

Approches inductives

Travail intellectuel et construction des connaissances



Mobilisation des écrits scientifiques dans une recherche inductive sur la négociation des rôles entre enseignants et parents minoritaires

Xavier Conus

Volume 5, numéro 1, hiver 2018

La place de la mobilisation des résultats de la recherche dans les approches inductives

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/1045152ar>

DOI : <https://doi.org/10.7202/1045152ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Université du Québec à Trois-Rivières

ISSN

2292-0005 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

Conus, X. (2018). Mobilisation des écrits scientifiques dans une recherche inductive sur la négociation des rôles entre enseignants et parents minoritaires. *Approches inductives*, 5(1), 37–63.

<https://doi.org/10.7202/1045152ar>

Résumé de l'article

Cet article décrit de quelle manière les écrits scientifiques ont été mobilisés en trois temps dans le cadre d'une recherche inductive sur la négociation des rôles entre des enseignants et des parents en contexte de diversité culturelle. La mobilisation des écrits a d'abord consisté en un état des lieux quant à la relation école-familles minoritaires (issues de la migration et/ou disposant de revenus modestes). De là se sont dégagés notre objet de la négociation des rôles et l'approche interactionniste adoptée pour l'aborder. Ensuite, dans un processus itératif avec la collecte et l'analyse des données, le recours aux écrits a contribué à l'émergence des résultats, selon une démarche d'induction théorisante (Paillé & Mucchielli, 2012). Enfin, par un processus de généralisation analytique (Yin, 1984) consistant à relier les résultats obtenus avec leurs conditions d'apparition et les apports théoriques, le recours aux écrits a permis une certaine généralisation des résultats, respectueuse de démarche inductive.

Tous droits réservés © Approches inductives, 2018



Ce document est protégé par la loi sur le droit d'auteur. L'utilisation des services d'Érudit (y compris la reproduction) est assujettie à sa politique d'utilisation que vous pouvez consulter en ligne.

<https://apropos.erudit.org/fr/usagers/politique-dutilisation/>

éru
dit

Cet article est diffusé et préservé par Érudit.

Érudit est un consortium interuniversitaire sans but lucratif composé de l'Université de Montréal, l'Université Laval et l'Université du Québec à Montréal. Il a pour mission la promotion et la valorisation de la recherche.

<https://www.erudit.org/fr/>

Mobilisation des écrits scientifiques dans une recherche inductive sur la négociation des rôles entre enseignants et parents minoritaires

Xavier Conus

Université de Fribourg, Suisse

Résumé

Cet article décrit de quelle manière les écrits scientifiques ont été mobilisés en trois temps dans le cadre d'une recherche inductive sur la négociation des rôles entre des enseignants et des parents en contexte de diversité culturelle. La mobilisation des écrits a d'abord consisté en un état des lieux quant à la relation école-familles minoritaires (issues de la migration et/ou disposant de revenus modestes). De là se sont dégagés notre objet de la négociation des rôles et l'approche interactionniste adoptée pour l'aborder. Ensuite, dans un processus itératif avec la collecte et l'analyse des données, le recours aux écrits a contribué à l'émergence des résultats, selon une démarche d'induction théorisante (Paillé & Muchielli, 2012). Enfin, par un processus de généralisation analytique (Yin, 1984) consistant à relier les résultats obtenus avec leurs conditions d'apparition et les apports théoriques, le recours aux écrits a permis une certaine généralisation des résultats, respectueuse de démarche inductive.

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

Introduction

Cet article illustre comment nous avons recouru aux écrits scientifiques au sein d'une recherche inductive explorant le processus de négociation des rôles entre parents et enseignants en contexte de diversité culturelle. La recherche en question a fait partie d'un projet plus large, le projet COREL¹, soutenu par le Fonds national suisse de la recherche scientifique (FNS) (Ogay, 2017b). Ce projet COREL ambitionnait d'étudier la construction de la relation familles-école lors du début de scolarité de l'enfant aîné, particulièrement entre l'école et les familles minoritaires, à savoir celles issues de la migration et/ou disposant de revenus modestes. Le terme *minoritaires* pour qualifier ces familles se veut en référence aux travaux de Nettles et Balter (2012) qui soulignent,

par l'usage de ce terme, le fait que certains groupes tendent à être l'objet de discriminations dans leur relation au groupe majoritaire. Cela est régulièrement le cas des familles issues de la migration ou disposant de revenus modestes dans leur relation avec l'école, notamment en raison d'un manque de familiarité avec la culture scolaire dominante (Kim, 2009). C'est à l'intérieur de ce projet COREL portant plus largement sur la relation familles-école que nous avons conduit notre recherche inductive sur la négociation des rôles entre des enseignants et des parents minoritaires. Cet article se centre sur la manière dont nous avons mobilisé les écrits scientifiques lors de la réalisation de cette recherche.

Après une brève présentation du cadre de notre recherche, nous organiserons cet article en trois parties principales. Premièrement, nous expliquerons comment la mobilisation des écrits scientifiques nous a d'abord permis, à partir d'un état des lieux sur la question de la relation entre l'école et les familles minoritaires, de construire et contextualiser notre objet de recherche de la négociation des rôles, et de faire émerger l'approche interactionniste avec laquelle nous l'avons ensuite abordé. Nous illustrerons ensuite comment une seconde mobilisation des écrits scientifiques s'est faite lors de l'analyse même des données du terrain. Par un processus itératif entre collecte des données, analyse et recours aux écrits, cette deuxième phase de mobilisation des écrits a permis d'alimenter l'analyse, dans une démarche d'« induction théorisante » (Paillé & Mucchielli, 2012, p. 328) s'inscrivant dans la tradition de la théorisation ancrée ou enracinée (Glaser, 2001; Glaser & Strauss, 1967; Laperrière, 1997; Luckerhoff & Guillemette, 2012). Finalement, nous décrirons en quoi une ultime mobilisation des écrits scientifiques, qui s'inscrivait toutefois dans une continuité avec la précédente, nous a permis de prétendre à une certaine généralisation des résultats, respectueuse de démarche inductive, par un processus de généralisation analytique (Yin, 1984) qui consiste à relier les résultats, leurs conditions d'apparition et les apports théoriques.

1. Cadre de la recherche

Le projet de recherche COREL trouve son origine dans le constat d'un hiatus persistant entre un large consensus quant à l'importance de la qualité de la relation famille-école pour la scolarité de l'enfant (Henderson & Mapp, 2002) et l'observation que cette relation reste l'objet de tensions récurrentes dans sa mise en œuvre, particulièrement entre école et familles minoritaires (Delay, 2011; Deslandes, 2010). S'inscrivant dans une perspective de communication interculturelle (Ogay & Cettou, 2014), l'ambition du projet COREL était de mieux comprendre ce paradoxe en saisissant comment les acteurs scolaires et familiaux, principalement les parents et les enseignants, construisent leur relation au travers de leur communication, à partir de cadres de référence plus ou moins proches ou distants entre cultures familiales et culture scolaire, qui peuvent ainsi faciliter ou compliquer la construction de cette relation. Dans cette perspective de communication interculturelle, la question de la négociation des rôles entre parents et enseignants tient une place particulière. Elle apparaît en effet cruciale dans le développement d'une culture commune nécessaire à l'établissement d'une relation harmonieuse entre l'école et la famille (Dumoulin, Thériault, Duval, & Tremblay, 2013; Kherroubi, 2008). C'est pourquoi cette négociation des rôles entre parents et enseignants a fait l'objet de la recherche particulière que nous avons conduite à l'intérieur du projet COREL et sur laquelle nous basons cet article.

