

Didactique Professionnelle – Quatrième Colloque International

**ENTRE PRESSIONS INSTITUTIONNELLES ET AUTONOMIE DU SUJET :
QUELLES ANALYSES DE L'ACTIVITE EN SITUATION DE TRAVAIL EN
DIDACTIQUE PROFESSIONNELLE ?**

Organisé par l'Association RPDP en partenariat avec le laboratoire CIREL (EA 4354)

Les 6, 7 et 8 juin 2017 - Université de Lille - Sciences et Technologies, France

**Dialoguer avec les parents : une tâche prescrite mais
une activité en tension.**

Claire BURDIN

Doctorante CREN, Formatrice ESPE, Université de Nantes, France

0662291405

claire.burdin@univ-nantes.fr

Thème 3 : Analyse de l'activité en situation de travail pour la formation et l'apprentissage : entre contraintes institutionnelles et potentiels pour les apprentissages professionnels ?

Compte-rendu de recherche

Résumé

Comme l'indiquent les différents textes institutionnels (loi d'orientation, circulaire & référentiel métier), dialoguer avec les parents est une tâche prescrite aux Conseillers Principaux d'Education (CPE). En mobilisant l'approche de Vinatier (Vinatier 2009, 2013) qui croise l'analyse des interactions verbales et la didactique professionnelle, nous nous proposons de présenter dans cette communication les résultats des premières catégorisations des situations d'entretiens des CPE en collège lorsqu'ils abordent avec les parents l'indiscipline de leur enfant, ainsi que quelques organisateurs de leur activité quand ils annoncent une sanction. Nous présentons une ébauche de modélisation de l'activité des CPE. Ces éléments ont vocation à être utilisés pour la formation des CPE.

Mots-Clés : Analyse des interactions verbales, Activité des CPE, Relations Ecole-famille

***Dialoguer avec les parents : une tâche prescrite mais une activité en tension.
Quels organisateurs de l'activité communicationnelle des CPE quand l'élève a enfreint
des règles ?***

La place et le rôle des familles à l'École ont évolué dans le temps notamment depuis la massification scolaire. De nombreux travaux sociologiques, études ou rapports (Thin, 1998) (Périer, 2005), (Kherroubi, 2008), ont démontré que tous les parents, même s'ils sont parfois encore perçus comme « démissionnaires » (Feyfant, 2015) souhaitent la réussite de leur enfant, même s'ils ne répondent pas à la norme attendue par l'École. Les relations d'interdépendance et de communication sont encore complexes voire compliquées entre les familles et l'école aujourd'hui ; est pointé le manque de dialogue ou sa mauvaise qualité (Corre, 2014). De récentes recherches s'intéressent aux interactions entre les parents et les enseignants lors d'entretiens individuels (Chartier, Rufin, & Pelhate, 2014). Cette étude fait apparaître les tensions et les ambivalences dans lesquels sont pris les enseignants ainsi que des logiques et enjeux paradoxaux ; elle met aussi en évidence des stratégies et des compétences développées par des enseignants pour répondre aux exigences institutionnelles mais aussi aux exigences de la relation.

La dernière Loi d'Orientation et de programmation pour la refondation de l'École de la République (2013) invite à "Redynamiser le dialogue entre l'école et les parents" et à les associer à la réussite scolaire et éducative de leurs enfants. Les parents sont mentionnés dans la première circulaire de mission (1972) des CPE (Conseillers Principaux d'Éducation). Dans la dernière circulaire (2015) définissant leurs fonctions et missions, il est fait référence à la famille dans les missions liées au suivi de l'élève. On mentionne notamment une relation de confiance, un dialogue constructif à mettre en œuvre pour développer la relation entre l'École et la famille. Dialoguer avec les familles est donc considéré comme une des tâches prescrites aux CPE au sens où l'entend Leplat (Leplat, 1997).

