à ses yeux.

Béa	Alors je lui dis allez dépêche-toi maintenant, dépêche-toi, dépêche-toi un petit peu, pour qu'elle puisse...
Père de I.	Se réveiller un peu.
Béa	... un tout petit peu, elle a un petit peu pleuré cet après-midi parce qu'elle n'arrivait pas à monter la fermeture-éclair puis on est descendu parce que les autres étaient déjà tous prêts.
Père de I.	Ouais.
Béa	C'est pour ça. Donc c'est vrai que... on va essayer à ce qu'elle s'habille un petit peu plus vite. Hein...
Père de I.	Ouais.

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

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

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

Si ce respect des frontières entre les territoires de l'école et des familles apparaît important aux yeux de Cathy et Julie, il ne s'avère pas absolu. Toutes deux indiquent utiliser l'entretien avec les parents comme espace de prescriptions lorsqu'elles l'estiment nécessaire, ce qui n'était pas le cas dans les entretiens observés. *« Ça peut m'arriver de dire 'est-ce que vous jouez de temps en temps ?', j'essaie de stimuler mais après je ne force pas non plus » (Julie*). Cathy le mentionne dans un discours assez déficitaire à propos des parents. *« Souvent on dit aux entretiens 'faites avec votre enfant de la cuisine', 'allez à la place de jeux, jouer dans la forêt', puis eux*

ils prennent pas conscience de l'importance que ça a ». Le respect des frontières du territoire familial est à privilégier, mais la situation de l'enfant peut justifier leur empiétement, les enseignantes se plaçant en garantes ultimes des limites à la « liberté » des parents d'agir selon leurs vues.

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

Dans la manière dont s'incarnent les rôles dans la discussion des pratiques éducatives, l'identité de « bonne enseignante » s'affiche autour d'une expertise élargie à l'éducation de l'enfant en général et plus seulement à la chose scolaire. Si les enseignantes s'attribuent cette expertise élargie, elles regrettent paradoxalement d'avoir à la mettre en avant, estimant que cela ne serait pas nécessaire si les parents remplissaient adéquatement leur devoir. *« Je trouve que chaque année on a des enfants qui ont plus de difficultés, qui ont moins de stimulation » (Diane). « Il y a des nationalités, des parents qui ne jouent pas. Ils ne connaissent pas le jeu » (Béa).* Nous retrouvons de leur part une vision déficitaire des parents minoritaires relevée par d'autres chercheurs (Boulanger, Larose et Couturier, 2010 ; Lenoir, 2013 ; Matthiesen, 2016), qui renvoie à ce que Métraux (2011) nomme le « modèle des déficits », dans lequel les différences sont mesurées en termes de « déficit en regard de la norme » (p. 211). De manière plus ou moins explicite en fonction des pratiques des enseignantes, les prescriptions assignent alors aux parents une identité négative de parents « en faute » (Périer, 2005), appelés à modifier et mettre en conformité leurs pratiques.

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

a une méthode qu'il faut faire, mais l'important c'est qu'on arrive au résultat final, chacun a sa manière. Elle voulait que ça soit sa technique à elle, et point final » (père de A.).

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

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

<table>
<tr><td colspan="5">L'ENTRETIEN PARENT-ENSEIGNANTE : Une négociation des rôles asymétrique</td></tr>
<tr><td colspan="2">Enjeu 1 : L'évaluation de l'élève</td><td colspan="3">Enjeu 2 : Les pratiques éducatives</td></tr>
<tr><td colspan="2">Enseignante évaluatrice-informatrice
Parent auditeur-récepteur</td><td colspan="3">Enseignante prescriptrice
Parent appliqué</td></tr>
<tr><td colspan="2">Deux déclinaisons du rôle parental</td><td colspan="3">Trois déclinaisons des rôles d'enseignante et de parent</td></tr>
<tr><td>Appui spontané du discours enseignant</td><td>Assignation de validation du discours enseignant</td><td>Enseignante délégatrice
Parent exécutant</td><td>Enseignante guide
Parent apprenant</td><td>Enseignante garante ultime
Parent maître à bord encadré</td></tr>
<tr><td colspan="2">Expertise enseignante de la scolarité
Assentiment parental</td><td colspan="3">Expertise enseignante de l'éducation
Conformité parentale</td></tr>
<tr><td colspan="5">Effet-miroir d'extension du rôle enseignant et de restriction du rôle parental</td></tr>
</table>

