

# **Revue Éducation & Formation**

**Numéro thématique : Collaboration Ecole-Famille**

N° e-316

Décembre 2021

Coordinateur du numéro thématique :

Willy Lahaye  
Université de Mons - Belgique

Editeur : De Lièvre, Bruno

© Revue Éducation & Formation, e-316, Décembre - 2021

<http://revueeducationformation.be/>

ISSN 2032-8184

Prof. B. De Lièvre, éditeur

Service d'Ingénierie Pédagogique et du Numérique éducatif

Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Éducation

Université de Mons – Belgique

## Table des matières

Éditorial – Titre.....	5
Bruno De Lièvre, <i>Université de Mons, Belgique</i>	
 <b>Numéro thématique – Collaboration Ecole-Famille</b>	
Introduction.....	9
Willy Lahaye & ... <i>Université de Mons - Belgique</i>	
Explorer les pratiques de l’enseignant dans la collaboration école-famille-communauté - Quelle place pour la formation ?.....	11
Enkeleda Arapi, Serge J. Larivée & Julie Bouchard, <i>Université de Montréal, Canada</i>	
Implication parentale et démocratie scolaire - L’implication parentale dans la dynamique de démocratie scolaire de deux écoles à pédagogies alternatives .....	25
Gihane Sadek & Willy Lahaye, <i>Université de Mons - Belgique</i>	
Les entretiens parents-enseignant - Contribution à la conception d’un outil pour la formation des enseignants, par l’analyse de l’activité.....	41
Rémi Bonasio, Bruno Fondeville & Gwenaël Lefeuvre <i>Université de Toulouse 2 Jean Jaurès, France</i>	
Croyances des futurs professionnels de l’éducation luxembourgeois en ce qui concerne les relations école-famille et l’engagement parental .....	57
Déborah Poncellet, Christophe Dierendonck, Mélanie Tinnes-Vigne, Sylvie Kerger & Céline Dujardin <i>Université du Luxembourg, Grand-Duché du Luxembourg</i>	
Les éducateurs/trices en crèche et les relations avec les parents .....	73
Frédérique Giuliani * & Nicole Peccoud** <i>Université de Genève*, Haute-Ecole de Travail Social**, Genève, Suisse</i>	
 <b>Varia</b>	
Quels liens entre la reprise d’études universitaires des adultes et leur profil de personnalité ? Neuf profils de personnalité pour différentes raisons de reprendre une formation .....	87
Marie-France Stordeur, Stéphane Colognesi, Michaël Parmentier & Frédéric Nils, <i>Université catholique de Louvain, Louvain-la-Neuve, Belgique</i>	
Apprendre à faire la classe - Une étude de cas sur les moments de transition.....	101
Marc Blondeau*,** & Catherine Van Nieuwenhoven*, <i>Université catholique de Louvain*, Haute-Ecole Galilée**, Belgique</i>	
Accompagnement éducatif et politiques sportives. Implantation du volet sportif de l’accompagnement éducatif en France : politiques sportives d’établissement et rôle des enseignant.e.s d’EPS .....	111
Yannick Hernandez* & Gaëlle Sempé**, <i>Université de Bordeaux*, Université de Rennes 2**, France</i>	



# **Editorial**

## **Titre de l'éditorial**

*Citation de l'éditorial.  
(Auteur citationl, date)*

Bruno De Lièvre  
Université de Mons

Texte éditorial

Bonne lecture à toutes et à tous,

Pour la Revue Éducation & Formation,

Bruno De Lièvre



**Revue  
Éducation & Formation**

**e-316**

**Numéro Thématique :  
Collaboration École-Famille**



---

## **Introduction**

### **TITRE**

**Willy Lahaye\* & ..\*\***

*\* Université de Mons - Belgique  
willy.lahaye@umons.ac.be*

**\*\***

---

**1. Titre**

Texte

**Références bibliographiques**

---

# Explorer les pratiques de l'enseignant dans la collaboration école-famille-communauté

## Quelle place pour la formation ?

**Enkeleda Arapi, Serge J. Larivée & Julie Bouchard**

Université de Montréal  
90, avenue Vincent d'Indy  
Montréal, (QC) H2V 2S9  
Canada  
enkeleda.arapi@umontreal.ca  
serge.j.larivee@umontreal.ca  
julie.bouchard.6@umontreal.ca

---

*RESUME : L'implication de l'enseignant dans la relation école-famille-communauté est importante autant que l'implication du parent. L'objectif de cet article est d'identifier les pratiques d'implication de l'enseignant dans le cadre de cette relation à partir de leurs perceptions et de celles des parents. Pour ce faire, nous présentons les résultats d'une recherche menée auprès de 14 enseignants et de 45 parents issue d'écoles publiques et privées du Québec. Les dimensions de l'implication parentale, selon le modèle d'Epstein (2001), et la place de la formation des enseignants sont discutées.*

*MOTS-CLES : implication de l'enseignant, famille, relation école-famille-communauté, école publique/privée.*

---

## 1. Introduction

D'une manière générale, les relations école-famille-communauté (ÉFC) sont considérées comme étant importantes pour favoriser la réussite scolaire, le bien être et le développement de l'élève (Castro & al., 2015, Epstein, 2009). Plus spécifiquement, comme l'indiquent plusieurs auteurs (Hill & Tyson, 2009; Jeynes, 2012 ; Patall & al., 2010), ces relations reposent notamment sur la collaboration ÉFC, qui « peut être décrite comme un processus relationnel générique qui se précise selon le degré de relation, d'engagement et de consensus s'établissant entre les collaborateurs » (Larivée, Kalubi & Terrisse, 2006, p. 529), et sur l'implication des parents, soit la façon dont ils participent au cheminement scolaire de leur enfant (Larivée, 2011). Si les relations ÉFC reposent en partie sur l'implication des parents, elle est également tributaire de l'implication des enseignants qui sont généralement au cœur du processus de sollicitation, d'orientation et d'encadrement menant à l'implication de ceux-ci. Cependant, alors que le concept d'implication parentale est largement exploré par les chercheurs dans le contexte de la collaboration ÉFC, l'implication des enseignants ne bénéficie pas de la même attention. On peut ainsi s'interroger sur l'implication des enseignants ou, plus spécifiquement, sur les pratiques des enseignants qui visent intentionnellement à promouvoir l'implication des parents, que ce soit à la maison, à l'école ou dans la communauté. Cet article vise donc, à partir des perceptions d'enseignants et de parents, à étudier l'implication des enseignants dans le cadre de relations de collaboration ÉFC pour soutenir l'implication des parents dans le cheminement scolaire de leur enfant au primaire.

## 2. L'implication de l'enseignant : contexte et dynamique

Au Québec, dans le référentiel de compétences professionnelles de la profession enseignante, composé de douze compétences (MEQ, 2001), la neuvième compétence prescrit une forme d'implication des enseignants, soit de « coopérer avec l'équipe-école, les parents, les différents partenaires sociaux et les élèves en vue de l'atteinte des objectifs éducatifs de l'école » (p. 153). Cette compétence reconnaît l'importance de la collaboration ÉFC, mais elle ne définit pas spécifiquement le type d'implication attendu des enseignants ? dans la collaboration ÉFC. Epstein (2013), tout comme Evans (2013), constatent la nécessité d'améliorer le curriculum afin de clarifier la place que doit y occuper la collaboration ÉFC. D'autres chercheurs remarquent qu'on accorde peu d'importance à la collaboration ÉFC dans les programmes de formation des maîtres et que le temps accordé au développement de cette compétence est insuffisant, voire inexistant (Bruïne & al., 2014, Epstein & Sanders, 2006 ; Willemse, Vloeberghs, Bruïne et Van Eynde, 2016). À cet égard, plusieurs recherches indiquent que les enseignants ne se sentent pas suffisamment préparés à travailler avec les parents (Casper, 2011 ; Epstein & Sanders, 2006 ; Patte, 2011 ; Sewell, 2012). C'est pourquoi il nous paraît important de tenter de mieux connaître, d'une part, ce que font les enseignants pour favoriser l'implication des parents dans le cheminement scolaire de leur enfant et, d'autre part, comment ils y ont été préparés lors de leur formation initiale.

Au Québec, la Loi sur l'instruction publique (Gouvernement du Québec, 2001a) stipule qu'il est de la responsabilité de l'école d'informer les parents sur la performance scolaire et la conduite de leur enfant, et de solliciter leur participation à sa scolarité. En effet, l'école comme institution détient une responsabilité importante dans l'implication des parents : c'est elle qui en exerce le contrôle ou qui oriente les offres et les possibilités pour les parents de s'impliquer (Epstein & Dauber, 1991; Larivée, 2011). Les pratiques institutionnelles (ex. : les journées portes ouvertes, les rencontres des bulletins, les invitations à des événements publics comme une pièce de théâtre ou une compétition sportive, etc.) ont le potentiel de promouvoir des relations de collaboration entre les parents et les enseignants (Halsey, 2005). Or, ces initiatives se cantonnent souvent à une invitation, à une conversation, plutôt que de constituer des efforts réels pour susciter une véritable collaboration à moyen ou à long terme où ont lieu des échanges bidirectionnels (Epstein, 2001). En conséquence, les chercheurs suggèrent de mettre l'accent sur les formes et les fréquences des invitations aux parents par les enseignants, car cette démarche influence significativement l'implication des parents et la réussite des élèves (Seitsinger, Felner, Brand & Burns, 2008). Pour ce faire, il importe de bonifier la formation et le développement professionnel des enseignants en incluant, notamment dans les plans de développement professionnel, des sujets comme l'amélioration de la communication ÉF, le travail avec les familles issues de milieu défavorisé ou encore l'intervention auprès de l'enfant qui manifeste des difficultés (Henderson, Mapp, Johnson & Davies, 2007 ; Lasater, 2016).

D'autres études (Epstein & Sheldon, 2002 ; Miedel & Reynolds, 2000) ont constaté qu'une communication ouverte, basée sur la confiance, le respect mutuel, le partage de responsabilités et des savoirs, etc. entre parents et enseignants influencent positivement la réussite scolaire. Par contre, DePlanty, Coulter-Kern & Duchane (2007) observent que cela est peu présent dans les pratiques courantes. Les études montrent que beaucoup de parents, tous milieux confondus, sont disposés à s'impliquer, mais qu'ils ne sont pas suffisamment encouragés à le faire ou qu'ils rencontrent peu d'ouverture de la part du personnel scolaire en ce sens. Une distance entre l'école et les familles semble omniprésente dans plusieurs milieux (Larivée, 2012 ; Périer, 2019).

Les chercheurs abordent souvent l'implication des enseignants dans la relation ÉFC à partir des obstacles qui entravent cette relation, tels les faibles attentes des enseignants, le manque de temps et le faible sentiment d'efficacité de certains enseignants à travailler avec les parents (Hoover-Dempsey & al., 1992 ; Epstein & Dauber, 1991). Or, quand la direction d'école accorde du temps aux enseignants pour le travail avec les parents, que les attentes envers les parents sont réalistes et que le sentiment d'efficacité personnel des enseignants et des parents est élevé, la relation entre les parents et les enseignants a alors plus de chances d'être positive (Smith & Sheridan, 2019). Selon DePlanty & al. (2007), les enseignants reconnaissent l'importance de l'implication des parents, mais ils ont souvent la perception que les parents ne s'impliquent pas ou peu. Epstein & Dauber (1991) ont rapporté que les enseignants qui croient partager les mêmes attentes que des parents en matière d'implication parentale et d'engagement dans la relation ÉFC, ont davantage de contacts avec les parents et mettent plus d'activités en place pour impliquer les familles.

Par ailleurs, Christenson & Sheridan (2001) suggèrent, dans une perspective de relations ÉFC collaboratives, de mettre l'accent sur une approche qui accorde de l'importance aux rôles des acteurs-clés, aux attitudes positives manifestées à l'égard des uns et des autres et à la création d'une atmosphère accueillante et respectueuse. De plus, Hoover-Dempsey, Whitaker & Ice (2010) ont proposé un modèle de promotion de l'implication parentale qui s'applique tant aux parents qu'aux enseignants. Les auteurs soulignent notamment l'importance du sentiment de compétence des enseignants à travailler de façon collaborative avec les familles, des invitations provenant de l'enseignant, des demandes explicites et du soutien reçu pour les aider à collaborer avec les parents. Plus récemment, Buchanan & Buchanan (2017), à travers une revue de littérature sur le rôle de l'enseignant pour établir des relations efficaces avec les parents, ont proposé des stratégies spécifiques à l'usage des enseignants. Selon eux, il est possible de favoriser la relation avec les parents lorsque les enseignants connaissent l'élève et la famille, identifient et mettent à profit les forces de chaque famille dans le processus éducatif, bâtissent la confiance avec les parents, communiquent réciproquement, prennent l'initiative et s'engagent dans le travail collaboratif (Buchanan & Buchanan, 2017).

En outre, bien que la documentation scientifique fait état d'un certain nombre d'éléments qui influencent positivement les relations de collaboration ÉFC et l'implication parentale, nous en savons peu tant sur les types d'implication des enseignants pour favoriser celle des parents que sur les types d'implication parentale que les enseignants priorisent. C'est ce qui nous a amenés à formuler les deux questions de recherche suivante : 1) quelles sont les pratiques des enseignants visant à favoriser l'implication des parents dans le cheminement scolaire de leur enfant ? 2) Quelle importance ont les relations ÉFC dans la formation initiale des maîtres ?

### 3. Cadre conceptuel : les dimensions de l'implication des enseignants

Bouchard & al. (1996, p. 22) définissent la collaboration comme « la participation à la réalisation d'une tâche ou à la prise en charge d'une responsabilité par un ou des acteurs concernés ». D'autres auteurs envisagent la collaboration comme une démarche conjointe entre acteurs, ayant un but commun et des activités décidées conjointement, montrant une ouverture réciproque envers les expériences et les savoirs respectifs, une confiance mutuelle (Leonard & Leonard, 2001 ; Schrage, 1995). L'école, par le biais de l'enseignant, demeure un puissant levier pour l'implication des parents ainsi que dans le développement potentiel d'une relation de collaboration entre ces deux catégories d'acteurs. Si les études qui définissent l'implication des parents sont nombreuses, les études qui définissent l'implication des enseignants se font plus rares.

En s'inspirant des prescriptions des documents officiels (Gouvernement du Québec, 2001a, b) et des écrits scientifiques (Christenson & Sheridan, 2001 ; DePlanty & al., 2007 ; Epstein, 1987 ; Hoover-Dempsey & al., 2010), il est possible de cerner l'implication des enseignants dans le cadre de la relation ÉFC. Les écrits officiels (Gouvernement du Québec, 2001 a, b) prescrivent les attentes suivantes : informer les parents sur la réussite de l'élève, faire participer et informer le parent sur les aspects de la vie des enfants à l'école. Aux yeux du gouvernement, collaborer avec les parents nécessite de les informer sur les apprentissages ou le comportement de leur enfant en fournissant des points de repère accessibles et structurés, de leur expliquer les attentes liées au travail à la maison et de préciser comment ils peuvent soutenir leur enfant dans son cheminement scolaire. Cette collaboration nécessite également d'expliquer aux parents le code de vie de la classe et de l'école tout en sollicitant leur implication pour le renforcer auprès de l'élève. Impliquer les parents nécessite aussi de diversifier les moyens de communication avec eux (Dumoulin & al., 2013 ; Lin & al., 2019), de les solliciter et de les motiver pour qu'ils participent de diverses manières à la vie et au suivi scolaires de leur enfant, telles auprès du conseil d'établissement, par le biais du bénévolat, dans la classe (accompagnement des élèves lors de sorties, aide à l'enseignant pour préparer du matériel éducatif, etc.). Cela exige enfin de solliciter les compétences des parents en faisant valoir et reconnaître la contribution qu'ils apportent au cheminement scolaire de leur enfant mais aussi, plus largement, à la réalisation des projets éducatifs de l'école ou de la communauté. Choisir de mobiliser ces leviers suppose toutefois pour l'enseignant d'avoir confiance en soi par rapport aux parents et par rapport à soi-

même : cela dépend donc du sentiment d'efficacité personnelle (Hoover-Dempsey & al., 2005). De fait, l'implication des enseignants peut être définie à partir des caractéristiques suivantes : l'expression des attentes des enseignants, leurs représentations et les moyens de communication qu'ils mettent en place pour motiver les parents à participer au suivi scolaire de leur enfant, leur sentiment d'efficacité personnelle.

Dans le contexte de collaboration ÉFC, nous définissons l'implication des enseignants comme un engagement proactif de la part de l'enseignant, à travers plusieurs activités et comportements qui visent à promouvoir l'implication des parents auprès des enfants à l'école et à la maison. Nous nous sommes inspirés des modèles d'Epstein (2009) et de Hoover-Dempsey & al. (2005) pour définir les pratiques d'implication des enseignants dans le contexte de la collaboration ÉFC. Ces modèles sont couramment utilisés dans le contexte de la collaboration ÉFC et permettent de préciser le rôle et les actions entreprises par l'enseignant afin d'impliquer le parent dans le suivi scolaire de son enfant à la maison et à l'école. Les types d'implication de l'enseignant, adaptés de la typologie d'Epstein (2001), sont déclinés en six dimensions explicitées ci-dessous.

**Le rôle et le sentiment de compétence de l'enseignant** fait référence à la responsabilité de l'enseignant vis-à-vis l'éducation de l'élève. Pour s'acquitter de ses responsabilités et assumer son rôle, qui inclut d'impliquer les parents, l'enseignant mobilise les outils dont il dispose, et le fera notamment en fonction de son sentiment de compétence personnelle (Hoover-Dempsey & al., 2005). Ce sentiment renvoie à la perception que l'enseignant a de lui-même.

**La communication entre l'école et la famille** se définit par des pratiques de la part de l'enseignant qui relie l'école, la famille et l'élève sur les programmes scolaires et les progrès réalisés par l'élève (Epstein, 2009). Par exemple, l'enseignant organise diverses rencontres (en début d'année scolaire, selon les besoins des parents, pour la remise des bulletins parents/élèves/enseignants, etc.) et envoie de façon régulière des bilans sur les apprentissages et le comportement de l'enfant, etc.

**Le bénévolat** désigne des formes de pratique de l'enseignant pour solliciter la participation des parents dans les activités de l'école afin d'appuyer le projet éducatif et l'apprentissage des enfants (Epstein, 2009). Ces pratiques se rapportent aux diverses sollicitations de l'enseignant pour bénéficier de l'expertise des parents afin de participer de diverses façons aux activités de l'école et de la classe de son enfant (par ex. aider comme accompagnateurs dans les activités extrascolaires ou scolaires, s'occuper des prêts de livres à la bibliothèque, etc.).

**L'apprentissage à la maison** se définit autour des pratiques de l'enseignant afin de solliciter l'implication des parents par rapport à ce qu'ils peuvent faire à la maison pour soutenir l'apprentissage de leur enfant et sa réussite (Epstein, 2009). Cela concerne l'aide aux devoirs, les consignes sur la manière d'aider l'enfant, les encouragements, l'écoute, les félicitations et les discussions avec lui. Par exemple, l'enseignant peut demander aux parents de vérifier le travail scolaire à la maison, les informant des différentes techniques pour améliorer les compétences des élèves en préparant des boîtes à outils qui expliquent et explicitent les attentes en matière de devoirs et de comportements en classe.

**La participation à la prise de décision** se définit comme un processus de partenariat, de partage de vision et d'actions concrètes visant des objectifs communs entre les enseignants et les parents (Epstein, 2009). Elle implique des pratiques de l'enseignant visant à favoriser l'implication des parents dans différentes structures formelles de l'école et de la classe, tel que les comités de parents, le conseil d'établissement, etc.

**La collaboration avec la communauté** désigne les informations et les actions entreprises par l'enseignant pour informer les parents sur les ressources disponibles dans la communauté, mais elle réfère aussi à la collaboration avec des organismes communautaires ou d'autres partenaires pour soutenir les objectifs d'apprentissage (Epstein 1987/2009). Cette dimension vise à cibler et à intégrer des ressources et des services communautaires afin de renforcer les programmes scolaires, les pratiques familiales, le développement et l'apprentissage des élèves.

En somme, l'implication des enseignants est construite à partir du rôle de l'enseignant, des activités et des relations interpersonnelles. Elle permet d'analyser les multiples facettes de son implication auprès du parent.

#### 4. Objectif et méthodologie de la recherche

Nous présentons, dans les paragraphes suivants, une partie des résultats d'une recherche portant sur les rôles et les types d'implication parentale. Cet article vise les deux objectifs suivants : 1) identifier, à partir des perceptions d'enseignants et de parents, les pratiques d'implication des enseignants visant à soutenir l'implication des parents dans le cheminement scolaire de leur enfant au primaire et 2) préciser la place qu'occupe l'implication des parents dans la formation initiale des maîtres.

Pour atteindre ces deux objectifs, nous avons mené une recherche auprès de six écoles primaires de la région de Québec, soit trois écoles publiques et trois écoles privées. Les indices de milieu socioéconomique des écoles

participantes varient de 1 à 10 dont quatre écoles avec un indice 1 (milieu très favorisé) et deux écoles avec un indice respectif de 7 (milieu défavorisé) et 10 (milieu très défavorisé)<sup>1</sup>. Cette étude exploratoire s'appuie sur un devis mixte (qualitatif et quantitatif). Cependant, seulement les résultats du volet qualitatif sont présentés dans le présent article.

#### **4.1. Caractéristiques des participants**

Pour réaliser la recherche, deux catégories de participants ont été ciblés, des enseignants et des parents. Nous présentons ci-après leurs caractéristiques.

##### *4.1.1 Les caractéristiques des enseignants*

L'échantillon est constitué de 14 enseignants dont 9 (64,3%) proviennent de l'école publique et 5 enseignants de l'école privée. La presque totalité des participants sont des femmes (n=12). Cinq participants enseignent aux élèves au premier cycle (6-7 ans), cinq au deuxième cycle (8-9 ans) et quatre au troisième cycle (10-11 ans). La majorité des enseignants (n=9) ont plus de 20 ans d'expérience. Tous les enseignants détiennent un diplôme universitaire de 1er cycle et 5 enseignants détiennent un diplôme de 2e cycle.

##### *4.1.2 Les caractéristiques des parents*

L'échantillon<sup>2</sup> est constitué de 45 parents (24 parents du privé et 21 du public) dont l'enfant est inscrit à l'école primaire avec les enseignants de l'échantillon précédent. Il s'agit principalement de mères (n=33, 17 du privé et 16 du public). Les participants sont originaires du Québec (n=25, 14 parents du privé et 11 parents du public), d'Europe (n=14, 8 parents du privé et 6 du public) et d'Amérique du Sud (n=4, 2 parents au privé). La presque totalité des parents provient de familles nucléaires (n=41, 22 parents du privé et 17 du public) dont près des trois quarts des mères (n=37, 18 du privé et 19 du public) et presque tous les pères (n=40, 20 du privé et 20 du public) travaillent à temps plein. Concernant la scolarisation des parents, un peu plus de la moitié des mères (n=28, 16 du privé et 12 du public) et des pères (n=25, 15 du privé et 11 du public) détiennent un diplôme d'études universitaires. Enfin, concernant le revenu familial, 5 familles (2 au privé et 3 au public) vivent avec moins de 40 000 \$/an, 2 familles au public disposent d'un revenu compris entre 40 000 et 60 000\$, 6 familles (autant du public que du privé) disposent d'un revenu entre 60 000 et 80 000\$ tandis que la majorité des familles (n=27, 15 au privé et 12 au public) dispose d'un revenu familial brut de plus de 100 000\$.

#### **4.2 Instruments de mesure et collecte de données**

Le dispositif de collecte de données utilisé repose sur un protocole d'entrevues semi-dirigées qui a été élaboré par la chercheuse principale à partir de six dimensions de l'implication des enseignants présentées dans le cadre de référence. Le protocole a ensuite été préexpérimenté auprès de trois enseignants. Des modifications ont été apportées selon les suggestions des enseignants concernant notamment la première dimension, le rôle et le sentiment de compétence de l'enseignant. La question a été jugée délicate et susceptible de présenter des problèmes éthiques ; elle a donc été retirée. Toutefois, cette dimension a été mesurée avec un questionnaire quantitatif selon Hoover-Demsey & al., (2002), mais cette partie de la recherche n'est pas incluse dans cet article. L'entrevue visait à connaître les perceptions des enseignants et des parents à propos des pratiques d'implication des enseignants visant à favoriser l'implication des parents. Plus précisément, l'entretien portait sur deux thèmes principaux, soit 1) les pratiques des enseignants concernant la communication entre l'école et la famille, le bénévolat, les apprentissages à la maison, la prise de décision et la collaboration avec la communauté ; 2) la place de la collaboration ÉFC dans la formation initiale (cf. tableau 1).

<sup>1</sup> Les écoles ayant des indices de 7 à 10 sont celles situées dans des quartiers où la majorité des familles sont considérées comme étant les plus à risques sur le plan socioéconomique et pour lesquelles une plus grande attention est portée, ce qui pourrait correspondre aux zones d'éducation prioritaires en Europe.

<sup>2</sup> L'échantillon initial est constitué de 239 parents qui ont rempli le questionnaire sur l'implication des parents dans le contexte de la collaboration ÉFC. Cette partie de la recherche n'est pas incluse dans l'article.

Version des enseignants	Version des parents
<p><b>Q1. Comment faites-vous pour impliquer les parents dans le suivi des élèves ?</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Communication : quels sont vos moyens de communication avec les parents ? Qu'est-ce qui est le plus efficace selon vous ?</li> <li>2. Bénévolat : Quelles formes d'implication des parents favorisez-vous directement dans votre classe ?</li> <li>3. Les apprentissages à la maison : Quels moyens utilisez-vous pour inciter l'aide/ou le support des parents dans les apprentissages ? Est-ce que vous guidez les parents dans l'aide aux devoirs ?</li> <li>4. Prise de décision : Comment incitez-vous les parents à participer aux diverses instances de l'école ? Pourquoi ?</li> <li>5. Collaboration avec la communauté : comment percevez-vous la collaboration avec la communauté ? Comment utilisez-vous les ressources communautaires pour soutenir les parents ?</li> </ol>	<p><b>Q1. Comment l'enseignant sollicite-t-il votre implication ?</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Communication : quels sont les moyens de communication qu'il utilise ?</li> <li>2. Bénévolat : quelles formes de bénévolat demande-t-il ?</li> <li>3. Les apprentissages à la maison : quels types d'aide à la maison demande-t-il ?</li> <li>4. Prise de décision : quels types de participation à l'école (CE, comité des parents) demande-t-il ?</li> <li>5. Collaboration avec la communauté : quelles ressources communautaire suggère-t-il qui peuvent indirectement avoir un impact sur la réussite académique ?</li> </ol>
<p><b>Q2. Rétrospectivement, que pensez-vous de votre implication aujourd'hui par rapport à votre implication au cours des premières années de votre travail ?</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Dans votre formation initiale en enseignement, est-ce qu'il a été question de la relation école-famille ?</li> <li>2. Comment décririez-vous votre évolution depuis vos premières expériences en enseignement jusqu'à maintenant en ce qui concerne l'implication des parents ?</li> </ol>	

**Tableau 1.** Questions des entrevues menées auprès des enseignants et des parents

#### 4.3 Procédure de collecte de données

Nous avons d'abord contacté les directions d'école pour solliciter la participation des enseignants et des parents de leur établissement. Les enseignants volontaires ont transmis aux parents la documentation (formulaire de consentement et questionnaire) par le biais des élèves. Les parents et les enseignants, qui ont rempli les questionnaires, devaient signifier leur accord pour participer à l'entrevue. Par la suite, ceux ayant manifesté leur intérêt à participer à l'entrevue ont été contactés par courriel pour confirmer, d'une part, leur participation à l'entrevue et, d'autre part, préciser le moment et le lieu. Les entrevues ont duré en moyenne 45 minutes.

#### 4.4 La méthode d'analyse

La méthode d'analyse privilégiée est une approche de type « analyse de contenu » permettant de décrire tout contenu de communication en vue de l'interpréter (Miles & Huberman, 2009). Il s'agit d'une approche systématique de codage, de catégorisation et de mise en relation des discours recueillis, afin de cerner les idées et les représentations des personnes interviewées (Intissar & Rabeb, 2015). L'analyse suit les étapes de l'analyse de contenu : pré-analyse, codification, catégorisation, mise en relation et élaboration des conclusions. Lors de la *pré-analyse*, les entretiens sont transcrits afin d'obtenir le sens de l'ensemble (Vaismoradi, Turunen & Bondas, 2013). Ensuite, lors de la *codification*, le contenu du verbatim a été codifié afin de mieux repérer l'émergence de thèmes pertinents en lien avec les objectifs de la recherche et le cadre théorique (Miles & Huberman 2009). La codification a été conduite au niveau du mot, de la ligne ou du paragraphe comme unité de sens (Krippendorff, 2004) et à l'aide du logiciel TAMS Analyzer. Le codage a été réalisé pour l'ensemble du verbatim, car des éléments de réponse aux questions peuvent se retrouver dans l'ensemble du discours. La grille de codage a été enrichie de nouveaux codes qui ont émergé des passages significatifs du discours. Un accord interjuge a été mené à l'aide du logiciel TAMS

Analyser pour permettre de valider le processus de codage. L'accord interjuge a été mesuré à partir du calcul de l'alpha de Krippendorff (2004) et un accord de fiabilité de 0,87 (l'alpha de K) a été obtenu entre deux codeuses.

## 5. Présentation des résultats

Dans cette section, nous présentons les résultats issus de l'analyse du discours des participants sur l'implication des enseignants lors des entrevues menées auprès des 14 enseignants (9 au public et 5 au privé) et des 45 parents (21 au public et 24 au privé).

### 5.1. L'implication de l'enseignant selon la perception des enseignants et des parents

Les résultats des entrevues permettent de distinguer deux dimensions de l'implication des enseignants privilégiées par les deux catégories de participant consultés pour favoriser l'implication des parents : la communication ÉF et les apprentissages à la maison. De manière plus spécifique, les enseignants ont identifié les dimensions suivantes (par ordre d'importance) comme faisant partie de leurs pratiques d'implication parentale : la communication ÉF, les apprentissages à la maison ; le bénévolat ; la collaboration avec la communauté et la prise de décision. De leur côté, les parents ont identifié les dimensions suivantes (par ordre d'importance) comme faisant partie des pratiques d'implication parentale de l'enseignant de leur enfant : la communication ÉF ; les apprentissages à la maison ; le bénévolat, la prise de décision et la collaboration avec la communauté.

#### 5.1.1 Les moyens de communications

**Les moyens de communication** mis en place par l'enseignant pour interagir avec le parent sont l'agenda de l'élève (pour 12 enseignants sur les 14) dont tous les enseignants du public et quatre enseignants du privé. Le courriel (9 sur 14) est un autre moyen de communication utilisé par l'ensemble des enseignants (5 du privé et 4 du public). Les enseignants mentionnent d'autres moyens utilisés : les rencontres parent-enseignant à l'école (12 sur 14, 5 au privé et 7 au public), la rencontre pour le 1<sup>er</sup> bulletin (6 sur 14 dont 3 au privé), le téléphone (7 sur 14 dont 4 au public), le bilan hebdomadaire (5 sur 14, dont 3 du privé) et le site internet de l'école (5 sur 14 dont 4 au privé). Globalement, les parents ont une perception assez convergente avec celle des enseignants sur les moyens de communication utilisés. Selon les parents, les moyens les plus utilisés par l'enseignant sont le courriel (30 sur 45, dont 19 au privé et 11 au public) et l'agenda de l'élève (29 sur 45, dont 19 du privé) comme le souligne ce parent : « *L'agenda est très pratique parce que tout est centralisé dedans, si la maîtresse a besoin de nous dire quelque chose, c'est là qu'elle nous écrit. En plus, ça nous sert aussi comme cahier d'exercices* » (F39<sup>3</sup> au privé). Des parents et des enseignants déclarent que la fréquence du contact est influencée par la présence de problèmes chez l'enfant à l'école (5 enseignants sur 14 et 7 parents sur 45). Par ailleurs, certains parents (14 sur 45) rapportent qu'il y a peu de contacts avec les enseignants, ce qui rend plus difficile la communication ÉF. Concernant les rencontres parent-enseignant, seulement des parents du privé (8 sur 24) estiment avoir la possibilité de rencontrer l'enseignant sans rendez-vous comme le mentionne ce parent du privé : « *Le matin, l'accueil débute à 8h00 alors je me présente plus tôt et l'enseignante est présente plus tôt aussi alors je peux lui parler directement s'il y a quelque chose* » (F32). De même, la prise de rendez-vous avec l'enseignant semble être plus accessible par le parent du privé que par le parent du public (12 au privé et 5 au public sur 17 réponses à cette question), comme en témoigne ce parent du public : « *les rencontres ne sont pas si faciles que ça, il n'y en a pas beaucoup. Il y a seulement une rencontre obligatoire lors du premier bulletin* » (B9).