Contacté les parents pour évoquer un « évènement » qui sort de l'ordinaire, survenu dans la journée de l'élève, est aujourd'hui une activité courante pour les CPE¹. La gestion des faits d'indiscipline (Prairat, 2013), particulièrement lorsqu'ils ont lieu hors de la classe, échoue souvent aux CPE. Les travaux de Garcia (Garcia, 2012), de Condette (Condette, 2013) ou l'étude du CEREQ (CEREQ, 2007) montrent que les CPE, « héritiers » des surveillants généraux, sont encore au cœur de la gestion des problèmes de discipline des élèves dans les établissements du second degré et tout particulièrement au collège. Les CPE entretiennent une relation ambiguë avec cet héritage (Condette, 2013). Certains assument complètement cette mission de spécialiste des questions disciplinaires dans l'établissement et conseillent le chef d'établissement afin de proposer une sanction qu'ils estiment éducative et « juste » au regard des actes posés par l'élève, c'est aussi le moyen de transmettre une information fiable aux parents mais d'autres éprouvent parfois le sentiment de faire le « sale boulot » (Payet, 1997).

¹ La circulaire de 2006 sur le rôle et la place des parents à l'école est explicite sur l'information des parents par l'établissement scolaire : « *Le suivi de la scolarité par les parents implique que ceux-ci soient bien informés des résultats et du comportement scolaires de leurs enfants* » par ailleurs « *Les parents doivent être prévenus rapidement de toute difficulté rencontrée par l'élève, qu'elle soit scolaire ou comportementale* ».

Une entrée par la didactique professionnelle pour analyser des interactions verbales

Le métier de CPE est un métier complexe qui porte une forte dimension relationnelle (Condette, 2013) c'est pourquoi nous nous basons sur l'approche de Vinatier (Vinatier, 2009) qui développe une analyse de l'activité qui combine le repérage des constituants du schème (Vergnaud, 1996) tout en intégrant des marqueurs de l'intersubjectivité, tels que développés par Kerbrat-Orecchioni (1992) dans sa théorie linguistique interactionniste. Le croisement de la didactique professionnelle et de la linguistique interactionniste est pertinent pour nous permettre de comprendre en quoi et comment la manière d'interagir des CPE (notamment la façon dont ils conceptualisent leur action) face aux parents est impactée par des enjeux intersubjectifs.

Démarche de recherche

Notre démarche s'inscrit dans le cadre d'une recherche collaborative en cours (Vinatier & Morrissette, 2015) avec 10 CPE expérimentés et débutants exerçant dans différents collèges de l'Académie de Nantes, Caen et Créteil qui ont enregistré leurs échanges avec des parents. Nous mobilisons l'approche de Vinatier (Vinatier, 2009), afin d'analyser des interactions verbales entre des CPE et des parents de collégiens dans 113 situations d'échanges (téléphoniques ou présentsiels) déclenchées par un comportement de l'élève qui a dérogé aux règles de l'établissement². Nous avons fait le choix d'observer ce type d'entretiens car les interactions qui la constituent relèvent de la gestion de tâches récurrentes et complexes du fait notamment de leur singularité, de leur imprévisibilité qui résulte de leur co-construction mais aussi de la présence potentielle de conflits de normes et de valeurs entre interactants (Ollivier, 2016). Ces situations mobilisent chez le CPE des compétences plus élaborées que lors d'entretiens ordinaires. En effet, « *c'est dans les situations-problèmes que se manifeste la compétence critique des opérateurs* » (Pastré, Mayen, & Vergnaud, 2006). On peut penser que ce type d'interactions correspond à ce que Vergnaud (Vergnaud, 1996) identifie comme une classe de situations que l'analyse de l'activité communicationnelle des CPE pourrait nous aider à modéliser en vue de la conception de formation pour les (futurs) professionnels. C'est ce que nous allons tenter de montrer, notamment en essayant de comprendre les organisateurs implicites mobilisés par les CPE dans ce type de situations.