Figure 1 : Synthèse des résultats

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

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

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

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

L'ethnocentrisme scolaire et les enjeux de reconnaissance relevés ne sauraient être appréhendés indépendamment d'un troisième élément, la question du pouvoir. L'asymétrie inhérente à la relation parent-enseignant (Dusi, 2012) et au genre institutionnel de l'entretien (MacLure et Walker, 2000), renforcée dans la relation entre école et parents minoritaires par l'inégale légitimité des cadres de références culturels respectifs (Delay, 2011), limite fortement le pouvoir d'action des parents de notre étude, le réduisant à exprimer leur assentiment et à témoigner de leur conformité au discours enseignant. Dans un phénomène de cercle vicieux, leur statut d'« acteurs faibles » (Payet et Laforgue, 2008) s'en trouve renforcé. Au cœur d'une négociation des rôles

asymétrique qui étend le rôle enseignant et restreint le rôle parental, ethnocentrisme scolaire, effets de reconnaissance et inégalités de pouvoir d'action apparaissent ainsi inextricablement liés. L'ethnocentrisme scolaire se construit sur la différence de pouvoir d'action entre enseignantes et parents et simultanément la renforce, par l'absence d'intégration des cadres de références parentaux du fait des effets de reconnaissance négative qu'il entraîne.

5 Conclusion

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

Selon Fraser (2005), une meilleure justice sociale passe par la valorisation de la diversité culturelle et la revalorisation des identités méprisées. Dans une vision réellement partenariale de la relation école-familles, le développement du pouvoir d'action des parents minoritaires nécessite une reconnaissance de leurs ressources, compétences et cadres de références (Périer, 2015). La question de la reconnaissance s'avérant indissociable des questions d'inégalités de pouvoir et de ressources entretenues par l'ethnocentrisme scolaire, nous rejoignons Verhoeven (2011) lorsqu'elle affirme que ce n'est qu'en articulant ces enjeux de reconnaissance, de pouvoir et d'inégalités qu'il est possible de combattre le déni de participation dont sont victimes les parents minoritaires. Et de permettre ainsi aux acteurs scolaires et aux familles dans leur diversité de construire une communauté de valeurs basée sur des relations d'estime symétrique au sens de Honneth (2000).

6 Références

Abdallah-Pretceille, M. (2003). *Former et éduquer en contexte hétérogène. Pour un humanisme du divers*. Paris, Anthropos.

Abdallah-Pretceille, M. (2013) (4e éd.). *L'éducation interculturelle*. Paris, Presses Universitaires de France.

Alaoui, D. (2016). Déni de reconnaissance et lutte pour la reconnaissance en milieu scolaire réunionnais. In Lenoir, Y., Froelich, A. et Zúñiga, V. (dir.), *La reconnaissance à l'école : Perspectives internationales* (129–157). Laval, Presses Universitaires de Laval.

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

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

Baquedano-Lopez, P., Alexander, R. A. et Hernandez, S. J. (2013). Equity issues in parental and community involvement in schools : What teacher educators need to know. *Review of Research in Education*, 37 (1), 149–182.

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

Benoit, M., Rousseau, C., Ngirumpatse, P. et Lacroix, L. (2008). Relations parents immigrants-écoles dans l'espace montréalais : au-delà des tensions, la rencontre des rêves. *Revue des sciences de l'éducation*, 34 (2), 313–332.

Boulanger, D., Larose, F. et Couturier, Y. (2010). La logique déficitaire en intervention sociale auprès des parents : les pratiques professionnelles et les représentations sociales. *Nouvelles Pratiques Sociales,* 23 (1), 152–176.

Bruner, J. (1996). *L'éducation, entrée dans la culture. Les problèmes de l'école à la lumière de la psychologie culturelle*. Paris, Retz.

Cargile, A. C. et Bolkan, S. (2013). Mitigating inter- and intra-group ethnocentrism : Comparing the effects of culture knowledge, exposure, and uncertainty intolerance. *International Journal of Intercultural Relations*, 37 (3), 345–353.

Cast, A. et Burke, P. (2002). A theory of self-esteem. *Social forces*, 80 (3), 1041-1064.

Chartier, M., Rufin, D. et Pelhate, J. (2014). Les enseignants dans l'entretien individuel avec les parents : entre souci de la relation et exigence d'efficacité. *Education et sociétés*, 34 (2), 39–54.