#### 5.1.2 Les apprentissages à la maison

**Les apprentissages à la maison** incluent les demandes formulées et les moyens mis en place par l'enseignant pour soutenir les parents. Ainsi, les enseignants du privé et du public sollicitent principalement les parents pour superviser les devoirs/les projets (8 sur 14), pour signer les documents (6 sur 14) et pour faire la lecture avec l'enfant (4 sur 14). Cependant, les enseignants du privé (n=5) sollicitent tous les parents à superviser les devoirs/les projets, contrairement aux enseignants du public (3 sur 11 enseignants du public). Les parents du public et du privé partagent globalement les mêmes perceptions que les enseignants. Ainsi, 21 des 45 parents déclarent que l'enseignant leur demande de superviser les devoirs et les projets de leur enfant, ceux du privé sont cependant plus nombreux à préciser cette demande de l'enseignant (18 sur 21). Les parents déclarent que l'enseignant demande de signer des documents (12 sur 45, dont 10 issus du privé) ainsi que de faire de la lecture avec leur enfant (11 sur 45, dont 7 provenant du privé). Le discours des enseignants montre que les actions mises en place par l'enseignant pour soutenir l'implication des parents dans les apprentissages à la maison sont étayées par d'autres moyens et

<sup>3</sup> Pour préserver l'anonymat des participants, un code composé d'un chiffre et d'une lettre, qui correspond à leur école, leur a été attribué.

outils. Ainsi, les enseignants identifient l'agenda de l'élève (10 enseignants sur 14, dont 7 du public) comme en témoigne cette enseignante du public « *par l'agenda dans lequel sont indiqués les devoirs et leçons. Ce sont surtout des traces de leçons qu'on demande aux parents (retranscription du vocabulaire et des verbes appris... »* (A4), ainsi que le site internet de l'école (4 sur 14 enseignants, dont 3 du public) comme étant les principaux moyens pour soutenir l'implication des parents. De leur côté, un peu plus de la moitié des parents déclarent que l'agenda de l'élève est utilisé par l'enseignant comme outil principal pour guider les parents dans les apprentissages à la maison (25 sur 45, dont 14 du privé).

Les avis sont toutefois divergents en ce qui concerne les autres moyens mis en place par l'enseignant pour solliciter l'implication des parents. Les enseignants déclarent que des outils avec des explications sont fournis aux parents (6 sur 14, soit 2 enseignants du privé et 4 du public) comme témoigne cette enseignante du public : « *.. avec un cartable de devoirs et leçons contenant le plan de la semaine avec à la fin, un coffre à outils afin d'aider les parents à appliquer un plan de travail »* (B5). Pourtant, 18 parents sur 45 (14 du public) déclarent ne pas avoir de tels outils explicatifs qui leur permettraient de les guider dans les apprentissages de leur enfant à la maison comme en témoigne ce parent du public : « *Je n'ai pas vu que l'enseignante indique des stratégies. Y a pas plus que d'écrire tel verbe, à l'indicatif, subjonctif, ensuite, en anglais, réviser tels mots ou telles pages. C'est que ça qu'il y a dans l'agenda, y'a pas de plus ou d'aide-mémoire ou d'outils, autant que pour l'élève que pour le parent. »* (B7). Seulement 4 parents déclarent que des outils avec des explications leur sont fournis. De même, 11 enseignants sur 14 rapportent que des explications sont aussi présentées lors de la première rencontre de l'année scolaire avec les parents, comme le mentionne cette enseignante du public : « *Lors de la première rencontre de l'année, j'indique les feuilles-outils que je peux mettre à leur disposition et j'en donne des copies aux parents intéressés »* (A3). Ce moyen est souligné par 3 des 5 enseignants du privé et 8 des 9 enseignants du public. Or, seulement 8 sur 45 parents partagent cette opinion dont 6 parents du privé. De plus, seulement 3 enseignants sur 14 disent qu'ils ne sollicitent pas l'aide des parents dans les apprentissages à la maison (ex. « *Nous sommes dans un milieu défavorisé alors souvent, les parents ne comprennent pas plus que les enfants donc je n'insiste pas. ...je leur demande d'assister leur enfant pour des séances de lecture à voix haute... Je ne suis pas certaine qu'ils le fassent.... Tant qu'à donner des devoirs et des leçons et que je doive passer 30 à 45 minutes tous les matins pour voir si ça été fait, je préfère éviter »* (C6 enseignante du public), ce que 25 parents sur 45, autant du privé (13) que du public (12), confirment en mentionnant qu'ils ne sont pas l'objet d'une sollicitation directe de l'enseignant pour soutenir l'apprentissage de leur enfant, comme en témoigne ce parent du public : « *Je ne me souviens pas d'avoir eu des demandes directes de l'enseignant pour les apprentissages à la maison. Je l'aide à faire ses leçons et ses devoirs au besoin, je le supervise »* (B4).

### 5.1.3 Le bénévolat

Concernant le **bénévolat**, les principales formes d'implication parentale sollicitées par l'enseignant sont, selon les enseignants consultés : accompagner lors des sorties (12 sur 14, dont l'ensemble des enseignants du privé), apporter de l'aide en classe (6 sur 14 dont 3 au privé et 3 au public) (ex. le parent est invité en classe à faire des présentations, aider dans la préparation des matériels ou des spectacles) et apporter de l'aide à la bibliothèque de l'école (3 sur 14), comme le souligne cet enseignant : « *Accompagnements lors de sorties, bénévolat à la bibliothèque mais pas d'implication en classe »* (A3 enseignant du public). Cependant, 5 enseignants (dont 4 du public) sur 14 ne sollicitent pas la participation des parents comme bénévoles, comme le mentionne ce parent du public : « *L'enseignant ne sollicite pas pour faire du bénévolat. J'ai l'impression que nous ne sommes pas bienvenus à l'école »* (B1). Le discours des parents suggère que les enseignants du privé sollicitent plus l'implication des parents comme bénévoles : pour accompagner lors des sorties (8 parents du privé et 5 du public sur 45), pour apporter de l'aide en classe (14 du privé et 2 du public sur 45) (ex. « *L'enseignante fait beaucoup, beaucoup de choses, pis elle demande beaucoup de l'aide en classe. C'est qu'on a beaucoup d'opportunité de l'assister »* (E28 parent du privé), pour apporter de l'aide à la bibliothèque de l'école (3 sur 45, tous du public). De plus, 11 parents du public et 3 parents du privé sur 45 déclarent que l'enseignant ne sollicite pas leur participation comme bénévole.

### 5.1.4 La prise de décision

En ce qui concerne l'implication des parents dans la **prise de décision**, elle cible plus spécifiquement la participation au conseil d'établissement. Selon la majorité des enseignants (11 sur 14, dont 8 enseignants du public), l'invitation serait toutefois lancée par la direction de l'école, comme le souligne cette enseignante du public : « *C'est l'école qui gère cette partie en sollicitant les parents lors de l'assemblée générale des parents en début d'année »* (A4), ce qui est corroboré par les parents (36 parents sur 45). Il semble que cette dimension ne relève pas spécifiquement de la responsabilité des enseignants, et cela, pour les deux systèmes (public et privé). Aucun autre type d'implication parentale n'a été mentionné par les enseignants ou les parents en ce qui concerne la prise de décision.

### 5.1.5 La collaboration avec la communauté

Enfin, en ce qui concerne **la collaboration avec la communauté**, le discours des enseignants souligne leurs efforts pour identifier et intégrer les ressources et les services de la communauté pour soutenir leurs élèves. Parmi les enseignants interrogés, 12 sur 14 affirment qu'ils s'efforcent de trouver des moyens avec les centres communautaires proches de leur école (bibliothèques, centres jeunesse, ressources du CLSC), comme en témoigne cette enseignante du public : « *Nous travaillons avec un centre de personnes âgées à proximité, nous faisons des animations à la bibliothèque municipale, nous avons des projets tricots avec le Cercle des fermières* » (A4). Mais les enseignants ne précisent pas s'ils font ou pas des sollicitations aux parents en ce sens. En ce qui concerne les parents, près des trois quarts (19 au public et 13 au privé sur 45) déclarent que l'enseignant ne sollicite pas leur implication avec les centres communautaires.

### 5.2 Les perceptions des enseignants sur leur formation en lien avec la collaboration ÉFC

La très grande majorité des enseignants (12 sur 14) affirment ne pas avoir suivi de cours en lien avec la collaboration ÉFC lors de leur formation initiale, comme le souligne cette enseignante du privé : « *Pas du tout. Je pense que c'est nécessaire. Maintenant, en formation initiale, on a souvent pas assez d'expériences pour en profiter au maximum* » (F13). Plus de la moitié des participants (8 sur 14) s'expriment sur la nécessité de suivre de tels cours, comme en témoigne cette enseignante du public : « *Il pourrait être utile d'être mieux outillés face aux parents qui s'impliquent peu ou pas du tout car on voudrait voir tous les parents s'impliquer, on fait des efforts en ce sens et lorsqu'on a peu ou pas de réponse de certains, ça peut devenir démotivant* » (A3) ou encore « *Il peut être très long d'entrer en communication avec les parents ; il faut les analyser et certains sont très rébarbatifs vis-à-vis l'école. Il faut chercher plus le contenu, des choses qu'il serait bon à savoir ou de savoir faire pour mieux communiquer avec les parents* » (C6, enseignant du public). Le discours des participants relève plusieurs raisons de bonifier la formation initiale avec des cours sur la collaboration ÉFC : développer des savoirs et savoir-faire dans la communication avec les parents, connaître des stratégies pour rejoindre les parents qui ne s'impliquent pas, savoir établir un lien de confiance avec les parents. En abordant le sujet de la formation initiale, celui de la formation continue a aussi été évoqué. À ce sujet, cinq enseignants affirment avoir suivi occasionnellement des formations s'intéressant à la collaboration ÉFC (3 du privé et 2 du public), comme le mentionne cette enseignante du public : « *...lorsque je suis arrivée ici, il y avait une formation suivie, à savoir comment aborder les parents lors des rencontres ; c'était une formation donnée par la commission scolaire. Cette formation n'est plus donnée et ce serait bon qu'elle le soit de nouveau* » (C7). Le discours des enseignants révèle aussi que tous les participants (n=14) ont eu des difficultés lors des premières années de leurs pratiques professionnelles dans la collaboration avec les parents. En somme, il semble que les efforts des enseignants dans le cadre de la relation ÉFC se cantonnent plutôt dans les apprentissages à la maison et la communication ÉF, comme souligné précédemment, et leur formation ne semble pas adéquate en lien avec la collaboration ÉFC ou l'implication des parents.

## 6. Discussion

D'une manière générale, il apparaît que, au regard des pratiques et des perceptions des enseignants consultés, leur implication pour favoriser l'implication des parents est concentrée autour de deux types d'activités : les communications entre l'école et la famille ainsi que le soutien apporté aux parents sur les apprentissages à la maison. Sur le plan de l'implication des parents à l'école, bien que les activités concernant le bénévolat soient officiellement valorisées, il semble que la participation des parents au conseil d'établissement et la collaboration avec la communauté soient peu favorisées. Au regard des résultats, il semble que la collaboration avec les parents lors de la formation initiale demeure un défi, ce qui souligne l'importance d'investir dans la formation initiale et continue afin de mieux préparer les futurs enseignants dans la collaboration ÉFC.

Les analyses révèlent que les enseignants favorisent davantage la communication ÉF et le soutien donné aux parents sur les apprentissages à la maison comme type d'implication parentale, ce que le discours des parents confirme. Ce constat corrobore ceux provenant d'autres études portant sur le même objet (Deslandes & Bertrand, 2004 ; Larivée, 2012). Par ailleurs, il paraît y avoir des différences dans le discours des participants selon le système public/privé, notamment dans la communication ÉF et partiellement sur des aspects des apprentissages à la maison. Pour ce qui est de la communication, les différences se situent principalement sur les moyens et la fréquence de communication. Concernant les apprentissages, les différences se situent plutôt sur la supervision des devoirs et des projets.

### 6.1 Les apprentissages à la maison

Concrètement dans **le cadre des apprentissages à la maison**, les enseignants soulignent que la supervision des devoirs/des projets, la signature des documents (agenda, examens, etc.) et la lecture à leur enfant sont des

tâches importantes dans l'implication sollicitée. Cependant, les enseignants et les parents du privé ont la perception que la supervision des devoirs/des projets est plus encouragée dans les écoles privées. À l'instar de Ichou (2010), les parents avec un statut socioéconomique favorisé démontrent, d'une manière générale, des compétences scolaires supérieures à celles des parents issus d'un milieu défavorisé, car il y a plus de proximité avec la culture scolaire. Ainsi, une partie des parents de l'école privée déclarent encourager davantage le suivi pédagogique des devoirs, tout comme Larivée (2019) l'a constaté. Cependant, les parents de l'école publique participant à la recherche ont un statut socioéconomique similaire aux parents du privé. Concernant le statut socioéconomique, il existe peu de différence significative sur le plan du revenu familial et de la scolarité entre les parents du public et du privé. Toutefois, il est possible que la scolarité des parents soit une variable qui influence l'implication des parents lors des apprentissages à la maison dans le système privé. Il est important que d'autres recherches explorent plus finement les pratiques perçues de l'un et de l'autre système scolaire concernant les apprentissages à la maison en interrogeant le rôle de l'école, de l'enseignant ou encore le type de pédagogie appliqué dans ces écoles. De plus, les enseignants reconnaissent l'agenda de l'élève comme étant l'outil principal guidant les apprentissages à la maison. Cet outil permet à l'enseignant de consigner les tâches à accomplir par l'élève et de donner des pistes aux parents pour structurer le soutien auprès de son enfant. Il semble donc remplir une double fonction : la communication et la planification, pour le parent comme pour l'enseignant. Les enseignants affirment utiliser d'autres moyens pour soutenir les parents dans les apprentissages à la maison, principalement des coffres à outils et une rencontre de parents au début de l'année. Par contre, les parents ne perçoivent pas qu'on leur offre de tels outils explicatifs, peu importe le système public ou privé. La première rencontre au début de l'année est un moment crucial pour soutenir l'implication des parents selon Howard et Lipinoga (2010). Les rencontres parents-enseignants semblent répondre davantage à une demande institutionnelle – transmettre de l'information sur l'organisation des tâches scolaires dévolues aux parents - et sont peu adaptées aux besoins de ceux-ci (Arap, 2017). Il est possible que la façon dont sont structurées ces rencontres ou la quantité d'information présentée dilue la présentation de ces outils, posant obstacle à leur compréhension par les parents. D'ailleurs, Howard & Lipinoga (2010) constatent que les enseignants sont confrontés à des pressions institutionnelles pour communiquer des informations spécifiques, ce qui limite leurs possibilités de communiquer toutes les informations aux familles. À titre d'exemple, un des enseignants mentionne présenter ces outils lors de la première rencontre et « donne des copies aux parents intéressés ». Ainsi lors de ces rencontres, le rôle de l'enseignant comme guide et soutien apparaît important pour appuyer les parents dans leur travail auprès des enfants. Ceci souligne la nécessité de partager avec les parents, du moins de les informer davantage sur les méthodes et les objectifs d'apprentissages de l'élève, comme le constatent aussi Deslandes & Rivard (2011).

## 6.2 La communication école-famille

La communication école-famille constitue une forme d'implication des enseignants relativement privilégiée par les enseignants. Ils utilisent comme voies de communication avec les parents, le courriel, l'agenda de l'élève et les rencontres en personne. Les enseignants soulignent qu'il y a deux rencontres obligatoires dans l'année scolaire : une première rencontre au début de l'année et la rencontre pour le 1<sup>er</sup> bulletin à la fin novembre au Québec. Ensuite, les rencontres sont *ad hoc*, c'est-à-dire en fonction des besoins et des difficultés de l'enfant. Les parents, notamment ceux du public, estiment qu'il y a peu de rencontre avec l'enseignant. De plus, les parents du public semblent avoir des difficultés à rencontrer l'enseignant de leur enfant sans avoir pris un rendez-vous, contrairement aux parents du privé qui sont plus nombreux à estimer que les enseignants de leur école sont accessibles. Ce discours laisse entendre que l'école privée serait plus ouverte aux parents que l'école publique. Selon le discours, les parents du privé ont la perception d'entrer plus facilement à l'école et d'avoir davantage accès au personnel de l'école, contrairement aux parents du public qui laissent entendre que cela est plus difficile. D'autres études ont constaté que les communications entre l'école et les parents doivent être plus régulières, plus fréquentes et plus adaptées pour répondre aux besoins des parents (Dumoulin, Thériault & Duval 2014 ; Kherroubi, 2008). Toutefois, pour comprendre davantage cette différence entre les deux systèmes scolaires, d'autres recherches sont nécessaires.

## 6.3 Le bénévolat

Les analyses indiquent que l'enseignant semble solliciter davantage l'implication des parents dans les activités **concernant le bénévolat**, mais peu dans la participation au conseil d'établissement et la collaboration avec la communauté. Les perceptions des enseignants au regard de ces pratiques d'implication des enseignants, permettent de nuancer ces résultats. Près de la moitié des enseignants sollicitent les parents pour faire du bénévolat, principalement dans les sorties scolaires, mais peu d'enseignants sollicitent l'aide des parents dans la classe, principalement ceux du privé. Cependant, les parents qui confirment être invités à faire du bénévolat dans la classe de leur enfant proviennent des écoles privées. À titre d'exemple, les parents du privé passent davantage de temps en classe pour aider l'enseignant (préparation du matériel scolaires, aider dans l'organisation d'une pièce de théâtre ou d'autres activités, etc.) contrairement aux parents du public qui sont invités principalement pour faire des courtes présentations (sur leur métier ou un autre sujet). Comme suggéré par des résultats de recherches

précédentes, il est possible que l'enseignant ne soit pas bien préparé à inviter et à accueillir les parents en classe (Faell, 2012 ; Patte, 2011). Il est aussi possible que les enseignants ne soient pas fermés à la présence des parents dans leurs classes, mais que créer des conditions favorables à ce type d'implication parentale ne fait pas encore partie de leur pratique professionnelle. À cet égard, plusieurs recherches soulignent les lacunes de la formation initiale concernant la collaboration ÉFC (Buchanan & Buchanan, 2017 ; Lasater, 2016). Selon Smith & Sheridan (2019), lorsqu'on prend le temps de préparer les enseignants à la complexité du travail avec les familles, les attitudes, les connaissances et les pratiques des enseignants en matière d'implication parentale peuvent s'améliorer. D'ailleurs, les enseignants du privé comme du public qui semblent être plus ouverts à la présence du parent dans leur classe, ont suivi occasionnellement des formations continues sur la collaboration ÉFC.

#### **6.4 La prise de décision**

**Concernant la prise de décision**, au regard des résultats, il apparaît que de manière générale, cette forme d'implication des enseignants est peu développée. Les enseignants favorisent peu l'implication des parents à la prise de décision ou leur implication dans d'autres organismes formels à l'école. Par ailleurs, selon tous les participants (enseignants et parents), provenant du public et du privé, cette tâche revient plutôt à la direction. Cependant, nos résultats ne nous permettent pas de connaître la perception des enseignants sur l'importance de l'implication des parents au conseil d'établissement.

#### **6.5 La collaboration avec la communauté**

Quant à la **collaboration avec la communauté**, comme autre forme d'implication des enseignants, elle est plutôt unidirectionnelle. Les enseignants déclarent faire des efforts pour développer la collaboration avec des organismes communautaires (bibliothèques, centres jeunesse, services de CLSC, maison de retraite, centre de jardinage, etc.) du quartier où l'école se situe. Cependant, les parents ne sont pas sollicités à développer une telle collaboration, tant au public qu'au privé. Les enseignants ne semblent pas déployer beaucoup d'effort pour informer et solliciter les parents à développer des collaborations avec des ressources et des services communautaires, comme stipule le modèle d'Epstein (2011). Ce constat n'est pas étonnant puisque ces types d'activités sont peu, sinon pas évoqués par les parents, les enseignants et les directions d'écoles (Larivée, 2012).

Les résultats montrent aussi que les enseignants du privé et du public n'ont pas suivi de cours concernant la collaboration ÉFC lors de leur formation universitaire initiale. Ce constat rejoint les conclusions de plusieurs recherches évoquant des lacunes dans la formation initiale des maîtres (de Bruïne et al., 2014 ; Epstein, 2013 ; Willemsse & al., 2016). Au regard des représentations des enseignants, les participants mentionnent aussi des difficultés à établir des relations efficaces avec les parents, particulièrement au début de leurs pratiques professionnelles, notamment avec des familles de milieux défavorisés, et ce, pour les deux systèmes scolaires, public et privé. Buchanan & Buchanan (2017) rapportent que l'enquête MetLife<sup>4</sup> souligne que les enseignants considèrent la collaboration avec les parents comme leur plus grand défi et le domaine dans lequel ils étaient le moins préparés à gérer pendant leur première année. Ceci renvoie à la nécessité de mieux préparer les futurs enseignants en incluant la collaboration ÉFC dans la formation initiale et continue.

Il est important de souligner que dans cette recherche, l'indice de défavorisation des écoles publiques variait sensiblement, mais la participation des parents à revenu faible n'est pas au rendez-vous (seules 5 familles sur 45 vivant avec moins de 40 000\$ par année ont participé à notre étude). Il semble difficile de rejoindre les parents de ces milieux. Ce constat rejoint aussi les propos des enseignants du public soulignant qu'impliquer les parents de milieu défavorisé demeure un grand défi pour eux : un autre élément important à considérer lors de la formation initiale et continue.

En conclusion, il apparaît, au regard de cette étude exploratoire, que l'implication des enseignants dans le contexte de la collaboration ÉFC est complexe. À notre avis, pour soutenir les enseignants à jouer le rôle de leader dans la collaboration ÉFC (Hoover-Dempsey & al., 2010 ; Sheldon & Epstein, 2005), les suggestions de Lasater (2016) sont pertinentes. Ainsi, les programmes de formation des enseignants, tant au premier cycle qu'aux cycles supérieurs, devraient comprendre une formation explicite sur la collaboration ÉFC et offrir des formations continues aux enseignants. Les chefs d'établissement scolaire devraient élaborer, mettre en œuvre et appliquer des pratiques sur la collaboration ÉFC et en informer les parents.

---

<sup>4</sup> La MetLife Survey of the American Teacher, 2006, Expectations and Experiences examine les attentes des enseignants du public à leur entrée dans la profession, les facteurs de satisfaction professionnelle et les perspectives des directeurs d'école et des responsables de l'éducation sur la réussite de leur formation et le soutien à long terme.

## Références bibliographiques

- Bouchard, J.-M., Talbot, L., Pelchat, D. & Sorel, L. (1996). Les parents et les intervenants, où en sont leurs relations ? (deuxième partie). *Apprentissage et socialisation*, 17(3), 41-48.
- Buchanan, K., & Buchanan, T. (2017). Relationships with families : Have educators overlooked a critical piece of the puzzle? *Improving Schools*, 20(3), 236-246.
- Casper, V. (2011). Terms of engagement : Preparing pre-service teachers to form authentic partnerships with families and communities. *Education as Change*, 15 (Suppl. 1), S5–S19.
- Castro, M., Expósito-Casas, E., López-Martín, E., Lizasoain, L., Navarro-Asencio, E., & Gaviria, J. L. (2015). Parental involvement on student academic achievement : A meta-analysis. *Educational Research Review*, 14, 33–46.
- Christenson, S., & Sheridan, S. M. (Eds.). (2001). *Schools and families : Creating essential connections for learning*. Guilford Press.
- de Bruïne, E. J., Willemsse, T. M., D’Haem, J., Griswold, P., Vloeberghs, L., & Van Eynde, S. (2014). Preparing teacher candidates for family–school partnerships. *European Journal of Teacher Education*, 37(4), 409-425.
- DePlanty, J., Coulter-Kern, R., & Duchane, K. A. (2007). Perceptions of parent involvement in academic achievement. *The Journal of Educational Research*, 100(6), 361-368
- 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)p.4-18.
- Epstein, J. L. (2009). *School, family, and community partnerships. Your handbook for Action*. Thousand Oaks : Corwin Press.
- Epstein, J. L. (2013). Ready or not ? Preparing future educators for school, family, and community partnerships. *Teaching Education*, 24(2), 115-118.
- Epstein, J. L., & Dauber, S. L. (1991). School programs and teacher practices of parent involvement in inner-city elementary and middle schools. *The elementary school journal*, 91(3), 289-305.
- Epstein, J. L., & Sanders, M. (2006). Prospects for change : Preparing educators for school, family, and community partnerships. *Peabody Journal of Education*, 81, 81–120.
- Epstein, J. L., & Sheldon, S. B. (2002). Present and accounted for : Improving student attendance through family and community involvement. *The Journal of Educational Research*, 95(5), 308-318.
- Evans, M. P. (2013). Educating preservice teachers for family, school, and community engagement. *Teaching Education*, 24, 123–133.
- Gouvernement du Québec (2001a). Loi sur l’instruction publique. *LRQ, chapitre I-13.3*. Québec, Qc : Éditeur officiel du Québec (Statuts révisés du Québec, dernière mise à jour : avril 2015).
- Gouvernement du Québec (2001b). *La formation à l’enseignement*. Québec, Qc : Ministère de l’Éducation du Québec.
- Halsey, P. A. (2005). Parent Involvement in Junior High Schools : A Failure to Communicate. *American Secondary Education*, 34(1).
- Hill, N. E., & Tyson, D. F. (2009). Parental involvement in middle school : a meta-analytic assessment of the strategies that promote achievement. *Developmental psychology*, 45(3), 740.
- Hoover-Dempsey, K. V., Walker, J. M., & Sandler, H. M. (2005). Parents’ motivations for involvement in their children’s education. *School-family partnerships for children’s success*, 40-56.
- Hoover-Dempsey, K. V., Walker, J. M., Jones, K. P., & Reed, R. P. (2002). Teachers involving parents (TIP) : Results of an in-service teacher education program for enhancing parental involvement. *Teaching and Teacher Education*, 18(7), 843-867.
- Hoover-Dempsey, K. V., Whitaker, M. C. & Ice, C. L. (2010). Motivation and commitment to family-school partnerships. Dans S. L. Christenson et A. L. Reschly (dir.), *Handbook of school-family partnerships* (p. 30-60). New York : Routledge.
- 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.
- Intissar, S., & Rabeb, C. (2015). Étapes à suivre dans une analyse qualitative de données selon trois méthodes d’analyse: la théorisation ancrée de Strauss et Corbin, la méthode d’analyse qualitative de Miles et Huberman et l’analyse thématique de Paillé et Mucchielli, une revue de la littérature. *Revue Francophone Internationale de Recherche Infirmière*, 1(3), 161-168.
- Ichou, M. (2010). Rapprocher les familles populaires de l’école. *Analyse d’un lieu commun, Dossiers d’études, CNAF*, (125).

- Jeynes, W. (2012). A meta-analysis of the efficacy of different types of parental involvement programs for urban students. *Urban Education, 47*(4), 706-742
- Krippendorff, K. (2004). *Content Analysis : An Introduction to Its Methodology*. Thousand Oaks, CA : Sage.
- Larivée, S. J. (2011). Regards croisés sur l'implication parentale et les performances scolaires. *Service social, 57*(2), 5-19.
- Larivée, S. J. (2012). L'implication des parents dans le cheminement scolaire de leur enfant. Comment la favoriser ? *Éducation et Formation – e-297, 33-47*.
- Lasater, K. (2016). Parent-Teacher Conflict Related to Student Abilities : The Impact on Students and the Family-School Partnership. *School Community Journal, 26*(2), 237-262.
- Legendre, M-F. (2008). La notion de compétence au cœur des réformes curriculaires : effet de mode ou moteur de changements en profondeur ? Dans F. Audigier, et N. Tutiaux-Guillion (dir.), *Compétences et contenus, Les curriculums en question*. Bruxelles, BE : Éditions de Boeck.
- Leonard, L. & Leonard, P. (2001). Assessing aspects of professional collaboration in schools: Beliefs versus practices. *Alberta Journal of Educational Research, 47*(1), 4-23.
- Lin, J., Litkowski, E., Schmerold, K., Elicker, J., Schmitt, S.A. et Purpura, D.J. (2019). Parent-educator communication linked to more frequent home learning activities for preschoolers. *Child & Youth Care Forum, 48*(5), 757-772. <http://dx.doi.org/10.1007/s10566-019-09505-9>.
- Miedel, W. T. & Reynolds, A. J. (2000). Parent involvement in early intervention for disadvantaged children: Does it matter ? *Journal of School Psychology, 37*(4), 379-402.
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (2009). *Analyse des données qualitatives*. Bruxelles : De Boeck Supérieur.
- Patall, E. A., Cooper, H., & Wynn, S. R. (2010). The effectiveness and relative importance of choice in the classroom. *Journal of Educational Psychology, 102*(4), 896-915.
- Patte, M. M. (2011). Examining pre-service teacher knowledge and competencies in establishing family– school partnerships. *The School Community Journal, 21*, 143–159.
- Périer, P. (2019). *Des parents invisibles. L'école face à la précarité familiale*. Paris : Les Presses Universitaires de France.
- Schrage, M. (1995). *No more teams! Mastering the dynamics of creative collaboration*. New York : Currency Doubleday.
- Seitsinger, A. M., Felner, R. D., Brand, S., & Burns, A. (2008). A large-scale examination of the nature and efficacy of teachers' practices to engage parents: Assessment, parental contact, and student-level impact. *Journal of School Psychology, 46*(4), 477-505.
- Sewell, T. (2012). Are we adequately preparing teachers to partner with families ? *Early Childhood Education Journal, 40*, 259–263.
- Smith, T. E., & Sheridan, S. M. (2019). The effects of teacher training on teachers' family-engagement practices, attitudes, and knowledge: A meta-analysis. *Journal of Educational and Psychological Consultation, 29*(2), 128-157.
- Willemse, T. M., Vloeberghs, L., de Bruïne, E. J., & Van Eynde, S. (2016). Preparing teachers for family–school partnerships: A Dutch and Belgian perspective. *Teaching Education, 27*(2), 212-228.



---

# Implication parentale et démocratie scolaire

## L'implication parentale dans la dynamique de démocratie scolaire de deux écoles à pédagogies alternatives

**Sadek Gihane & Lahaye Willy**

\* Université de Mons (UMONS)  
Service des Sciences de la Famille  
18 Place du Parc, 7000 MONS  
[Gihane.sadek@umons.ac.be](mailto:Gihane.sadek@umons.ac.be)  
[Willy.lahaye@umons.ac.be](mailto:Willy.lahaye@umons.ac.be)

---

*RÉSUMÉ. Les relations école-famille dans le système scolaire font partie d'un enjeu actuel, notamment dans le cadre du Pacte pour un enseignement d'Excellence en communauté française de Belgique. Une des dispositions mentionnées est la formation des équipes éducatives à la dynamique de la démocratie scolaire qui serait intégrée dans la formation initiale des enseignants et des directeurs ou en formation continue. Dans ce cadre, la présente recherche se propose d'analyser les dynamiques de collaboration et d'implication des parents axées sur la démocratie scolaire dans le but de les comparer entre elles et d'en mesurer la diversité. L'échantillon sera composé d'instituteurs du fondamental de deux écoles à pédagogie alternative, qui se distinguent par la mise en place particulière de ces dynamiques. Ce sont ces types d'établissements qui ont été choisis d'une part parce qu'un accroissement du nombre d'écoles dites « à pédagogie alternative » est observé depuis plusieurs années et que certaines d'entre elles proposent des processus novateurs en matière de démocratie scolaire, et d'autre part parce qu'on peut supposer que ces dynamiques, malgré la vision uniformisée que semble en donner le Pacte pour un enseignement d'Excellence, se différencient entre elles notamment par la culture générale de l'établissement.*

*MOTS-CLÉS : Démocratie scolaire ; Collaboration école-famille ; Pédagogies alternatives*

---

## 1. Introduction

Selon Deslandes et Bertrand (2004), les relations école-famille (REF) seraient plus harmonieuses et contribueraient au développement d'une vision commune de la réussite scolaire s'il y avait davantage de convergence dans les perceptions, les croyances et les attentes des parents et des enseignants à l'égard des uns et des autres. En Fédération-Wallonie-Bruxelles (FWB), il existe comme structures établies légalement le Conseil de participation ou encore les Associations de parents. Le Conseil de participation a été créé à la suite du Décret « Missions » (1997, article 69, 1°) et les représentants des parents y prennent part. Ce Conseil doit se réunir au minimum deux fois par année et ses missions sont, par exemple, de débattre du projet d'établissement, de le compléter, d'évaluer sa mise en œuvre, etc. Cependant, il a été constaté que ces structures-Conseil de participation, Associations de parents- fonctionnent de façon très variable dans les écoles, et que les parents ne sont pas toujours correctement informés de leur existence et des résultats apportés (Pacte pour un enseignement d'Excellence, Projet d'Avis N°3 du Groupe central, 2017).