Après avoir exposé certains résultats issus de la catégorisation de nos données, nous présentons dans cette communication quelques organisateurs (ou schèmes) de l'activité communicationnelle des CPE dans des interactions avec des parents obtenus par l'analyse des transcriptions des entretiens CPE-parents, puis nous proposerons l'ébauche d'une modélisation pour comprendre les enjeux de ces interactions CPE-parents. En conclusion nous envisagerons comment ces résultats peuvent être mobilisés pour la formation des CPE.

Quelle catégorisation des entretiens recueillis grâce à la collaboration avec les CPE ?

Les 10 CPE ont enregistré 170 échanges CPE-parents entre janvier 2014 et juin 2016. Parmi ceux-ci, nous nous intéressons aux 113 qui concernent des situations où un-e élève a contrevenu aux règles ou normes de l'établissement (soit 66 %) - 84 sont retranscrits (78

² Dans notre corpus, les agissements de l'élève qui contreviennent avec les normes et règles de l'établissement peuvent aller de baisers ostensibles à des coups portés, en passant par des falsifications de carnet de correspondance, du harcèlement, des absences ...

entièrement, 6 partiellement). A ce corpus, s'ajoutent les entretiens réalisés lors de la phase exploratoire avec les CPE, les chefs d'établissement, deux inspectrices d'Académie ainsi que des entretiens de co-explicitation.

Sur les 113 entretiens, 74 ont été enregistrés par des CPE expérimentés³ (de 9 à 22 échanges par CPE), 39 par des CPE débutants⁴ (de 1 à 24 échanges).

Sur ces 113 entretiens, la moitié concerne des entretiens téléphoniques et la moitié des entretiens en présentiel qui se sont déroulés au collège.

Le mode choisi utilisé par le/la CPE pour échanger avec le parent (entretien téléphonique et présentiel) est une des premières caractéristiques agissantes (Mayen, 2012) des situations d'interactions. Nous avons tout d'abord souhaité mesurer les relations entre la localisation géographique du collège et le mode de communication choisi par le CPE.

Entre milieu urbain et milieu rural : un mode de communication significatif ?

Milieu Collège	Département	Expérimenté ou Débutants	CPE	PRESENTIEL	TEL	% présentiel	% tél
Rural	44	Exp	Emmanuelle	0	19	0	100%
Rural	44	Exp	Nathalie	0	9	0	100%
Rural	50	Deb	Antoine	3	0	100%	0
Rural	44	Deb	Romain	7	17	30%	70%
Total				10	45		
%				18%	82%		
Urbain	44	Exp	Julien	10	0	100%	0
Urbain	44	Exp	Sabine	12	10	54%	46%
Urbain	44	Exp	Géraldine	12	2	86%	14%
Urbain	93	Deb	Thibaud	2	0	100%	0
Urbain	77	Deb	Fantine	6	3	67%	33%
Urbain	77	Deb	Michèle	0	1	0	100%
Total				42	16		
%				72%	28%		

Tab 1 : Catégorisation des entretiens selon le milieu géographique et le mode de communication

Au-delà des biais importants dus aux conditions de recueil de données (tous les échanges des CPE avec les parents n'ont, par exemple, pas été enregistrés de manière exhaustive), cette première catégorisation fait apparaître une première tendance. Nous constatons que les CPE de milieu rural ont plus souvent recours au téléphone pour échanger avec les parents alors que les CPE exerçant en milieu urbain interagissent plus souvent avec les parents en face-à-face. L'éloignement géographique des lieux de résidence des familles et/ou les possibilités de transport induisent ces modes d'interactions. C'est une première explication qu'évoquent les CPE mais elle est à croiser aussi avec leur "style" au sens de Clot (Clot & Faïta, 2000). Nous

³ Plus de 12 ans dans la fonction.