La démarche de recherche adoptée, commune à notre recherche et au projet COREL dans son ensemble, a été de type ethnographique (Becker, 1983; Payet, 2016). Elle s'est traduite par une présence de longue durée dans un établissement scolaire du canton de Fribourg, en Suisse, qui accueillait principalement des enfants de familles issues de la migration et/ou disposant de revenus modestes. La récolte de données s'est faite par l'entremise d'entretiens conduits à différents moments et de manière individuelle avec les parents et les enseignants, d'observations de leurs interactions et de collecte de documents. L'approche inductive adoptée dans notre recherche sur la négociation des rôles s'inscrivait dans une démarche compréhensive (Anadón &

Guillemette, 2007) visant à saisir les significations véhiculées par les parents et les enseignants à partir de leur vécu de ce processus de négociation de leurs rôles, plutôt qu'à y appliquer des hypothèses formulées *a priori*. Cette même approche inductive a prévalu dans la manière d'appréhender plus largement la relation familles-école dans le projet COREL.

2. Mobilisation initiale des écrits scientifiques

Dans cette section, nous commençons par décrire comment une mobilisation initiale des écrits scientifiques a contribué à la construction de notre objet de recherche, étape essentielle de toute recherche inductive aux yeux de Paillé et Mucchielli (2012), et conduit à l'émergence de l'approche interactionniste adoptée pour l'aborder.

2.1 Construction et contextualisation de l'objet de recherche

Le choix d'examiner la négociation des rôles entre parents et enseignants, particulièrement dans un contexte de diversité culturelle comme celui du terrain de recherche, a émergé d'une première phase de recours aux écrits scientifiques sous la forme d'un état de la situation de la relation entre l'école et les familles minoritaires. La mobilisation initiale des écrits scientifiques nous a d'une part amené à repérer l'importance de la négociation des rôles entre parents et enseignants dans la construction d'une culture commune nécessaire à une relation familles-école harmonieuse (Dumoulin et al., 2013; Kherroubi, 2008). Elle a d'autre part mis en exergue combien la question des rôles se trouve au cœur de fréquents malentendus entre enseignants et parents minoritaires, du fait notamment de divergences de cadres de références culturels, débouchant sur des reproches réciproques récurrents (Changkakoti & Akkari, 2008; Périer, 2005; Zaoura & Aubrey, 2011). Ces constats initiaux nous ont conduit à aborder la négociation des rôles entre parents et enseignants comme un objet de recherche essentiel en vue de saisir la manière dont se construit la relation entre l'école et les familles minoritaires, et à décider d'y consacrer notre recherche personnelle.

La poursuite de cette première phase de recours aux écrits s'est alors inscrite dans une contextualisation de notre objet de recherche de la négociation des rôles. Nous avons établi que les enseignants et les parents en général, pas seulement les parents minoritaires, ont aujourd'hui à négocier leurs rôles dans un contexte marqué par un appel à développer une relation de collaboration (Larivée, 2011), de partenariat (Epstein, 2011; Pithon, Asdih, & Larivée, 2008), voire de coéducation (Rayna, Rubio, & Scheu, 2010). Cet appel s'inscrit dans une visée d'égalisation des chances scolaires (Field, Kuczera, & Pont, 2007; Maubant & Leclerc, 2008), la qualité de la relation école-famille s'avérant un contributeur essentiel de la réussite scolaire de l'enfant (Henderson & Mapp, 2002). Ce premier recours aux écrits nous a ainsi mené à constater que l'appel au partenariat familles-école apparaît aujourd'hui comme une nouvelle norme sociale, un principe indiscutable dans la lutte contre l'échec scolaire (Giuliani & Payet, 2014; Pothet, 2014). Mais il a aussi montré que cet appel favorise paradoxalement, dans la manière dont il tend à être étroitement défini par les acteurs scolaires, la connivence entre l'école et les parents déjà proches de la culture scolaire, ceux qui maîtrisent les usages du mode de partenariat attendu, au détriment des familles minoritaires, souvent peu familières avec cette culture scolaire (Monceau, 2014; Périer, 2005).

2.2 Adoption d'une approche interactionniste de l'objet de recherche

La plupart des chercheurs qui travaillent sur la relation entre enseignants et parents minoritaires ne recourent pas explicitement à la notion de rôle, alors même que la négociation des rôles respectifs tient une place importante dans les constats qu'ils relèvent. Si quelques-uns le font, c'est dans une perspective sociologique, voire psychologique, mais rarement dans une perspective communicationnelle qui cherche à comprendre comment les enseignants et les parents minoritaires négocient leurs rôles au cœur de leurs interactions. Les écrits montrent pourtant combien la communication se trouve au centre de la construction de la confiance entre parents et enseignants (Hoover-Dempsey & Sandler, 1995, 1997; Jacques & Deslandes, 2002), une confiance

qui conditionne leur collaboration (Adams & Christenson, 2000; Poncelet, Dierendonck, Mancuso, & Vlassis, 2016). Soutenue par la perspective de communication interculturelle adoptée dans le projet COREL (Ogay & Cettou, 2014), la première mobilisation des écrits scientifiques nous a dès lors amené à estimer nécessaire non seulement d'explorer davantage le processus de négociation des rôles entre enseignants et parents minoritaires, mais surtout de le faire dans une perspective communicationnelle qui s'intéresse à ce qui se joue dans leurs interactions. À partir de là, notre exploration des écrits s'est orientée sur la manière la plus appropriée de saisir comment les rôles se négocient au cœur des interactions, et une approche interactionniste, héritée de l'interactionnisme symbolique (Blumer, 1969; Strauss, 1992), s'est naturellement imposée.