### 1.1. *Les propositions du Pacte pour un enseignement d'Excellence*

Plusieurs propositions sont mentionnées dans le Pacte pour un enseignement d'Excellence, que ce soit pour lutter contre le décrochage scolaire, pour optimiser les offres des centres Psycho-Médico-Sociaux (PMS) ou pour renforcer la démocratie scolaire. Dans l'enseignement maternel, il est prévu de lutter contre les inégalités scolaires en renforçant les dispositifs, formels et informels, qui favorisent un partenariat éducatif durable et constructif entre les équipes éducatives et les parents d'élèves de tous milieux socio-économiques et culturels. Le but est notamment d'augmenter le taux de fréquentation des élèves dans cet enseignement, qui, légalement ne doit pas être obligatoirement suivi. Le dialogue renforcé entre les écoles et les familles est également cité dans le Pacte pour un enseignement d'Excellence, Projet d'Avis N°3 du Groupe central (2017), renvoyant à la réalisation d'un « cadastre » (p.40) des différents types de dispositifs favorisant les relations de confiance avec les familles, développé en maternel. Ce cadastre viserait principalement à évaluer les leviers d'action et obstacles de mise en œuvre des dispositifs, à évaluer leurs effets, particulièrement pour la scolarisation des enfants issus d'un milieu défavorisé, et à relever les ressources existantes pour approfondir les enjeux des relations école-famille. Le Pacte pour un enseignement d'Excellence propose également de charger les centres PMS du soutien école-famille et de les outiller davantage pour développer leurs rôles de médiation parents-enseignants en cas de problèmes et de coordination pour les enfants en difficultés. Les centres PMS peuvent créer des ateliers de dialogue parents-enseignants et les aider à mieux comprendre leurs droits et leurs devoirs respectifs. Il s'agit aussi de renforcer la démocratie scolaire en impliquant les différents acteurs, enseignants, élèves, parents, éducateurs et personnel extra-scolaire, dans la construction et la régulation du vivre ensemble au sein des établissements. Les exemples donnés sont : créer un conseil de classe coopératif et citoyen au sein de sa classe, renforcer le système de délégation des élèves, élaborer le ROI de l'établissement et ses modifications dans le cadre d'une dynamique participative associant élèves, enseignants, parents, etc. (Pacte pour un enseignement d'Excellence, Projet d'Avis N°3 du Groupe central, 2017, p.29). Bien entendu, mettre en œuvre une réelle démocratie scolaire est susceptible d'améliorer les relations école-famille uniquement lorsque les structures amenant la participation de tous les acteurs, parents y compris, donnent un réel pouvoir décisionnel à chacun.

De manière générale, le document précise qu'il est nécessaire « de développer les relations école-famille dans une optique de meilleure efficacité et de plus grande équité du système scolaire » (Pacte pour un enseignement d'Excellence, Projet d'Avis N°3 du Groupe central, 2017, p.310). Des dynamiques de démocratie scolaire seraient déjà effectives sur le terrain, tous réseaux confondus, mais les ressources utilisées dans les établissements seraient encore trop fragmentées. Le Pacte pour un enseignement d'Excellence, Projet d'Avis N°3 du Groupe central (2017), indique plusieurs conditions à rencontrer et obstacles à lever pour renforcer et généraliser cette démocratie. Parmi les conditions citées, relevons la nécessité pour l'école de communiquer de façon transparente et fréquente avec les parents, le développement d'une dynamique participative au sein des classes et la formation des équipes éducatives à la dynamique de la démocratie scolaire. Effectivement, les études indiquent que la faible implication de certains parents dans les structures devant favoriser leur participation, que ce soit au niveau individuel ou institutionnel, peut s'expliquer par des attentes trop implicites de la part de l'école ou par des enseignants trop peu formés sur cette nouvelle sphère relationnelle faisant à présent partie intégrante de leur rôle (Payet, 2017).

### 1.2. Les degrés de collaboration entre l'école et la famille (Larivée, 2008)

La relation école-famille peut s'étudier selon le degré de collaboration existant entre les parties. Pour comprendre quelles sont les conséquences de la mise en œuvre d'un processus de démocratie scolaire sur les relations école-famille-communauté, il semble essentiel de pouvoir les qualifier. Pour éviter toute confusion, ce sont les termes « collaboration » ou « implication » qui seront utilisés au long du texte, définis de la façon suivante : « la collaboration représente dans la littérature francophone, un terme relationnel générique qui se précise en adoptant différentes formes selon le degré de relation, d'engagement et de consensus s'établissant entre les collaborateurs » (Landry, 1994, cité dans Larivée, 2008, p.223).

Quatre niveaux de collaboration ont été identifiés par Larivée (inspiré par Landry, 1994, cité dans Larivée, 2008). Ces niveaux, d'un degré de relation, d'engagement et de consensus faible à élevé sont : **l'information mutuelle et la consultation, la coordination et la concertation, la coopération et le partenariat**, ainsi que **la cogestion et la fusion**. Selon Larivée (2008), le premier niveau correspond aux deux formes de collaboration qui sont les moins engageantes pour les milieux d'intervention, et qui sont encore actuellement les plus répandues : **l'information mutuelle et la consultation**. Il s'agit essentiellement d'envoi d'information par l'école aux parents ou inversement, ou encore de la consultation de parents sur des sujets divers. Larivée (2008) explique que dans ce cas, la communication est principalement unidirectionnelle. A propos du deuxième niveau, Legendre (Legendre, 2005, cité dans Larivée, 2008) décrit **la coordination** comme « consistant en une harmonisation des actions de deux ou plusieurs individus dans l'exécution d'une tâche commune » (p.224). Selon Larivée (2006) « la coordination suppose un minimum d'échanges entre les individus concernés ; ceux-ci doivent être mutuellement informés des actions des uns et des autres. Ils doivent adapter leurs objectifs sans forcément se mettre d'accord sur les moyens choisis pour y parvenir » (p.530). L'auteur ajoute que « la coordination n'implique pas nécessairement le même niveau d'engagement de la part de tous les acteurs, car quelques-uns peuvent assurer le leadership nécessaire à l'harmonisation souhaitée » (p.530) et qu'elle « met l'accent sur le produit ou le résultat visé au terme des actions » (Larivée, 2008, p.225). **La concertation**, elle, « renvoie au processus d'échanges d'idées en vue de s'étendre éventuellement sur un objectif, une démarche ou une attitude commune » (Bouchard, Talbot, Pelchat & Sorel, 1996, cité dans Larivée, 2008, p.224). Dans le cas de la concertation, les acteurs doivent discuter et parvenir à s'accorder. A propos du troisième niveau, Bouchard *et al.* (1996) (Bouchard *et al.*, 1996, cité dans Larivée, 2008) définissent **la coopération** comme « le processus d'interaction de personnes ou d'un groupe d'individus qui, par le partage de tâches, de responsabilités ou d'activités réalisent un objectif spécifique » (p.225). De plus, selon ces mêmes auteurs :

**Le partenariat** repose sur le rapport visant l'égalité entre les parents et les intervenants, la reconnaissance réciproque d'expertises et d'habiletés, la recherche de consensus dans la prise de décision, la confiance mutuelle sur une base d'égalité, l'identification de buts communs, la communication bidirectionnelle et la complémentarité dans les zones de connaissances et d'expertises (Bouchard, Talbot, Pelchat & Sorel, 1996, cité dans Larivée, 2008, p.225).

Selon Larivée (2008), le partenariat pourrait être davantage observé dans les écoles alternatives, les parents occupant une place importante dans la prise de décision et au sein du fonctionnement de l'établissement. Les deux types de relations les plus engageants sont **la cogestion et la fusion**, reprises dans le quatrième niveau. Dans ces deux cas, « les liens entre les acteurs sont très ouverts et les partenaires ne font qu'un, soit sur le plan de la gestion (cogestion), ou en tant qu'entité (fusion) » (Larivée, 2008, p.226).

### 1.3. Les objectifs de la recherche

Cette recherche, de type exploratoire, s'intéresse au processus de démocratie scolaire tel qu'il est mis en place depuis trois années dans deux écoles à pédagogies alternatives. Il s'agit d'étudier les effets des actions issues de la démocratie scolaire telle qu'elle est interprétée par les acteurs de ces deux établissements à pédagogies alternatives, sur les relations école-famille. Le contexte de ces établissements est supposé comme étant plus favorable à la démocratie scolaire. Des structures donnant aux parents un réel pouvoir de décision dans la gestion de l'établissement ou l'utilisation de procédés nouveaux et différents de ce qui existe dans les écoles traditionnelles, pourrait favoriser davantage la participation parentale. L'un des établissements est identifié comme une « Ecole démocratique<sup>1</sup> », et l'autre met en œuvre la pédagogie dite « du chef-d'œuvre » initiée par Pepinster. Les « écoles démocratiques » ont comme principe commun « de conférer à l'ensemble de leurs membres un pouvoir égal dans la gestion de l'établissement » (Ecole démocratique de Paris, s.d). Nous

<sup>1</sup> Ecole démocratique de l'Orneau, asbl. Il s'agit d'un établissement privé.

supposons que comme cet établissement a un degré d'autonomie plus élevé que dans l'enseignement public, il donne effectivement aux parents le pouvoir de prendre des décisions au sein des structures de participation institutionnelle. Nous supposons aussi qu'au regard des valeurs défendues, l'établissement met en place des procédés faisant en sorte que tous les parents puissent saisir ce pouvoir. Enfin, dans les deux établissements, nous supposons que la participation des parents autour de l'enfant est favorisée par des procédés éducatifs différents de ceux existants dans des écoles à pédagogie traditionnelle.

Il s'agit d'un échantillon occasionnel et le choix de ces deux établissements en particulier peut être justifié par deux raisons. La première, est qu'en FWB, les expériences innovantes et actives dans le domaine des relations école-famille se trouvent le plus souvent dans des écoles qui mettent en place une pédagogie spécifique dont les fondements proviennent du mouvement de l'éducation nouvelle, ce qui est le cas des deux établissements. La deuxième raison est liée à la posture radicalement opposée prise par ces écoles pour favoriser les relations école-famille-communauté : dans la Maison des enfants<sup>2</sup> (MDE), c'est la séparation des rôles qui est privilégiée, alors qu'à l'École démocratique de l'Orneau (EDO), l'objectif visé est proche de la fusion avec les parents. Pourquoi, et dans quel contexte ces postures sont-elles favorisées ? Comment se traduisent-elles concrètement sur le terrain ? Quelles sont les modalités d'implication parentale qui en découlent ? Quelles conséquences ces modalités ont-elles sur les relations école-famille ? Pour y répondre, des entretiens semi-directifs ont été menés auprès de deux enseignants dans le premier établissement et de trois autres dans le second. C'est l'analyse thématique en continu qui a été privilégiée pour traiter les données recueillies.

## 2. Contexte

Les deux établissements dans lesquels les entretiens ont été menés prennent ancrage dans les fondements de l'éducation nouvelle. L'éducation nouvelle se développe largement à partir de 1921 (Piraud-Rouet, 2018) à la suite de la création de la ligue internationale pour l'éducation nouvelle (LIEN), dont le principe de base est de « préparer, chez l'enfant, non seulement le futur citoyen capable de remplir son devoir envers ses proches et l'humanité dans son ensemble mais aussi l'être humain conscient de sa dignité d'homme » (Piraud-Rouet, 2018, p.34). Selon Raymond (2011), l'idéal fédérateur qui fonde les principes de l'éducation nouvelle est de « rendre par l'éducation les enfants à leur propre nature » (Raymond, 2011, p.2), les conceptions de ce dernier terme étant relativement diversifiées au sein de la littérature scientifique (Raymond, 2011). Les principes généraux de l'éducation nouvelle sont notamment : une pédagogie ouverte sur l'enfant, comprenant une éducation globale, une pédagogie active par la mise en place des classes-ateliers (comme dans la pédagogie Freinet) avec une vingtaine d'élèves de groupes d'âges différents et avec un suivi individualisé (Montessori, Steiner). Toutes les matières ont la même importance qu'elles soient manuelles, intellectuelles, physiques, artistiques. Selon Piraud-Rouet (2018), l'éducation nouvelle met en place un fonctionnement collégial et démocratique qui est centré sur l'élève. Ces établissements développent le concept de co-responsabilité en favorisant des échanges entre l'équipe éducative, les parents, les enfants et les intervenants. Les familles portent une partie de la structure associative de l'école et participent activement à la vie scolaire. De plus, de nombreuses actions de coéducation sont organisées. Des temps de « libre-expression » sont prévus et les élèves sont invités à participer à des assemblées et des conseils de classes. L'éducation nouvelle prône également l'autoévaluation, sans notes (c'est l'évolution qui est mesurée) ainsi que la coopération et l'entraide entre enfants. Ces écoles sont ouvertes sur l'environnement et tendent à favoriser les échanges entre l'école et la communauté de vie sociale dans laquelle elle s'insère (Piraud-Rouet, 2018).

### 2.1. Le premier établissement : une école pratiquant la pédagogie du « chef-d'œuvre »

Les enseignants du premier établissement (appelé la Maison des Enfants - MDE) faisant partie de l'échantillon de recherche, mettent en place la pédagogie dite « du chef-d'œuvre » initiée par Charles Pepinster. Le principe fondamental de cette pédagogie est que « tous les enfants sont capables d'élaborer leur savoir » (Pourtois & Desmet, 1996, p.279 ; Cyrulnik & Pourtois, 2007, p.96). Cette pédagogie se fonde sur « la fonction politique de l'école » (Cyrulnik & Pourtois, 2007, p.96) qui vise notamment un retour au sens, à la collaboration et à la solidarité, et qui se veut centrée sur le développement et l'émancipation de tous. L'évaluation quantitative n'est plus utilisée, mais les enfants, assemblés en groupes restreints et d'âges différents, collaborent à la construction d'un chef-d'œuvre, aboutissant à une allocution d'une heure trente, mêlant savoirs-faire et savoirs-

<sup>2</sup> « Maison des enfants - Ecole communale de Floreffe », Buzet, Belgique : établissement communal public.

être, qu'ils présenteront en fin de sixième année primaire. Tous les enfants choisissent librement un sujet qui les intéresse, et chacun est parrainé par une personne ressource qui est un acteur externe ou interne à l'établissement. Dans le même ordre d'idées, c'est l'enfant qui choisit ses devoirs et les activités de la journée sont programmées avec lui. Une partie des plages horaires est décidée par les enseignants tandis que les contenus et la durée des plages restantes sont négociés avec les enfants.

Un des principes défendus est la solidarité dans les apprentissages avec un travail de coopération important. Des conseils de coopération sont régulièrement organisés pour sélectionner les matières à apprendre (Houssaye, 2013). L'enfant n'est pas seul face aux apprentissages et il doit impérativement montrer les implications sociales du thème traité dans son chef-d'œuvre. En effet, la dimension sociale est importante à deux niveaux : dans la démarche de l'enfant et dans le contenu de son travail. Pourtois et Desmet (1996) expliquent que cette pédagogie se veut destinée à tous les enfants sans exclusion, « sa visée étant de faire exceller chaque individualité dans son domaine de prédilection » (p.283). En d'autres termes, « on retrouve ici la dimension sociale et démocratique de cette perspective pédagogique où chacun, quel qu'il soit, a le droit à la considération » (p.283). Houssaye (2013) explique que pendant la récréation, les enfants sont libres de circuler où ils le souhaitent, la liberté, la confiance et la responsabilité étant les maîtres mots. Un conseil de classe, appelé groupe coopératif d'enfants, est organisé chaque semaine et leur permet de faire des concertations sur ce qu'ils ont appris, de prendre des décisions sur ce qu'ils vont apprendre et sur la façon dont ils apprennent.

## **2.2. Le second établissement : une école démocratique**

Les enseignants du second établissement (appelé Ecole démocratique de l'Orneau – EDO) faisant partie de l'échantillon de recherche, favorisent une approche pédagogique basée sur trois piliers : l'autonomie, le fonctionnement démocratique et le développement durable. L'école pratique les apprentissages autonomes permettant à chaque enfant d'être libre de faire les activités qu'il souhaite. Les adultes se posent en facilitateurs et en accompagnants plutôt qu'en détenteurs de savoirs, ce qui est un point commun avec l'établissement précédent. Dans cette école, la démocratie est vécue au quotidien via différents organes : le conseil d'école est décrit comme « l'organe en charge de l'administration et de la gestion » (Ecole démocratique de l'Orneau, 2018). Il a lieu une fois par semaine et regroupe les enfants, l'équipe pédagogique et les intervenants réguliers. Les cercles rassemblent tous les acteurs de la communauté qui gravitent autour de l'école, c'est-à-dire les membres actifs, les parents et les membres invités. Ces cercles permettent de gérer les finances, les relations publiques, l'aménagement de l'école, etc. Ils sont au nombre de sept et sont composés de plusieurs membres. Un cercle central appelé « cercle cœur », regroupe un responsable de chacun des autres cercles. Chaque cercle est chargé de traiter les problématiques d'un thème en particulier et se réunit régulièrement dans l'année. Les parents peuvent être membres actifs de certains cercles, et ce, pour un an. Une assemblée générale avec tous les membres effectifs de l'école a lieu une fois par an. Dans le cadre du développement durable, la philosophie de l'école veille à améliorer les habitudes de consommation et conscientise les enfants à la problématique de l'environnement (Ecole démocratique de l'Orneau, 2018).

## **3. Méthodologie de la recherche**

La recherche est de type exploratoire et les données sont récoltées à l'aide de cinq entretiens semi-directifs : deux entretiens ont été menés dans le premier établissement (MDE) et trois entretiens ont été menés dans le second établissement (EDO). La méthode de traitement des données utilisée est l'analyse de contenu, qui permet d'analyser qualitativement les discours des participants. Comme le souligne Bardin (1997), une analyse de contenu est « un ensemble de techniques d'analyse et des communications utilisant des procédures systématiques et objectives de description du contenu des messages » (p. 42). En effet, « l'analyse de contenu offre la possibilité de traiter de manière méthodique des informations et des témoignages qui présentent un certain degré de complexité » (Quivy & Van Campenhout, 2006, pp. 202-204). L'analyse thématique de contenu est la méthode qualitative utilisée dans le cadre de cette recherche, étant donné qu'elle est particulièrement adaptée à la recherche exploratoire (Paillé & Mucchielli, 2012) et qu'elle permet l'analyse des motivations, valeurs, attitudes, tendances (Bardin, 1997). Pour Paillé et Mucchielli (2012), l'analyse thématique permet de déterminer les thèmes développés dans le discours. Le but de cette analyse est de repérer les unités sémantiques qui constituent l'univers du discours. Pour réaliser cette tâche, on procède en deux étapes : la détermination des unités significatives et leur catégorisation (Paillé & Mucchielli, 2012). Procéder à une analyse thématique consiste à « attribuer des thèmes en lien avec un matériau soumis à l'analyse (puis effectuer des regroupements de plus en

plus complets). Il s'agit de cerner par une série de courtes expressions (les thèmes) l'essentiel d'un propos ou d'un document » (Paillé & Mucchielli, 2012, p. 235).

Pour effectuer l'analyse, le chercheur procède à une thématisation ou catégorisation du corpus en dégagant du verbatim les thèmes et sous-thèmes abordés par les répondants (Paillé & Mucchielli, 2012). Cette thématisation, qui est une opération centrale et évolutive de la méthode, est en lien avec les questions et les objectifs de la recherche (Paillé & Mucchielli, 2012). C'est l'approche de thématisation en continu qui est privilégiée car elle correspond à un travail composé d'un modeste corpus et d'une démarche plus personnelle (Paillé & Mucchielli, 2012). Cette approche consiste, par le biais de plusieurs lectures du corpus, en « une démarche ininterrompue d'attribution de thèmes et, simultanément, de construction d'un arbre thématique » (Paillé & Mucchielli, 2012, p. 237). Pour construire des thèmes justes, il s'avère préférable de rester assez fidèle aux propos tenus. Ainsi, ces thèmes sont d'une inférence faible à moyenne (Paillé & Mucchielli, 2012). Il sera également nécessaire de mener un examen discursif des thèmes : il s'agit de faire parler les thèmes relevés et organisés en les mettant en lien avec des extraits de témoignages (Paillé & Mucchielli, 2012).

## 4. Analyse des résultats

### 4.1. Introduction

L'analyse de résultats est structurée en quatre thèmes principaux : les représentations des acteurs par rapport à la démocratie scolaire et la façon dont elle est mise en œuvre dans l'établissement ; les dispositifs permettant la participation parentale, qu'elle soit institutionnelle ou individuelle, les types de collaboration et l'impact des valeurs sur les relations école-familles.

Les représentations des acteurs à propos de ce qu'est la démocratie scolaire, ainsi que sa mise en place, divergent dans les deux établissements. Dans le premier (MDE), où la pédagogie par chef-d'œuvre est appliquée, la démocratie scolaire est principalement pensée **par rapport à l'enfant**, le but étant qu'il apprenne à exprimer ses choix de façon démocratique, notamment à travers des conseils d'école, pour vivre en groupe harmonieusement. Les enseignants de cette école **n'ont pas comme objectif premier d'impliquer les parents** et les autres acteurs de la communauté dans le système démocratique mis en œuvre. Au contraire, ils expliquent ne pas solliciter l'implication des parents dans l'étayage des apprentissages scolaires de l'enfant, notamment pour éviter les discriminations sociales. Ils visent une **séparation des rôles et des territoires** tout en ciblant l'intérêt du développement de l'enfant. Ce sont les principes-clés des dispositifs visant la coéducation telle que définie par Humbeeck, Lahaye & Berger (2018). L'implication demandée aux parents à la maison ou à l'école est minimale et plutôt de l'ordre de l'information mutuelle et de la consultation (Larivée, 2008).

Dans le second établissement (EDO), au contraire, la démocratie scolaire est pensée **pour impliquer les parents et les autres acteurs** à un niveau participatif relativement avancé. Comme c'est une **implication élevée qui est souhaitée**, relevant de la cogestion (Larivée, 2008), la communication prend place dans des instances de gouvernance partagée, et sept cercles de discussion et de travail sont organisés avec et pour les parents, les acteurs de la communauté, les enfants et l'équipe éducative. Malgré la mise en place de dispositifs favorisant la participation parentale, **l'implication des parents n'est pas toujours celle attendue**. Les raisons pour lesquelles les parents inscrivent leurs enfants dans l'établissement, soit parce qu'ils ont des valeurs qui sont en cohérence avec celles de l'école, soit parce qu'il s'agit d'une école de « la dernière chance » (Legavre & Haag, 2019, p.140), pourraient apporter un début d'explication à cette implication qui varie d'un parent à l'autre. Il semble également important de clarifier les rôles de chacune des parties et d'explicitier davantage les attentes de l'école. Les résultats détaillés et exemplifiés par les extraits des verbatims issus des entretiens sont en lecture ci-dessous, structurés selon les quatre thèmes traités.

### 4.2. De l'insigne démocratique à la gouvernance

Selon le Pacte pour un enseignement d'Excellence, la démocratie scolaire doit être renforcée « en impliquant les différents acteurs, enseignants, élèves, parents, éducateurs et personnel « extrascolaire » dans la construction et la régulation du vivre ensemble au sein des écoles » (p.21). Cependant, le Pacte pour un enseignement d'Excellence ne définit pas la démocratie scolaire et la présente pourtant comme un moyen d'impliquer les parents et les autres acteurs de la communauté.

Interrogés sur ce que représente la démocratie scolaire et comment celle-ci est mise en œuvre, les enseignants de la Maison des Enfants (MDE) estiment que leurs pratiques sont plus fidèles à l'esprit de la démocratie scolaire que ne le sont les habitudes de l'école traditionnelle. A ce titre, ces enseignants proposent de remettre en question le qualificatif « alternatif » qui est le plus souvent utilisé pour définir les pédagogies liées au mouvement de l'éducation nouvelle. « *Nous n'aimons pas le mot alternatif* » nous précise le premier enseignant, « *parce que dans le sens commun l'alternatif ça représente un deuxième choix (...) s'occuper de tous les enfants, c'est alternatif? (...) varier ses stratégies pour faire apprendre ceux qui ont des zéros c'est alternatif? (...) rencontrer régulièrement les parents sur base d'autre chose qu'un bulletin noté, c'est alternatif? (...)* ». Selon le second enseignant du même établissement, c'est l'école traditionnelle qui est non-démocratique et il est impératif de mettre un point d'arrêt aux effets de discrimination et de relégation scolaires en suggérant aux enfants qui sont en échec de s'inscrire dans une école à pédagogie alternative sous prétexte qu'elle lui conviendra mieux. Selon ces enseignants, certains établissements se sentent libres d'accepter ou non l'inscription d'un enfant ou s'en séparent lorsqu'il est en difficulté. Dans cette mesure, c'est l'école traditionnelle qui produit de l'alternatif ou de la relégation : une démarche que les deux enseignants de la MDE dénoncent.

Cette dénonciation de la non-démocratie du système d'enseignement traditionnel n'apparaît pas explicitement dans les propos des enseignants de l'Ecole démocratique de l'Orneau (EDO). Dans ce second établissement, la démocratie scolaire est décrite comme le fait de laisser une place à l'enfant tout en lui permettant de s'exprimer. L'élève effectue des choix pour autant que ses décisions n'entravent pas la vie du groupe. La démocratie scolaire est aussi décrite par les enseignants comme ce mouvement qui implique tous les acteurs de la communauté éducative : « *la démocratie, elle se joue tout le temps. Il y a des adultes et des enfants qui sont présents, qui se réunissent et qui traitent d'un sujet qui a été préparé* ». Le principal organe de la démocratie scolaire, c'est le conseil d'école qui a lieu toutes les semaines en présence des enfants et de l'équipe éducative, et qui est laissé en accès libre aux parents. Un ordre du jour fixe à l'avance les sujets à traiter et pendant le conseil, les solutions proposées sont acceptées ou rejetées à la suite d'un vote.

Pour les enseignants de la MDE, la démocratie scolaire, c'est aussi faire en sorte que l'enfant soit capable de vivre en groupe : « *Parce que si on veut que des enfants se développent de manière démocratique il faut qu'ils soient capables de vivre ensemble au sein d'une école* ». Cette importance du groupe est aussi mentionnée à l'EDO mais à un niveau participatif plus avancé : « *C'est le groupe qui partage la proposition lors du conseil et là on émet des objections ou pas d'objection. Si on a une objection, on nomme cette objection et c'est tout le groupe qui va lever l'objection. Là on est à fond dans la démocratie, mais dans la démocratie responsabilisante et participative* ».

Tant pour la Maison des Enfants (MDE) que pour l'Ecole démocratique de l'Orneau (EDO), l'objectif de la démocratie scolaire vise l'apprentissage de la gouvernance permettant à l'enfant de s'épanouir tout en associant ce développement personnel dans un dispositif sociétal. Pour les enseignants de l'EDO, « *la démocratie se joue sur des choses infiniment subtiles (...) C'est le fait de pouvoir leur dire vous devez vous inscrire, on vous demande de vous inscrire à des activités, mais vous avez le choix de le faire ou de ne pas le faire. C'est déjà faire un choix qu'ils doivent assumer. Certains choix sont plus contraignants que d'autres, mais on le leur fait comprendre* ». Les sujets des cours ne sont pas non plus imposés aux élèves, qui choisissent eux-mêmes ce sur quoi ils vont travailler. Ces propos rejoignent ceux des enseignants de la MDE. Selon eux, la démocratie scolaire c'est laisser à l'enfant le droit de s'exprimer, de donner son avis, d'interpeller les autorités et de ne pas subir sans se questionner. A ce sujet, l'enseignant de la MDE rapporte les démarches engagées par ses élèves à l'occasion de la construction d'un nouvel établissement scolaire à proximité de leur école : « *Les enfants ont interpellé le bourgmestre, ont interpellé l'urbanisme, ont interpellé pour donner leur avis* ». Dans cette école, la démocratie scolaire est avant tout pour l'enfant et non pour impliquer les parents ou la communauté : « *je pense que la vraie démocratie scolaire c'est celle qui se construit autour d'un enfant afin de s'occuper de son développement le plus optimal* ». Cette conception de la démocratie scolaire implicative pour l'élève est aussi présente à l'EDO. La notion de plaisir est aussi mise en exergue : « *Le plaisir que les enfants ont, c'est de définir quelles sont les activités qui leur parlent, qui les stimulent, qui les encouragent, et puis un aspect qui était plutôt "Comment est-ce que je m'engage dans mon école?", "Est-ce que je suis engagé dans un club?", "Est-ce que je propose des ateliers? (...)* ».

#### **4.3. Des médias éducatifs : co-lien parental**

Si la démocratie scolaire vise le libre développement personnel de l'enfant dans un contexte auquel il participe à la gouvernance, il importe également d'inclure le cercle des adultes les plus proches de l'enfant (notamment ses parents) dans le cadre de cette gouvernance. Dans cette perspective, à la MDE, les systèmes de

communication les plus utilisés avec les familles sont revisités et de nouveaux systèmes sont mis en place. Après avoir été confrontés à des familles défavorisées dont les enfants étaient rejetés de l'école traditionnelle, les enseignants invoquent la nécessité de restaurer la confiance non seulement avec l'élève mais plus particulièrement avec son milieu familial. L'approche des systèmes communicationnels par la MDE vise essentiellement cet objectif.

A la MDE, les enseignants favorisent la communication avec les parents à l'aide de différents canaux formels et informels. Un des objectifs est de rassurer les parents, par rapport au professionnalisme des enseignants (Guillaume & Manil, 2011). Parmi les canaux formels cités : le bulletin sans note qui sert de support à l'évaluation formative ; un soutien de la part du parent à l'occasion des activités externes et associées au développement du chef-d'œuvre pour autant que ce soutien soit essentiellement impulsé et orienté par l'enfant ; la réunion « portfolio » consistant en un rassemblement de quelques enfants présentant leur avancement aux parents en présence des enseignants ; la réunion à caractère pédagogique et la réunion relative à la présentation du chef-d'œuvre. Dans le cadre de la réunion pédagogique, les enseignants utilisent « *des outils qui servent à faire parler l'enfant, les parents et nous et qui donnent une image, qui permettent à tous les participants de s'accorder, d'accorder leurs violons* ». Les enseignants expliquent : « *on est sorti de la réunion individuelle où l'on fait des commentaires sur le bulletin, à une réunion collective plus sociale* », même si subsistent pour des situations et contextes ciblés, ponctuels et assez rares, des réunions individuelles relatives à des problèmes isolés. La réunion de chef-d'œuvre est sans aucun doute l'événement le plus caractérisé de la MDE, rassemblant parents, enfants et enseignants. Il s'agit « *d'une réunion qui est essentiellement animée par les protagonistes de 6ème primaire qui vont faire leur chef-d'œuvre et où nous, nous en profitons pour donner des aspects plus théoriques* ». En d'autres termes, en fin d'année scolaire, chaque enfant présente un chef-d'œuvre à l'ensemble de la communauté éducative (élèves, enseignants, parents). En somme, selon les enseignants de la MDE, c'est une implication minimale qui est demandée aux parents à la maison : soutien, écoute, dialogue, fourniture de matériel. L'enseignant insiste sur le fait qu'il n'est pas attendu de la part du parent qu'il aide l'enfant dans ses apprentissages scolaires en tant que tels, mais plutôt qu'il continue à contribuer à son développement personnel, en-dehors de l'école.

A l'EDO, les enseignants ne donnent pas non plus de devoirs aux enfants. Les réunions plus formelles qui concernent directement l'enfant n'ont lieu qu'occasionnellement. A l'EDO, la communication prend place dans les instances de gouvernance partagée. Elles sont réparties en sept cercles, dont le cercle « famille ». Les parents qui le souhaitent peuvent aussi faire partie du conseil d'école, une fois par semaine. Des newsletters hebdomadaires sont transmises aux parents pour les tenir au courant des décisions des cercles/conseils divers. Selon les enseignants, ces organes ont été créés pour permettre une gouvernance partagée de l'école notamment en « *favorisant la mise en œuvre des processus de démocratie participative et directe au sein desquels l'initiative et le pouvoir se distribuent de manière équitable* ». L'objectif du cercle famille est de « *renforcer les liens de cohésion, l'intégration, la solidarité entre les familles et soutenir la circulation de l'information entre les familles et les différents cercles* ». Les parents ont aussi l'occasion d'effectuer du bénévolat, par exemple en proposant des activités aux enfants ou en participant à divers aménagements, comme la rénovation d'un bâtiment récemment acquis par l'école.

Dans les deux établissements, aux moments formels s'ajoutent deux moments plus informels favorisant la communication avec les familles : les temps qui précèdent et qui font suite aux cours lors desquels les parents peuvent interpellier les enseignants, et inversement : « *On dit, tiens je crois qu'il est important qu'on se voie parce que j'ai l'impression que ton gamin il ne veut plus apprendre là. Donc c'est très varié ce mode de rentrer en contact mais il y a des parents qu'on ne voit pas* » (enseignant MDE). Selon ce même enseignant, « *l'information elle passe parce qu'on est là à 8h. Et parce que c'est un contact. Les gens, ils n'aiment pas les messages écrits, on s'en méfie très fort* ».