⁴ Exerçant en tant que CPE titulaire pour la 1ère ou 2ème année au moment du recueil de données

constatons que plusieurs CPE, dans les données que nous avons recueillies, ont recours exclusivement à un mode de communication. Une CPE, Nathalie, va exprimer lors d'un entretien qu'elle téléphone beaucoup aux parents (NExplo⁵) ; Julien nous a indiqué faire venir systématiquement les parents (JExplo⁶) pour échanger avec eux.

Le type d'entretien va aussi pouvoir influencer sur le mode de communication choisi par les CPE.

Déterminer la nature des échanges avec une typologie des interactions

Ces entretiens ont été qualifiés « d'informatifs ». Ils visent notamment la communication d'information(s) de faits qui se sont déroulés au collège quand il est à l'initiative du/de la cpe, d'évènements survenus au collège ou dans la sphère familiale que les parents souhaitent communiquer au collège. Si tous les échanges avec les parents visent l'échange d'informations, **15 % des entretiens de notre corpus ont uniquement cette fonction.**

Dans notre corpus, la majorité des entretiens se prolongent selon plusieurs types:

L'entretien informatif de type "accompagnement"

Ce type d'entretien renvoie aux échanges visant le suivi de la situation scolaire, l'aide de l'élève ou de sa famille. Il est souvent caractérisé par des échanges sur les possibilités d'évolution de la situation de l'élève, des conseils aux parents, des temps de réassurance du parent. Il y a souvent des questions du CPE visant la compréhension de la situation de l'élève.

14% sont de ce type dans notre corpus.

L'entretien informatif de type "recadrage"

Le recadrage est souvent d'abord adressé à l'élève et a lieu en présence du parent. L'élève peut être tancé du fait de son comportement. Il peut y avoir ou non un rappel des normes, de la règle, du règlement, du droit ou de la loi. Ce recadrage est adressé de manière directe ou indirecte aux parents.

Dans notre corpus, ces entretiens représentent 31 %.

L'entretien informatif peut aussi combiner recadrage et accompagnement.

Ces entretiens représentent la majorité des entretiens de notre corpus soit 40 %. Les CPE allient souvent le rappel du cadre mais aussi la recherche de solutions pour l'élève ou les conseils à la famille.

	informatif	informatif recadrage	informatif accompagnement	informatif recadrage accompagnement	Totaux
	15%	31%	14%	40%	100
Nbre d'ent	13	26	12	33	84

Tab 2 : Typologie des entretiens CPE-parents.

⁵ Entretien exploratoire de Nathalie

⁶ Entretien exploratoire de Julien

Différentes variables agissantes

Nous avons pu mettre en évidence différentes variables agissantes (à ce jour, elles sont au nombre de 6) qui vont impacter l'échange entre les parents et le CPE.

Tout d'abord le **mode présentiel ou téléphonique** différencie les échanges.

Dans une sous-catégorie du mode présentiel, nous regardons les **protagonistes présents lors de l'entretien** : on note parfois la présence de l'élève, des deux parents ou d'un seul, d'un autre acteur du collège (Principal, Infirmière, Professeur Principal), d'un autre membre de la famille.

L'origine de l'échange va être significatif (est-il à la demande de la famille ou du collège).

Il en est de même pour **la situation familiale des parents**, notamment lorsqu'ils sont séparés.

L'histoire de la relation des interlocuteurs avec le collègue va influencer sur les interactions : une antériorité de la relation ou la connaissance des autres membres de la famille, peut faciliter l'échange ; à l'inverse, des griefs envers l'établissement peuvent générer des échanges plus tendus.

Enfin, l'évocation des **conséquences** des faits d'indiscipline de l'élève : **sanction, punition**⁷, confiscation ... va particulièrement influencer sur l'échange.

L'annonce d'une sanction impacte la communication

Nous avons mis à jour des récurrences dans les différentes formes d'organisation de cette activité de communication avec les parents. Nous avons fait le choix de présenter dans cette communication quelques formes d'organisation de l'activité des professionnels qui interagissent avec les parents lorsqu'ils doivent annoncer une sanction. Cette classe de situation peut être considérée comme « critique » (Mayen, 2001, cité par Tourmen, 2014) parce qu'outre les éléments liés à la complexité des situations d'interactions dans l'activité des CPE, elle met en jeu la "face" (Goffman, 1974) des interlocuteurs.