Cette approche interactionniste recourt au concept de négociation vu comme le processus par lequel des significations et des représentations sont échangées dans l'interaction, espace d'élaboration de sens (Frame, 2013). Parmi ces significations échangées se trouvent les rôles, qui émergent au fur et à mesure de la progression de l'interaction (Rocheblave-Spenlé, 1962). S'ils renvoient à des positions sociales, comme celle de parent ou d'enseignant, les rôles consistent en leur mise en œuvre toujours personnalisée et particulière dans l'interaction, à partir de l'interprétation qu'en font les acteurs (Degenne, 2011; Le Breton, 2008), soit les parents et les enseignants. Bien qu'ils émergent dans l'interaction, les rôles sont malgré tout culturellement préfigurés (Frame, 2013), dans le sens où les acteurs interprètent l'interaction à partir de leurs conceptions préalables et de leurs cadres de référence culturels. Mais cette préfiguration ne doit pas être confondue avec une prédétermination. Elle s'inscrit plutôt dans le sens des travaux de Stryker (1980), dont l'approche de l'interactionnisme symbolique prend en compte les éléments macrosociaux, puisqu'il souligne que les rôles tels qu'ils se trouvent construits par les individus à partir de leur interprétation de l'interaction renvoient également aux rôles attendus d'eux en fonction de leur position dans la structure sociale.

2.3 Entre examen nécessaire du problème et évitement de présupposés

Dans la démarche inductive qui a été la nôtre, ce premier recours aux écrits scientifiques, en début de recherche, ne visait en aucun cas à effectuer une recension exhaustive des écrits scientifiques sur la question, encore moins à proposer des hypothèses *a priori* quant au processus de négociation des rôles qui allait être observé entre parents et enseignants de notre terrain. Il s'inscrivait uniquement dans une démarche d'« examen du problème », pour reprendre les termes de Paillé et Mucchielli (2012, p. 134), dans l'objectif évoqué de construction et de contextualisation de l'objet de recherche. Le risque existe néanmoins que cette première phase d'exploration des écrits amène le chercheur, quand bien même il s'efforce de s'inscrire dans une approche inductive, à aborder son terrain de recherche avec certains préjugés et présupposés. Face à ce risque, comme le chercheur ne peut faire abstraction totale de ses connaissances théoriques préalables (Strauss & Corbin, 1998), il s'agit de veiller à se prémunir. Dans notre cas, cette vigilance s'est d'abord exercée par la démarche de recherche ethnographique adoptée, dont deux caractéristiques participent à éviter de n'étudier l'objet de recherche qu'à partir d'un point de vue limité. D'abord, une présence de longue durée dans le terrain de recherche permet une compréhension en profondeur de l'objet étudié et un dépassement des déclarations d'intentions des acteurs (Becker, 1983). Ensuite, un croisement de différents outils de collecte offre la possibilité de saisir l'objet étudié dans le plus grand nombre de ses manifestations (Geertz, 1973; Payet, 2016).

Cette vigilance s'est également traduite par la méthodologie d'analyse des données adoptée. Celle-ci a pris la forme d'une « analyse à l'aide de catégories conceptualisantes », telle que proposée par Paillé et Mucchielli (2012, p. 315), qui s'inscrit dans la perspective de la théorisation enracinée (Glaser, 2001; Glaser & Strauss, 1967; Laperrière, 1997; Luckerhoff & Guillemette, 2012). La tradition de l'interactionnisme symbolique ayant fondé notre approche de l'objet de recherche – par le fait de considérer que le sens émerge de l'interaction entre les acteurs – appuie

l'importance pour le chercheur de « mettre entre parenthèses les présupposés et les notions préexistantes » (Luckerhoff & Guillemette, 2014, p. 4). À partir de là, elle tend à justifier l'adoption d'une méthodologie d'analyse s'inscrivant dans la perspective de la théorisation enracinée (Glaser & Strauss, 1967), dans un souci de construire l'interprétation à partir des données (Blumer, 1969). En faisant en sorte que l'analyse émerge des données, dans une confrontation constante entre le travail de théorisation en cours et les données empiriques (Glaser, 2001; Guillemette & Luckerhoff, 2009; Laperrière, 1997), et qu'elle ne soit éclairée que dans un second temps par un recours aux écrits scientifiques (Gibbs, 2002; Glaser, 2001; Glaser & Strauss, 1967), une telle méthodologie d'analyse participe à prémunir le chercheur contre les éventuels préjugés et présupposés qui auraient pu émerger d'une première phase d'exploration des écrits (Beck, 1999; Guillemette & Luckerhoff, 2009).

3. Mobilisation des écrits scientifiques dans la démarche d'analyse

Cette section illustre comment une seconde phase de mobilisation des écrits scientifiques a ensuite pris place tout au long de notre démarche d'analyse par catégories conceptualisantes.

3.1 Un matériau varié donnant lieu à une analyse catégorielle thématique initiale

Les données à analyser étaient multiples. Leur collecte a été conduite selon un principe de triangulation des sources et des types de données (Laperrière, 1997; Paquay, Crahay, & De Ketele, 2006). La période de collecte s'étalait du printemps précédant l'entrée à l'école de l'enfant jusqu'au terme de sa première année de scolarité. Avec pour terrain de collecte l'établissement scolaire, ces données ont consisté 1) en rapports d'observation participante passive (Arborio & Fournier, 2008) des interactions entre les parents dont l'enfant entamait sa scolarité et les enseignantes de première année (toutes étaient des femmes), qu'il s'agisse d'interactions formelles (visite de classe, réunions, entretien annuel parent-enseignante, jour de la rentrée) ou informelles (échanges devant l'école en début et fin des périodes scolaires); 2) en transcriptions des

enregistrements des entretiens annuels parent-enseignante; 3) en transcriptions d'entretiens semi-dirigés (Savoie-Zajc, 1997) conduits de manière individuelle et séparée avec les parents et les enseignantes à quatre moments de la période observée; 4) en la récolte des documents adressés aux parents de la part de l'école et des enseignantes. De manière collaborative au sein de l'équipe de recherche du projet COREL, une première analyse catégorielle thématique a été réalisée à partir de ces données riches et variées dans un processus itératif entre collecte des données et codage caractéristique de l'approche inductive (Paillé & Mucchielli, 2012). Cette première phase d'analyse n'a pas nécessité de recourir aux écrits scientifiques. L'objectif était de parvenir à une condensation des données, au sens des travaux de Miles et Huberman (2003).

3.2 Des données soumises à une analyse par catégories conceptualisantes

Le matériau issu de cette analyse catégorielle thématique initiale a ensuite servi de base au travail d'analyse spécifique à notre objet de la négociation des rôles entre parents et enseignants. C'est ce second travail d'analyse qui a été conduit selon la méthode des catégories conceptualisantes (Paillé & Mucchielli, 2012). Ce procédé d'analyse consiste à construire des catégories qui ne se limitent pas à la dénomination de thèmes ou de rubriques, comme c'est le cas dans l'analyse catégorielle thématique. Les catégories conceptualisantes sont au contraire des productions textuelles qui visent à mettre en évidence des processus ou des phénomènes. Elles émergent par un travail de lecture conceptuelle et de mise en lien du matériau initial, dans notre cas issu de la première analyse catégorielle thématique. La constitution de catégories conceptualisantes vise ainsi à dépasser la désignation de contenu et à permettre l'émergence progressive d'un modèle d'interprétation des données dans une démarche éminemment inductive. Issues de l'interprétation continue du matériau de base, les catégories conceptualisantes constituent « l'analyse, la conceptualisation mise en forme, la théorisation en progression » (Paillé & Mucchielli, 2012, p. 316). En se référant aux travaux de Strauss sur la démarche de catégorisation dans la tradition de

la théorisation ancrée (Glaser & Strauss, 1967; Strauss & Corbin, 1998, 2004), Paillé et Mucchielli distinguent trois phases dans la constitution d'une catégorie conceptualisante en vue de lui garantir une consistance : 1) en proposer une définition claire, précise et concise; 2) en établir les propriétés, les éléments les plus caractéristiques; 3) en identifier les conditions d'existence, en l'absence desquelles le phénomène ne se matérialiserait pas.