Conus, X. (sous presse). Construction du rôle de parent d'élève : le territoire familial, une annexe de l'école ? In S. Rayna et P. Garnier (dir.), *Transitions dans la petite enfance*.

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

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

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

Dusi, P. (2012). The family-school relationships in Europe : A research review. *Center for Educational Policy Studies Journal*, 2 (1), 13–33.

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

Fraser, N. (2005). *Qu'est-ce que la justice sociale ? Reconnaissance et redistribution*. Paris, La Découverte.

Geertz, C. (1973). *Interpretation of cultures*. New York, Basic Books.

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

Goffman, E. (1973). *La mise en scène de la vie quotidienne. 1. La présentation de soi*. Paris, Editions de Minuit.

Heine, A. et Licata, L. (2016). Reconnaissance : entre égalité et diversité. *Les politiques sociales, 3-4,* 38-51.

Honneth, A. (2000). *La lutte pour la reconnaissance*. Paris, Editions du Cerf.

Howard, K. M. et Lipinoga, S. (2010). Closing down openings : Pretextuality and misunderstanding in parent–teacher conferences with Mexican immigrant families. *Language & Communication*, 30 (1), 33–47.

Loi sur la scolarité obligatoire du 9 septembre 2014 (LS/Etat de Fribourg), RSF 411.0.1.

Leanza, Y. (2008). La reconnaissance comme principe d'une éthique de l'altérité. Une réflexion à partir de pratiques médicales. In Payet, J.-P. et Battegay, A. (dir.), *La reconnaissance à l'épreuve. Explorations socio-anthropologiques* (133–140). Villeneuve-d'Ascq, Presses Universitaires du Septentrion.

Lemmer, E. M. (2012). Who's doing the talking ? Teacher and parent experiences of parent-teacher conferences. *South African Journal of Education*, 32, (1), 83–96.

Lenoir, Y. (2013). La question du juste dans les dispositifs d'évaluation scolaire : un regard critique à partir des sphères de justice de Walzer. In Talbot, L. et Bedin, V. (dir.), *Les points aveugles dans l'évaluation des dispositifs d'éducation et de formation* (31–68). Berne, Peter Lang.

Lenoir, Y. et Froelich, A. (2016*a*). La reconnaissance : Une notion utile ou futile pour cerner les rapports éducatifs ? Clarifications notionnelles. In Lenoir, Y., Froelich, A. et Zúñiga, V. (dir.), *La reconnaissance à l'école : Perspectives internationales* (1–76). Laval, Presses de l'Université de Laval.

Lenoir, Y. et Froelich, A. (2016*b*). La socialisation scolaire à l'aune des processus de reconnaissance dans les classes du primaire au Québec. In Lenoir, Y., Froelich, A. et Zúñiga, V. (dir.), *La reconnaissance à l'école : Perspectives internationales* (79–107). Laval, Presses Universitaires de Laval.

MacLure, M. et Walker, B. M. (2000). Disenchanted evenings : The social organization of talk in parent-teacher consultations in UK secondary schools. *British Journal of Sociology of Education*, 21 (1), 5–25.

Matthiesen, N. C. L. (2016). Working together in a deficit logic : Home–school partnerships with Somali diaspora parents. *Race Ethnicity and Education*, 0 (0), 1–13.

Métraux, J.-C. (2011). *La migration comme métaphore*. Paris, La Dispute.

Miles, M. B. et Huberman, A. M. (2003). Analyse des données qualitatives. Bruxelles, De Boeck.

Neyrand, G. (2011). *Soutenir et contrôler les parents : le dispositif de parentalité*. Paris, Erès.

Nunez Moscoso, J. et Ogay, T. (2016). L'entretien enseignant-famille à l'école maternelle : quelles dynamiques organisationnelles, quels savoirs mobilisés ? *Revue des sciences de l'éducation,* 42 (1), 147-181.

Ogay, T. (accepté). L'entrée à l'école, berceau de l'alliance éducative entre l'école et les familles ? Le rôle perturbateur des implicites de l'école. *Revue suisse des sciences de l'éducation.*

Ogay, T. et Cettou, L. (2014). Naissance de la relation familles-école : une perspective de communication interculturelle. In O. Meunier (dir.), *Cultures, éducation, identité. Recompositions socioculturelles, transculturalité et interculturalité* (67–74). Arras, Artois Presses Université.

Paillé, P. et Mucchielli, A. (2012). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Paris, A. Colin.