Différents procédés interactionnels mobilisés par les CPE ayant pour objectif de « **faire accepter la sanction** » ont été mis en évidence dans de nombreuses interactions. Nous allons en présenter un exemple chez un CPE.

Faire accepter la sanction au parent, une des composantes du schème des CPE ?

Différer l'annonce de la sanction et présenter le retour au domicile comme une solution

Julien, CPE depuis une quinzaine d'années, a développé un style propre dans sa relation aux familles et notamment pour faire accepter une sanction.

Dans l'entretien J2P, il reçoit le père d'un élève de 4e parce qu'il a donné un coup de poing à un élève qui lui avait mis une capuche sur la tête dans la cour, puis il a frappé un autre élève

⁷ Dans le droit scolaire, on distingue les punitions (retenue, exclusions de cours ...) qui peuvent être données par tous les adultes de l'établissement et les sanctions, plus graves, qui relèvent du chef d'établissement.

venu le provoquer lorsqu'il attendait le CPE devant son bureau. Dans cet entretien, le CPE occupe un grand volume de parole (88 %) ce qui est un marqueur de position haute et de maîtrise de l'échange. Dans cet échange, Julien va détailler l'incident, son intervention et les échanges qu'il a eus avec Adrien, pour faire apparaître la sanction d'exclusion de 2 jours comme un fait inéluctable. L'annonce de la sanction intervient très tardivement dans l'entretien : le CPE annonce finalement rapidement le retour d'Adrien à son domicile avec son père le jour même en l'expliquant par la nécessité d'apaiser la situation (21)⁸. Le père marque son accord « *je pense que c'est une bonne solution* » (22). Julien annonce ensuite qu'Adrien ne sera pas au collège le lundi suivant et qu'il aura un petit travail à faire. Il ne prononcera d'ailleurs à aucun moment le terme de « sanction ». Adrien va « *repartir* » avec son père le jour même (21), et il va « *rester chez lui* » le lundi suivant (23). Julien utilisera le terme de « mise à pied » en s'adressant à Adrien (« *tu restes lundi parce qu'il y a une... mise à pied* » plus tard dans l'échange (35).

Dans les entretiens J4P et J9P, il est question aussi que les élèves « repartent » avec leur famille, Julien dit explicitement que ce n'est pas une exclusion.

L'analyse de l'activité de Julien confirme ce qu'il nous a indiqué, dans une phase exploratoire, avoir développé par l'expérience : il a conceptualisé le fait qu'un parent n'est pas en situation de reconnaître les torts de son enfant quand on commence par lui annoncer une sanction⁹ c'est pourquoi il diffère l'annonce de la sanction dans l'entretien.

Pointer la responsabilité d'autrui

Julien insiste sur les torts d'un autre élève dans l'incident. Toujours dans l'entretien évoqué plus haut (J2P), le CPE va aller jusqu'à justifier le 2e coup porté par Adrien à un autre élève venu l'embêter suite au premier incident : J : « *L'autre élève en question qui a voulu jouer le zorro, appelez ça comme vous voulez puisqu'en l'occurrence c'était ça euh.. Je l'ai pris dans mon bureau je lui ai expliqué que Adrien n'a fait que se défendre pour le coup et que le coup qu'a reçu Tony était amplement mérité, il n'avait pas à venir taquiner Adrien* » (25).

Minimiser le travail à faire pendant l'exclusion

Julien minimise le travail demandé à l'élève lors des journées d'exclusion (« *petit travail* » en 23 et 45) puis il évoque à 4 reprises les modalités à suivre au retour d'Adrien au collège : « *je referai le point avec Adrien mardi matin et Gino* » (23), « *d'ici à mardi les choses se seront tassées, aplanies et qu'on pourra repartir sereinement sur de bonnes bases* » (25), « *Mardi matin on se verra avec Gino, d'accord ? Pour discuter ensemble.* » (37) « *comme ça le week-end sera passé, les choses se seront* » (41).