3.2.1 Recours aux écrits théoriques pour la construction des catégories

Concernant la place des apports théoriques, Paillé et Mucchielli parlent de l'analyse à l'aide de catégories conceptualisantes comme d'un processus « d'induction théorisante » (2012, p. 328). Ce processus exige du chercheur de fonctionner dans une démarche itérative entre interprétation et réinterprétation, par des allers-retours continus entre le travail de théorisation en cours et les données empiriques, mais également par un recours aux écrits scientifiques au cœur de ce travail de théorisation. Ce recours aux écrits n'intervient toutefois que dans un second temps, une fois le processus ou phénomène repéré et le travail de théorisation entamé sur la base des données empiriques. C'est en cela que Paillé et Mucchielli inscrivent la méthode d'analyse à l'aide de catégories conceptualisantes dans la tradition de la théorisation enracinée. Plus précisément, ces auteurs considèrent que le recours aux écrits scientifiques doit consister, dans la construction des catégories, à s'appuyer sur les références théoriques existantes, mais sans chercher à les plaquer aux données. La construction du sens émane des données, ce qui signifie que « les références se construisent en situation » (2012, p. 327). L'utilisation des écrits ne consiste ainsi pas à mobiliser des théories et des concepts vus comme figés et purement préexistants au travail de théorisation en cours.

3.2.2 Illustration du recours aux écrits dans la démarche d'analyse de notre recherche

En retraçant l'émergence d'une des catégories conceptualisantes de notre recherche, intitulée « Effet-miroir d'extension du rôle enseignant et de réduction du rôle parental », nous illustrons à présent la façon dont les écrits scientifiques ont participé à la théorisation d'un phénomène-clé du processus de négociation des rôles entre parents et enseignantes de notre terrain.



3.2.2.1 Constitution de catégories conceptualisantes préalables

Conformément à la démarche d'induction théorisante de Paillé et Mucchielli, la construction de cette catégorie s'est faite progressivement. Elle résulte d'un travail de mise en relation de différentes catégories conceptualisantes préalables. Nous commençons par décrire comment le recours aux écrits scientifiques est intervenu dans la constitution de ces catégories préalables, en prenant pour exemple la catégorie « Scolarisation du rôle parental au travers de prescriptions enseignantes ». Cette catégorie a émergé du constat de prescriptions récurrentes de la part des enseignantes en direction des parents durant leurs interactions. Ces prescriptions portaient sur des pratiques éducatives à mettre en œuvre dans le territoire familial de manière conforme à une norme scolaire relayée au travers des indications données, d'où l'expression *scolarisation du rôle parental* choisie pour décrire ce phénomène. Le Tableau 1 illustre quelques extraits de données diverses qui s'inscrivent, au-delà de différences de formes et de ton, dans cette dynamique prescriptive repérée.

Nous avons défini la catégorie « Scolarisation du rôle parental au travers de prescriptions enseignantes » de la manière suivante : « actions ou attitudes des enseignantes ou de l'institution scolaire visant à une modification des pratiques éducatives parentales dans le milieu familial à la suite de l'entrée à l'école de l'enfant ». Dans la démarche itérative caractéristique de la construction de catégories conceptualisantes, nous avons alors repéré un lien entre le constat de ces pratiques

Tableau 1

Extraits de données illustrant des pratiques enseignantes prescriptives

Rapport d'observation	L'ENS5 dit à la MÈRE DE G. qu'il faut voir avec son fils, car il ne sait pas mettre ses souliers.	L'ENS4 dit à la MÈRE qu'il faut apprendre à P. à découper avec des petits ciseaux.
Entretien parent-enseignant	ENS2 : Alors je lui dis : « Allez, dépêche-toi un petit peu », pour qu'elle puisse... PÈRE DE N. : Se réveiller un peu. ENS2 : C'est pour ça. Donc on va essayer qu'elle s'habille un peu plus vite, hein...	ENS4 : Vous avez sûrement des livres de coloriage ? MÈRE DE M. : Oui. ENS4 : Alors, vraiment de travailler ça à la maison, le coloriage, pour que ça aille plus vite.
Entretien enseignante-chercheur	ENS2 : À l'entretien, je vais en parler aux parents de J., leur dire : « Écoutez, ce serait bien pour son bien-être, pour qu'il grandisse, de lui lâcher un peu les baskets. »	ENS1 : Leur dire, il faut les coucher tôt, qu'ils mangent sainement, qu'ils prennent un petit déjeuner, ça je trouve très très bien.
Document transmis des enseignantes aux parents	 <p>Peu recommandés pour les récréations, car trop riches en graisse, en sel, en sucre, peu rassasiants et mauvais pour les dents :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Barres de céréales, mini-cakes, petits pains au chocolat, barres chocolatées • Chips, cacahuètes • Limonade, thé froid 	
		

prescriptives et d'autres éléments relevés dans les données, par exemple une vision négative des enseignantes envers les parents du quartier en termes de pratiques éducatives, une conception du rôle parental très étroitement définie de la part des enseignantes ainsi qu'une asymétrie relationnelle marquée entre enseignantes et parents dès leurs premières interactions.

À ce stade du travail de théorisation, la mobilisation des écrits scientifiques nous a permis de relever le caractère répandu d'une vision déficitaire des acteurs scolaires envers les parents minoritaires (entre autres, Boulanger, Larose, & Couturier, 2010; Matthiesen, 2016; Périer, 2015), le lien entre cette vision déficitaire et une conception souvent normative de la part des acteurs scolaires et plus largement institutionnels vis-à-vis d'un rôle parental considéré sur la base d'un modèle unique (Baquedano-Lopez, Alexander, & Hernandez, 2013; Durler, 2015; Périer, 2005; Pothet, 2014; Thin, 2009), ainsi que le fait qu'une asymétrie institutionnelle marquée tend à prévaloir entre enseignants et parents minoritaires (Delay, 2011; Dusi, 2012; Howard & Lipinoga, 2010; Scalabrini & Ogay, 2014). Le travail de réélaboration des résultats de recherche en situation a consisté à relier ces trois éléments à l'observation que nous en avons faite dans la négociation des rôles entre parents et enseignantes de notre terrain. Cela nous a conduit à les identifier comme des conditions d'existence du processus de scolarisation du rôle parental repéré, en remarquant d'ailleurs que ce dernier les renforçait en retour. Loin de nous fournir des hypothèses d'interprétation *a priori*, les apports théoriques mobilisés se sont ainsi intégrés à une démarche de théorisation inductive du processus de scolarisation du rôle parental repéré à partir des données, tout en l'éclairant à la lumière de considérations plus larges sur la relation entre l'école et les familles minoritaires.