Patrikakou, E. N., Weissberg, R. P., Redding, S. et Walberg, H. J. (dir.). (2005). *School-family partnerships for children's success*. New York, Teachers College Press.

Payet, J.-P. (2016). Observer les mondes scolaires disqualifiés. In Payet, J.-P. (dir.), *Ethnographie de l'école. Les coulisses des institutions scolaires et socio-éducatives* (59–78). Rennes, Presses Universitaires de Rennes.

Payet, J.-P. (2008). Le "caractère" du fonctionnaire. Sur les conditions ordinaires de la reconnaissance. In Payet, J.-P. et Battegay, A. (dir.), *La reconnaissance à l'épreuve. Explorations socio-anthopologiques* (p 103–112). Villeneuve-d'Ascq, Presses Universitaires du Septentrion.

Payet, J.-P. et Giuliani, F. (2014). La relation école-familles socialement disqualifiées au défi de la constitution d'un monde commun : pratiques, épreuves et limites. *Education et sociétés*, 34 (2), 55–70.

Payet, J.-P. et Laforgue, D. (2008). Qu'est-ce qu'un acteur faible ? Contributions à une sociologie morale et pragmatique de la reconnaissance. In Payet, J.-P., Giuliani, F. et Laforgue, D. (dir.), *La voix des acteurs faibles. De l'indignité à la reconnaissance* (9–25). Rennes, Presses Universitaires de Rennes.

Périer, P. (2005). *Ecole et familles populaires : sociologie d'un différend*. Rennes, Presses Universitaires de Rennes.

Périer, P. (2015). L'enfant entre deux mondes : disqualification parentale et autonomisation scolaire. *Les Sciences de L'éducation – Pour l'Ère Nouvelle*, 48, 105–126.

Petriwskyj, A. (2014). Critical Theory and Inclusive Transitions to School. In Perry, B., Dockett, S. et Petriwskyj, A.(dir.), *Transitions to school – international research, policy and practice* (201–215). Dordrecht, Springer.

Pithon, G., Asdih, C. et Larivée, S. J. (dir.). (2008). *Construire une "communauté éducative". Un partenariat famille-école-association*. Bruxelles, De Boeck Université.

Poncelet, D. et Francis, V. (2010). Présentation du dossier "L'engagement parental dans la scolarité des enfants. Questions et enjeux." *Revue internationale d'éducation familiale*, 28, 9–20.

Popkewitz, T. S. (2008). The social, psychological, and educational sciences : From educationalization to pedagogicalization of the family and the child. In Smeyers, P. et Depaepe, M. (dir.), *Educational research : the educationalization of social problems* (171-190). Ghent, Springer.

Pothet, J. (2014). Le Comité national de soutien à la parentalité : ethnographie de l'élaboration d'une politique publique. In C. Martin (dir.), *"Être un bon parent". Une injonction contemporaine* (109–136). Rennes, Presses de l'EHESP.

Rayna, S., Rubio, M.-N. et Scheu, H. (dir.). (2010). *Parents-professionnels : la coéducation en questions*. Toulouse, Erès.

Renault, E. (2004a). *L'expérience de l'injustice. Reconnaissance et clinique de l'injustice*. Paris, La Découverte.

Renault, E. (2004b). Reconnaissance, institutions, injustice. *Revue du MAUSS*, 23, 180–195.

Scalambrin, L. et Ogay, T. (2014). "Votre enfant dans ma classe". Quel partenariat parents-enseignante à l'issue du premier entretien ? *Education et sociétés*, *34*(2), 23–38.

Stryker, S. et Burke, P. (2000). The past, present, and future of an identity theory. *Social Psychology Quarterly,* 63 (4), 284-297.

Tajfel, H. et Turner, J. C. (1986). The social identity theory of intergroup behavior. Dans S. Worchel et W. G. Austin (dir.), *Psychology of intergroup relations* (7-24). Chicago, Nelson-Hall.

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

Ting-Toomey, S. (1999). *Communicating across cultures*. New York, Guilford.

Ting-Toomey, S. (2005). Identity Negotiation Theory : Crossing cultural boundaries. Dans W. B. Gudykunst (dir.), *Theorizing about intercultural communication* (211–233). Thousand Oaks, Sage.

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

Verhoeven, M. (2011). Carrières morales et épreuves scolaires. Se construire dans un monde scolaire inéquitable. *Education et Sociétés*, 27 (1), 101–115.