#### **4.4. De la collaboration parentale à la fusion**

A la MDE, la communication vise la collaboration avec le parent pour rencontrer l'intérêt de l'enfant. « *Donc il y a un principe qui se démarque c'est quand on rencontre des parents, ce n'est pas pour être sentencieux, ce n'est pas pour être conseillers, ce n'est pas pour être juge non plus, c'est on décide de les rencontrer en leur annonçant, voilà si on ne travaille pas ensemble on ne le fera pas grandir, donc cherchons des solutions, plutôt que cherchons à nous opposer, ce qui est souvent le cas* ». Selon les enseignants de la MDE, l'intérêt du développement de l'enfant ne requiert pas l'implication des parents dans un quelconque étayage de ses apprentissages scolaires. Ce type d'implication ouvre la fenêtre au retour des discriminations sociales de la

réussite que l'on repoussait par la porte en revisitant les médias scolaires de la relation école-famille (Guillaume & Manil, 2011).

Il importe donc pour les enseignants de la MDE de maintenir un respect de la distinction des territoires interactifs familial et scolaire qui évite la surenchère de jugements réciproques. En effet, la séparation des rôles est au cœur des propos tenus : « *Enfin moi je vais répondre pour ce qui se passe ici, très vite il a été bien clair que l'école avait un rôle spécifique et que les parents ne devaient pas y entrer pour jouer un rôle qu'ils n'avaient pas. Des parents doivent être des parents et les enseignants sont des enseignants. Ça c'est clair, net et précis pour tout le monde. D'ailleurs ils le demandent* » Cette séparation des rôles va de pair avec un respect des territoires éducatifs : « *Il y a un deuxième principe qui est très clair c'est qu'on ne fera pas d'ingérence dans l'éducation familiale* ». Dans la MDE, il est important que la relation parent-enfant ne soit pas dégradée à cause d'un événement considéré comme anodin qui surviendrait à l'école : « *on ne dénonce pas les petits événements aux parents (...) n'avons pas le droit d'abimer la relation entre les parents et les enfants donc il faut que les parents soient fiers de leur enfant et ce qui est le plus marquant c'est que quand on rapporte les éléments d'apprentissage qui le font grandir, les parents se sentent bien* ». Les enseignants expliquent clairement ne pas vouloir davantage impliquer les parents dans l'établissement ou en-dehors : « *Personnellement je ne cherche pas à développer ça – le processus de démocratie scolaire – en impliquant les parents. En fait, je ne cherche pas à favoriser ça, les parents font leur job, et nous, on fait le nôtre. Le but c'est d'être capable de communiquer chacun selon notre statut et selon nos envies* ». Certains parents n'ont aucun échange avec les enseignants et cela durant toute la scolarité de l'enfant dans l'école, ce qui ne semble pas poser un problème : « *il faut savoir qu'il y a des parents ici et ils sont nombreux ce n'est pas anecdotique, que je ne vois pas pendant 6 ans* ». A l'inverse, certains parents sont plus impliqués dans l'établissement que d'autres, par exemple en faisant des demandes de bénévolat. Lorsque que c'est le développement de l'enfant qui est visé et que la demande vient du parent ou de l'enfant, ces actions sont soutenues par les enseignants : « *Quand il y a une demande liée au développement éducatif, on le fait. On essaie dès qu'on peut et dès qu'on sent qu'il y a un intérêt, de valoriser les parents ou l'environnement éducatif si ça va faire grandir l'enfant. Il y a un papa qui est ouvrier boulanger, si on sent que la gamine et le papa vont être très fiers d'apprendre comment on fait une ganache, on va inviter le papa pour qu'il montre comment on fait de la ganache à l'école* ».

Tant à la MDE qu'à l'EDO, la mise en œuvre d'un espace de démocratie scolaire peut engendrer un effet rebond auprès des parents. A ce sujet, un enseignant de l'EDO constate : « *Nous, a priori c'est l'objectif, c'est que les enfants soient libres de leurs activités à l'école, mais ce n'est pas pour refaire du travail formel à la maison* ». Un autre enseignant ajoute : « *Chez nous il y en a un qui travaille 6 heures par semaine à la maison* ». C'est un vecteur de tension, qui s'explique, selon les enseignants, par deux raisons : la pression familiale et la pression des tests certificatifs dont le CEB (certificat d'études de base) en fin de primaire : « *Je pense que c'est un travail pour les familles. Parce qu'on est chaque fois confronté avec le regard de l'extérieur, les grands-parents, les oncles et tantes, les frères et, enfin ça c'est une pression quand même qui est assez forte* ». Cet enseignant ajoute : « *Une maman qui dit à son enfant au coin de la porte "travaille bien" aujourd'hui, parce qu'elle stresse parce qu'il y a un test qui va arriver dans quelques mois* ».

Dans l'EDO, le principe de « gouvernance partagée » induit pour les parents qui y adhèrent, une implication élevée. Le type de collaboration visé à l'EDO, relève de la « cogestion » (Larivée, 2006, p.530), ce qui est différent de la MDE. En effet, à l'EDO, les enseignants souhaitent que les parents s'impliquent à l'école en participant à certains cercles, dont le cercle « familles ». A contrario de la première école, des espaces existent mais malgré ces structures, les enseignants n'observent pas une implication élevée de l'ensemble des parents : « *Je pense qu'il y a cette ouverture, mais peut-être qu'il y a un manque d'information ou de compréhension des choses et puis il y a peut-être une peur de pouvoir s'inscrire, ou la non-possibilité de s'investir. En tout cas, il n'y a rien qui est fermé.* » Selon les enseignants, certains parents ne comprennent pas comment s'impliquer, malgré l'existence de ces espaces : « *On a l'impression que les parents nous disent « on aimerait bien s'impliquer, mais on ne sait pas très bien comment s'impliquer. Donc il y a un nœud. On l'a identifié, mais ce n'est pas pour ça qu'il est traité* ». La question qui émerge est la suivante : « comment, au-delà des mots, arriver à ce qu'il y ait vraiment une implication ? ». Certains parents d'enfants plus jeunes s'investissent davantage que d'autres, dont les enfants sont plus âgés : « *J'ai l'impression que pour le moment, ce sont plutôt les parents d'enfants de maternelles et primaires qui vont s'engager plutôt que les enfants des parents du secondaire qui s'engagent moins* ». Cela montre la nécessité de clarifier les rôles respectifs de chacun. Même si l'établissement met en place des espaces particuliers sur base de la pédagogie défendue, si les attentes de l'école sont implicites, les parents ne comprennent pas comment utiliser ces espaces ni quels sont réellement leurs droits en leur sein.

#### 4.5. La convergence de valeurs

Selon les enseignants de l'EDO, certains parents s'impliquent moins dans l'école par manque de temps, parce qu'ils ont des priorités différentes, ou parce qu'ils habitent loin de l'école : « *Je pense qu'il y a des espaces qui sont présents pour les parents. On a envie qu'ils puissent prendre plus de place dans ces espaces. Je pense que ce n'est pas facile pour tout le monde* ». Les enseignants de la MDE remarquent également que lorsque l'ensemble des enfants de la famille ne sont pas scolarisés dans le même établissement, cela a un impact sur l'implication des parents : « *Moi, j'aimerais bien qu'il y ait de l'implication concrète en termes de temps et d'énergie pour faire avancer le projet-école, mais on ne peut pas exiger cette implication de tout le monde parce qu'il y a une série de familles, quatre ou cinq, ou parmi la fratrie de deux, trois ou quatre enfants il y a un enfant seul qui vient dans cette école. Donc ça veut dire qu'il y a en a trois autres qui sont ailleurs. Ça veut dire que le parent, il a la vie de l'enfant dans l'école, mais il a la vie des autres écoles aussi. Quand moi je vois ça, je me dis oui ça ne fait pas nécessairement la priorité de ces parents-là* ». Dans ce cas, les enseignants imposent une condition exclusive à toute inscription : soit les parents inscrivent l'entièreté de la fratrie, soit aucun enfant n'est inscrit. L'objectif n'est pas d'influer sur l'implication du parent dans la scolarité mais de rester cohérent par rapport au projet d'école et d'éviter des conflits de loyauté éventuels soit à l'égard d'une fratrie dont les membres seraient discriminés, soit à l'égard des différents établissements qui impliqueraient des niveaux d'engagement parental différents voire contradictoires.

Les conflits de loyauté ou conflits de valeurs peuvent se poser à des degrés écosystémiques différents en lien avec l'école impliquée. Dans l'EDO, le fait que les parents aient des valeurs qui ne soient pas identiques à celles de l'établissement impacte leur implication. Un des enseignants considère qu'il est impératif que les parents adhèrent aux valeurs défendues pour que le processus démocratique fonctionne : « *Je pense que là, ce qui est difficile dans ce projet, pour laisser plus de place aux parents c'est qu'on est dans un fonctionnement qui est vraiment différent de ce qui se fait dans la norme. Le fonctionnement démocratique, par cercle, par consentement, ça s'exprime de plus en plus dans des groupes d'achats, des solutions alternatives, il y en a de plus en plus. Mais ce n'est pas encore la norme et l'habitude de tous les parents* ». Pour cet enseignant, les parents sont attendus à une convergence des styles de vie que favorise une harmonisation des valeurs école-famille : « *Là on va chercher chez les parents. Quelque part, c'est aussi ce lien de cohérence, vous attendez que vos enfants fassent ça et vous par rapport au modèle qu'on propose aux enfants, comment est-ce que ce modèle-là, vous l'appliquez à votre vie ? Est-ce que vous êtes capable de l'appliquer. Est-ce que vous y avez déjà pensé ou pas ?* ». Un autre enseignant appuie les propos précédents : « *En fait, les enfants et les jeunes qui viennent chez nous sont inscrits pour des raisons différentes et parfois c'est par choix de vie et donc en général, là les parents sont relativement impliqués* ». L'implication des parents serait intimement liée à la raison pour laquelle les adultes inscrivent l'enfant dans l'école : soit par choix d'un mode de vie en cohérence avec les valeurs écocitoyennes promues par l'école, soit pour « sauver » l'enfant de l'enseignement traditionnel, dans lequel il a déjà eu des difficultés ou vécu des échecs. Dans le second cas, les parents s'impliquent moins : « *Parfois c'est parce que l'enfant ne se retrouve nulle part ailleurs et donc on est une dernière chance ou une alternative. Et là on voit moins les parents parce qu'ils n'ont pas, enfin c'était plutôt une fuite qu'autre chose* ». Il ajoute : « *Je pense que le fait qu'on vienne pour, par choix de projet où l'on inscrit d'office tous les enfants dès qu'ils sont petits, c'est tout à fait différent que s'il y en a un de la fratrie qui va là parce qu'il ne s'y retrouve pas ailleurs* ».

Lorsque que le parent est impliqué, la superposition des rôles qu'il endosse sur le territoire de l'école peut engendrer la confusion dans le chef de l'enfant et rendre nécessaire la suspension de l'action du parent : « *on a eu plusieurs fois des parents qui sont venus mais des parents de jeunes enfants et où ça crée des problèmes parce que du coup le jeune enfant parfois il était, il accaparait son parent donc le parent n'arrivait plus à faire l'atelier* ». Un autre enseignant ajoute : « *Quand le parent partait au milieu de la journée, l'enfant pleurait parce qu'il ne comprenait pas pourquoi il ne restait pas. Enfin, ce sont des situations assez complexes* ». Parfois, les enseignants prenaient la décision d'y mettre un terme : « *Il y a des moments où on a dû dire « C'est tout. On ne va plus faire l'atelier avec vous parce que votre enfant n'est pas encore prêt à faire la part des choses entre les deux »* ». Le statut attendu étant flou, il n'est pas étonnant d'observer des échecs dans ce type de pratique. Une communication plus claire entre les deux parties semblerait à envisager.

## 5. Discussion

Dans un premier temps, nous reviendrons sur les logiques inclusives de la démocratie scolaire telles qu'elles sont pensées et mises en place dans les deux établissements faisant partie de la recherche. Si dans la MDE, ce sont les principes-clés de la coéducation qui sont encouragés par la séparation des territoires et des rôles de

chacun, dans l'EDO, c'est une implication parentale élevée à l'école qui est attendue. Ces deux visions de la démocratie scolaire influent sur les dispositifs mis en place pour favoriser les relations entre l'école et la famille, l'une privilégiant plutôt les médias scolaires revisités, l'autre redéfinissant les principes de gouvernance de l'établissement. Dans un second temps, nous observerons que dans les deux cas, un effet rebond non-attendu est constaté et que, pour l'éviter, il semble important d'explicitier davantage les attentes de l'école, que ce soit en définissant plus concrètement les formes d'interactions communes en lien avec l'intérêt de l'enfant tout en respectant les territoires éducatifs de chacun, ou en détaillant les modalités pratiques de ce qu'est une implication parentale à l'école élevée. Dans un troisième et dernier temps, nous aborderons les formes de conflits de loyauté pouvant, selon les enseignants, être ressenties par les parents, et qui sont susceptibles d'expliquer des implications différentes. Nous détaillerons la façon dont ces établissements essaient de réduire ces conflits, et les questionnements qui peuvent en découler.

### 5.1. Les logiques inclusives de la démocratie scolaire

En FWB, le Pacte pour un enseignement d'Excellence propose de renforcer la démocratie scolaire en impliquant l'ensemble des acteurs, dont les parents, dans la construction et la régulation du vivre-ensemble au sein des écoles (Pacte pour un enseignement d'Excellence, Projet d'Avis N°3 du Groupe central, 2017). Une des suggestions est de former les équipes éducatives à cette dynamique, en intégrant cette préoccupation à la formation initiale et à la formation en cours de carrière des directeurs et des enseignants. A l'heure présente, les initiatives menées par la FWB, dont le Conseil de participation créé à la suite du Décret « Missions » (1997), n'ont encore abouti à aucune impulsion qui se traduise sur le terrain par une formation des maîtres aux relations école-famille et par des mesures concrètes visant à circonscrire et organiser l'implication parentale. A notre connaissance, rien n'est mis en œuvre au sein de la formation initiale pour concerner les futurs enseignants à cette problématique. Les expériences scolaires innovantes dans le domaine des relations école-famille en FWB se trouvent le plus souvent dans des établissements qui s'inscrivent dans le courant de l'éducation nouvelle.

Cette recherche s'intéresse au processus tel qu'il est mis en place dans deux établissements à pédagogies alternatives provenant des fondements de l'éducation nouvelle. Si ces deux écoles mettent en place des pratiques visant à favoriser les relations école-famille, les principes, finalités et orientations de ces pratiques sont diamétralement opposés au sein de chacune de ces écoles, l'une prenant une position claire prônant la séparation des rôles entre l'école et la famille tout en favorisant une interaction collaborative de type « information mutuelle » ou « consultation » (Larivée, 2006) ; l'autre visant une implication de type « cogestion » (Larivée, 2006) avec les parents. Toutefois, de part et d'autre de ces deux établissements issus de l'éducation nouvelle, s'impose une logique inclusive (Vranken, 2012) au regard des familles et plus particulièrement des parents.

#### 5.1.1. La conception du premier établissement (MDE) : les principes des dispositifs de la coéducation

Dans le cadre de la MDE, cette conception inclusive vise à contrer les mécanismes de la discrimination qui s'exercent par l'effet de la notation, des devoirs, de la confrontation des cultures (scolaire et familiale). Cette posture rejoint l'argument bien connu de l'école critique de la sociologie de l'éducation déjà présente chez Bourdieu et Passeron (1964) et qui se retrouve développé par Duru-Bella et Dubet (2000) qui montrent combien l'école démocratique de masse, en dépit de son ouverture et son rôle intégratif, renforce les inégalités en sanctionnant les échecs et les réussites tout en excluant les élèves moins heureux face aux dispositifs d'évaluation vers des filières de relégation. A ce titre, lorsque les familles sont confrontées à un passé scolaire douloureux (tant pour les parents que pour leurs enfants), elles endossent les exigences scolaires pour les transposer dans le milieu familial où les attentes de l'école prennent la forme d'impératifs catégoriques auxquels les parents soumettent les enfants pour tenter de conjurer le sort. Ce mécanisme de transposition engendre le plus souvent un climat éducatif et relationnel délétère aux effets négatifs tant sur l'exercice de la parentalité que sur le développement éducatif de l'enfant (Payet, 2017). Le plus souvent confrontée à des familles et des enfants ayant vécu des expériences d'échec à l'école, la MDE vise principalement à contrer les effets du mécanisme de transposition **en appliquant un mode collaboratif des relations école-famille qui mettent à l'écart les champs de l'exercice scolaire et familial**. Maintenir séparés ces deux territoires éducatifs n'empêche pas la communication, bien au contraire, il s'agit bien plus d'éviter la confusion des rôles par le co-enseignement (les parents qui exercent une pression sur l'école), la cogestion (la fusion) ou la police des familles (les enseignants qui imposent une directive éducative aux parents). Autant d'écueils que visent à éviter les principes des dispositifs de la coéducation (Humbecq, Lahaye & Berger, 2018) qui privilégient le respect des territoires respectifs de la famille et de l'école tout en construisant entre ces acteurs un langage commun ciblant l'intérêt du développement de l'enfant.

### 5.1.2. La conception du second établissement (EDO) : la cogestion ou la fusion

A la différence d'un choix essentiellement collaboratif, l'EDO souhaite **une implication plus importante de la part des parents en prônant la cogestion ou la fusion**. L'École démocratique vise une participation large des acteurs de la communauté à travers un organigramme de gouvernance partagée qui donne notamment un rôle important au « cercle famille ». La conception défendue est holistique ou intégrale (Dierckx, 2007). Les dispositions prises impliquent la concertation de l'ensemble des acteurs d'un écosystème en vue de la poursuite d'objectifs partagés par toutes les parties prenantes. En ce qui concerne l'EDO, les objectifs principaux visent essentiellement la réussite éducative de l'enfant dans le respect d'un cadre environnemental (écologique, personnel, relationnel et social). La réussite éducative telle que définie par Potvin et Pinard (2010) vise le développement total ou global des jeunes soit au niveau physique, intellectuel, affectif, social, moral (spirituel). Selon les auteurs, en fonction des systèmes et des acteurs impliqués il existe plusieurs accents à la réussite éducative, qui sont la réussite éducative scolaire, familiale et extra-scolaire-périscolaire. Certes, cette réussite éducative n'est pas absente des perspectives poursuivies par la MDE mais elle est nettement plus consubstantielle à l'existence de l'EDO.

### 5.2. Modalités des processus inclusifs parentaux

Les exemples traités dans l'étude présente font apparaître deux modalités différentes dans les pratiques d'implication parentale. **La première vise à revisiter les principaux médias éducatifs** (bulletins, devoirs, réunions) ; **l'autre redéfinit les principes de gouvernance**. Les bulletins sans notes, l'absence de devoirs à domicile et les réunions parentales décentrées des savoirs formels, visent clairement à pacifier les relations école-famille. Ces retranchements ne se soldent pas par le vide et font essentiellement place à des formes d'apprentissages, de développement ou d'interactions socio-constructives. Il s'agit d'éviter l'acculturation forcée des familles par l'école (Glasman, 1995) ou le parentalisme (Neyrand, 2018). Les principaux conflits étant désarmés, il reste à l'enseignant et au parent à reconstruire une interaction pour laquelle l'intérêt de l'enfant est au centre des rapports éducatifs. C'est le sens de toute relation école-famille construite au sein de la MDE. Dans le cadre d'une perspective collaborative des relations entre l'école et la famille, force est de constater que si les principes coéducatifs sont clairement posés, il reste à étayer les modalités d'accompagnement de ces relations dans un cadre qui définit les champs d'action respectifs (parent versus enseignant) mais ne spécifie que très peu les formes d'interactions communes en lien avec l'intérêt de l'enfant. Nous reviendrons ci-après sur l'écueil principal que rencontre ce processus coéducatif.

Bien plus impliquante, l'EDO veut concerner le parent dans les processus de décisions tant pédagogiques qu'organisationnelles et de gestion. Différents organes sont prévus à cet effet. Le parent peut ainsi se voir concerné tant dans la gestion des bâtiments que dans les engagements du personnel ou les activités d'apprentissage, le parent endossant, dans ce cas précis, le rôle d'enseignant explicitement souhaité dans la démarche implicite de l'EDO. **Ces modalités d'implication parentale sont certes une avancée notable sur la voie de la démocratie scolaire mais elles rencontrent assez rapidement les limites que dénoncent le processus de coéducation** : la superposition des rôles freine la gestion d'un groupe d'enfants surtout lorsque le parent est occasionnellement l'enseignant. Par ailleurs, tout comme dans le cadre de l'expérience de la MDE, au-delà de la déclaration de principe, ce sont les modalités pratiques d'application de l'implication parentale qui restent à déterminer de manière concrète.

Au-delà de ces divergences, il apparaît que l'imprécision quant à la pragmatique concrète des interactions école-famille renvoie les deux expériences analysées vers un écueil commun. Même si c'est un fait peu récurrent, tant à la MDE que dans le cadre de l'EDO, **un effet rebond est constaté**. Les attentes sociétales au regard des évaluations externes poussent parfois les parents à transformer la maison en un lieu d'entraînement aux épreuves standardisées. Les expériences d'implication parentale dans le système scolaire semblent dans ce cas verser dans le piège qu'elles souhaitaient éviter : un déplacement de la « participation autour de l'enfant » (Payet, 2017) en une intervention sur l'enfant au sein du foyer. Un paradoxe poussé à son paroxysme dans le cas du dispositif coéducatif de la MDE.

### 5.3. L'impératif catégorique de l'effet démocratique

Opter pour un système scolaire favorisant l'implication parentale active peut entraîner des formes de conflits de loyauté dans le chef du parent. Ces conflits peuvent prendre des formes et des conséquences diverses dans les cas examinés. A la MDE, le parent peut être confronté à des postures contradictoires face à des enfants d'une même fratrie qui ont des vécus scolaires radicalement différents. Ces vécus peuvent ainsi amener les parents à

traiter leurs enfants de façon différentes face aux tâches scolaires. Dans le cas de l'EDO, les attentes d'implication exprimées à l'adresse des parents sont importantes. Une cohérence entre les engagements envers l'école et les attitudes et comportements adoptés dans la vie de tous les jours peuvent mettre les parents dans des postures contradictoires, ce qui explique, selon les enseignants interrogés que certains parents moins adhérents aux principes philosophiques de l'école soient d'autant moins impliqués.

Afin de réduire ces conflits de loyauté, les deux établissements demandent aux parents ou exigent que la famille s'engage à scolariser tous leurs enfants dans l'école choisie. Dans ce cas, **l'effet démocratique qu'engendrent les dispositifs d'implication mis en place ne semble pouvoir s'implémenter que si l'engagement est cohérent et entier au regard des principes prônés par l'établissement.** Cette contrainte peut paraître paradoxale eu égard à l'ambition de démocratie scolaire souhaitée par les expériences examinées. Toutefois, dans ces attentes, ces deux écoles renouent fondamentalement avec le pôle des finalités que postule toute pédagogie (Meirieu, 2018). En effet, une pédagogie se définit essentiellement par la mise en œuvre de trois pôles : le premier renvoie aux compétences cognitives, sociales et développementales mobilisées en lien avec l'enfant ; le deuxième comprend l'ensemble des méthodes, outils et pratiques caractérisant les démarches pédagogiques ; enfin le troisième définit les valeurs fondamentales poursuivies par l'éducation mise en place (valeurs philosophiques, politiques, théologiques). Ce dernier pôle vise à rencontrer la question suivante : **quelle pédagogie adresser aux enfants pour construire quelle société ?** Cette dernière dimension de la pédagogie liée aux valeurs, bien qu'essentielle pour l'école et l'éducation en générale, semble être devenue le parent pauvre de la réflexion pédagogique (Meirieu, 2018, p.140). Fidèle aux principes de l'éducation nouvelle, les deux exemples scolaires traités dans la présente recherche, mettent l'accent sur l'importance de l'enjeu sociétal qui préside aux méthodes d'enseignement et des relations entre l'école et la famille.

## 6. Conclusion

L'éducation et la pédagogie « sont des objets politiques au sens le plus noble du terme » (Meirieu, 2018, p.142). Elles déterminent non seulement le sens de la famille et de l'école dans ses fonctions de transmission pour le meilleur développement de l'enfant pour une société rêvée, utopique mais bien réelle tout autant. En tant que telles, l'éducation et la pédagogie, dans une acception démocratique, exigent aujourd'hui une réelle participation (Matheson, Howden-Chapman & Dew, 2005) de l'ensemble des acteurs concernés (enseignants, enfants, parents et autres parties prenantes de la communauté).

Cette participation ne se décrète pas au risque de normaliser les différents acteurs en scène (Neyrand, 2018). A ce titre et en ce qui concerne le parent, l'implication décrétée ou planifiée prend souvent la forme d'un parentalisme orienté et orientant. Mais alors, comment pacifier les relations école-famille en intégrant les parents aux dispositifs de collaboration ou de cogestion sans pour autant réduire l'autre (le parent) à ses propres fins ? Comment associer, relier et créer le partenariat sans oublier les objectifs éducatifs poursuivis et sans limiter le rôle les parents à celui d'outils activables en vue d'une scolarité efficiente couronnée de succès ? Quelle participation sans réduction ?

De la collaboration à la cogestion, les tentatives sont différentes mais rencontrent bien souvent des écueils similaires. Des principes émergent mais la mise en application souffre parfois d'un étayage encore peu soutenu méthodologiquement. Toutefois, ces innovations pédagogiques qui déclinent la participation parentale sous différents modes restent une voie non seulement d'inspiration mais aussi et surtout d'investigation car elles mettent en œuvre de façon pragmatique, certes encore tâtonnante, l'exercice d'une réelle pratique de démocratie scolaire. Il s'agit en somme d'une véritable culture éducative de « pleine terre » à l'encontre d'un discours « hors sol » parfois présent en sciences humaines (Wilpert, 2018, p.58).

## Références bibliographiques

- Bardin, L. (1997). *L'analyse de contenu*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Bourdieu, P. & Passeron, J-C. (1964). *Les héritiers, les étudiants et la culture*. Paris : Les éditions minuit.
- Bouchard, J-M., Talbot, L., Pelchat, D., & Sorel, L. (1996). Les parents et les intervenants où en sont leurs relations ? (2<sup>e</sup> partie). *Apprentissage et socialisation*, 17(3), 41-48.
- Cyrułnik, B. & Pourtois, J-P. (2007). *Ecole et résilience*. Paris : Odile Jacob.
- Décret « Missions » définissant les missions prioritaires de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire et organisant les structures propres à les atteindre (1997). *Moniteur belge*, 23 septembre.
- Deslandes, R. & Bertrand, R. (2004). Motivation des parents à participer au suivi scolaire de leur enfant au primaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 30(2), 411-433. DOI : 10.7202/012675ar
- Deslandes, R. (2015). La collaboration école-famille-communauté. In N. Rousseau (Ed.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire, un défi ambitieux et stimulant* (pp. 233-260). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Dierckx, D. (2007). *Tussen armoedebeleid en beleidsarmoede*. Leuven/Voorburg: Acco.
- Duru-Bellat, M. & Dubet, F. (2000). *L'Hypocrisie scolaire. Pour un collègue enfin démocratique*. Paris : Seuil.
- Ecole démocratique de l'Orneau. (2018). Approche pédagogique. [Page web] <http://ecoledemocratique-orneau.be/notre-approche-pedagogique/>
- Ecole démocratique de Paris. (2019). Approche éducative, présentation. [Page web]: <https://ecole-democratique-paris.org/vision>
- Fédération Wallonie-Bruxelles. (2017). Pacte pour un enseignement d'Excellence. Projet d'Avis N°3 du Groupe central. [Page web] [http://www.pactedexcellence.be/wp-content/uploads/2017/05/PACTE-Avis3\\_versionfinale.pdf](http://www.pactedexcellence.be/wp-content/uploads/2017/05/PACTE-Avis3_versionfinale.pdf)
- Glasman, D. (1995). Les avatars de l'implication. *Cahiers pédagogiques*, 339 (12), 13-14.
- Guillaume, L. & Manil, J-F. (2011). *Penser la société à travers l'école*. Lyon : Chronique Sociale.
- Houssaye, J. (2013). *Quinze pédagogues : Idées principales et textes choisis*. Paris : Fabert.
- Humbeeck, B., Lahaye, W. & Berger, M. (2018). *Parents, enseignants, éduquer ensemble en restant chacun à sa place*. Bruxelles : de boeck-Van in.
- Landry, C. (1994). Emergence et développement du partenariat en Amérique du Nord. In C. Landry & F. Serre (Ed.), *Ecole et entreprise, vers quel partenariat ?* (pp. 7-27). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Larivée, J.S., Kalubi, J-C. & Terrise, B. (2006). La collaboration école-famille en contexte d'inclusion : entre obstacles, risques et facteurs de réussite. *Revue des sciences de l'éducation*, 32 (3), 525-543. DOI : 10.7202/016275ar.
- Larivée J.S. (2008). Collaborer avec les parents. Portraits, enjeux et défis de la formation des enseignants au préscolaire et au primaire. In E. Correa Molina & C. Gervais (Ed.), *Les stages en formation à l'enseignement* (pp. 233-262). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Larivée, J.S. (2012). L'implication des parents dans le cheminement scolaire de leur enfant. *Education & Formation*, e-297 (7), 34-47.
- Legavre, A. & Haag, P. (2019). La pédagogie différente auprès des parents d'élèves : malentendus et mobilisations conflictuelles vus par des fondateurs d'écoles. *Spécificités*, 12(1), 136-147. Doi : 10.3917/spec.012.0136
- Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation* (3<sup>e</sup> éd.). Montréal : Guérin.
- Matheson, A., Howden-Chapman, P. & Dew, K. (2005). Engaging communities to reduce health inequalities: why partnerships? *Social Policy Journal of New Zealand*, 26, 1-16.
- Meirieu, P. (2018). *La riposte*. Paris : éditions Autrement.
- Neyrand, G. (2018). *Le soutien aux parents et la normativité*. In *Malaise dans le soutien à la parentalité* (pp. 25-53). Toulouse : Editions érès.
- Paillé, P. & Mucchielli, A. (2012). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Paris : Armand Colin.
- Payet, J-P. (2017). *Ecole et familles*. Bruxelles : de boeck.
- Piraud-Rouet, C. (2018). *Le petit guide des pédagogies alternatives*. Paris : First.

- Potvin, P. & Pinard, R. (2010, mai). *L'alliance nécessaire entre deux approches en prévention du décrochage scolaire au Québec : l'approche scolaire et l'approche périscolaire*. Communication présentée au 16ème congrès de l'AMSE, Mexique. [Page web] [file:///C:/Users/532817/OneDrive%20-%20UMONS/Documents/1033\\_Colloque-Alliance-PP-RP-2010version31mai2010.pdf](file:///C:/Users/532817/OneDrive%20-%20UMONS/Documents/1033_Colloque-Alliance-PP-RP-2010version31mai2010.pdf)
- Pourtois, J-P. & Desmet, H. (2002). *L'éducation postmoderne*. Paris : Presses universitaires de France.
- Quivy, R. & Van Campenhoudt, L. (2006). *Manuel de recherche en sciences sociales*. Paris : Dunod.
- Raymond, A. (2011). L'éducation naturelle : une idée centrale mais controversée dans les congrès de la Ligue internationale pour l'éducation nouvelle (1921-1936). *Carrefours de l'éducation, 31 (1)*, 41-60. DOI : 10.3917/cdle.031.0041
- Vranken, J. (2012). Développement au cours de l'année suivant l'Année européenne de lutte contre la pauvreté et l'exclusion sociale (et la présidence belge). In J. Vrancken, W. Lahaye, A. Geerts, & C. Coppée (Eds.), *Pauvreté en Belgique (Vol. Annuaire 2012)* (pp. 45-60). Leuven/Den Haag: Acco.
- Wilpert, M-D. (2018). *Entre repères éducatifs, valeurs et normes : « Attention passages dangereux »*. In *Malaise dans le soutien à la parentalité* (pp. 55-88). Toulouse : Editions érès.