3.2.2.2 Mise en relation des catégories conceptualisantes préalables

Par la suite, les écrits scientifiques ont également servi lors du travail de mise en relation des premières catégories conceptualisantes repérées. Nécessaire en vue de passer à un niveau de théorisation et d'abstraction supérieur, ce travail de mise en

relation doit se réaliser en deux temps aux yeux de Paillé et Mucchielli (2012). Il est d'abord appelé à se faire dès la phase de construction des catégories conceptualisantes préalables, de manière relativement informelle et exploratoire, dans un processus de lien pressenti où une catégorie en appelle une autre. Il permet ainsi l'émergence de nouvelles catégories. Ensuite, une fois les catégories conceptualisantes principales stabilisées, un second niveau de mise en relation doit survenir. Plus formalisé comme un travail de documentation de liens entre les catégories, il consiste en une démarche de reconstruction de l'expérience globale vécue par les acteurs relativement à l'objet de recherche. Nous l'avons entrepris une fois que nos premières catégories nous ont paru atteindre une certaine saturation théorique (Laperrière, 1997).

Le travail de mise en relation de second niveau a entraîné une nouvelle phase de recours aux écrits scientifiques. Pour l'illustrer, nous reprenons notre exemple de la catégorie « Scolarisation du rôle parental au travers de prescriptions enseignantes ». La recherche de relations nous a amené à repérer un lien fort entre celle-ci et une autre catégorie intitulée « Réduction de l'identité de "bon" parent à un assentiment au discours enseignant ». Cette catégorie a émergé du constat que jamais les parents de notre recherche ne remettaient ouvertement en question le discours de l'enseignante durant leurs interactions, notamment par rapport aux prescriptions qui leur étaient adressées. Et ceci, même en cas de désaccord de fond des parents, parfois exprimé en entretien avec le chercheur, à l'image de cette mère se plaignant des prescriptions répétées qui lui sont adressées par l'enseignante en vue qu'elle stimule davantage l'autonomie de son fils :

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 ne peux pas! C'est un enfant de quatre-cinq ans hein! Moi je dis OK, on essaie à la maison, qu'est-ce que je dois faire de plus?.

Le lien entre ces deux catégories se traduisait notamment par des conditions d'existence communes relativement aux aspects de norme scolaire étroitement définie

quant au rôle parental et d'asymétrie relationnelle entre parents et enseignantes. À nouveau, ce n'est que dans un second temps que la mobilisation des écrits scientifiques est venue éclairer notre travail de théorisation autour de ce lien. Nous sommes d'abord retourné aux écrits portant sur la conception souvent normative du rôle parental de la part des acteurs scolaires (Baquedano-Lopez et al., 2013; Durler, 2015; Périer, 2005; Pothet, 2014; Thin, 2009) et sur l'asymétrie institutionnelle qui existe entre enseignants et parents minoritaires (Delay, 2011; Dusi, 2012; Howard & Lipinoga, 2010; Scalabrini & Ogay, 2014) dans le but d'affiner la compréhension de l'articulation entre les catégories « Scolarisation du rôle parental au travers de prescriptions enseignantes » et « Réduction de l'identité de "bon" parent à un assentiment du discours enseignant ». Cela nous a conduit à les théoriser comme deux processus reliés, s'inscrivant dans un même contexte marqué à la fois par l'exclusivité d'une norme scolaire vue comme la seule possible et par une asymétrie institutionnelle entre parents et enseignantes, ces deux aspects se renforçant mutuellement.

Les écrits scientifiques ont ensuite alimenté notre réflexion à propos d'un second lien, entre des conditions d'existence que nous avons identifiées jusque-là comme uniquement liées à l'un ou l'autre des deux processus repérés. Il s'agissait d'un lien entre la vision déficitaire des enseignantes de la recherche envers les parents du quartier – que nous avons relevée comme une condition d'existence de la « Scolarisation du rôle parental au travers de prescriptions enseignantes » et constatée dans le recours aux écrits sur la manière dont les acteurs scolaires tendent à considérer les parents minoritaires (Boulanger et al., 2010; Matthiesen, 2016; Périer, 2015) – et un sentiment d'illégitimité des parents de la recherche à remettre en question le discours enseignant – repéré comme une condition d'existence de la catégorie « Réduction du rôle parental à un assentiment du discours enseignant » et attesté là aussi par différents travaux relevant que les parents minoritaires tendent à se sentir illégitimes à échanger avec les enseignants du fait notamment d'une méconnaissance de l'école (Lunneblad & Johansson, 2012; Matthiesen, 2016; Monceau, 2014; Périer, 2005; Scalabrini & Ogay,

2014; Vera et al., 2012). La poursuite des allers-retours entre les données et les apports théoriques a mis au jour que les deux éléments s'alimentaient mutuellement : la vision déficitaire des enseignantes envers les parents, ressentie par ces derniers, renforçait leur sentiment d'illégitimité à interagir sur un pied d'égalité; le fait que les parents se montraient dès lors peu actifs dans l'échange confirmait inversement la vision déficitaire des enseignantes à leur égard. Ce renforcement mutuel entre les deux peut alors entraîner un processus d'autoexclusion des parents d'une relation et d'une négociation des rôles respectifs où ils se sentent non reconnus (Arunkumar, Midgley, & Urda, 1999; Crozier, 1999, 2005; Guigue & Tillard, 2010).

3.2.2.3 Théorisation « finale » autour de la catégorie conceptualisante stabilisée

Le travail de mise en lien des catégories préalables a progressivement permis l'émergence d'une catégorie conceptualisante de niveau supérieur qui constitue un des résultats principaux de notre recherche. Elle montre que la négociation des rôles entre parents et enseignantes de notre terrain s'inscrit dans un effet-miroir d'extension du rôle enseignant et de réduction du rôle parental (Conus & Ogay, sous presse). D'un côté, le rôle enseignant se construit autour d'une expertise dépassant la chose scolaire pour concerner l'éducation de l'enfant en général et ce qui se passe dans le territoire familial, vu comme une annexe d'un territoire scolaire élargi. Cette extension du rôle enseignant se manifeste par les pratiques de prescriptions envers les parents que nous avons relevées. De l'autre côté, le rôle parental apparaît réduit à un affichage d'assentiment et de mise en conformité vis-à-vis du discours enseignant, y compris lorsque celui-ci s'avère prescriptif à l'égard des parents.