⁸ Les numéros renvoient aux interventions du corpus de l'entretien. Chaque intervention correspond à une prise de parole pour l'interactant.

⁹ Extrait JExplo : « *L'expérience fait que j'ai appris ben que avant de parler par exemple, de sanction directe parce que certes, il y aura une sanction, moi je le sais, mais avant d'amener le truc : ben voilà votre fils il va être sanctionné parce qu'il s'est battu, peut-être expliquer pourquoi il s'est battu et de ...d'amener le cheminement à : faire entendre aux parents, de dire : vous comprenez qu'on peut pas laisser ça comme ça, en l'état. Ce à quoi au départ j'étais pas ... j'étais plus dans le truc de dire, d'emblée j'attaquais en disant : votre fils, il va être exclu, je ne sais pas, je vais dire une bêtise, deux jours parce que, et j'expliquais après sauf que l'explication quand elle vient après qu'on vous ait annoncé une sanction, ce qui était maladroit, maintenant je le reconnais et d'expliquer et ben, les parents ne sont plus dans l'attente... de dire : mon fils a eu tort, on ne doit pas se battre. Donc c'est quelque chose qui après est venu après de me dire : ben non je vais expliquer pourquoi il y a eu ce cheminement ...* » (10)

Interprétation

Une forme de compensation ?

Certains procédés pour faire accepter la punition ou la sanction apparaissent comme **des formes de compensation** proposées par les CPE. Cette logique peut viser le maintien de la « face » des parents (Goffman, 1974), une pacification de la relation... Cette démarche semble s'inscrire dans une logique de don et de contre-don (Mauss, 2012, 1924), logique où il s'agit de donner, de recevoir et de rendre, la réciprocité permettant la sociabilité. Les compensations proposées par les CPE peuvent être envisagées comme des « cadeaux », qui s'ils sont accueillis par les parents, peuvent en retour marquer leur acceptation de la sanction. En effet, ce type d'échanges relève d'une relation sociale qui met en jeu les intérêts des protagonistes, une forme de violence qu'il convient d'atténuer ... Il relève d'enjeux multiples.

Des enjeux multiples dans cette classe de situations : une ébauche de modélisation

Réussir à « faire passer la pilule de la sanction » au parent est une tâche complexe car elle combine des enjeux divers pour les CPE.

D'un point de vue pragmatique, l'enjeu de l'échange est que l'élève exécute la sanction annoncée, que l'incident déclencheur puisse être « réglé », la sanction permettant de « réparer » symboliquement l'acte commis.

Des parents qui acceptent la sanction, pour les CPE vont être des parents qui reconnaissent la responsabilité de leur enfant dans un incident et avec lesquels il va être possible de collaborer. L'accord des adultes en charge de l'enfant va permettre l'accompagnement éducatif de l'élève, il renvoie donc aussi à des enjeux éducatifs. Le maintien d'une relation satisfaisante est aussi attendu dans ces échanges, il s'agit de conserver des liens cordiaux mais aussi de maintenir un « rapport de place » satisfaisant (Vinatier, 2009); ce type de situation recoupe donc aussi des enjeux relationnels. Enfin, parce que les CPE sont porteurs de la décision du collègue et du/de la chef-fe d'établissement et parce que ce type d'échanges peut impacter l'image du collègue, ces situations renvoient à des enjeux institutionnels.

Conclusion : Quels apports pour la formation des CPE ?

L'analyse des interactions verbales des CPE avec des parents dans des situations d'échanges à propos d'un élève qui a dérogé aux règles du collège, nous a permis de présenter quelques formes d'organisation de cette activité des CPE et d'ébaucher une modélisation qui pourrait permettre de faciliter la compréhension de ce type de situations.