---

# Les entretiens parents-enseignant

## Contribution à la conception d'un outil pour la formation des enseignants, par l'analyse de l'activité

Rémi Bonasio\*, Bruno Fondeville\*\* & Gwenaël Lefeuvre\*

\* Université de Toulouse 2 Jean Jaurès  
Département des Sciences de l'éducation et de la formation  
remi.bonasio@univ-tlse2.fr

\*\* Université de Toulouse 2 Jean Jaurès  
INSPE (Ecole Nationale Supérieure du Professorat et de l'Education)  
bruno.fondeville@univ-tlse2.fr

\* Université de Toulouse 2 Jean Jaurès  
Département des Sciences de l'éducation et de la formation  
gwenael.lefeuvre@univ-tlse2.fr

---

RÉSUMÉ. *Dans cette étude, nous nous intéressons à l'activité d'une enseignante de l'école primaire lors d'un entretien avec une mère d'élève et son fils, centré sur le comportement jugé problématique de l'enfant en classe. Les chercheurs situent leur action dans le cadre d'une recherche collaborative avec les enseignants d'un groupe scolaire situé en Réseau d'éducation prioritaire renforcé (REP+). Les ancrages théoriques de l'analyse de l'activité ont amené les chercheurs à concevoir, avec les enseignants, un outil d'analyse et de menée des entretiens parents-enseignant en s'appuyant sur des problématiques professionnelles préalablement identifiées, en situation de travail ordinaire. A travers une étude de cas, nous tentons de caractériser l'activité d'une enseignante qui s'approprie cet outil lors d'un entretien avec une mère d'élève et son fils, à partir du cadre interprétatif du schème de l'« enquête » développé par Dewey (1938). Ces éléments nous permettent de porter un regard critique sur l'outil préalablement conçu et de dresser ainsi quelques perspectives d'évolution.*

*Mots-clés : entretiens parents-enseignant ; activité de l'enseignant ; enquête ; conception d'outils pour la formation*

---

## 1. Introduction

### 1.1 *Les « entretiens parents-enseignant » au cœur de la culture d'action des enseignants*

Qu'ils le veuillent ou non, les enseignants du premier degré sont en prises avec les parents. Les incitations à coopérer sont constitutives des prescriptions faites aux enseignants (Tardif & Lessard, 1999), et la co-éducation tend à s'imposer comme un élément central du pilotage des politiques éducatives. Certains dispositifs semblent d'ailleurs faire partie intégrante de la culture d'action des enseignants (Durand, Ria & Flavier, 2002), ils sont parfois si familiers qu'ils en deviennent transparents alors même qu'ils organisent une part non négligeable de leur travail. A l'instar des « devoirs à la maison » ou des « sorties scolaires accompagnées » (pour ne citer que ces deux exemples), les « entretiens parents-enseignant » peuvent être appréhendés de la sorte. L'ancrage scientifique de l'analyse de l'activité (Barbier & Durand, 2017) revendiqué dans cette étude nous conduit à considérer que la formation des acteurs éducatifs doit prendre en compte la réalité de leur travail ordinaire. A ce titre, nous considérons que le rôle de la formation est d'aider les acteurs à transformer les dispositifs qui font partie intégrante de la culture enseignante, en l'occurrence ici les « entretiens parents-enseignant », en tentant de résoudre les problèmes professionnels que leur mise en œuvre soulève. Cette contribution ne s'attache donc pas à démontrer l'intérêt de donner une place à la relation aux parents dans la formation des enseignants du premier degré mais s'intéressera plutôt aux conditions de sa mise en œuvre.

### 1.2 *Les tensions inhérentes à la menée des entretiens « parents-enseignant »*

La part « cachée » de l'activité enseignante (Champy-Remoussenard, 2017) que met en évidence l'existence de ces dispositifs a son corollaire dans la recherche en éducation puisqu'on n'y trouve que peu de traces de leur investigation. Quelques études permettent cependant de caractériser les « entretiens parents-enseignant » à partir de dimensions paradoxales qui les traversent (Chartier, Rufin & Pelhate, 2014 ; Payet, 2017). Les auteurs mettent en évidence des tensions qui s'expriment à travers a) un décalage entre un souhait des enseignants de faire vivre une forme de convivialité dans la relation avec les parents tout en maintenant un formalisme en prise avec les enjeux institutionnels et les contraintes propres à la forme scolaire ; b) le fait de valoriser le partenariat avec les parents tout en orientant la rencontre vers la production d'un consentement chez les parents et c) le souhait d'avoir accès à des dimensions relatives à la vie familiale pour mieux comprendre ce qui se joue en classe avec l'élève et une forme de gêne et réticence à entrer dans ce qu'ils identifient comme le domaine « privé », qu'il vivent comme de l'intrusion. Cette pratique met également en jeu des savoirs professionnels que Nunez Moscoso & Ogay (2016) ont tenté de caractériser en fonction de la part de négociation dont ils sont porteurs, et qui concernent la construction des rôles d'enseignant et de parent. Ces travaux mettent ainsi en évidence une dissymétrie (la part non négociable posée par les enseignants étant prépondérante), qui n'empêche cependant pas une part de négociation des rôles. Cette dernière est variable selon la nature des savoirs en jeu. Il apparaît donc qu'une majorité de ces savoirs sont mobilisés par l'enseignant de manière relativement non négociable : ils concernent le travail de l'élève en classe, les normes du développement des enfants-élèves, la définition du rôle de l'enseignant (par rapport aux parents notamment). D'autres savoirs, tout en étant mobilisés par l'enseignant, sont relativisés lors des entretiens : ils touchent d'une part à la dimension enfant-élève, essentiellement sur les tensions entre ce que fait l'enfant à l'école et à la maison ; d'autre part aux dimensions fonctionnelles de déroulement de l'entretien et plus globalement de la relation. Enfin, d'autres travaux (Deshaye, Payet, Ruin & Pelhate, 2017) amènent à considérer avec attention la place de l'enfant dans l'entretien. A ce titre, nommer cette pratique « entretien parents-enseignant » est partiellement erroné étant donné que l'enfant y est la plupart du temps présent. Bien loin de jouer le rôle d'objet passif de l'échange, il contribuerait à fluidifier les échanges en permettant aux adultes d'éviter certaines interactions directes et instrumentaliserait parfois la rencontre à des fins stratégiques.

### **1.3 Mener les « entretiens parents-enseignant » : entre préoccupation de la relation aux parents et des apprentissages des élèves**

Ces différents travaux insistent sur la relation qu'entretiennent les enseignants avec les parents. Un point de vue relativement critique y est développé, il concerne des formes d'asymétries qui structureraient leurs échanges et généreraient des postures de soumission ou d'opposition de la part des parents, éloignant de ce fait la relation de l'idée de collaboration promue par l'institution voire par les enseignants eux-mêmes. Parmi les objets de cette relation, la discipline et le respect des règles seraient centraux et ces préoccupations se manifesteraient souvent par une injonction faite aux parents de « signer », d'adhérer, au détriment d'une logique de coopération. Ces processus échappent pour partie à la conscience des enseignants. Selon Garnier (2012), ces rapports aux parents seraient porteurs des traits de la culture du métier d'enseignant et s'installeraient dès la formation initiale des professeurs des écoles stagiaires. Pour l'auteur, si la préoccupation de cette relation est bien présente chez les enseignants, elle apparaît rarement comme une fin en soi et se laisse instrumentaliser par une visée utilitariste, en réponse aux injonctions officielles de réussite scolaire académique (Garnier, 2012). Tout en reconnaissant le caractère problématique des relations entre parents et enseignants, notre contribution vient nuancer ces propos. En effet, poser la relation avec les parents comme étant une fin en soi revient en quelque sorte à nier une part de la spécificité du métier enseignant, orientée par les contraintes propres à la forme scolaire (Vincent, 1994). Dans ce cadre, la réflexion sur la qualité de la relation entre enseignants et parents peut difficilement être déliée des enjeux d'apprentissages chez les élèves, quelle que soit la nature des connaissances et compétences en jeu, y compris, comme cela est le cas dans cette étude, lorsqu'il s'agit des compétences sociales des élèves.

Dans cette contribution, nous partons donc du double postulat que les « entretiens parents-enseignant » a) font partie de la culture scolaire et qu'à ce titre ils peuvent être un support privilégié pour la formation des enseignants et b) mettent en jeu des dimensions relationnelles entre l'enseignant, les parents et l'enfant tout en participant (ou non) à la régulation des comportements de ce dernier. Dans un contexte de recherche collaborative, nous décrivons un processus de conception d'un outil de formation censé aider les enseignants à l'analyse et la menée de ces entretiens, en les envisageant comme des « enquêtes » (Dewey, 1938). A travers l'analyse de l'activité d'une enseignante en situation d'entretien « parents-enseignant », nous dressons quelques perspectives d'évolution de cet outil.

## **2. Contextualisation de la recherche**

Cette première partie a pour objectif de contextualiser la recherche dont cette contribution est issue : le contexte du groupe scolaire dans lequel la recherche s'inscrit et celui du dispositif d'accompagnement des pratiques enseignantes conçu par les chercheurs.

### **2.1. De quelques constats issus du terrain de la recherche**

La recherche s'inscrit au sein d'un groupe scolaire du premier degré situé dans un quartier populaire de Toulouse et appartenant à un réseau d'éducation prioritaire renforcé (REP+). La demande initiale émanait des enseignants qui, rencontrant des difficultés dans la régulation des comportements inappropriés des élèves en classe, ont demandé aux chercheurs (les auteurs de cette contribution), un accompagnement par la recherche. Nous avons convenu avec les enseignants que si la recherche devait déboucher sur la conception d'outils pour l'enseignement, cette conception devait être co-portée (chercheurs et enseignants) et devait s'appuyer sur une étape préalable d'analyse de l'existant, en ce qui concernait leurs pratiques, et plus particulièrement les dispositifs qu'ils mettaient en œuvre pour réguler les problèmes de comportements des élèves. C'est dans cette optique que nous nous sommes intéressés aux « entretiens parents-enseignant », plus particulièrement ceux consacrés aux problèmes de comportements des élèves en classe, que les enseignants sollicitaient, souvent dans l'urgence, auprès des parents.

Cette phase, réalisée à partir d'observations et d'entretiens, a permis de dresser quelques constats sur leur appropriation des « entretiens parents-enseignant », sur lesquelles nous nous sommes appuyés pour concevoir les outils d'accompagnement<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> Les résultats présentés à ce stade du texte ont été recueillis avec les outils qui réfèrent à l'analyse de l'activité tels que nous les présentons dans la section suivante. Pour autant, ils ne font pas, dans cette partie, l'objet d'un traitement spécifique. Ils permettent de dresser quelques constats.

Il ressortait, du côté des enseignants, l'affirmation d'une nécessité de mettre en œuvre ces rencontres qu'ils justifiaient a) par la nécessité de construire une continuité éducative entre l'école et le domaine familial et b) par l'efficacité éprouvée à maintes reprises sur le comportement de l'élève en classe.

Ils disaient également rencontrer des difficultés dans la menée de ces rencontres souvent liées, de leur point de vue, à la faible expression des parents qu'ils attribuaient à une forme de soumission, à une difficulté à comprendre les enjeux de la rencontre, ou à une difficulté à se positionner vis-à-vis de leur enfant (souvent attribuée à un « manque d'autorité »). Les enseignants nous ont également fait part de questionnements d'ordre éthiques car ils avaient constaté que certains parents usaient de moyens particulièrement coercitifs vis-à-vis de leur enfant lorsqu'ils étaient informés des problèmes de comportements en classe.

## **2.2. Le schème de l'enquête : un outil visant la résolution de problèmes professionnels**

Forts de ces constats, les chercheurs ont conçu, avec les enseignants, un outil censé guider ces derniers dans l'analyse et la menée des « entretiens parents-enseignant ». Il avait pour ambition de permettre aux enseignants de préparer les réunions, de les piloter et de les analyser *a posteriori*. Cet outil avait pour fonction de résoudre les difficultés vécues par les enseignants vis-à-vis des parents, tout en inscrivant ces problématiques dans le cadre de la résolution des problèmes posés par les comportements de l'élève en classe. La conception de l'outil s'est appuyée sur les principes de la philosophie pragmatique de John Dewey, à savoir l'enquête comme processus de construction des connaissances (notamment professionnelles). Selon l'auteur, c'est précisément à travers une démarche d'enquête que l'individu parvient à réélaborer son expérience lors des transactions qu'il établit avec son environnement. Dewey (1938) a défini le schème de l'enquête comme l'ensemble des procédures, émanant d'un trouble ou d'un doute, réalisées dans le cours de l'action par l'individu pour rétablir un équilibre dans la transaction avec son environnement ; « c'est la transformation contrôlée ou dirigée d'une situation indéterminée en une situation qui est si déterminée en ses distinctions et relations constitutives qu'elle convertit les éléments de la situation originelle en un tout unifié » (p.169). Le schème de l'enquête présente des phases distinctes telles que l'identification des conditions, le repérage des données du problème, la projection d'hypothèses, la mise à l'épreuve de ces dernières afin de tester leur pertinence et la reprise du cours des activités. Ce cadre d'analyse, qui a fait l'objet d'un temps d'appropriation relativement long avec les enseignants, a permis de construire des outils permettant d'envisager la résolution des difficultés relatives au comportement inappropriés des élèves comme une enquête. Dans cette phase du travail, nous investissons la rencontre parents-enseignant en faisant l'hypothèse qu'elle peut être envisagée par l'enseignant comme une « enquête ». Le tableau 1 suivant présente ce que nous nommerons à présent « outil d'analyse et de menée des entretiens parents-enseignant ». Il n'est pas présenté ici tel qu'il a été formalisé avec les enseignants mais à travers ses principales composantes. Il convient de considérer que les phases, tels qu'elles sont présentées, n'ont pas vocation à être suivies de façon chronologique.

Cet outil était destiné à la construction de démarches pédagogiques dans diverses situations, qui ont été éprouvées pendant deux années : séances de travail collectives en classe à partir de problèmes de comportements collectifs à résoudre, entretiens individuels enseignant-élève. Dans cette étude, notre questionnaire s'oriente vers la pertinence de cet outil (et de la référence à l'« enquête » qui le sous-tend), en situation d'« entretiens parents-enseignant », en s'appuyant sur l'étude de son appropriation par une enseignante. Nous nous demanderons en quoi son usage est susceptible, ou non, de résoudre les problèmes professionnels que rencontrent les enseignants lors de ces entretiens, que nous avons préalablement identifiés, et qui font pour partie échos à ce que la littérature scientifique a déjà mis en évidence. Au-delà d'un questionnaire spécifique sur l'outil, nous verrons ce que l'activité enseignante ainsi instrumentée manifeste comme nouvelles problématiques. Nous nous appuyons pour cela sur une étude de cas : l'activité d'une enseignante (Chloé), qui a participé à la construction de l'outil et qui l'utilise pour la première fois lors d'un entretien avec une mère d'élève et son fils. Ce choix de première utilisation était justifié par l'intention des chercheurs d'identifier ce que modifiait (ou non) cet outil dans une pratique enseignante « ordinaire » et non avec un acteur qui serait devenu expert dans l'usage de l'outil.

Tout au long de la démarche de recherche et de conception, un cadre contractuel a été posé entre les chercheurs et enseignants. Il visait principalement à associer les acteurs à la démarche, ce qui passait par la reconnaissance de leur expertise liée aux pratiques « ordinaires » d'entretiens parents/enseignants ainsi que de leur expérience de l'usage de l'outil co-conçu. Cela devait permettre aux enseignants de dépasser un sentiment d'évaluation de leur pratique en référence à un standard préalablement conçu par les chercheurs.

Phases de l'enquête	Spécificités de la phase
L'enquête est déclenchée par un trouble, une situation indéterminée, instable qu'il convient de rétablir. Il s'agit ici du problème de comportement d'un élève.	
<b>Description du problème</b>	Il s'agit de décrire les éléments qui permettent de présenter le comportement de l'élève comme étant problématique. Cette description concerne les faits mais également le contexte dans lequel ils se déroulent. Elle intègre les effets de ce comportement sur l'environnement social (les autres élèves, l'enseignant, etc.)
<b>Compréhension et qualification du désordre scolaire</b>	Il s'agit de formuler des hypothèses quant au caractère prétendument problématique du comportement de l'élève. Ces hypothèses permettent de comprendre le comportement tout en suggérant des pistes de transformation de la situation.
<b>Elaboration et institutionnalisation d'une solution appropriée</b>	Il s'agit ici de projeter des solutions au problème, de les instituer et de construire les conditions de leur mise en œuvre.

**Tableau 1.** Traits principaux de l'outil d'analyse et de menée des entretiens parents-enseignant

### 3. Cadre théorique et méthodologique : analyse de l'activité et conception

#### 3.1. Ancrages épistémologiques et théoriques

Ce travail de recherche et de conception s'inscrit dans le courant de l'analyse de l'activité (Barbier & Durand, 2015), plus particulièrement dans le programme scientifique et technologique du cours d'action (Theureau 2004, 2006). Nous exposons ici ce cadre en considérant les deux dimensions suivantes : a) les liens entre les visées heuristiques et transformatives de la recherche et b) l'analyse de l'activité.

Dans le cadre de la conception de dispositifs de formation se revendiquant d'une épistémologie qui tend à lier les visées épistémiques et transformatives de la recherche, nous nous référons à la notion de « boucles itératives » (Ria & al., 2006 ; Leblanc & al., 2008) qui permet de formaliser les liens de co-détermination entre recherche et formation. Ce processus permet de tenir compte de l'activité des « formés » dans des phases d'usage des outils, et d'intégrer ces dimensions dans leur processus de conception. Il s'agit d'accompagner le processus de concrétisation (Simondon, 1958/1989) de l'environnement de formation. Si l'on suit cet auteur, les systèmes techniques se transforment selon une logique qui échappe pour partie aux concepteurs. La conception anthropologiquement constitutive et constituante de la technique (Steiner, 2010) qui prévaut dans ce travail fait qu'elle ne peut être appréhendée uniquement à partir d'une vision utilitariste selon laquelle les concepteurs domineraient la technique à tel point qu'ils pourraient concevoir des systèmes techniques exclusivement utiles à leurs fins. A l'opposé, il ne s'agit pas non plus de concevoir la technique comme échappant totalement à l'action humaine. Dans cette optique, si l'environnement de formation est conçu à partir d'objectifs de formation et que des hypothèses sont faites concernant l'activité potentielle développée par les futurs participants, il ne s'agit pas pour autant d'une prédiction. Trois cas de figure peuvent être envisagés : a) les hypothèses sont validées, b) elles sont invalidées et c) de nouveaux phénomènes non anticipés émergent et présentent un intérêt pour les concepteurs. Dans tous les cas, il s'agit pour les chercheurs d'accompagner le processus de concrétisation de l'environnement de formation en intégrant ces nouvelles données. Le schéma ci-dessous permet de visualiser ce processus.

Alors que la première partie de cette contribution a permis d'exposer les deux premières étapes du processus (étapes 1 et 2), nous allons plus spécifiquement nous centrer sur la troisième étape, à partir des résultats de l'analyse de l'activité de l'enseignante, en situation d'« entretien parents-enseignant », lorsqu'elle utilise l'outil conçu. Ces résultats nous permettront par la suite d'envisager des pistes d'évolution de ce dernier.

Concernant les dimensions relatives à l'analyse de l'activité, le programme de recherche se réfère à deux hypothèses : celle de l'énaction et celle de la conscience pré-réflexive. L'hypothèse de l'énaction (Varela, 1989) invite à envisager l'activité humaine selon ses composantes situées, cognitives, cultivées, autonomes, incarnées et individuelle-sociales. L'importance accordée à l'expérience de l'acteur est primordiale puisqu'on considère qu'à chaque instant l'acteur, dans son couplage avec l'environnement, « enacte » un monde propre, auquel une observation en extériorité ne peut que partiellement accéder.

Dans ce cadre, la « pré-réflexivité » est l'expression qui accompagne à chaque instant son expérience, et à laquelle il est possible d'accéder moyennant des conditions favorables. Enfin, nous référons également à la sémiologie de Pierce (1978) en considérant que l'activité relève d'un enchaînement de signes. Ces soubassements théoriques nous invitent à accéder aux significations construites par les acteurs, en situation.

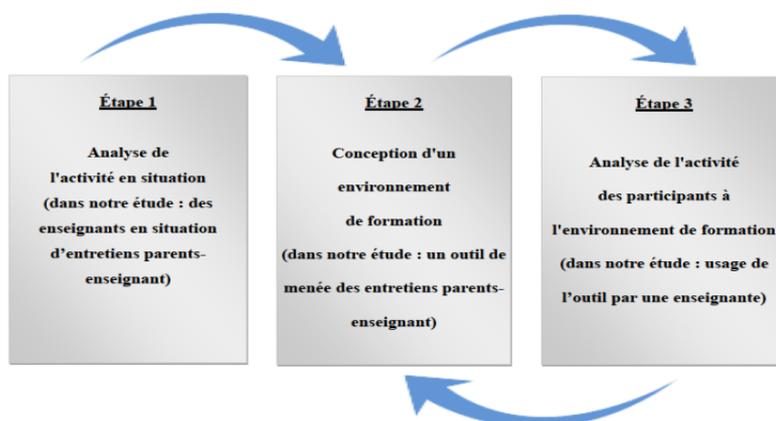


Figure 1. Schéma des boucles itératives de recherche et de conception

### 3.2. Recueil et traitement des données

Le protocole de recherche consiste en la mise en œuvre de deux techniques complémentaires : l'observation enregistrée et l'autoconfrontation avec l'enseignante. L'observation enregistrée est ici réalisée à partir d'une capture audio d'une rencontre entre l'enseignante et la mère d'élève, en présence de l'élève. La prise en compte des dimensions éthiques relatives à la contractualisation de la recherche (Veyrunes, Bertone & Durand, 2003) nous a amenés à présenter le dispositif de recherche aux parents et enfants. Le contexte même du dispositif analysé (« entretien parents-enseignant » en situation exceptionnelle, pour les parents, du fait des problèmes de comportements en classe) nous a conduit à demander l'autorisation de notre présence et de l'enregistrement aux parents et enfants en début de réunion, l'enseignante nous ayant alerté de l'obstacle que pourrait représenter notre présence à leur venue si nous les en informions à l'avance. Nous avons alors expliqué la raison de notre présence et leur avons explicitement demandé s'ils acceptaient lors de leur arrivée dans l'école, essayant par là même certains refus.

Lors de la deuxième phase, la séance en autoconfrontation, il s'agit de confronter l'enseignante aux traces de son activité, à savoir ici l'enregistrement audio de la séance, dans le but de la remettre en situation dynamique, de façon à accéder à la construction de ces significations lors de l'activité, en évitant les effets de rationalisation *a posteriori*. C'est ainsi que le chercheur fait en sorte que l'enseignante « montre, commente, raconte et mime » son activité en lui posant les questions suivantes : « A ce moment, qu'est-ce que tu fais ? Qu'est-ce que tu te dis ? Qu'est-ce que tu ressens ? » (Theureau, 2006).

La transcription complète de ces deux phases donne lieu à la formalisation d'un tableau à deux volets mettant en vis-à-vis les données d'observation et celle d'autoconfrontation. En voici un exemple tiré de notre corpus :

M = Mère d'élève ; E = Enseignante

Éléments d'observation et verbatim de la rencontre	Séance en autoconfrontation avec l'enseignante
M : Excusez-moi ... E : Non ne vous excusez pas c'est très bien d'être venue, qu'on ait pu en parler ensemble.	E : Elle dit « je suis désolée » (ton attristé). C'est dur d'entendre ça. Tu vois parce que moi je suis pas dans le jugement, je suis pas là ... on est là pour que le petit soit bien en fait, qu'il puisse avancer, apprendre, et du coup « je suis désolée », c'était je suis désolée d'être là, c'est vraiment ... enfin moi je l'ai perçu comme ça quoi, « je suis désolée », genre je sais plus quoi faire de toute façon. Ça me fait de la peine oui.

Tableau 2. Extrait 1 du tableau à deux volets référant à l'activité de l'enseignante

A partir de ce matériau, le traitement des données consiste en la construction de signes. Chaque signe est structuré en 4 composantes interdépendantes, ce que Theureau (2004) a nommé « signe tetradique » : a) les Ouverts (O) qui correspondent aux préoccupations de l'acteur, ses attentes, ses intentions, ses sentiments et sensations diffus ; b) les Representamen (R) qui correspondent aux éléments significatifs de l'environnement pour l'acteur ; c) les Unités élémentaires d'action (U) qui correspondent à ce que fait l'acteur, ce qu'il se dit ou à ses émotions et d) l'Instance de référentiel (I) qui correspond aux types mobilisés et actualisés par l'acteur, ses croyances, ses connaissances en acte. Voici la documentation du signe correspondant à l'extrait précédent :

<b>Ouverts (O)</b>	- Sentiment de peine vis-à-vis de la mère d'élève - Rassurer la mère d'élève
<b>Representamen (R)</b>	La mère d'élève s'excuse, à l'issue de l'entretien
<b>Unité d'action (U) :</b>	Dit à la mère d'élève de ne pas s'excuser
<b>Interprétants (I) :</b>	- L'excuse formulée par un parent par rapport au comportement inapproprié de l'enfant en classe est un signe de son désarroi - Il est difficile d'entendre l'expression du désarroi d'un parent - Il est important de rassurer un parent qui est dans le désarroi

**Tableau 3.** Document du signe correspondant aux données du tableau 2

#### 4. Résultats : l'activité de l'enseignant lors de l'entretien avec la mère d'élève et l'enfant

La situation observée concerne trois acteurs : a) Chloé, enseignante d'une classe de CE2, qui a 6 ans d'ancienneté dans le métier et 3 ans dans le groupe scolaire ; b) Victor, un élève de cette classe et c) la mère de Victor. L'enseignante nous a indiqué qu'elle ne connaissait pas bien cette mère d'élève, ne l'ayant rencontrée qu'une seule fois. Elle est originaire du Portugal et sa maîtrise de la langue ne permet pas toujours à l'enseignante (et au chercheur) de la comprendre. La rencontre a eu lieu un lundi à 11h45, lors de la pause méridienne. Elle a duré 18 minutes et s'est déroulée dans une salle attenante à la classe de l'enseignante, les trois protagonistes étaient assis autour d'une table ronde. Le chercheur était positionné sur une autre table, à proximité de la rencontre. Comme nous avons pu l'observer lors de notre collaboration avec le groupe scolaire, l'enseignante, tout comme la majorité de ses collègues, avait l'habitude de rencontrer les parents, notamment à propos des problèmes de comportement des enfants. Cela se faisait de manière « informelle » (par exemple au portail de l'école) ou plus formalisée : lors des entretiens de remise des livrets scolaires au cours desquels les dimensions relatives au comportement de l'élève étaient abordées ou, comme cela est le cas dans notre situation, lors de rencontres plus exceptionnelles, lorsque la situation le nécessitait. A notre connaissance, c'est enseignante qui était exclusivement à l'initiative de ces rencontres.

La procédure de déclenchement de ces rencontres, par l'enseignante, était formalisée par un outil qui permettait de suivre quotidiennement le comportement des élèves dans la classe. Chaque jour, les élèves se voyaient attribuer par l'enseignante une couleur en fonction du comportement adopté dans la journée, en référence essentiellement au respect des règles. L'échelle en question comportait 5 niveaux, matérialisés par les couleurs. Le niveau le plus bas stipulait qu'un entretien avec les parents allait être organisé en urgence. A la fin de chaque semaine, les parents devaient prendre connaissance de ces éléments relatifs au comportement de leur enfant en classe et le signer. Dans le cas de Victor, l'enseignante, en plus de la fiche de suivi du comportement, avait indiqué dans le cahier qui transitait entre la classe et le domicile familial qu'elle souhaitait rapidement rencontrer la famille pour échanger sur le comportement problématique de l'enfant en classe.

Concernant l'« outil d'analyse et de menée des entretiens parents-enseignant », nous avons convenu avec l'enseignante, lors des phases de conception, qu'elle en ferait usage, tout en lui laissant la liberté de se l'approprier à sa guise. Suite à la rencontre, elle nous a indiqué qu'elle s'en était servi pour préparer la rencontre et était plutôt satisfaite. Elle avait pris des notes sur un cahier, en suivant la trame que proposait la fiche. Au début de la séance en autoconfrontation, elle nous a fait part de sa satisfaction dans cet usage : « *J'avais repris la trame et du coup j'avais fait par rapport à la trame de la feuille (...). Je trouve que c'est très bien, ça clarifie les idées. Ça m'a aidé, j'ai trouvé ça bien, vraiment (...). J'ai écrit et après j'ai respecté cette chronologie pour pas faire d'aller-retour pour pas perdre le parent* ».

La rencontre a duré 18 minutes : 15 minutes autour de la table entre les trois protagonistes et 3 minutes entre la mère et l'enseignante, au pas de la porte, l'enfant étant parti déjeuner. L'enseignante a occupé la grande majorité du temps de parole.

Les résultats relatifs à l'activité de l'enseignante sont maintenant présentés à partir d'un séquençage organisé autour de ses préoccupations (O) principales. Pour chacune de ses préoccupations, l'activité sera décrite à partir de la documentation des autres composantes des signes (R, U et I), en focalisant sur des épisodes typiques.

E = Enseignante ; M = Mère d'élève ; V = Victor ; C = Chercheur

#### 4.1. Des préoccupations récurrentes liées à un sentiment de difficulté à faire s'exprimer les acteurs

Signalons tout d'abord que si l'activité de l'enseignante est en grande partie orientée par la résolution du problème de comportement de Victor lors de cette rencontre (ce que nous évoquerons principalement à travers nos résultats), un nombre de signes relativement important fait apparaître des préoccupations qui n'y sont pas directement reliés : ils concernent des difficultés de relation avec la mère d'élève et avec Victor, au cours de la rencontre.

##### 4.1.1. La difficulté à faire s'exprimer la mère d'élève

De manière récurrente, l'enseignante ressent de la difficulté face au « mutisme » de la mère de Victor. L'épisode suivant met cela en évidence :

Éléments d'observation et verbatim de la rencontre	Séance en autoconfrontation avec l'enseignante
L'enseignante décrit le comportement de Victor en classe. La mère de Victor réagit très peu. Elle acquiesce de temps en temps.	E : Rien ne sort. C : Et là tu le vis comment à ce moment-là ? E : Je commence à être habituée maintenant donc du coup ça va, mais c'est vrai qu'au tout début là avec les parents ... maintenant je suis habituée, avec beaucoup de parents c'est quand même des monologues, « Vous êtes d'accord ? Oui », donc là ... je me doutais ... enfin je pense que c'est important de voir les parents pour leur dire les choses quand même, qu'ils soient conscients, après j'avais pas trop d'espoir que ... enfin j'ai déjà fait un rendez-vous avec la maman donc je vois comment ça se passe. Donc j'attendais pas trop non plus de réponse concrète. Mais bon faut quand même essayer au cas où.

**Tableau 4.** Extrait 3 du tableau à deux volets référant à l'activité de l'enseignante

Il ressort de cet extrait que l'enseignante, tout en déplorant le manque d'intervention de la mère de Victor (U), interprète ce silence (R) en lien avec ce qu'elle vit avec les autres parents du groupe scolaire lors des rencontres, à savoir un « monologue » (I). Elle est d'ailleurs d'autant moins étonnée qu'elle a déjà vécu cela avec cette même mère d'élève (I). Ces expériences la conduisent à ne plus vraiment attendre autre chose que cette posture chez ces parents (O).

##### 4.1.2. Sentiment de désarroi face à la difficulté de la mère

Cette difficulté va évoluer en désarroi face à l'expression de mal-être de la part de la mère d'élève.

Éléments d'observation et verbatim de la rencontre	Séance en autoconfrontation avec l'enseignante
(Victor se lève et part manger à la cantine, la mère de Victor reste avec l'enseignante. Elles sont debout l'une face à l'autre). E : Donc du coup voilà ... M : Excusez-moi ... E : Non ne vous excusez pas c'est très bien d'être venue, qu'on ait pu en parler ensemble.	E : Elle dit « je suis désolée » (ton attristé). C'est dur d'entendre ça. Tu vois parce que moi je suis pas dans le jugement, je suis pas là ... on est là pour que le petit soit bien en fait, qu'il puisse avancer, apprendre, et du coup « je suis désolée », c'était je suis désolée d'être là, c'est vraiment ... enfin moi je l'ai perçu comme ça quoi, « je suis désolée », genre je sais plus quoi faire de toute façon. Ça me fait de la peine oui.

**Tableau 5.** Extrait 4 du tableau à deux volets référant à l'activité de l'enseignante

Dans cette situation, l'enseignante réagit à l'excuse que semble formuler la mère d'élève face à la situation (R). Elle éprouve de la peine (U), du fait du décalage qu'elle perçoit entre les intentions qu'elle a vis-à-vis de la rencontre, à savoir informer du comportement et générer un échange (O) et la difficulté qu'elle perçoit chez la mère d'élève (R). Cela la conduit à tenter de rassurer la mère d'élève (O).

#### 4.1.3. Difficulté à faire s'exprimer l'enfant

L'extrait suivant met en évidence la tentative, veine, à faire s'exprimer l'enfant sur les raisons de son comportement inapproprié en classe :

Eléments d'observation et verbatim de la rencontre	Séance en autoconfrontation avec l'enseignante
E : Alors ? Ça vient d'où tout ça ? (silence de 2 secondes). Là c'est vraiment pour toi Victor. Regarde-moi. D'habitude tu parles beaucoup, tu sais exprimer les choses.	E : J'essaie de le relancer un peu mais ... En fait l'idéal ça serait que les enfants dans ce genre de rendez-vous ils se sentent aussi bien pour exprimer ce genre de chose, mais je me dis, c'est paradoxal, ils peuvent pas se sentir bien. On se voit parce que ça va pas. Donc y'a deux adultes là, qui représentent quand même une certaine autorité je me dis, la maman et la maîtresse qui sont là toutes les deux à le regarder, à attendre quelque chose de lui et je me dis pour un enfant c'est dur quand même ; même en tant qu'adulte, je me dis j'aurais deux adultes qui me diraient ça va pas qu'est-ce que t'as, je bloquerais aussi.