Le travail de théorisation autour de cette catégorie a été complété avec un dernier niveau de mobilisation des écrits scientifiques, portant cette fois sur les apports des théories de l'identité issues de la tradition de l'interactionnisme symbolique (Cast & Burke, 2002; Frame, 2013; Stryker & Burke, 2000; Tajfel & Turner, 1986) et les contributions d'une théorie de la reconnaissance (Lenoir & Froelich, 2016; Renault, 2004a, 2004b) se référant à la définition qu'en donne Honneth (2000) comme un

processus qui se construit dans l'intersubjectivité au travers de l'approbation par autrui des qualités que le sujet s'attribue. Ces écrits ont contribué à théoriser la réduction observée du rôle parental à un assentiment du discours enseignant, même en cas de désaccord, comme une tentative des parents de préserver, ou plutôt de restaurer une image positive dans la relation avec l'enseignante, comme le seul moyen finalement de tenter de se voir reconnus dans leur identité de « bon » parent dans un contexte marqué par la vision déficitaire des enseignantes, par l'exclusivité de la norme scolaire et par une forte asymétrie institutionnelle entre eux et les enseignantes.

4. Mobilisation des écrits scientifiques dans le processus de généralisation analytique

Dans cette dernière section, nous relatons brièvement comment notre recours aux écrits scientifiques, au-delà de son rôle dans la procédure d'analyse, s'est également inséré dans un principe de généralisation analytique tel que proposé par Yin (1984). Par la mise en relation des résultats obtenus, de leurs conditions d'apparition dans le contexte de la recherche et des apports théoriques, il s'agit d'œuvrer à une certaine généralisation des résultats, respectueuse de la démarche inductive, en dépassant leur seul contexte d'apparition. Le recours régulier aux écrits durant l'analyse a participé à l'explicitation et à l'interprétation du contexte d'émergence des données. Au travers de résultats soulevés dans d'autres contextes, les apports théoriques ont confirmé et affiné certaines de nos hypothèses d'interprétation, nous ont parfois fourni des hypothèses d'interprétation *a posteriori* et, surtout, nous ont permis d'établir des liens et de repérer des processus et phénomènes transversaux entre ces autres contextes et celui de notre recherche.

Nous proposons d'illustrer ici la manière dont nous avons cherché à nous inscrire dans ce processus de généralisation analytique lors de la discussion finale des résultats, au terme de la démarche d'analyse par catégories conceptualisantes proprement dite. Il s'agissait alors de tenter de théoriser conjointement, à un niveau d'abstraction encore supérieur, les différents résultats relevés, dont celui de l'effet-miroir d'extension du

rôle enseignant et de réduction du rôle parental. Parmi les autres résultats, l'un portait notamment sur un paradoxe concernant la question des rôles dans la prise d'initiative de l'échange lors des interactions informelles devant l'école (Conus & Fahrni, 2017). En résumé, de nombreux parents évoquaient un certain nombre d'obstacles les empêchant de prendre l'initiative de l'échange. Il s'agissait d'obstacles parfois structurels, par exemple l'espace d'interaction, mais surtout socio-psychologiques, comme le sentiment qu'un « bon » parent ne dérange pas l'enseignante. Or les enseignantes attendaient des parents, sans toutefois le leur expliciter, qu'ils prennent l'initiative de venir de temps à autre leur demander comment cela se passe à l'école avec leur enfant. N'ayant pas conscience des obstacles rencontrés par les parents, les enseignantes regrettaient le manque d'initiative des parents, le considérant comme le signe d'un manque d'intérêt pour la scolarité de leur enfant.

Selon le principe de généralisation analytique proposé par Yin (1984), nous avons cherché à mettre en lien les différents résultats relevés avec leurs conditions d'apparition qui nous apparaissaient communes, et avec les apports théoriques à ce propos. Derrière nos différents résultats, dont les deux mentionnés ci-dessus, l'omniprésence d'une norme scolaire non seulement exclusive, mais également dans bien des cas de l'ordre de l'implicite, est manifeste; ce constat est d'ailleurs étayé par les écrits scientifiques (Henderson & Mapp, 2002; Périer, 2005; Sykes, 2001; Zaoura & Aubrey, 2011). Ce caractère à la fois exclusif et largement implicite de la norme scolaire limite fortement la possibilité faite aux parents peu familiers de cette norme de se montrer de « bons » parents aux yeux des enseignantes dans les différents résultats relevés. Cette norme scolaire exclusive et implicite se veut la double manifestation d'un ethnocentrisme de la part des acteurs scolaires (Asdih, 2012; Baquedano-Lopez et al., 2013; Lightfoot, 1978; Ogay, 2017a), soit le fait de considérer son propre cadre de référence à la fois comme le seul possible et censé être partagé de tous (Cargile & Bolkan, 2013). En soulignant comment l'école, au vu de sa mission de transmission de la norme sociale, tend « naturellement » à être imprégnée d'un ethnocentrisme qui

rejaillit ensuite sur ses acteurs, les écrits scientifiques nous ont mené à voir dans l'ethnocentrisme scolaire une solide clé de lecture de nos résultats et à postuler que les résultats relevés dans la manière dont les parents et les enseignantes de notre terrain négocient leurs rôles dépassent ce seul contexte pour « s'appliquer » plus largement, sans que cela soit de manière uniforme évidemment, à la relation entre l'école et les familles minoritaires en contexte scolaire ethnocentré.

Conclusion

Des données collectées à leur interprétation finale, notre recherche nous paraît avoir permis de saisir finement, en allant au cœur des interactions entre les acteurs, la manière dont se négociaient les rôles entre enseignants et parents minoritaires dans un contexte particulier, et parallèlement de théoriser les résultats relevés à un niveau plus large que celui de leur seul contexte d'émergence. Globalement, ces résultats montrent comment la négociation des rôles entre enseignants et parents minoritaires peut se trouver phagocytée par une norme scolaire toute-puissante, reflet d'un ethnocentrisme scolaire marqué. Parents comme enseignants risquent alors de se trouver pris au cœur de tensions difficilement solubles entre un appel à construire une relation de partenariat et une nécessaire mise en conformité des pratiques éducatives parentales vis-à-vis de cette norme scolaire absolue. Dans ces circonstances, la possibilité pour les parents peu familiers avec la culture scolaire d'apparaître comme de « bons » parents aux yeux des enseignants s'avère extrêmement restreinte en raison du manque de partage d'une norme scolaire à laquelle ils sont néanmoins censés strictement se conformer, avec toutes les conséquences que cela peut entraîner dans la construction d'une relation de collaboration.