L'appréhension de situations réelles de travail doit permettre d'identifier des savoirs d'expérience et leur construction (Tourmen, 2014). Ces situations critiques de travail peuvent être utilisées à l'ESPE (Ecole Supérieure du Professorat et de l'Education) comme des moyens de formation (Métral, 2012 cité par Tourmen, 2014), d'une part afin de décrypter la complexité du métier, d'autre part pour faire développer aux futur-e-s professionnel-le-s des compétences d'analyse nécessaires pour s'adapter à la complexité des situations réelles de travail.

La collaboration à ce type de recherche (Vinatier & Morrissette, 2015) ou la participation en formation continue à des modules d'initiation à l'analyse de l'activité pour des CPE en exercice, parce qu'elle permet une conscientisation, étayée par le chercheur, peut représenter, de notre point de vue, une réelle voie de développement professionnel.

Bibliographie

- CEREQ. (2007, janvier 1). Les conseillers principaux d'éducation : un métier en redéfinition permanente.
- Chartier, M., Rufin, D., & 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.
- Clot, Y., & Faïta, D. (2000). *Genres et styles en analyse du travail: concepts et méthodes* (Vol. 4). Travailler.
- Condette, S. (2013). État de la recherche sur le métier de conseiller principal d'éducation. *Carrefours de l'éducation*, 35(1), 105.
- Corre, V. (2014). *Rapport d'information sur les relations entre l'école et les parents* (No. 2117). Assemblée nationale - Commission des affaires culturelles et de l'éducation.
- Eirick Prairat. (2013). *Questions de discipline à l'école* (Trames). Ramonville Saint-Agne: Erès.
- Erving Goffman. (1974). *Les rites d'interaction* (Le sens commun). Paris: les Éditions de Minuit.
- Feyfant, A. (2015). Coéducation: quelle place pour les parents? Dossier de l'IFE n°98.
- Garcia, A. (2012). *Education et discipline au collège* (Thèse de doctorat). Université Bordeaux 2, France.
- Kherroubi, M. (2008). *Des parents dans l'école*. Toulouse: ERES.
- Leplat, J. (1997). *Regards sur l'activité en situation de travail Contribution à la psychologie ergonomique*. Paris: Presses universitaires de France.
- Marcel Mauss. (2012, 1924). *Essai sur le don forme et raison de l'échange dans les sociétés archaïques* (Quadrige). Paris: Presses universitaires de France.
- Mayen, P. (2012). Les situations professionnelles : un point de vue de didactique professionnelle. *Phronesis*, 1(1), 59-67.
- Ollivier, É. (2016). Questionner une situation porteuse d'apprentissage potentiel sur le lieu du travail : une proposition pour la formation d'Assistant de Service Social (ASS), *Savoirs*, (41), 71-86.
- Pastré, P., Mayen, P., & Vergnaud, G. (2006). La didactique professionnelle. *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, (154), 145-198.
- Payet, J.-P. (1997). Le «sale boulot» : Division morale du travail dans un collège en banlieue. *Les Annales de la recherche urbaine*, 75(1), 19-31.
- Périer, P. (2005). *École et familles populaires: Sociologie d'un différend*. Presses universitaires de Rennes.
- Thin, D. (1998). Quartiers populaires. L'école et les familles.
- Tourmen, C. (2014). Usages de la didactique professionnelle en formation : principes et évolutions. *Savoirs*, 36(3), 9.
- Vergnaud, G. (1996). Au fond de l'action, la conceptualisation. In J.-M. Barbier, *Savoirs théoriques et savoirs d'action* (p. 275). Presses Universitaires de France.
- Vinatier, I. (2009). *Pour une didactique professionnelle de l'enseignement*. Rennes: Presses universitaires de Rennes.
- Vinatier, I., & Morrissette, J. (2015). Les recherches collaboratives : enjeux et perspectives. *Carrefours de l'éducation*, 39(1), 137.