**Tableau 6.** Extrait 5 du tableau à deux volets référant à l'activité de l'enseignante

Constatant les difficultés de l'enfant à exprimer quelque chose à propos de son comportement (R), l'enseignante mesure (U) une forme de paradoxe entre les intentions de la rencontre vis-à-vis de l'enfant et l'impossibilité à ce que cela puisse réellement bien se passer. Selon elle, la présence de l'enseignant et des parents, et l'objet de la rencontre (parler de ce qui ne va pas), n'est pas propice à l'expression de l'enfant (I).

Notons enfin qu'à maintes reprises, l'enseignante tente de faire s'exprimer la mère d'élève ou l'enfant (O) en leur posant des questions ouvertes (U). Mais, ne percevant aucun signe d'expression (R) de leur côté, elle prend seule la parole (U).

#### 4.2. Des préoccupations liées à la description du comportement de l'enfant en classe

Un certain nombre de signes, que l'on peut pour partie relier à l'usage de l'outil d'analyse et de menée des entretiens, concernent la préoccupation de l'enseignante de vouloir décrire les problèmes de comportement de Victor en classe.

##### 4.2.1. Une description qui évolue

La description du comportement de Victor faite par l'enseignante (U) constitue le point de départ de la rencontre. L'enseignante avait anticipé cette description à partir de notes qu'elle avait prises en amont de la rencontre, et en référence à l'outil d'analyse et de menée des entretiens qui, selon elle, lui permettait d'anticiper ce qu'il y avait à dire (I).

Eléments d'observation et verbatim de la rencontre	Séance en autoconfrontation avec l'enseignante
E : J'ai dû le reprendre plusieurs fois, tous les jours, parce que son attitude et son comportement en classe ne convenaient pas en fait. Il est extrêmement bavard, il parle beaucoup, il se met pas au travail du coup, voilà il travaille pas assez, il est pas assez concentré. D'accord ? Il se lève et il va discuter avec le voisin, ou embêter le voisin, lui prendre ses affaires. Donc du coup tout ça fait qu'il travaille pas assez alors qu'il a des capacités parce qu'il est intelligent et qu'il est pertinent. Et ce qu'il a fait aussi en première semaine, qui m'a pas plu, il me répond. Voilà si par exemple je lui dis de pas faire quelque chose, par exemple arrête de taper (tape avec son stylo sur la table) ou arrête d'embêter, il continue (tape de nouveau avec son stylo sur la table). Vous voyez ? Il Continue, vous voyez ?	

**Tableau 7.** Extrait 6 du tableau à deux volets référant à l'activité de l'enseignante

Dans cette première partie de la description, deux problèmes sont soulevés : le problème de bavardage et de distraction en classe qui rejaillit sur la réalisation du travail ainsi qu'un problème vis-à-vis de l'adulte. Cette description n'est cependant pas figée et d'autres éléments, que l'enseignante n'avait pas anticipés, interviennent dans cette description. Ils concernent un événement qui avait eu lieu le matin même.

Éléments d'observation et verbatim de la rencontre	Séance en autoconfrontation avec l'enseignante
E : Là (montre un exercice réalisé sur le cahier de Victor) il fallait lire et dire vrai ou faux en regardant dans le texte qu'on a lu si c'est vrai ou faux. D'accord ? Et ensuite il fallait écrire pourquoi dans le texte on a trouvé cette réponse. Et ça il l'a pas fait, il a juste répondu « je suis intelligent, je suis intelligent, je suis intelligent ». Donc tu as raison, tu es un petit garçon intelligent Victor, ça c'est vrai. Donc que tu sois intelligent je suis d'accord avec toi parce que tu travailles bien, mais est-ce que c'est ça qu'on te demande de faire ?	

**Tableau 8.** Extrait 7 du tableau à deux volets référant à l'activité de l'enseignante

Comme nous le voyons dans ces extraits, la préoccupation de décrire le problème (O) cohabite avec celle de valoriser l'enfant (O), ou du moins d'atténuer le caractère trop négatif d'une description qui, si elle s'avère trop sévère, pourrait impacter négativement le vécu de l'élève et de sa mère (I).

#### 4.2.2. Sentiment de doute quant à la compréhension du problème par la mère d'élève

La description du comportement de Victor par l'enseignante (U) s'appuie pour partie sur le cahier du comportement qui lui permet de montrer l'évaluation quotidienne qu'elle a fait du comportement. En agissant de la sorte (U), dans un premier temps, l'enseignante présuppose que la mère de Victor a connaissance du fonctionnement de la classe, du fait notamment qu'elle est censée signer le cahier du suivi du comportement toutes les semaines (I). C'est ainsi qu'elle va se rendre compte que le cahier n'est jamais signé (R), ce qui va l'amener à douter de la compréhension de la mère d'élève sur la description qu'elle est en train de faire (I) et générer un sentiment de gêne dans la relation (O).

Ces éléments vont conduire l'enseignante, plus tard dans la rencontre, à prendre acte du fait que la mère d'élève ne connaît pas ses attentes en termes de signature et de prise de connaissance des informations sur le cahier de liaison entre la classe et la famille (I) et à décrire le contexte de la classe (U) et plus particulièrement le fonctionnement en question.

Éléments d'observation et verbatim de la rencontre	Séance en autoconfrontation avec l'enseignante
E : Du coup-là vous voyez (montre le cahier de liaison dans lequel figure une évaluation quotidienne du comportement de l'élève), toute la première semaine du coup il a été dans le « orange ». D'accord ?	E : Après je ne suis pas sûre qu'elle avait saisi l'histoire des couleurs, quand je lui ai expliqué elle était un peu ... je me dis hou là là on est en mars et je l'ai expliqué en janvier déjà ! (...) Normalement les parents ils connaissent du coup, on fait ça depuis septembre quand même, et que « ah oui... en effet », voilà. Et moi je pense qu'elle regarde pas le cahier, parce que c'est pas signé en fait, le comportement il est pas signé, son cahier là regarde je lui ai mis un mot il est pas signé. (...) Donc il montre pas son cahier et je pense qu'ils regardent pas les parents. (...) Autant y'a des parents ils connaissent le système maintenant, mais elle elle était clairement pas au courant, comme c'est pas signé dans le cahier.

**Tableau 9.** Extrait 8 du tableau à deux volets référant à l'activité de l'enseignante

#### 4.2.3. Reprocher à l'enfant son comportement inapproprié

La description des faits, qui pour partie s'adresse à Victor et à sa mère, bascule parfois vers un reproche fait à l'enfant (U) par rapport au caractère inapproprié de son comportement. Au cours de cet épisode, on peut voir une évolution des préoccupations de l'enseignante. Si la première préoccupation consiste à décrire le comportement de Victor en classe en s'adressant à l'enfant et à sa mère (O), elle évolue vers un souci d'obtenir l'assentiment de l'enfant (O) quant à la nécessité de changer son comportement, à travers le rappel qui lui en est fait de manière relativement coercitive (U).

Eléments d'observation et verbatim de la rencontre	Séance en autoconfrontation avec l'enseignante
<p>(L'enseignante est en train de décrire le fait que Victor ne met pas fin à son comportement inapproprié en classe au moment où elle lui signale).</p> <p>E : Il continue et si je me fâche il arrête, et si je me fâche pas il continue. Donc ça c'est très gênant Victor, d'accord ? Parce que les adultes il faut les écouter, voilà. Dans la classe s'il y a des choses qui te plaisent pas on peut en parler. Je vous le dis toujours, vous avez le droit de dire les choses on est là pour discuter. Par contre si tu gênes la classe ou que tu me gênes moi et que je te dis d'arrêter, tu dois arrêter. Tu vois ça, regarde-moi s'il te plaît, ça c'est de l'insolence, ça veut dire que tu réponds à un adulte, que tu l'écoutes pas.</p>	<p>E : Il est comme ça (l'imité, se tenant la tête, tête baissée) et moi je m'adresse à lui là. L'idée c'est de s'adresser aux parents mais à l'élève. (...) ... quand je m'adresse à lui il me regarde pas là vraiment ...</p>

**Tableau 10.** Extrait 9 du tableau à deux volets référant à l'activité de l'enseignante

Cette dernière préoccupation s'accompagne de la demande, réitérée à plusieurs reprises lors de la rencontre, faite à Victor de la regarder (U). Pour l'enseignante, l'enfant, lors de la rencontre, se devait de manifester, par le regard, sa participation et son adhésion (I).

#### 4.3. Des préoccupations liées à la compréhension du comportement jugé inapproprié de l'enfant en classe

Notons tout d'abord que cette dimension que l'on peut référer à l'enquête, est présente mais ne concerne qu'un faible nombre de signes.

##### 4.3.1. Sentiment de nécessité et de gêne à « entrer » dans la vie familiale

L'épisode suivant met en évidence des modalités de questionnement de l'enseignante, à destination de l'élève et de sa mère, ayant pour intention d'obtenir des informations sur le vécu familial récent.

Lors de cet épisode, l'enseignante pose des questions à Victor (U) sur d'éventuelles difficultés qu'il rencontrerait en-dehors de la classe et plus particulièrement dans le domaine familial. Pour elle, ces informations sont susceptibles d'expliquer les problèmes de comportement en classe (I). L'adressage à Victor lui permet de contourner la gêne que lui procurent ces questions lorsqu'elles sont directement adressées à la mère (O). L'enseignante est ainsi tiraillée entre son souhait d'avoir des informations et le fait de penser qu'il s'agit là d'une forme d'intrusion dans la vie familiale (I).

Eléments d'observation et verbatim de la rencontre	Séance en autoconfrontation avec l'enseignante
<p>E : Alors je sais pas moi, là on est ensemble (...) avec maman. Est-ce qu'il y a des choses en classe qui ne vont pas ? Est-ce qu'il y a des choses dans la cour ? Ou je sais pas moi, à la maison ? Que tu dors pas assez, que tu es pas reposé, que tu es fatigué ... ? Que tu comprends pas et qu'à la maison tu arrives pas à faire les devoirs, et du coup après en classe bon ben tu as pas trop envie ... ? Moi tu vois je vois tout ce qui se passe en classe et ce que j'aimerais comprendre maintenant avec maman c'est pourquoi ?</p>	<p>C : Alors ces questions que tu lui poses là ... ?</p> <p>E : C'est pour essayer de lui sortir quelque chose quoi.</p> <p>C : Tu lui poses à lui ou à elle d'ailleurs ?</p> <p>E : Plutôt à lui, pour qu'elle entende. Parce que je trouve ça toujours un peu gênant de demander aux parents « ça va à la maison ? Y'a quelque chose ... ? » tu vois... Donc c'est un moyen détourné de le poser à la maman. Je trouve que ça passe mieux. Après je me trompe peut-être mais ... Je me dis peut-être que ça va pas entre les parents, qu'ils se sont séparés pendant les vacances, qu'il y a eu un décès dans la famille ... qu'il est fatigué parce qu'il déménage ... Mais c'est leur vie personnelle aussi, ils ont pas à m'en parler, donc ...</p>

**Tableau 11.** Extrait 10 du tableau à deux volets référant à l'activité de l'enseignante

#### 4.3.2. Réorienter le diagnostic pour rassurer la mère

Lors de l'entretien, certaines hypothèses explicatives sont formulées (U) non pas pour tenter de résoudre le problème de comportement mais pour rassurer la mère d'élève (O).

Éléments d'observation et verbatim de la rencontre	Séance en autoconfrontation avec l'enseignante
E : Parce que d'habitude il parle quand même, il sait dire les choses mais là en ce moment je le sens un peu ... un peu fermé, un peu moins bien. Après c'est des passages aussi, peut-être qu'il est un peu fatigué, la reprise est un petit peu difficile après les vacances tout ça. Mais ... on se reverra, si vous avez ... vous hésitez pas, on se revoit, on en parle, moi je suis disponible... D'accord ? Ok ? Allez, ça va aller, ne vous inquiétez pas, il va aller mieux.	E : J'essaie de minimiser parce que je la sens tellement mal ! C : Tu n'y crois pas vraiment à l'histoire de la fatigue ? E : C'est possible, c'est possible, mais je pense qu'il y a autre chose. Elle est tellement désemparée tu vois, je l'ai sentie vraiment pas bien, à culpabiliser, je me dis je veux qu'elle parte quand même en se disant ... bon ... tu vois.

**Tableau 12.** Extrait 11 du tableau à deux volets référant à l'activité de l'enseignante

Dans cet épisode, l'hypothèse d'une fatigue de Victor, formulée par l'enseignante (U), est orientée par l'intention de rassurer la mère d'élève (O) qu'elle sent désemparée (R). Il est important pour elle que les parents, lorsqu'ils manifestent de la difficulté, ne partent pas de l'entretien avec un sentiment de culpabilité (I).

#### 4.4. Des préoccupations liées aux solutions envisagées pour résoudre les problèmes que posent le comportement de l'enfant en classe

Lors de la rencontre, l'enseignante évoque des actions passées ou à venir, en lien avec les problèmes posés. Il est important de les différencier car elles répondent à des intentions différentes.

##### 4.4.1. Informer d'une solution mise en œuvre en classe

L'enseignante a informé la mère d'élève qu'une solution a déjà été mise en œuvre : mettre Victor tout seul à une table au fond de la classe. Elle demande à Victor comment il vit cela.

Lors de cet épisode, il est intéressant de noter que la réponse de Victor, l'affirmation de sa satisfaction (R) amène l'enseignante à poser de nouveaux éléments de diagnostic par rapport à l'élève : un prétendu caractère solitaire (I) qui viendrait soutenir la pertinence de le faire travailler seul. C'est ainsi que l'enseignante va être amenée à valoriser cette solution (U) qui auparavant avait pu lui apparaître, pour partie, comme une punition. Cela l'amène tout de même à se questionner (U) sur la pertinence de la solution qui, dans le temps, risque d'isoler l'enfant.

Éléments d'observation et verbatim de la rencontre	Séance en autoconfrontation avec l'enseignante
E : Est-ce qu'être au fond tout seul c'est ... ? Tu es bien au fond tout seul ? Est-ce que tu es mieux tout seul pour travailler, ou tu préfères ... ? Toi tu te sens comment là ? ça fait quelques jours que tu es tout seul au fond, comment tu te sens d'être tout seul au fond ? Hum ? V : Mieux. E : Tu es mieux tout seul. Tu sais c'est possible, y'a des enfants qui arrivent mieux tout seul, qui arrivent pas à travailler avec d'autres, y'a pleins d'élèves comme ça tu es pas le seul. Toi tu trouves que tu travailles mieux tout seul, que tu es mieux concentré ? Ou tu aimais bien quand même être avec les autres pour travailler en groupe, tout ça ... Qu'est-ce que tu préfères ? V : Tout seul. E : Tout seul tu trouves que tu es mieux concentré. Donc là du coup c'est une solution qui est bien alors pour toi, d'être tout seul. C'est mieux, tu trouves que c'est mieux ...	C : Alors là du coup tu t'adresses à lui là ... E : Oui, et oui, parce que moi je l'ai mis au fond pour qu'il travaille mieux, c'est pas qu'une punition en fait, et je me dis il est peut-être mieux tout seul en fait. Il préfère peut-être travailler tout seul pour pas être tenté. Je me dis autant lui poser la question directement. Si lui il me dit qu'il est bien tout seul et qu'il préfère, bon autant qu'il reste un peu seul. C : Et donc il te dit oui. T'en penses quoi à ce moment-là ? E : Je me dis OK, tant mieux d'un côté. S'il est mieux au fond, qu'il peut mieux travailler, qu'il le voit pas que comme une sanction, tant mieux. Mais le but c'est qu'il se sente mieux pour revenir avec les autres, qu'il reste pas tout seul au fond, surtout qu'on travaille quand même en îlots ici.

**Tableau 13.** Extrait 12 du tableau à deux volets référant à l'activité de l'enseignante

#### 4.4.2. Faire en sorte que la mère d'élève signe le cahier du comportement

Après avoir constaté que la mère d'élève ne signait pas le cahier du comportement de son fils, l'enseignante va être de faire en sorte qu'elle s'y applique par la suite (O) :

Eléments d'observation et verbatim de la rencontre	Séance en autoconfrontation avec l'enseignante
E : (regarde Victor) Et maman elle va surveiller le cahier (remontre l'outil d'évaluation du comportement).	E : Comme tout à l'heure, je m'adresse à elle. Je la sentais tellement à fleur de peau, que je me voyais pas lui dire faut surveiller le cahier, faut signer, vous signez pas les mots ça va pas. Je voulais pas être dans le reproche parce qu'elle était limite. Je la sentais émue et le but c'est qu'il y ait un ..., c'est que les parents ils viennent, qu'on ait une rencontre, qu'on ait des liens avec eux, que l'école elle soit ouverte aux parents, pas de les ... donc je veux que cette famille ... qu'il y ait un lien quoi. Y'en a où y'a zero lien mais là elle est venue.

**Tableau 14.** Extrait 13 du tableau à deux volets référant à l'activité de l'enseignante

Il ressort de cet épisode que l'enseignante souhaite s'adresser indirectement à la mère (O) en passant par un adressage à Victor (U). Pour elle, une injonction plus directe pourrait être dommageable dans la relation à la mère (I) qui semble déjà en difficulté (R) et qui pourrait le vivre comme un reproche (I). Pour autant, elle interviendra de manière plus directe un peu plus tard dans la rencontre en demandant explicitement à la mère de Victor de signer.

#### 4.4.3. Faire en sorte que la discussion puisse être reprise à la maison

Enfin, en guise de solution, l'enseignante invite la mère d'élève à poursuivre l'échange à la maison (U).

Lors de cet épisode, le conseil formulé par l'enseignante (U) est sous-tendu par le fait que, pour elle, lorsque les parents reprennent l'échange à la maison, cela est source de continuité et est propice à la résolution du problème de comportement (I). Selon elle, il ne serait pas judicieux de faire comme si rien ne s'était passé (I).

Eléments d'observation et verbatim de la rencontre	Séance en autoconfrontation avec l'enseignante
E : Voilà c'est parce que ... il a les capacités pour travailler mieux, c'est vraiment juste au niveau du comportement que voilà ... D'accord ? Mais voilà le fait qu'on se soit vus qu'on en ait parlé ensemble, il voit qu'on est concernés. Vous vous pouvez aussi en parler à la maison parce que là il a pas trop exprimé. Peut-être qu'il y a des choses en classe qu'il ose pas me dire à moi ... je lui est demandé plusieurs fois si d'autres l'embêtaient, s'il y avait des choses qui n'allaient pas ... Il me dit que non que ça va. Peut-être qu'à vous il parlera plus ...  M : Oui à la maison il m'a dit tous les jours ça va. J'ai dit comment ça va à l'école ? ça va, ça va ...	C : Là c'est une attente que tu as vis-à-vis d'elle ?  E : Le but c'est qu'ils en reparlent à la maison un peu. La maitresse elle m'a dit ça, y'a des choses qui vont pas en classe, pourquoi t'écoutes pas comme ça ? Pourquoi tu bavardes ... ? C'est l'idée aussi quand on se rencontre c'est qu'après il y ait une suite à la maison. Pas forcément tout de suite des sanctions mais un échange. Qu'ils rebondissent tout de suite le soir. S'ils rentrent et que c'est comme s'il y avait rien eu ... c'est dommage.

**Tableau 15.** Extrait 14 du tableau à deux volets référant à l'activité de l'enseignante

## 5. Discussion : retour sur l'outil d'analyse de menée des entretiens parents-enseignant

L'analyse de l'activité de l'enseignante dans l'entretien avec la mère d'élève et son fils, partiellement instrumenté par l'outil qui a fait l'objet de la conception, nous permet de mettre en évidence des caractéristiques de ces entretiens que l'on peut qualifier de typiques en tant qu'ils convergent avec ce que la littérature scientifique a déjà pu mettre en évidence, ainsi que de nouvelles dimensions que permet de dégager le cadre interprétatif de l'« enquête ». Ces différents éléments permettent de dresser quelques pistes d'évolution de l'outil d'analyse et de menée des « entretiens parents-enseignant » que nous soumettons également à la discussion. Il s'agit de points d'attention, de questions qui sont censés faire évoluer l'outil et donc transformer l'activité des enseignants qui en feraient usage. Ces points concernent : a) la démarche dans son ensemble et b) les principales phases de la démarche, prises séparément.

### 5.1 *L'entretien parents-enseignant : un contexte favorable à l'enquête sur le comportement de l'enfant ?*

A bien des égards, cette étude de cas met en évidence des difficultés inhérentes à ces entretiens, et plus généralement à la relation parents/enseignants en milieu populaire, et que l'usage de l'outil référé à l'« enquête » ne semble pas avoir permis de surmonter. On y constate une forte asymétrie qui se concrétise en premier lieu par une participation orale quasi exclusive de l'enseignante malgré son intention de faire participer la mère d'élève. On y observe également la construction de malentendus (Bautier & Rayou, 2009) : c'est par exemple le cas lorsque la mère d'élève s'excuse là où l'enseignante tente de focaliser ses propos sur le comportement de son fils. Le flou qui entoure les rôles de chacun amène la mère d'élève à se sentir sur-responsabilisée par rapport au comportement de son fils en classe, dimension certainement accentuée par un sentiment intériorisé de « disqualification sociale » (Payet & Giuliani, 2014). On y constate également, à maintes reprises, des éléments relatifs à la construction du consentement parental par l'enseignante (Payet, 2017).

Ainsi, de manière non négligeable, l'activité de l'enseignante est orientée par des préoccupations qui n'entrent pas dans le cadre de l'enquête liée à la résolution du problème de comportement de l'élève. Il n'est pas surprenant, en soit, que l'activité de l'enseignante déborde le cadre restreint de la prescription (Brossais et Lefeuvre, 2018) que représente l'outil (quand bien même l'enseignante a participé à son élaboration). Pour autant, cela amène à s'interroger sur les conditions même de l'enquête, en tenant compte du fait que la mise en œuvre de la démarche génère de nouvelles dispositions à agir chez l'enseignante, qui sont à l'origine de nouvelles préoccupations qui détournent pour partie l'actrice de l'enquête initiale, voire génère de nouvelles enquêtes.

Aussi critique soit-elle, notre analyse ne nous conduit pourtant pas, dans une optique de formation, à rejeter les entretiens parents-enseignant au prétexte qu'ils seraient, de fait, générateurs de difficultés et d'inégalités scolaires. Certes, les conditions ne sont pas toujours propices à la réalisation de ces entretiens, et il est intéressant à ce titre d'amener les enseignants à interroger leur bien-fondé, en leur permettant d'identifier, le cas échéant, que les conditions ne sont pas réunies pour leur mise en œuvre. Pour autant, partant du constat de leur inscription dans la culture d'action des enseignants, nous pensons qu'il est pertinent d'accompagner des transformations de ces dispositifs en identifiant des leviers susceptibles d'infléchir les dynamiques décrites, et de surmonter les obstacles identifiés. C'est ce que le cadre interprétatif de l'enquête nous permet de réaliser : identifier des obstacles spécifiques aux étapes qui la fondent.

### 5.2 *Décrire le problème qui justifie la rencontre : entre anticipation et adaptation à la situation*

L'outil semble avoir permis à l'enseignante de poser quelques bases de description du problème, dans l'anticipation de la rencontre. Pour autant, cette description tend à s'enrichir de nouveaux éléments, tout au long de la rencontre, et s'accompagne parfois d'une forme de relativisation liée à l'intention de l'enseignante de valoriser l'enfant ou de soigner la relation lors de la rencontre. Élément potentiellement propice, là aussi, à la construction d'un malentendu (Bautier & Rayou, 2009). L'anticipation de cette description, quoique nécessaire, ne suffit donc pas à la menée de cette phase de l'enquête. En tenant compte de ces fluctuations engendrées par la situation, il paraîtrait important d'accorder de l'importance à la phase d'institutionnalisation, et qui est absente dans la situation analysée : elle consisterait à s'entendre collectivement sur la définition du problème et à mettre en œuvre les conditions de cette construction. Cela nécessiterait, de la part de l'enseignant, a) d'arrêter une description et donc, *in fine*, de maîtriser les fluctuations liées à la situation et b) de vérifier la compréhension qu'en ont les parents ainsi que l'enfant. Il est important à ce stade de tenir compte du fait que le problème décrit s'inscrit dans un contexte particulier, celui de la classe, porteur des contraintes et normes propres à la forme scolaire (Vincent, 1994), à laquelle les parents ne sont pas forcément initiés. C'est ici le cas lorsque l'enseignante présuppose la connaissance du fonctionnement du dispositif relatif à la régulation des comportements en classe chez la mère d'élève. A ce stade, il paraîtrait donc important de solliciter l'expression des parents sur la manière dont ils reçoivent cette description, autant d'occasion de lever des malentendus.

### 5.3 *Lorsque solliciter la parole des parents pour mieux comprendre le problème ne va pas de soi*

Notons tout d'abord que l'enseignante, à plusieurs reprises, formule des hypothèses concernant les problèmes de comportements de l'élève, sans que cela ne s'inscrive dans une phase identifiée et dédiée à cet objectif : c'est le cas lorsque l'enseignante qualifie le comportement de l'élève de provocateur à son encontre, qu'elle fait l'hypothèse d'un caractère prétendument solitaire de l'enfant ou qu'elle invoque une éventuelle fatigue qui générerait un comportement inapproprié.

Là encore, l'expression de ces hypothèses ne s'inscrit pas tant dans l'optique de la résolution du problème initialement posé que dans des intentions annexes : celle de rassurer la mère d'élève (quitte à formuler une hypothèse sans y croire), ou celle d'exprimer sa propre colère vis-à-vis de l'enfant lors de la rencontre.

Dans ce cadre, la mère d'élève ainsi que l'enfant sont sollicités pour exprimer ce qui, du point de vue du vécu familial, pourrait expliquer les problèmes de comportement. Cette étape est porteuse de difficultés propres : tensions entre le souhait de manifester de l'intérêt vis-à-vis du vécu familial et sentiment d'être intrusif, d'outrepasser son rôle (Chartier, Rufin & Pelhate, 2014). Ce sentiment de difficulté est accentué par l'absence d'expression de la mère d'élève à ce sujet, et l'on peut se demander s'il s'agit là de l'étape la plus propice à l'expression des parents. Il serait aussi important d'amener les enseignants, lors de cette étape, à savoir ce qu'ils attendent des parents en termes de compréhension du problème, voire se demander s'ils en attendent quelque chose. La non-clarification de ces dimensions fait courir le risque d'une externalisation du problème : les potentielles difficultés identifiées dans le contexte familial pouvant devenir une justification à ne pas pouvoir intervenir en classe (Périer, 2019).

#### 5.4 Trouver des solutions au problème ou une issue de secours ?

Il n'est pas évident, au vu des résultats, de voir clairement se dessiner des solutions à expérimenter, censées contribuer à la résolution du problème. Une première solution est évoquée : celle que l'enseignante a déjà mise en œuvre en classe (isoler l'enfant). Il est cependant difficile de lui donner un statut dans l'enquête. Ce n'est pas tant le fait que la « solution » ait déjà été mise en œuvre qui représente un problème en soi mais plutôt le flou qui caractérise sa place dans la démarche, ainsi que les intentions de l'enseignante tant en direction de la mère d'élève que de l'enfant. Nous avons d'ailleurs mis en évidence que l'adhésion de l'enfant à la solution, obtenue par l'enseignante au cours de l'entretien, permettait *a posteriori* de construire un diagnostic à partir d'une nature supposée « solitaire » de l'enfant (Périer, 2019 ; Payet, 2017).

Deux autres « solutions » apparaissent dans l'entretien. Elles sont formulées par l'enseignante sous forme de demandes adressées à la mère d'élève : elles concernent le fait de signer le cahier de comportement et de poursuivre l'échange à la maison. Il ne s'agit pas ici de discuter du bien-fondé de ces « solutions » mais plutôt des conditions de leur expérimentation. Ces solutions sont sous-tendues par une hypothèse (implicite chez l'enseignante) qui consiste à mettre en lien la réussite de l'élève (sur le plan du comportement) et la continuité de l'action familiale par rapport à la classe. Pour autant, les conditions de l'évaluation de leur mise en œuvre et de l'évolution du comportement de l'élève ne sont pas évoquées. Tout fonctionne comme si, finalement, l'enseignante n'attendait pas vraiment d'effets de cette rencontre (ce qu'elle exprime par ailleurs).

#### 5.5 Construire les conditions d'une enquête collective : vers la prise en compte de l'activité d'autrui

Notre étude met en évidence le fait que l'activité de l'enseignante est en prise avec celle des deux autres acteurs présents lors de l'entretien. Pour autant, elle le fait exclusivement du point de vue de l'enseignant. Cela représente quelques limites étant donné que les dimensions collectives de l'activité ne peuvent qu'être partiellement analysées. Il paraît alors nécessaire, au vu des spécificités de ce dispositif, de s'intéresser à l'activité de chacun des acteurs et à leur articulation, de manière à identifier des points de convergences et de divergences quant aux significations construites par les différents acteurs. On peut faire l'hypothèse que ces données mettraient en évidence la coexistence d'enquêtes différenciées en fonction des acteurs. À partir de ces potentiels constats, il semblerait intéressant d'orienter la démarche d'accompagnement des enseignants vers la mise en œuvre d'une « enquête collective » entre parents, enseignant et élève. Nous préconisons ainsi que la co-conception des outils puisse s'enrichir de l'analyse des traces de l'activité des parents (Moussay & Aknouche, 2018) et des élèves (Ruelland-Roger & Clot, 2013). Ces éléments permettraient aux enseignants d'accéder aux dimensions collectives de leur activité (Bonasio et Veyrunes, 2014) et d'identifier les effets de leur activité sur les acteurs auxquels elle est adressée (élèves et parents) et juger de son efficacité en termes de résolution du problème. Enfin, cela pourrait être l'occasion pour les enseignants de clarifier la signification qu'ils attribuent aux rôles (Cicourel, 1979) d'enseignant et de parent lorsque leurs activités interviennent et s'articulent dans la chaîne d'apprentissage des comportements des enfants.

### Références bibliographiques

- Barbier, JM & Durand, M. (2017). Prendre l'activité comme objet d'analyse. Dans JM Barbier et M. Durand (Eds.), *Encyclopédie d'analyse des activités* (pp. 9-32). PUF.
- Bautier, E. et Rayou, P. (2009). *Les inégalités d'apprentissage. Programmes, pratiques et malentendus scolaires*. PUF.

- Bonasio, R. & Veyrunes, P. (2014). Les « devoirs » : une pratique sociale à la croisée des espaces éducatifs ? *Recherches en éducation*, 19, 164-174.
- Brossais, E. & Lefeuvre, G. (2018). L'appropriation de la prescription en éducation : un objet de recherche à double enjeu, scientifique et social. Dans E. Brossais et G. Lefeuvre (Eds.), *L'appropriation de la prescription en éducation, le cas de la réforme du collège* (pp.7-24). Octarès.
- Champy-Remoussenard, P. (2017). La part cachée de l'activité de travail. Dans J.M. Barbier et M. Durand (Eds.), *Encyclopédie d'analyse des activités* (pp. 507-532). PUF.
- 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), 39-54.
- Cicourel (1979). *La sociologie cognitive*. PUF.
- Dewey, J. (1938). *Logique : la théorie de l'enquête*. PUF.
- Durand, M., Ria, L. & Flavier, E. (2002). La culture en action des enseignants. *Revue des Sciences de l'Éducation*, 1(28), 83-103.
- Garnier, P. (2012). Coopérer avec les parents : Une préoccupation des professeurs des écoles stagiaires ? *Recherche & formation*, 69(1), 121-134.
- Leblanc, S., Ria, L., Dieumegard, G., Serres, G. & Durand, M. (2008). Concevoir des dispositifs de formation professionnelle des enseignants à partir de l'analyse de l'activité dans une approche enactive. *@ctivités*, 5(1).
- Moussay, S., & Aknouche, S. (2018). Un espace de dialogue entre les enseignants et les parents autour des traces audio-vidéo de l'activité en classe. *Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'éducation*, 41(3), 834-859.
- Nunez Moscoso, J. & 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.
- Payet, J. (2017). *Ecole et familles. Une approche sociologique*. De Boeck.
- Payet, J., Deshayes, F., Rufin, D. & Pelhate, J. (2018). L'enseignant-e, les parents, les spécialistes : diffusion des savoirs experts et altération de la collaboration avec les parents dans l'enseignement prioritaire. *Raisons éducatives*, 22(1), 49-73.
- Payet, J.P & Giuliani, F. (2014). La relation école-familles socialement disqualifiées au défi de la constitution d'un monde commun : pratiques, épreuves et limites. *Education et société*, 34, 55-70.
- Peirce, C.S. (1978). *Écrits sur le signe*. Seuil.
- Périer, P. (2019). *Des parents invisibles*. PUF.
- Ria, L., Leblanc, S., Serres, G. & Durand, M. (2006). Recherche et formation en « analyse de pratiques » : un exemple d'articulation. *Recherche et formation*, 51, 43-56.
- Ruelland-Roger, D. & Clot, Y. (2013). L'activité réelle de l'élève : pour développer l'activité enseignante. *Revue Internationale Du CRIREs : Innover Dans La Tradition De Vygotsky*, 1(1), 20-25.
- Simondon, G. (1958/1989). *Du mode d'existence des objets techniques*. Aubier
- Steiner, P. (2010). Philosophie, technologie et cognition. Etat des lieux et perspectives. *Intellectica*, 2(53/54), 7-40.
- Tardif, M. & Lessard, C. (1999). *Le travail enseignant au quotidien*. PUL.
- Theureau, J. (2004). *Le cours d'action. Méthode élémentaire*. Octares.
- Theureau, J. (2006). *Le cours d'action. Méthode développée*. Octares.
- Varela, F. J. (1989). *Invitation aux sciences cognitives*. Seuil.
- Veyrunes, P., Bertone, S. & Durand, M. (2003). L'exercice de la pensée critique en recherche-formation : vers la construction d'une éthique des relations entre chercheurs et enseignants débutants. *Savoirs*, 2(2), 51-70.
- Vincent, G. (1994). *L'éducation prisonnière de la forme scolaire ? Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles*. PUL.