L'objectif de cet article consistait à illustrer le rôle et la pertinence de la mobilisation des écrits scientifiques dans le cadre d'une approche inductive. En début de recherche, prenant la forme d'un examen du problème, cette mobilisation des écrits nous a permis de construire notre objet de recherche et d'adopter l'approche interactionniste pour l'aborder, sans pour autant nous amener à appréhender notre

terrain avec des hypothèses préconçues. Le recours aux écrits scientifiques a ensuite constitué un apport-clé dans notre démarche d'analyse à l'aide de catégories conceptualisantes. Intervenant toujours dans un second temps, après qu'une première théorisation des phénomènes et processus en jeu ait émergé des données, les écrits ont pleinement participé à l'émergence, à la consolidation et parfois à la révision de notre travail de théorisation, par exemple lors de la conceptualisation de l'effet-miroir d'extension du rôle enseignant et de réduction du rôle parental décrit dans cet article. Enfin, la prétention à une certaine généralisation de nos résultats, respectueuse de l'approche inductive, par le processus de généralisation analytique de Yin (1984) a été indissociable d'une mobilisation des écrits pour dépasser le seul contexte d'émergence de nos données. Cette étape a permis de repérer dans l'ethnocentrisme scolaire une clé de lecture solide de nos résultats et une piste d'action majeure pour la suite.

En fin de compte, notre expérience nous amène à défendre l'idée que la mobilisation des écrits scientifiques a un rôle essentiel à jouer dans toute démarche de recherche inductive. Pour autant, évidemment, que le recours aux écrits théoriques, comme le soulignent Paillé et Mucchielli (2012), ne consiste pas à plaquer des théories sur les données issues du terrain, mais à toujours réélaborer les apports théoriques en situation, à partir des données empiriques, dont le travail de théorisation du chercheur doit rester issu.

Note

¹ Recherche n° 152695 « **COREL** : Quand l'enfant devient élève, et les parents, parents d'élèves. **CO**nstruction de la **RE**lation entre les familles et l'école lors de l'entrée à l'école », soutenue par le Fonds national suisse de la recherche scientifique (FNS).

Références

- Adams, K. S., & Christenson, S. L. (2000). Trust and the family-school relationship examination of parent-teacher differences in elementary and secondary grades. *Journal of School Psychology, 38*(5), 477-497.
- Anadón, M., & Guillemette, F. (2007). La recherche qualitative est-elle nécessairement inductive? *Recherches qualitatives, 5*, 26-37.
- Arborio, A.-M., & Fournier, P. (2008). *L'enquête et ses méthodes. L'observation directe*. Paris : Armand Colin.
- Arunkumar, R., Midgley, C., & Urdan, T. (1999). Perceiving high or low home-school dissonance: Longitudinal effects on adolescent emotional and academic well-being. *Journal of Research on Adolescence, 9*(4), 441-466.
- Asdih, C. (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., & 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.
- Beck, C. T. (1999). Grounded theory research. Dans J. A. Fain (Éd.), *Reading, understanding and applying nursing research* (pp. 205-225). Philadelphia, PA: F. A. Davis.
- Becker, H. S. (1983). Studying urban schools. *Anthropology & Education Quarterly, 14*(2), 99-108.
- Blumer, H. (1969). *Symbolic interactionism: Perspective and method*. Berkley, CA: University of California Press.
- 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.
- Cargile, A. C., & Bolkan, S. (2013). Mitigating inter- and intra-group ethnocentrism: Comparing the effects of culture knowledge, exposure, and uncertainty intolerance. *International Journal of Intercultural Relations, 37*(3), 345-353.
- Cast, A., & Burke, P. (2002). A theory of self-esteem. *Social forces, 80*(3), 1041-1064.

- 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., & Fahrni, L. (2017). Routine communication between teachers and parents from minority groups: An endless misunderstanding? *Educational Review*, 1-23. Repéré à <https://doi.org/10.1080/00131911.2017.1387098>
- Conus, X., & Ogay, T. (sous presse). Communication entre enseignants et parents minoritaires lors du premier entretien : Effet-miroir d'extension et de restriction de rôles. Dans L. Pelletier, & A. Lenoir (Éds), *Regards critiques sur la relation école-famille(s)*. Paris : Éditions des archives contemporaines.
- Crozier, G. (1999). Is it a case of 'We know when we're not wanted'? The parents' perspective on parent-teacher roles and relationships. *Educational Research*, 41(3), 315-328.
- Crozier, G. (2005). 'There's a war against our children': Black educational underachievement revisited. *British Journal of Sociology of Education*, 26(5), 585-598.
- Degenne, A. (2011). À 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.
- Deslandes, R. (2010). Le difficile équilibre entre la collaboration et l'adaptation dans les relations école-famille. Dans G. Pronovost (Éd.), *Familles et réussite éducative : Actes du 10^e symposium québécois de recherche sur la famille* (pp. 197-215). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Dumoulin, C., Thériault, P., Duval, J., & Tremblay, I. (2013). Rapprocher l'école primaire et les familles par de nouvelles pratiques de communication. *La recherche en éducation*, 9, 4-18.
- Durler, H. (2015). *L'autonomie obligatoire : Sociologie du gouvernement de soi à l'école*. 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.
- Epstein, J. L. (2011). *School, family and community partnerships. Preparing educators for improving schools* (2^e éd.). Boulder, CO: Westview Press.

- 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.
- Geertz, C. (1973). *Interpretation of cultures*. New York, NY: Basic Books.
- Gibbs, G. R. (2002). *Qualitative data analysis: Explorations with NVivo*. Buckingham: Open University Press.
- Giuliani, F., & Payet, J.-P. (2014). Les logiques scolaires de la proximité aux familles. Introduction. *Éducation et sociétés*, 34(2), 5-21.
- Glaser, B. G. (2001). *The grounded theory perspective: Conceptualization contrasted with description*. Mill Valley, CA: Sociology Press.
- Glaser, B. G., & Strauss, A. L. (1967). *The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research*. Chicago, IL: Aldine.
- Guigue, M., & Tillard, B. (2010). Parents et professionnels du travail éducatif : Une relation en tension. Regards croisés autour de vingt jeunes en difficulté. *La revue internationale de l'éducation familiale*, 27(1), 57-80.
- Guillemette, F., & Luckerhoff, J. (2009). L'induction en méthodologie de la théorisation ancrée (MTE). *Recherches qualitatives*, 28(2), 4-21.
- 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.
- Honneth, A. (2000). *La lutte pour la reconnaissance*. Paris : Cerf.
- Hoover-Dempsey, K. V., & Sandler, H. M. (1995). Parental involvement in children's education: Why does it make a difference? *Teachers College Record*, 95, 310-331.
- Hoover-Dempsey, K. V., & Sandler, H. M. (1997). Why do parents become involved in their children's education? *Review of Educational Research*, 67, 3-42.
- Howard, K. M., & Lipinoga, S. (2010). Closing down openings: Pretextuality and misunderstanding in parent-teacher conferences with Mexican immigrant families. *Language & Communication*, 30(1), 33-47.

- Jacques, M., & Deslandes, R. (2002). Transitions à la maternelle et relations école-famille. Dans C. Lacharité, & G. Pronovost (Éds), *Comprendre la famille. Actes du 6^e symposium québécois de recherche sur la famille* (pp. 247-260). Trois-Rivières : Presses de l'Université du Québec.
- Kherroubi, M. (2008). *Des parents dans l'école*. Ramonville-Saint-Agne : Érès.
- Kim, Y. (2009). Minority parental involvement and school barriers: Moving the focus away from deficiencies of parents. *Educational Research Review*, 4(2), 80-102.
- Laperrière, A. (1997). La théorisation ancrée (grounded theory) : Démarche analytique et comparaison avec d'autres approches apparentées. Dans J. Poupard, J.-P. Deslauriers, L. Groulx, R. Mayer, & A. Pires (Éds), *La recherche qualitative : enjeux épistémologiques et méthodologiques* (pp. 309-340). Boucherville : Gaëtan Morin.
- 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, & J. Pharand (Éds), *La collaboration dans le milieu de l'éducation : Dimensions pratiques et perspectives théoriques* (pp. 161-180). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Le Breton, D. (2008). *L'interactionnisme symbolique* (2^e éd.). Paris : Presses universitaires de France.
- Lenoir, Y., & Froelich, A. (2016). La reconnaissance : Une notion utile ou futile pour cerner les rapports éducatifs? Clarifications notionnelles. Dans Y. Lenoir, A. Froelich, & V. Zúñiga (Éds), *La reconnaissance à l'école : Perspectives internationales* (pp. 1-76). Québec : Presses de l'Université Laval.
- Lightfoot, S. L. (1978). *Worlds apart: Relationships between families and schools*. New York, NY: Basic.
- Luckerhoff, J., & Guillemette, F. (Éds). (2012). *Méthodologie de la théorisation enracinée : Fondements, procédures et usages*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Luckerhoff, J., & Guillemette, F. (2014). Introduction : Approches inductives en communication sociale. *Approches inductives*, 1(1), 1-10.
- Lunneblad, J., & Johansson, T. (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*, 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. Dans G. Pithon, C. Asdih, & S. J. Larivée (Éds), *Construire une « communauté éducative ». Un partenariat famille-école-association* (pp. 23-36). Bruxelles : De Boeck Université.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (2003). *Analyse des données qualitatives*. Bruxelles : De Boeck Université.
- Monceau, G. (2014). Effets imprévus des dispositifs visant à rapprocher les parents éloignés de l'école. *Éducation et sociétés*, 34(2), 71-85.
- Nettles, R., & Balter, R. (Éds). (2012). *Multiple minority identities: Applications for practice, research, and training*. New York, NY: Springer.
- Ogay, T. (2017a). L'entrée à l'école, berceau de l'alliance éducative entre l'école et les familles? Le rôle perturbateur des implicites de l'école. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 39(2), 336-351.
- Ogay, T. (2017b). *Quand l'enfant devient élève, et les parents, parents d'élèves. Construction de la relation entre les familles et l'école lors de l'entrée à l'école (recherche COREL)* [Rapport final à l'intention du Fonds national suisse de la recherche scientifique]. Fribourg : Université de Fribourg.
- Ogay, T., & Cettou, L. (2014). Naissance de la relation familles-école : Une perspective de communication interculturelle. Dans O. Meunier (Éd.), *Cultures, éducation, identité. Recompositions socioculturelles, transculturalité et interculturalité* (pp. 67-74). Arras : Artois Presses Université.
- Paillé, P., & Mucchielli, A. (2012). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Paris : Armand Colin.
- Paquay, L., Crahay, M., & De Ketele, J.-M. (Éds). (2006). *L'analyse qualitative en éducation : Des pratiques de recherche aux critères de qualité. Hommage à Michael Huberman*. Bruxelles : De Boeck Supérieur.
- Payet, J.-P. (2016). *Ethnographie de l'école : Les coulisses des institutions scolaires et socio-éducatives*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.

- Périer, P. (2005). *École 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.
- Pithon, G., Asdih, C., & Larivée, S. J. (Éds). (2008). *Construire une « communauté éducative »*. *Un partenariat famille-école-association*. Bruxelles : De Boeck Université.
- Poncelet, D., Dierendonck, C., Mancuso, G., & Vlassis, J. (2016). La confiance, un présupposé aux relations école-famille au préscolaire. Description et analyse de son influence sur les croyances des futurs enseignants luxembourgeois à l'égard de l'engagement parental et des relations école-famille. *Éducation & formation, e-304-01*, 39-58.
- Pothen, J. (2014). Le Comité national de soutien à la parentalité : Ethnographie de l'élaboration d'une politique publique. Dans C. Martin (Éd.), « *Être un bon parent* ». *Une injonction contemporaine* (pp. 109-136). Rennes : Presses de l'EHESP.
- Rayna, S., Rubio, M.-N., & Scheu, H. (Éds). (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.
- Rocheblave-Spenlé, A.-M. (1962). *La notion de rôle en psychologie sociale*. Paris : Presses universitaires de France.
- Savoie-Zajc, L. (1997). L'entrevue semi-dirigée. Dans B. Gauthier (Éd.), *Recherche sociale : De la problématique à la collecte de données* (3^e éd., pp. 263-285). Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Scalambrin, L., & Ogay, T. (2014). "Votre enfant dans ma classe". Quel partenariat parents-enseignante à l'issue du premier entretien? *Éducation et sociétés*, 34(2), 23-38.

- Strauss, A. L. (1992). *La trame de la négociation. Sociologie qualitative et interactionnisme*. Paris : L'Harmattan.
- Strauss, A. L., & Corbin, J. (1998). *Basics of qualitative research* (2^e éd.). Thousand Oaks, CA : Sage.
- Strauss, A. L., & Corbin, J. (2004). *Les fondements de la recherche qualitative. Techniques et procédures de développement de la théorie enracinée*. Fribourg : Fribourg Academic Press.
- Stryker, S. (1980). *Symbolic interactionism: Social structural version*. Menlo Park, CA: Benjamin Cummings.
- Stryker, S., & Burke, P. J. (2000). The past, present, and future of an identity theory. *Social Psychology Quarterly*, 63(4), 284-297.
- Sykes, G. (2001). Home-school agreements: A tool for parental control or for partnership? *Educational Psychology in Practice*, 17(3), 273-286.
- Tajfel, H., & Turner, J. C. (1986). The social identity theory of intergroup behavior. Dans S. Worchel, & W. G. Austin (Éds), *Psychology of intergroup relations* (pp. 7-24). Chicago, IL: 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.
- Vera, E. M., Israel, M. S., Coyle, L., Cross, J., Knight-Lynn, L., Moallem, I., ... Goldberger, N. (2012). Exploring the educational involvement of parents of English learners. *School Community Journal*, 22(2), 183-202.
- Yin, R. K. (1984). *Case study research: Design and methods*. London: Sage.
- Zaoura, A., & Aubrey, C. (2011). Home-school relationships in primary schools parents' perspectives. *International Journal about Parents in Education*, 5(2), 12-24.