---

# Croyances des futurs professionnels de l'éducation luxembourgeois en ce qui concerne les relations école-famille et l'engagement parental

Enquête menée auprès des futurs enseignants du fondamental et intervenants sociaux du Grand-Duché de Luxembourg

Déborah Poncelet, Christophe Dierendonck, Mélanie Tinnes-Vigne, Sylvie Kerger & Céline Dujardin

Université du Luxembourg  
Faculté des Lettres, des Sciences Humaines, des Arts et des Sciences de l'Éducation  
Campus de Esch-Belval  
Maison des Sciences Humaines  
11, porte des Sciences  
L-4366 Esch-sur-Alzette  
Luxembourg

---

*RÉSUMÉ.* Il semble que des relations école-famille (REF) positives soient susceptibles de renforcer l'engagement des parents dans l'éducation scolaire de leur enfant. On sait par ailleurs que les croyances à l'égard des parents et de leur engagement dans la scolarité de leur enfant avec lesquelles les futurs professionnels entament leur formation initiale déterminent de façon importante comment ils envisageront et mettront en place leurs échanges avec les familles une fois diplômés. Il est par conséquent important que la formation initiale offre aux étudiants les opportunités d'améliorer leurs connaissances sur la diversité des familles pour en faciliter leur compréhension et aussi de soutenir leur réflexion sur leurs propres croyances et leur remise en question des rapports qu'ils établiront avec les parents de leurs élèves. Cet article présente les résultats d'une enquête menée auprès des futurs enseignants du fondamental et intervenants sociaux du Grand-Duché de Luxembourg sur trois aspects distincts : leurs souvenirs de l'engagement de leurs propres parents dans leur scolarité, leurs croyances en regard de l'engagement parental et des relations école-famille et leurs croyances en lien avec la répartition des rôles éducatifs des parents, des enseignants et des intervenants sociaux. Si les résultats apparaissent positifs sur les trois aspects mesurés, ils seront discutés et des pistes d'amélioration ainsi que des prolongements possibles de l'actuelle étude seront proposés.

*MOTS-CLÉS :* croyances des futurs professionnels de l'éducation, relation école-famille-communauté, engagement parental, formation initiale.

---

## 1. Introduction

### 1.1. Une préparation suffisante au partenariat avec les familles ?

La recherche a mis en évidence l'effet positif d'une relation école-famille efficace et constructive via l'engagement des parents dans l'éducation scolaire de leur enfant non seulement sur les performances elles-mêmes mais également sur les variables conatives (par exemple, l'engagement dans la tâche ou la motivation) des enfants fréquentant l'enseignement fondamental comme le secondaire (Castro, Exposito-Casas, Lopez-Martin, Lizasoain, Navarro-Asencio, Gaviria, 2015 ; Gonzalez-DeHass, Willems, & Holbein, 2005 ; Henderson & Mapp, 2002 ; Jeynes, 2018 ; Ma, Shen, Krenn, Hu & Yuan, 2016 ; Wilder, 2014). Il n'est donc pas étonnant que de nombreux textes de loi à travers l'Europe soient en faveur d'un partenariat entre l'école et les familles (par exemple, la loi du 6 février 2009 portant organisation de l'enseignement fondamental au Grand-Duché de Luxembourg). Il est par conséquent attendu que les professionnels de l'éducation (les enseignants comme les éducateurs spécialisés et les assistants sociaux) tissent des liens étroits et privilégiés avec les parents des enfants dont ils ont la responsabilité. Anderson & Minke (2007) mettent en évidence que les enseignants constituent un des leviers les plus significatifs à la décision des parents de s'engager dans l'éducation scolaire de leur enfant et pour Visković & Višnjić Jevtić (2017), c'est à eux qu'incombe la responsabilité d'établir une relation satisfaisante, réciproque et coopérative avec les parents. Epstein (2013) constate toutefois un écart important entre les savoirs et les savoir-faire que détiennent ces futurs professionnels. Selon l'auteur, il est important que les étudiants développent les compétences durant leur formation qui leur permettent d'être efficaces dans le travail avec les parents. De nos jours, les familles se diversifient en effet très fortement en ce qui concerne leur structure, leur taille, leurs moyens socio-économiques, leurs origines culturelles, linguistiques et académiques. Pour répondre favorablement à ces différents profils de parents, les futurs professionnels doivent apprendre à communiquer avec toutes les familles de manière positive mais aussi dans la confiance et le respect mutuel.

Selon Evans (2013), il est donc important que la formation initiale de ces futurs professionnels de l'éducation leur permette d'améliorer leurs connaissances sur la diversité des familles pour en faciliter leur compréhension mais aussi de renforcer la confiance en soi de ces derniers dans le cadre de leur travail en direction des familles. Il y a presque vingt années maintenant que la recherche (par exemple, Hargreaves, 2000) a pointé la nécessité d'intégrer, dans les formations destinées aux futurs professionnels de l'éducation, la thématique des relations école-famille. Or, Baum & McMurray-Schwarz (2004) constatent que de nombreux enseignants en formation expriment des inquiétudes quant à la qualité des relations école-famille et au rôle que les parents peuvent jouer dans l'éducation scolaire de leur enfant. Mutton, Burn & Thompson (2018) font apparaître à travers leurs résultats de recherche que si le programme ne propose pas à ses étudiants des cours suffisamment bien structurés, alors le risque est grand de voir la relation avec les parents de leurs élèves négligée par les futurs professionnels de l'éducation.

Malgré l'effet positif reconnu du partenariat avec les parents, de nombreux auteurs ont mis en évidence le manque de préparation des professionnels de l'éducation à cette tâche importante mais difficile (Brown, Harris, Jacobson & Trotti, 2014 ; Uludag, 2008). Visković & Višnjić Jevtić (2017) soulignent le fait que la qualité du processus éducationnel dépend largement de la formation (initiale comme continue) des professionnels de l'éducation. Les auteurs sont d'ailleurs en faveur d'un modèle de formation professionnelle continue censé permettre aux enseignants d'acquérir des compétences réflexives favorables à l'évolution de pratiques efficaces et adaptées. En ce sens, selon les auteurs, « les enseignants qui reconnaissent les avantages de la coopération avec les parents sont probablement plus enclins à apprendre et à développer davantage leurs compétences professionnelles de coopération. Ils sont prêts à accepter les connaissances parentales comme complémentaires à leurs connaissances professionnelles et à reconnaître le fait que tous les parents qui souhaitent participer au travail scolaire ne sont pas en mesure de le faire » (p. 1571). La formation initiale, sans doute plus formelle, combinée au processus de développement continu, peut-être plus informel et expérientiel, permet par conséquent de combiner les connaissances de base et les procédures spécifiques aux stratégies d'action et aux processus métacognitifs. Toutefois, peu d'études s'intéressent à la façon dont ces futurs professionnels de l'éducation développent, durant leur formation universitaire, les croyances, les connaissances et les compétences relationnelles propices aux relations qu'ils devront nécessairement mettre en place avec les parents des enfants dont ils ont la responsabilité (de Bruïne, Willemse, D'Haem, Griswold, Vloeberghs, & van Eynde, 2014 ; Denessen, Bakker, Kloppenburg & Kerkhof, 2009).

## ***1.2. Les scripts culturels comme fondements des croyances comme des attitudes et actions des futurs professionnels en ce qui concerne les relations école-famille et l'engagement parental***

Il est aujourd'hui établi que les croyances façonnent la personnalité des enseignants et le type de décisions qu'ils prennent en classe (Crahay, Wanlin, Issaieva & Laduron, 2010). Avec Hollingsworth (1989), nous savons que parce que de nature complexe, les futurs professionnels éprouvent beaucoup de difficultés à exprimer ces croyances personnelles même s'ils ont tendance à y recourir comme s'il s'agissait de véritables connaissances. Ces croyances personnelles, développées sur la base de leur propre histoire individuelle, passée et présente (Powell, 1998), peuvent en effet facilement se figer en convictions fortes. Comme le précisent Graue et Brown (2003), lorsque les étudiants entament leur formation, ils emmènent avec eux des scripts culturels qui vont influencer leur façon d'interagir avec autrui et la manière dont ils vont interpréter ces interactions. Selon Kauffmann et ses collègues (2006), les enseignants souscrivent, de façon volontaire ou involontaire, à ces croyances personnelles qui ont des influences multiples : sociologiques (notamment, la politique, les valeurs et les idéologies), psychologiques ou encore personnelles.

La recherche a mis en évidence la relation positive qui unit les croyances des enseignants en ce qui concerne l'engagement parental et les performances scolaires des élèves (Bakker, Denessen & Brus-Laeven, 2007 ; Barnard, 2004). A l'instar de Hughes & Kwok (2007), il semble donc que travailler sur les croyances et partant, sur les attitudes des enseignants à l'égard de l'engagement parental peut avoir des effets significatifs et positifs sur la réussite scolaire des jeunes. En effet, les auteurs émettent l'hypothèse que, suite aux échanges avec les enseignants, les parents renforceraient leur soutien scolaire auprès de leur enfant, qui en retour, pourrait augmenter son engagement dans sa propre tâche scolaire, variable associée positivement à des meilleures performances scolaires. Cette étude fait la preuve qu'à la fois la qualité des relations élèves-enseignants et des relations parents-enseignants serait susceptible de modifier la façon dont les enfants vont s'investir dans leur tâche scolaire et par conséquent, la réussite scolaire de ces derniers lors des premières années de l'enseignement primaire. Toutefois, cette étude démontre également que le background familial explique la qualité et la fréquence des interactions parents-enseignants mais pas la qualité et la fréquence des interactions parents-enfants. Ce ne sont pas seulement les performances scolaires qui peuvent être influencées par les relations école-famille. A travers leur étude, Sheridan et ses collègues (2012) cherchent à prouver que le partenariat entre les parents et les enseignants peut aider les élèves à adopter des comportements adéquats et scolairement attendus. Les résultats montrent que les jeunes qui ont bénéficié d'un soutien à la fois à la maison et à l'école ont sensiblement et significativement amélioré leurs compétences sociales. En outre, il semble que ce programme ait également eu des effets positifs sur les relations que les enseignants ont eues avec les parents de leurs élèves. C'est précisément ces relations améliorées avec les parents qui seraient en mesure d'expliquer les changements positifs de comportements chez les jeunes.

Pour toutes ces raisons, nous rejoignons Lyon (2009) quand il souligne l'importance d'offrir aux étudiants en formation les opportunités nécessaires à la réflexion sur leurs propres croyances et à leur remise en question des rapports qu'ils vont établir avec les parents de leurs futurs élèves et plus particulièrement encore, lorsqu'il s'agit de parents issus de l'immigration. Deslandes, Fournier & Morin (2008), après avoir testé l'effet d'un programme de formation sur les relations école-famille et l'engagement parental, montrent qu'une telle intervention peut avoir des effets significatifs sur les croyances des futurs enseignants en ce qui concerne l'importance des familles en tant que partenaires et l'atout que représente la famille quand il s'agit de soutenir les enfants dans leur réussite scolaire. Dans le cadre d'une intervention similaire mais orientée sur les relations avec les familles d'origines étrangères ou socioéconomiquement défavorisées, Amatea, Cholewa & Mixon (2012) mettent en évidence les effets positifs du programme proposé aux futurs enseignants sur leurs propres convictions liées à la manière dont ils pensent devoir interagir avec les parents de leurs futurs élèves, mais aussi à la façon dont ils anticipent les interactions qu'ils auront avec les familles à faible revenu ou issues de cultures diverses. Herman & Reinke (2016) ont, quant à eux, implémenté un programme de formation auprès d'enseignants en fonction. Les auteurs soulignent que rendre les enseignants capables d'évaluer leurs croyances à l'égard l'engagement des parents et des élèves et les outiller en matière d'échanges avec les parents peut améliorer la façon dont les parents vont soutenir leur enfant dans son éducation scolaire. Par ailleurs, les auteurs notent encore que les croyances des parents en ce qui concerne leur engagement sont positivement associées aux performances scolaires et sociales des jeunes.

Notons encore que les croyances des enseignants en ce qui concerne le partenariat école-famille peut également avoir des retombées positives sur les croyances des parents eux-mêmes. McDowell, Jack & Compton (2018) font le constat que la communication entre l'école et la famille peut influencer positivement et significativement la construction par les parents de leur rôle éducatif. Pour Anderson et Minke (2007), il semble en effet que les invitations des enseignants à participer telles que perçues par les parents renforceraient la construction par ces derniers de leur rôle éducatif. Selon Hoover-Dempsey & Sandler (2005), ce rôle éducatif

parental repose sur les croyances que les parents développent au niveau de ce qu'ils pourraient faire et mettre en place dans l'éducation offerte à leur enfant en lien avec sa scolarité. La construction par les parents de leur rôle est donc influencée par les croyances des parents en ce qui concerne le développement et l'éducation de l'enfant, ainsi que par les croyances qui se rapportent au soutien et à l'implication qui leur semblent appropriés de fournir en famille ou à l'école. La façon dont les parents vont percevoir leur rôle éducatif va donc déterminer les activités qu'ils jugeront nécessaires, attendues ou encore propices à l'éducation de leur enfant. Pour Reed, Jones, Walker, & Hoover-Dempsey (2000), la perception que les parents se font de leur rôle éducatif entre de façon importante dans la décision des parents de s'engager dans l'éducation scolaire de leur enfant.

## 2. Méthodologie

### 2.1. Finalité de l'enquête

A l'instar de Graue et Brown (2003), outre la description des représentations des futurs professionnels à l'égard de la relation avec les parents, cet article cherche à comprendre pourquoi nos étudiants adoptent de telles croyances et d'où elles viennent. En plus de chercher à questionner l'impact du programme d'études sur l'évolution des connaissances et des attitudes des étudiantes et étudiants à l'égard de la relation école-famille, il s'agit de voir en quoi leur propre parcours de vie, familial et scolaire, a pu façonner leurs croyances à l'égard des parents.

Cette étude est également importante pour les enseignements relatifs aux relations école-famille-communauté au sein des deux formations : le Bachelor en Sciences de l'Éducation (BScE) et le Bachelor en Sciences Sociales et Educatives (BSSE). Notre objectif est en effet de tenir compte des expériences et des croyances de nos étudiants pour adapter nos programmes d'études et les rendre plus efficaces. En nous engageant à favoriser des relations plus équitables entre les parents et les enseignants, nous cherchons à aider nos étudiants en formation à considérer les parents comme des partenaires éducatifs qui ont un rôle important à jouer pour la scolarité de leur enfant. Pour ce faire, nous avons établi une base de référence pour leurs connaissances, leur expérience et leurs croyances; l'enquête présentée ici fournit une partie de cette base de référence. L'étude ainsi conçue devrait permettre de fournir un examen descriptif des conceptions qu'ont les étudiants en regard des relations avec les parents, en tenant compte de leur grande diversité et du défi complexe que représente la compréhension de leurs croyances et de leurs expériences personnelles respectives.

Plus précisément, pour cet article, de façon à investiguer ces dimensions et leur impact sur les croyances observées au sein de notre échantillon d'étudiants, nous investiguerons trois questions de recherche distinctes, inspirées de Graue et Brown (2003) :

- a) Quels souvenirs les futurs professionnels de l'éducation gardent-ils de l'engagement scolaire de leurs propres parents ?
- b) Comment s'attendent-ils à faire participer les familles à leur propre enseignement ou favoriser l'engagement de ces derniers dans l'éducation scolaire de leur enfant ?
- c) Comment conceptualisent-ils les engagements et les rôles des parents, des enseignants et des éducateurs dans l'éducation des enfants ?

### 2.2. Description de l'échantillon

Lors du semestre d'été de l'année académique 2018-2019, une enquête (questionnaire en ligne) a été menée auprès de l'ensemble de la population des étudiants fréquentant le Bachelor en Sciences de l'Éducation (BScE) et le Bachelor en Sciences Sociales et Educatives (BSSE). Le premier bachelor forme, sur une durée de quatre années, les futurs enseignants du fondamental (préscolaire et primaire) et le second, organisé sur trois années, forme les futurs travailleurs sociaux (éducateurs gradués et assistants sociaux) du Grand-Duché du Luxembourg. Le taux de participation à l'enquête s'est avéré faible : pour le BScE, 72 étudiants ont complété le questionnaire sur les 281 inscrits (soit presque 26 % de la population ciblée) et pour le BSSE, ce sont 16 étudiants qui ont pris part au survey sur les 166 étudiants inscrits (soit presque 10% de la population ciblée). Au vu de la représentativité de notre échantillon en regard de la population totale, les constats dressés ne seront en aucun cas généralisés à l'ensemble des étudiants des deux formations. Ce sont majoritairement des femmes qui sont inscrites dans ces deux formations : 79% d'étudiantes vs 21% d'étudiants. Enfin, une répartition relativement équivalente est observée selon les années d'études : 18 en première année (16 au BScE et 2 au BSSE), 18 en deuxième année (14 au BScE et 4 au BSSE), 27 en troisième année (19 au BScE et 8 au BSSE) et en quatrième année (21 étudiants au BScE) ; six étudiants (4 au sein du BScE et 2 au BSSE) n'ayant pas répondu, il n'est pas possible de les rattacher à une année d'étude.

### 2.2.1. *Le Bachelor en Sciences de l'Éducation (BScE)*

Le Bachelor en Sciences de l'Éducation (BScE) est un bachelor professionnel de quatre années (8 semestres de 30 crédits ECTS soit 240 crédits ECTS au total) au terme duquel les étudiants ont la possibilité d'opter pour l'enseignement fondamental (préscolaire et primaire), le régime préparatoire du secondaire technique, ou encore l'éducation différenciée (EDIFF/EBES). Il donne également accès à différents programmes d'études de niveau master dans les domaines de la psychologie ou des sciences de l'éducation. Le programme de formation inclut des cours de base en éducation, psychologie de l'éducation, méthodologie générale, didactique (mathématiques, sciences, langues, arts, éducation physique et musique), une approche de la recherche en éducation et en sciences sociales ainsi que des temps de terrain où les étudiants mettent en pratique les savoirs vus théoriquement. Au cours du 7<sup>e</sup> semestre, un cours sur les relations école-famille et les relations interculturelles de 3 ECTS est proposé à l'ensemble des étudiants de la formation. Trois parties distinctes structurent ce cours et un enseignant différent, expert de son domaine, est en charge de chacune des parties. La première partie constitue une introduction générale aux relations école-famille-communauté. La deuxième partie porte sur la scolarisation des enfants étrangers et englobe un objectif principal qui est de sensibiliser les futurs enseignants à l'enjeu des REFC dans le contexte particulier des familles d'origines étrangères et de la médiation interculturelle. La troisième partie a trait aux aides socio-éducatives et interventions sociales au service de l'éducation familiale.

### 2.2.2. *Le Bachelor en Sciences Sociales et Educatives (BSSE)*

Le Bachelor en Sciences Sociales et Educatives (BSSE) est la formation universitaire des futurs professionnels de l'intervention sociale. Il donne accès aux professions d'éducateur gradué et d'assistant social. Suite à ce bachelor, il est également possible de poursuivre des études de master en sciences sociales et éducatives. Le programme d'études du BSSE s'étend sur trois années (180 ECTS au total). Il est structuré en groupes modulaires. Nous y retrouvons les contextes et cadres de l'intervention sociale, les connaissances se rapportant aux différents âges de la vie et les différents thèmes prioritaires comme la pauvreté ou la migration. De plus, un focus important est accordé à la pratique via la réalisation de stages sur le terrain, mais aussi via des modules centrés sur les méthodes de l'intervention sociale et de la recherche en sciences sociales. Aucun cours sur les relations avec les parents n'est actuellement proposé aux étudiants du BSSE.

## 2.3. *Description des dimensions à l'étude*

### 2.3.1. *Les souvenirs des futurs professionnels de l'éducation en ce qui concerne l'engagement de leurs parents dans leur scolarité propre et dans leurs activités extra-scolaires*

Au départ de l'instrument développée par Graue & Brown (2003), nous avons demandé aux futurs professionnels de l'éducation d'évaluer la fréquence selon laquelle leurs parents s'impliquaient, durant leur scolarité préscolaire et primaire, dans des activités comme : « *Mes parents apportaient de l'aide à ma classe* », « *Mes parents cherchaient des conseils aux problèmes scolaires que je rencontrais* », « *Mes parents discutaient de ma scolarité avec mon enseignant* » ou encore « *Mes parents me lisaient des livres* ». Afin de se positionner par rapport aux 17 items constitutifs, les étudiants ont utilisé une échelle de fréquence de type Likert en 6 positions (de « Jamais » à « Très souvent »). Pour l'analyse, les trois premières modalités ont été agrégées en une catégorie dite « fréquence basse » tandis que les trois autres modalités ont été agrégées dans une catégorie nommée « fréquence haute ».

### 2.3.2. *Les croyances des futurs professionnels en regard de l'engagement parental et des relations école-famille*

L'instrument développé par Visković & Višnjić Jevtić (2017) a été retenu pour permettre aux futurs professionnels de l'éducation d'autoévaluer leurs croyances à l'égard de l'engagement des parents dans l'éducation scolaire de leur enfant au départ d'une échelle d'accord de type Likert en 6 positions (« Pas du tout d'accord » à « Tout à fait d'accord »). Seize items tels que : « *Les parents jouent un rôle important dans l'éducation de leur enfant* », « *Intégrer les parents dans des activités scolaires dès le préscolaire contribue à la qualité du processus éducatif* » ou encore, « *Soutenir les parents signifie se concentrer sur leurs forces et non sur leurs faiblesses* » constituent cette dimension. Pour l'analyse, les trois premières modalités ont été agrégées en une catégorie dite « désaccord » tandis que les trois autres modalités ont été agrégées dans une catégorie nommée « accord ».

### 2.3.3. *La perception par les futurs professionnels de l'éducation des rôles éducatifs propres aux parents, aux enseignants ainsi qu'aux éducateurs*

De façon à mieux comprendre comment les futurs professionnels de l'éducation envisagent la répartition des rôles entre les différents partenaires éducatifs, nous avons demandé à nos étudiants d'estimer, pour chacune des 27 propositions rendant compte de faits ou des comportements éducatifs, dans quelle mesure les parents, les enseignants et les éducateurs devraient se sentir concernés ou impliqués par ces derniers. Cette question se base sur l'instrument développé par Graue & Brown (2003) et inclus des items tels que « *Les contenus d'enseignement (curriculum et plans d'études)* », « *Les relations sociales à l'école* », « *Les pratiques éducatives familiales* » ou encore « *La communication école-famille* » constituent des exemples issus de cette liste par rapport auxquels les futurs professionnels devaient se positionner sur une échelle de type Likert en six positions allant de « Pas du tout concerné/impliqué » à « Très concerné/impliqué ».

## 3. Résultats

Nos analyses seront interprétatives. En nous basant sur les fréquences des réponses observées pour les différents items constitutifs des trois échelles ciblées dans le présent article, nous allons mettre en évidence les croyances propres à chacune des deux échantillons d'étudiants (futurs enseignants vs futurs éducateurs) en regard des trois dimensions à l'étude : 1) l'engagement parental et les relations école-famille ; 2) les souvenirs des futurs professionnels de l'éducation en ce qui concerne l'engagement de leurs parents dans leur scolarité propre et leurs activités extra-scolaires et 3) les rôles éducatifs. Pour plus de lisibilité, nous avons regroupé les réponses des étudiants en deux pôles : accord vs désaccord ou fréquence basse vs fréquence haute.

### 3.1. *Les souvenirs des futurs professionnels de l'éducation en ce qui concerne l'engagement de leurs parents dans leur scolarité propre et de leurs activités extra-scolaires*

Pour investiguer cette dimension auprès de nos étudiants, nous leur avons demandé de se positionner, en termes de fréquence d'apparition, par rapport à certaines actions que leurs parents réalisaient lorsqu'eux-mêmes fréquentaient l'école fondamentale (préscolaire ou primaire). Avec cette question, il sera possible de décrire l'engagement parental auxquels les jeunes de nos deux formations ont été confrontés durant leur jeunesse.

Le tableau 1 présente les pourcentages rendant compte de la fréquence (de rarement à très souvent) des actions parentales évaluées sur la base des souvenirs des futurs enseignants (BScE) comme des futurs intervenants sociaux (BSSE). Pour plus de lisibilité des résultats, nous avons regroupé les fréquences en deux pôles en réunissant les trois modalités de réponse « jamais », « très rarement » et « rarement » de façon à pouvoir les opposer aux trois autres modalités de réponse « parfois », « souvent » et « très souvent ». Les moyennes et écarts-types propres à chaque item et pour chaque formation sont également présentés.

Quelle que soit la formation prise en considération, nous observons des moyennes élevées sur la majorité des items soumis à évaluation. Pour les deux programmes, les items « *Mes parents apportaient leur aide en classe* » et « *Mes parents s'engageaient activement dans l'association de parents* » échappent toutefois à la règle ; les réponses se situant entre « très rarement » et « rarement » pour le premier item et entre « rarement » et « parfois » pour le second item. D'une façon générale, nous pouvons dire que nos répondants rendent compte d'un engagement de leurs parents dans leur scolarité fondamentale assez élevé même s'il semble que les parents ne se rendaient pas souvent dans la classe de leur enfant pour y soutenir l'enseignant et ne s'engageait pas dans l'association de parents de l'école.

Cinq items semblent toutefois partager les futurs enseignants et les futurs intervenants sociaux. Il s'agit des propositions : « *Mes parents me lisaient des livres* », « *Mes parents discutaient de l'école et de ce qui s'y passait avec moi* », « *Mes parents me demandaient mon avis avant de m'inscrire à une activité extrascolaire* », « *Mes parents me soutenaient lorsque je souhaitais m'inscrire à une activité extrascolaire* » et « *Mes parents faisaient en sorte que je sois régulier dans mes activités extra-scolaires* » où l'on observe un engagement parental rapporté par les futurs intervenants sociaux nettement moins élevé que celui décrit par les futurs enseignants.

N – BScE = 70 / BSSE = 14

	Formation	Fréquence basse	Fréquence haute
1. Mes parents montraient du respect envers l'école.	BScE	0	100
	BSSE	0	100
2. Mes parents répondaient aux sollicitations de l'école et des enseignants.	BScE	2.8	97.2
	BSSE	0	100
3. Mes parents discutaient de l'école et de ce qui s'y passait avec moi.	BScE	1.4	98.6
	BSSE	18.8	81.2
4. Mes parents assistaient aux événements organisés par l'école.	BScE	18.1	81.9
	BSSE	18.8	81.2
5. Mes parents me lisaient des livres.	BScE	18.3	81.7
	BSSE	31.3	69.7
6. Mes parents étaient sur la même longueur d'onde que mon enseignant.	BScE	2.8	97.2
	BSSE	6.3	93.7
7. Mes parents supervisaient mes devoirs.	BScE	16.7	83.3
	BSSE	25	75
8. Mes parents discutaient de ma scolarité avec mon enseignant.	BScE	9.7	90.3
	BSSE	13.3	86.7
9. Mes parents cherchaient des conseils aux problèmes scolaires que je rencontrais.	BScE	19.4	80.6
	BSSE	18.8	81.2
10. Mes parents sollicitaient l'école pour obtenir davantage d'informations concernant mon suivi scolaire.	BScE	22.2	77.8
	BSSE	25	75
11. Mes parents apportaient leur aide en classe.	BScE	46.5	53.5
	BSSE	56.3	43.7
12. Mes parents s'engageaient activement dans l'association de parents.	BScE	70.8	29.2
	BSSE	81.3	9.7
13. Mes parents me soutenaient lorsque je souhaitais m'inscrire à une activité extrascolaire.	BScE	4.2	95.8
	BSSE	12.5	87.5
14. Mes parents faisaient en sorte que je sois régulier dans mes activités extra-scolaires.	BScE	8.5	91.5
	BSSE	18.8	81.2
15. Mes parents veillaient à ce que je dispose du matériel nécessaire pour participer à mes activités extrascolaires (par exemple, instrument de musique ou équipement sportif).	BScE	1.4	98.6
	BSSE	6.3	93.7
16. Mes parents m'encourageaient à participer à des activités (par exemple, scoutisme, sports ou activités culturelles) en dehors des heures scolaires.	BScE	14.1	85.9
	BSSE	18.8	81.2
17. Mes parents me demandaient mon avis avant de m'inscrire à une activité extrascolaire.	BScE	2.8	97.2
	BSSE	18.8	81.2

**Tableau 1 :** *Les souvenirs des futurs professionnels de l'éducation en ce qui concerne l'engagement de leurs parents dans leur scolarité propre et de leurs activités extra-scolaires*

### **3.2. Les croyances des futurs professionnels en regard de l'engagement parental et des relations école-famille**

La question relative aux croyances des futurs professionnels en regard de l'engagement parental et des REF est constituée de 15 items. Pour chaque item, les étudiants étaient invités à exprimer leur degré d'accord.

Dans le tableau 2 sont listées les différentes propositions soumises à accord avec, en regard, les pourcentages de réponses positives vs de réponses négatives données soit par les futurs enseignants du programme d'études du BScE, soit par les futurs intervenants socio-éducatifs du programme d'études du BSSE. Ce tableau renseigne également la moyenne et l'écart type pour chaque item à l'étude.

Lorsqu'on observe les moyennes de ces 15 items, nous pouvons en conclure que les croyances des futurs professionnels sont très majoritairement et très largement positives. Avec la plus petite moyenne observée à 4.06 pour l'item « *Tous les parents veulent être de bons parents* », nous faisons le constat que, globalement, nos étudiants développent un regard positif à l'égard des parents, de leur future collaboration avec ces derniers et de l'engagement des parents dans l'éducation comme dans la scolarité de leur enfant.

Si nous allons davantage dans le détail, nous remarquons que 8 items se distinguent plus particulièrement ; les étudiants y adhérant en très large majorité et avec des pourcentages très hauts oscillant entre 93.9% et 100% d'accord. Ces items concernent le rôle essentiel des parents dans l'éducation et dans la scolarité des enfants, la culture familiale, l'action éducative menée par les parents dans l'intérêt et le bien-être de l'enfant, la considération du parent comme une source d'information précieuse au sujet de l'enfant et l'importance d'une attitude positive constante envers les parents.

Nous identifions ensuite quatre items pour lesquels au moins un étudiant sur 10 exprime son désaccord avec l'affirmation énoncée. Ce désaccord concerne les étudiants du BScE par rapport au fait de considérer le parent soit comme l'éducateur principal de l'enfant soit comme partenaire égal. Pour les étudiants du BSSE, ce désaccord s'exprime en regard l'amélioration de la qualité du processus éducatif par l'intégration du parent dans les activités scolaires. Dans les deux groupes interrogés, au moins un étudiant sur 10 n'est pas convaincu par le fait qu'il faille se concentrer sur les forces et non sur les faiblesses des parents.

C'est au niveau des deux propositions : « *Tous les parents veulent être de bons parents* » et « *Tous les parents ne souhaitent que le meilleur pour leurs enfants* » que nous observons les plus hauts taux de désaccord. Presque un tiers des répondants expriment leur désaccord à l'égard de ces deux affirmations. Cette observation fait état, pour les deux groupes d'étudiants, et surtout chez les étudiants du BSSE, d'un certain niveau de doute quant à la capacité de tous les parents d'être impliqués et bienveillants.

### **3.3. La perception par les futurs professionnels de l'éducation des rôles éducatifs propres aux parents, aux enseignants ainsi qu'aux éducateurs**

« *Les parents, les enseignants et les éducateurs peuvent être concernés différemment par certaines thématiques en fonction de leur profil, de leur expérience ou de leur expertise. Veuillez estimer, pour chacun des aspects suivants et pour chaque type d'acteurs, dans quelle mesure ils devraient se sentir concernés ou s'impliquer* » est la question posée aux futurs professionnels de l'éducation pour mettre en évidence quel rôle ils attribuent à chacun des partenaires éducatifs. En précisant en effet si le partenaire éducatif est, sur un continuum de réponses, « pas du tout » ou « tout à fait » concerné, nous serons en mesure d'observer s'il y a des distinctions importantes dans le regard porté soit par les enseignants, soit par les intervenants sociaux sur les rôles éducatifs associés aux 27 aspects distincts proposés à évaluation.

Le tableau 3 présente les pourcentages de réponses (positives vs négatives) par item, pour chaque acteur éducatif et selon le groupe d'appartenance des étudiants (futurs enseignants – BScE vs futurs intervenants sociaux – BSSE). Les réponses positives indiquent que nos étudiants estiment que l'acteur éducatif visé (le parent, l'enseignant ou l'éducateur) est concerné par l'aspect éducatif évalué alors qu'en cas de réponses négatives, les étudiants pensent qu'il ne s'agit pas d'un rôle éducatif qui échoie au partenaire en question.

D'une manière générale, les deux groupes d'étudiants attribuent un rôle éducatif à chacun des trois acteurs éducatifs ciblés. Les deux groupes d'étudiants confient notamment un rôle important aux trois acteurs concernant l'analyse du comportement de l'enfant en groupe, concernant le développement social, émotionnel et physique de l'enfant et concernant la sécurité de l'enfant.

	<b>Formation</b>	<b>% accord</b>	<b>% désaccord</b>
N – BScE = 70 / BSSE = 14			
1. Les parents jouent un rôle important dans l'éducation de leurs enfants.	<b>BScE</b>	100%	0
	<b>BSSE</b>	100%	0
2. Les parents jouent un rôle important dans la scolarité de leurs enfants.	<b>BScE</b>	100%	0
	<b>BSSE</b>	93,9%	6,1%
3. Les parents et les enseignants sont des partenaires à considérer sur un pied d'égalité (pas de hiérarchie).	<b>BScE</b>	83,2%	16,8%
	<b>BSSE</b>	81,3%	18,7%
4. La coopération entre les enseignants et les parents doit se faire dans l'intérêt principal des enfants.	<b>BScE</b>	100%	0
	<b>BSSE</b>	100%	0
5. Intégrer les parents dans les activités scolaires contribue à la qualité du processus éducatif.	<b>BScE</b>	93%	7%
	<b>BSSE</b>	87,6%	12,4%
6. Les enseignants/les éducateurs doivent tenir compte des différences culturelles des familles.	<b>BScE</b>	98,6%	1,4%
	<b>BSSE</b>	100%	0
7. Les parents doivent être traités de manière à montrer clairement que les enseignants respectent leur culture (croyances et mode de vie).	<b>BScE</b>	97,2%	2,8%
	<b>BSSE</b>	100%	0
8. Les parents représentent une source d'information précieuse au sujet de leurs enfants.	<b>BScE</b>	100%	0
	<b>BSSE</b>	100%	0
9. Les parents sont les principaux acteurs du bien-être de leurs enfants.	<b>BScE</b>	98,6%	1,4%
	<b>BSSE</b>	100%	0
10. Tous les parents veulent être de bons parents.	<b>BScE</b>	70,5%	29,5%
	<b>BSSE</b>	68,7%	31,3%
11. Les parents sont les éducateurs principaux de leurs enfants.	<b>BScE</b>	88,9%	11,1%
	<b>BSSE</b>	93,7%	6,3%
12. Tous les parents ne souhaitent que le meilleur pour leurs enfants.	<b>BScE</b>	77,7%	22,3%
	<b>BSSE</b>	68,7%	31,3%
13. Soutenir les parents signifie se concentrer sur leurs forces et non sur leurs faiblesses.	<b>BScE</b>	77,7%	22,3%
	<b>BSSE</b>	87,5%	12,5%
14. Les parents sont des partenaires égaux.	<b>BScE</b>	89%	11%
	<b>BSSE</b>	100%	0
15. Il est important de maintenir une attitude positive envers les parents même lorsqu'ils expriment des attitudes négatives.	<b>BScE</b>	95,9%	4,1%
	<b>BSSE</b>	100%	0

**Tableau 2.** Les croyances des futurs professionnels en regard de l'engagement parental et des REF

Les deux groupes d'étudiants attribuent un rôle important à l'enseignant dans l'environnement scolaire. Il apparaît comme l'acteur le plus impliqué dans la définition des contenus d'enseignement, dans l'évaluation des compétences scolaires, dans la lutte contre les problèmes d'apprentissage, dans la mise en place de stratégies d'apprentissage efficaces, dans la réponse aux attentes de l'école, dans l'organisation d'activités d'apprentissage scolaire supplémentaires, dans le fonctionnement de l'école ou encore dans l'organisation d'activités à l'école.

Comme nous pouvions nous y attendre, le parent est perçu par les deux groupes d'étudiants comme l'acteur le plus important en contexte familial et celui qui est le plus concerné par les aspects touchant le développement global de l'enfant. Le parent est en effet mis au premier plan lorsque l'on parle du développement social et émotionnel de l'enfant, de ses antécédents développementaux ou encore de sa santé. Le parent est encore vu par les étudiants comme l'acteur occupant un rôle éducatif central pour tout ce qui touche aux sujets liés au milieu familial (les pratiques culturelles et éducatives en famille), mais aussi aux problèmes familiaux. Les étudiants accordent également la plus grande implication au parent concernant le soutien du travail scolaire à domicile.

Si l'intervenant social se voit moins souvent attribué un rôle éducatif central, il est toutefois considéré comme un acteur important dans l'éducation des enfants. Les deux groupes d'étudiants lui prêtent un rôle important dans l'analyse du comportement de l'enfant en groupe, dans la lutte contre les problèmes d'apprentissage, dans la mise en place de stratégies efficaces pour soutenir l'apprentissage des élèves ainsi que dans le développement social, physique et émotionnel de l'enfant.

Si nous considérons uniquement les pourcentages relatifs aux professionnels de l'éducation, nous observons que pour certains items, les futurs intervenants sociaux se jugent aussi impliqués dans la gestion des aspects scolaires que les enseignants alors que les futurs enseignants les estiment moins impliqués. Cela se vérifie par exemple lorsqu'on envisage l'évaluation des compétences scolaires, la lutte contre les problèmes d'apprentissage, la mise en place de stratégies efficaces pour soutenir les élèves ou la fixation des objectifs d'apprentissage. Les futurs intervenants sociaux ont généralement tendance à davantage mettre les trois acteurs éducatifs sur un même niveau d'importance alors que les futurs enseignants (BScE) différencient davantage la profession d'enseignant de celle de l'éducateur.

#### 4. Discussion

Les croyances sur les relations école-famille et l'engagement parental que les futurs professionnels de l'éducation emmènent avec eux dans leur formation initiale peuvent influencer **leurs attitudes et actions futures en direction des familles** (Graue et Brown (2003). En tant qu'intervenants au sein du Bachelor en Sciences de l'Éducation et du Bachelor en Sciences Sociales et Educatives, pourvoyeurs des futurs enseignants du fondamental et des futurs intervenants sociaux du Grand-Duché de Luxembourg, il nous semble important de mieux **identifier les croyances de nos étudiants et de comprendre sur quoi elles s'appuient**. Notre objectif est en effet de chercher à améliorer nos interventions en direction des étudiants afin qu'ils puissent améliorer d'une part, leurs connaissances sur les familles et leur grande diversité et d'autre part, qu'ils aient les opportunités de travailler sur leurs croyances de base afin de favoriser leur évolution et leur remise en question. Cette étude constitue ainsi le point de départ d'un processus d'amélioration de nos actions éducatives au sein de nos deux programmes respectifs de formation initiale.

**Trois aspects distincts** sont plus particulièrement visés dans le cadre de cet article : 1) les souvenirs des futurs professionnels de l'éducation en regard de l'engagement scolaire de leurs propres parents ; 2) leurs croyances en regard de l'engagement parental et des relations école-famille et 3) leurs croyances en ce qui concerne les rôles éducatifs respectifs des parents, des enseignants et des éducateurs.

Il est important de rappeler, avant de discuter les constats relevés, que cette étude est exploratoire. L'échantillon sur lequel nous avons pu observer les croyances de nos étudiants n'est pas représentatif des étudiants des deux programmes de formation visés et les constats tirés ne sont donc pas généralisables à la population totale des étudiants du BScE et du BSSE. Les données n'en sont toutefois pas moins intéressantes dans le sens où elles constituent un premier état des lieux susceptible de soutenir notre réflexion quant à un réajustement de nos pratiques d'enseignement en lien avec le travail et la communication en direction des familles des élèves des écoles fondamentales du pays, caractérisées par une très grande diversité culturelle, linguistique et socioéconomique.

		Parents		Enseignants		Educateurs	
		impliqués	non	impliqués	non	impliqués	non
1. Les contenus d'enseignement (curriculum et plan d'études)	<b>BScE</b>	54,3%	45,7%	100%	0	62,3%	37,7%
	<b>BSSE</b>	71,4%	28,6%	100%	0	85,7%	14,3%
2. L'évaluation des compétences scolaires	<b>BScE</b>	68,5%	31,5%	100%	0	58%	42%
	<b>BSSE</b>	71,4%	28,6%	100%	0	78,6%	21,4%
3. La lutte contre les problèmes d'apprentissage	<b>BScE</b>	97,1%	2,9%	100%	0	79,7%	20,3%
	<b>BSSE</b>	92,8%	7,2%	100%	0	92,8%	7,2%
4. L'analyse du comportement de l'enfant en groupe	<b>BScE</b>	88,6%	11,4%	100%	0	98,5%	1,5%
	<b>BSSE</b>	100%	0	100%	0	100%	0
5. La mise en place de stratégies efficaces pour encadrer/soutenir l'apprentissage des élèves	<b>BScE</b>	88,6%	11,4%	100%	0	98,5%	1,5%
	<b>BSSE</b>	100%	0	100%	0	100%	0
6. La mise en place de stratégies d'apprentissage efficaces	<b>BScE</b>	81,5%	18,5%	100%	0	76,4%	23,6%
	<b>BSSE</b>	92,8%	7,2%	100%	0	92,8%	7,2%
7. Les relations sociales à l'école	<b>BScE</b>	84,3%	15,7%	97,1%	2,9%	95,6%	4,4%
	<b>BSSE</b>	92,8%	7,2%	100%	0	92,8%	7,2%
8. La fixation des objectifs d'apprentissage à l'école	<b>BScE</b>	69,5%	30,5%	98,5%	1,5%	58,3%	41,7%
	<b>BSSE</b>	92,8%	7,2%	100%	0	85,7%	14,3%
9. Les attentes de l'école	<b>BScE</b>	76,8%	23,2%	100%	0	76,2%	23,8%
	<b>BSSE</b>	78,6%	21,4%	100%	0	78,6%	21,4%
10. Le développement social de l'enfant	<b>BScE</b>	100%	0	97,1%	2,9%	97,1%	2,9%
	<b>BSSE</b>	100%	0	92,8%	7,2%	100%	0
11. Le développement émotionnel de l'enfant	<b>BScE</b>	100%	0	95,6%	4,4%	97,1%	2,9%
	<b>BSSE</b>	100%	0	92,8%	7,2%	100%	0
12. Le développement physique de l'enfant	<b>BScE</b>	98,6%	1,4%	94,2%	5,8%	91,3%	8,7%
	<b>BSSE</b>	100%	0	100%	0	92,8%	7,2%
13. Les antécédents développementaux de l'enfant	<b>BScE</b>	100%	0	89,7%	10,3%	89,7%	10,3%
	<b>BSSE</b>	100%	0	92,8%	7,2%	85,8%	14,2%

**Tableau 3.** Les croyances des futurs professionnels en regard de l'engagement parental et des REF

		Parents		Enseignants		Educateurs	
		impliqués	non	impliqués	non	impliqués	non
14. Les pratiques culturelles familiales	<b>BScE</b>	100%	0	68,1%	31,9%	65,2%	34,8%
	<b>BSSE</b>	92,9%	7,1%	78,5%	21,5%	76,9%	23,1%
15. Les pratiques éducatives familiales	<b>BScE</b>	100%	0	73,9%	26,1%	65,2%	34,8%
	<b>BSSE</b>	100%	0	85,7%	14,3%	85,8%	14,2%
16. La nature et la fréquence des activités extra-scolaires de l'enfant	<b>BScE</b>	95,8%	4,2%	44,9%	55,1%	71%	29%
	<b>BSSE</b>	100%	0	66,6%	33,4%	83,3%	16,7%
17. Les problèmes familiaux	<b>BScE</b>	100%	0	76,8%	23,2%	86,9%	13,1%
	<b>BSSE</b>	92,9%	7,1%	85,7%	14,3%	85,7%	14,3%
18. La santé de l'enfant	<b>BScE</b>	100%	0	89,8%	10,2%	91,3%	8,7%
	<b>BSSE</b>	100%	0	85,6%	14,4%	85,7%	14,3%
19. La sécurité de l'enfant	<b>BScE</b>	100%	0	100%	0	100%	0
	<b>BSSE</b>	100%	0	100%	0	100%	0
20. La communication école-famille	<b>BScE</b>	100%	0	100%	0	79,7%	20,3%
	<b>BSSE</b>	100%	0	100%	0	78,5%	21,5%
21. Le soutien du travail scolaire à domicile	<b>BScE</b>	100%	0	81,2%	18,8%	92,7%	7,3%
	<b>BSSE</b>	100%	0	92,9%	7,1%	92,9%	7,1%
22. L'organisation d'activités d'apprentissage scolaire supplémentaires	<b>BScE</b>	78,6%	21,4%	94,2%	5,8%	73,8%	26,2%
	<b>BSSE</b>	85,7%	14,3%	92,9%	7,1%	92,9%	7,1%
23. Le fonctionnement de l'école	<b>BScE</b>	64,3%	35,7%	100%	0	82,6%	17,4%
	<b>BSSE</b>	64,2%	35,8%	100%	0	71,4%	28,6%
24. La participation aux activités/ événements organisés à l'école	<b>BScE</b>	92,7%	7,3%	97%	3%	82,3%	17,7%
	<b>BSSE</b>	100%	0	100%	0	78,6%	21,4%
25. L'organisation d'activités/ événements à l'école	<b>BScE</b>	70%	30%	100%	0	85,5%	14,5%
	<b>BSSE</b>	71,5%	28,5%	100%	0	78,6%	21,4%
26. La gestion de conflits entre les enfants à l'école	<b>BScE</b>	73,9%	26,1%	100%	0	88,4%	11,6%
	<b>BSSE</b>	92,9%	7,1%	100%	0	92,9%	7,1%
27. Les sanctions/ récompenses données à l'enfant	<b>BScE</b>	92,7%	7,3%	94,2%	5,8%	91,3%	8,7%
	<b>BSSE</b>	92,8%	7,2%	100%	0	85,7%	14,3%

### 1) Les souvenirs en regard de l'engagement scolaire de leurs propres parents

D'abord, il semble que les futurs professionnels de l'éducation interrogés décrivent leurs propres parents comme étant particulièrement bien investis dans leur scolarité fondamentale. Seuls les aspects de l'engagement parental à l'école – apporter de l'aide en classe et être actif dans l'association de parents – semblent avoir été moins plébiscités par les parents de nos étudiants. Notons encore que nos deux échantillons d'étudiants se distinguent sur un certain nombre d'items. Il apparaît que les futurs intervenants sociaux disent avoir moins bénéficié de lectures de livres à domicile, de discussions avec leurs parents sur les affaires scolaires et de soutien en ce qui concerne les activités extrascolaires (au niveau de la liberté choix, du renforcement de ce choix ou encore de l'encouragement à l'assiduité) que ne l'affirment leurs pairs, futurs enseignants.

### 2) Les croyances en regard de l'engagement parental et des relations école-famille

Ensuite, les étudiants se caractérisent par des croyances très majoritairement et très largement positives en ce qui concerne l'engagement parental et les relations école-famille. Il faut souligner le regard positif de notre échantillon à l'égard des parents, de leur future collaboration avec ces derniers et de l'importance à leurs yeux de l'engagement des parents dans l'éducation comme dans la scolarité de leur enfant. Toutefois, nous identifions deux aspects avec lesquels les futurs professionnels expriment un certain désaccord. Il s'agit des items : « *Tous les parents veulent être de bons parents* » et « *Tous les parents ne souhaitent que le meilleur pour leurs enfants* ». Il apparaît que nos étudiants, et cela s'avère surtout présent chez les étudiants du BSSE, doutent de la compétence de tous les parents d'être systématiquement engagés dans l'éducation de leur enfant mais aussi d'être bienveillants.

### 3) Les croyances en regard des rôles éducatifs respectifs des parents, des enseignants et des éducateurs

Enfin, en ce qu'il s'agit de la répartition des rôles éducatifs, nous faisons le constat que les étudiants des deux programmes attribuent un rôle central aux enseignants pour tout ce qui relève du monde scolaire et de l'enseignement (par exemple, définition des contenus d'enseignement, évaluation des apprentissages...), un rôle principal aux parents pour tout ce qui a trait aux aspects intrinsèques au contexte familial et au développement global de l'enfant et enfin, un rôle important aux intervenants sociaux pour tout ce qui porte sur la gestion des comportements et des problèmes d'apprentissage mais aussi dans le développement social, physique et émotionnel de l'enfant. Si les futurs intervenants sociaux ont tendance à davantage mettre les deux types de professionnels de l'éducation sur un même pied d'égalité, il ressort des analyses que les futurs enseignants sont plus clivants ; différenciant davantage la profession d'enseignant de celle de l'éducateur. Par exemple, si les intervenants sociaux se jugent autant concernés que les enseignants par l'évaluation des compétences scolaires, la lutte contre les problèmes d'apprentissage, la mise en place de stratégies efficaces pour soutenir les élèves ou la fixation des objectifs d'apprentissage, les futurs enseignants estiment que ce sont des zones de compétences qui leur échoient.

**Si de tels résultats apparaissent encourageants, il ne s'agit pas pour autant de s'en contenter.** En effet, au vu du faible taux de représentativité de notre échantillon, sans doute pouvons-nous en conclure que les répondants sont probablement ceux qui possédaient un certain intérêt pour la thématique et donc, une inclinaison sans doute plus positive pour le travail, la communication et la collaboration avec les parents. A l'instar de Visković & Višnjić Jevtić (2017) ou de Graue et Brown (2003), mener une investigation complémentaire auprès des étudiants sous forme d'interviews permettrait peut-être d'approcher de façon plus complète, plus circonstanciée et plus nuancée les croyances des futurs professionnels de l'éducation sur les relations école-famille et l'engagement parental. Epstein & Sanders (2006) ont en effet mis en évidence l'importance d'interroger les futurs professionnels sur leur satisfaction à l'égard des cours reçus ainsi que leurs attentes et besoins en la matière. A ce propos, Souto-Manning & Swick (2006) soulignent l'importance d'également questionner le concept de l'engagement parental lui-même, ce qu'il recouvre et ce qu'il implique. Les remarques et observations faites par les auteurs sont particulièrement importantes pour le Grand-Duché de Luxembourg. Les auteurs soulignent en effet la nécessité d'enrichir la vision de la famille par la prise en considération de la multiplicité des backgrounds socioculturels, économiques mais aussi linguistiques de nos sociétés actuelles. Toujours selon les auteurs, cela apparaît en effet incontournable si l'on souhaite donner de la valeur à la diversité des familles au lieu de toujours se cacher derrière le modèle de déficit culturel. Caractérisé par une diversité quasi unique en termes de nationalités présentes sur son sol (on dénombre plus de 170 nationalités différentes), nous observons effectivement au Grand-Duché de Luxembourg une population résidente constituée de près de 47 % d'étrangers (chiffre au 1er janvier 2019 du portail officiel du Grand-Duché de Luxembourg). Nous ne pouvons qu'acter l'importance pour nos étudiants de prendre conscience de la diversité des familles et de l'importance de soutenir leur engagement dans l'éducation scolaire de leur enfant. En ce sens, Souto-Manning & Swick (2006) pointent une série d'aspects auxquels il est important d'accorder de l'importance lorsque l'on veut être équitable à l'égard des familles dans leur diversité. Il semble nécessaire : 1) de mettre en évidence, avant

d'entamer la collaboration avec les familles, d'identifier leurs forces ainsi que celles des enfants ; 2) de veiller à mettre à place des démarches et des stratégies inclusives qui ne laissent aucune famille sur le côté ; 3) de reconnaître et de donner de la valeur à différents types d'engagement parental ; 4) de s'ouvrir aux apprentissages, de se remettre en question et de tirer des enseignements du travail quotidien mené auprès des familles et des enfants et enfin, 5) de miser sur la création d'un climat de confiance entre les partenaires par la mise en place de programmes de collaboration qui reconnaissent la diversité des familles et de leurs types d'engagement.

Outre les trois variables traitées dans le présent article, nous disposons de données relatives au sentiment des futurs professionnels d'être bien préparés à travailler avec les familles. Il serait également intéressant, dans une prochaine étape du travail d'analyse des données, d'explorer les liens qui existent entre les différentes dimensions à l'étude. Par exemple, comme l'ont fait Siwatu (2011) ou encore Alaçam & Olgan (2017), nous pourrions questionner ce sentiment d'efficacité de nos étudiants et observer en quoi leurs souvenirs de l'engagement de leurs parents dans leur scolarité, leurs croyances en lien avec les relations école-famille ou encore leurs croyances à l'égard de la distribution des rôles éducatifs pourraient expliquer leur sentiment d'être bien préparés à collaborer avec les parents de leurs élèves.

### Références bibliographiques

- Alaçam, N., & Olgan, R. (2017). Pre-service early childhood teachers' self-efficacy beliefs towards parent involvement. *Teaching Education, 28*(4), 421-434.
- Anderson, K. J., & Minke, K. M. (2007). Parent involvement in education: toward an understanding of parents' decision making. *The Journal of Educational research, 100*(5), 311-323.
- Baum, A.C., & McMurray-Schwarz, P. (2004). Preservice teachers' beliefs about family involvement: Implications for teacher education. *Early Childhood Education Journal, 32*(1), 57-61.
- Brown, A. L., Harris, M., Jacobson, A., & Trotti, J. (2014). Parent teacher education connection: Preparing preservice teachers for family engagement. *The Teacher Educator, 49*(2), 133-151.
- Castro, M., Exposito-Casas, E., Lopez-Martin, E., Lizasoain, L., Navarro-Asencio, E., & Gaviria, J. L. (2015). Parental involvement on student academic achievement: A meta-analysis. *Educational Research Review, 14*, 33-46.
- Crahay, M., Wanlin, P., Issaieva, E., & Laduron, I. (2010). Fonctions, structuration et évolution des croyances (et connaissances) des enseignants. *Revue française de pédagogie, 172*(3), 85-129.
- de Bruïne, E. J., Willemse, T. M., D'Haem, J., Griswold, P., Vloeberghs, L., & van Eynde, S. (2014). Preparing teacher candidates for family-school partnerships. *European Journal of Teacher Education, 37*(4), 409-425.
- Denessen, E., Bakker, J., Kloppenburg, L., & Kerkhof, M. (2009). Teacher - Parent Partnerships: Preservice Teacher Competences and Attitudes during Teacher Training in the Netherlands. *International Journal about Parents in Education, 3*(1), 29-36.
- Epstein, J. L. (2013) Ready or not? Preparing future educators for school, family, and community partnerships, *Teaching Education, 24*(2), 115-118.
- Epstein J. L., & Sanders M. G. (2006). Prospects for change: preparing educators for school, family and community partnerships. *Peabody Journal of Education, 81*(2), 81-120.
- Epstein, Sanders, M. G., & Clark, L. A. (1999). Preparing educators for school-family-community partnerships: Results of a national survey of colleges and universities (Report N°34)? Baltimore, MD: John Hopkins University Center for Research on the Education of Students Placed at Risk.
- Gonzalez-DeHass, A. R., Willems, P. P., & Holbein, M. F. D. (2005). Examining the relationship between parental involvement and student motivation. *Educational Psychology Review, 17*(2), 99-123.
- Graue, E., & Brown, C. P. (2003). Preservice teachers' notions of families and schooling. *Teaching and Teacher Education, 19*, 719-735.
- Hargreaves, A. (2000). Professionals and Parents: Personal Adversaries or Public Allies? *Prospects, XXX*(2), 202-213.
- Henderson, A.T., & K.L. Mapp. (2002). A new wave of evidence: The impact of school, family, and community connections on student achievement. National Center for Family and Community Connections with Schools, Southwest Educational Development Laboratory.
- Hindin, A. (2010). Linking home and school: teacher candidates' beliefs and experiences. *The School Community Journal, 20*(2), 73-90.

- Hollingsworth, S. (1989). Prior beliefs and cognitive change in learning to teach. *American Educational Research Journal*, 26(2), 160-189.
- Hoover-Dempsey, K.V., & Sandler, H.M. (2005). Final Performance Report for OERI Grant # R305T010673. The Social Context of Parental Involvement: A Path to Enhanced Achievement. Presented to Project Monitor, Institute of Education Sciences, U.S. Department of Education, March 22, 2005.
- Hughes, J., & Kwok, O.-M. (2007). Influence of student-teacher and parent-teacher relationships on lower achieving readers' engagement and achievement in the primary grades. *Journal of Educational Psychology*, 99(1), 39–51. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.99.1.39>
- Jeynes, W. H. (2018). A practical model for school leaders to encourage parental involvement and parental engagement. *School leadership & management*, 38(2), 147-163.
- Lyon, A. F. (2009). Teaching others. Preservice teachers' understanding regarding diverse families. *Multicultural Education*, Summer 2009, 52-55.
- Ma, X., Shen, J., Krenn, H. Y., Hu, S. & Yuan, Y. (2016). A meta-analysis of the relationship between learning outcomes and parental involvement during early childhood education and early elementary. *Educational Psychology Review*, 28, 771–801.
- McDowell, K.; Jack, A., & Compton, M. (2018). Parent Involvement in Pre-Kindergarten and the Effects on Student Achievement. *The Advocate*, 23(6). <https://doi.org/10.4148/2637-4552.1004>
- Miller, G. E., Lines, C., Sullivan, E., & Hermanutz, K. (2013). Preparing educators to partner with families. *Teaching Education*, 24(2), 150-163.
- Mutton, T., Burn, K. & Thompson, I. (2018). Preparation for family-school partnerships within initial teacher education programmes in England, *Journal of Education for Teaching*, 44(3), 278-295, DOI: 10.1080/02607476.2018.1465624.
- Powell, D. (1998). Reweaving parents into the fabric of early childhood programs. *Young children*, 53(5), 60-67.
- Reed, R. R., Jones, K. P., Walker, J. M., & Hoover-Dempsey, K. V. (2000). Parents' motivations for involvement in children's education: testing a theoretical model. Paper presented at the Annual Conference of the American Educational Research Association, New Orleans, LA, April 24, 2000.
- Rimm-Kaufman, S. E., Storm, M. D., Sawyer, B. E., Pianta, R. C., & LaParo, K. M. (2006). The Teacher Belief Q-Sort: A measure of teachers' priorities in relation to disciplinary practices, teaching practices, and beliefs about children. *Journal of School Psychology*, 44(2), 141–165. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2006.01.003>
- Siwatu, K. O. (2011). Preservice teachers' sense of preparedness and self-efficacy to teach in America's urban and suburban schools: does context matter? *Teaching and Teacher Education*, 27, 357-365.
- Sheridan, S. M., Bovaird, J. A., Glover, T. A., Garbacz, S. A., Witte, A., & Kwon, K. (2012). A randomized trial examining the effects of conjoint behavioral consultation and the mediating role of the parent-teacher relationship. *School Psychology Review*, 41(1), 23–46.
- Souto-Manning, M. & Swick, K. J. (2006). Teachers' beliefs about parents and family involvement: rethinking our family involvement paradigm. *Early Childhood Education Journal*, 34(2), 187-193.
- Uludag, A. (2008). Elementary preservice teachers' opinions about parental involvement in elementary children's education. *Teaching and Teacher Education*, 24, 807-817.
- Visković, I, & Višnjić Jevtić, A. (2017) Development of professional teacher competences for cooperation with parents. *Early Child Development and Care*, 187(10), 1569-1582.
- Wilder, S. (2014). Effects of parental involvement on academic achievement: a meta-synthesis. *Educational Review*, 66(3), 377-397.



---

# Les éducateurs/trices en crèche et les relations avec les parents

## Savoir se positionner dans « le drame social du travail » : un apprentissage permanent

Frédérique Giuliani \* & Nicole Peccoud\*\*

\*Université de Genève

40, Boulevard du Pont d'Arve

1205 Genève

[Frederique.giuliani@unige.ch](mailto:Frederique.giuliani@unige.ch)

\*\* Haute école de travail social

28, rue Prévost-Martin

1211 Genève

[Nicole.peccoud@hesge.ch](mailto:Nicole.peccoud@hesge.ch)

---

*RESUMÉ : Cet article s'intéresse aux perspectives des éducateurs et éducatrices de jeunes enfants en crèche sur leurs relations avec les parents, dans un contexte institutionnel où les paradigmes de la coéducation et de la relation de service invitent les professionnel-les à adapter leur activité aux demandes et attentes des parents. Dans ces conditions, la place et le rôle auxquels peuvent légitimement prétendre les professionnel-les auprès de l'enfant font l'objet d'une négociation avec les parents. Or cet aspect de la relation aux parents n'a rien d'évident pour les professionnel-les, car il les expose à des dilemmes et à de nombreuses incertitudes quant à la manière dont elles et ils devraient agir. En mobilisant les outils analytiques de la sociologie interactionniste des professions, cet article cherche d'une part à comprendre comment, du point de vue des professionnel-les, cette négociation de leur rôle auprès des parents impacte lourdement à la fois le sens et le contenu de leur travail. D'autre part il éclaire la façon dont elles et ils conçoivent le dépassement des tensions relationnelles, à travers l'apprentissage permanent de compétences spécifiques lesquelles, se démarquant des techniques relationnelles établies a priori, se construisent plutôt à travers une intense activité délibérative menée dans le cadre du travail en équipe.*

*MOTS-CLÉS : Coéducation, définition conjointe des rôles, activité délibérative en équipe, supports de formation.*

---

## 1. Problématique

Cet article propose d'étudier les relations avec les parents développées par les éducateurs et éducatrices de jeunes enfants en crèche, sous l'angle de leur apprentissage. L'apprentissage de cette facette du métier, la relation aux parents, semble à première vue une question peu légitime. Pendant de nombreuses années les programmes de la formation initiale des EJE<sup>1</sup> ont accordé peu d'intérêt à ce domaine, ceux-ci demeurant particulièrement « païdocentrés » (Brogère, 2005, p.11). Par ailleurs, le savoir-faire relationnel avec les parents est souvent considéré, y compris dans les discours officiels, comme relevant d'une « *maturité personnelle* »<sup>2</sup>. Selon ce point de vue, le savoir-faire avec les parents relèverait de dispositions personnelles, ou bien encore de compétences développées dans le cadre d'un processus d'auto-formation du sujet par lui-même. Or, les résultats de notre recherche axée sur l'expérience vécue de la relation aux parents par ces professionnel-les, nous invitent à prendre de la distance à l'égard de cette conception innéiste des savoir-faire relationnels. Cette relation aux parents est en réalité loin d'être perçue comme évidente, et renvoie très souvent les professionnel-les à des doutes, des incertitudes concernant la manière dont elles et ils pourraient agir et parfois à des dilemmes éthiques et moraux. Or, l'observation des pratiques permet d'affirmer que le dépassement de ces difficultés ne relève pas de l'application de techniques relationnelles établies *a priori*. Elle implique au contraire un processus d'expérimentation à travers lequel seront développées des solutions *ad hoc*. Pour autant, ces pratiques relationnelles ne dépendent pas uniquement des idiosyncrasies et des personnalités de chacun. Savoir se positionner dans la relation aux parents fait bel et bien l'objet d'un apprentissage, décrit par les professionnel-les comme un apprentissage « *sur le tas* », à travers les pratiques au quotidien.

Quels sont les savoirs et compétences engagés dans la relation aux parents ? Où et comment ces savoirs et compétences se construisent-ils ? Cet article vise à comprendre la manière dont les professionnel-les perçoivent la relation aux parents, à mieux connaître les savoir-faire relationnels qu'elles et ils forgent à travers leurs pratiques au regard de cette perception, ainsi qu'à documenter le processus d'apprentissage situé au cours duquel ces compétences sont élaborées.

Nous montrerons premièrement que ce savoir-faire relationnel, construit au plus près des expériences vécues, porte essentiellement sur la négociation du rôle et de la place que les professionnel-les peuvent légitimement prétendre occuper auprès de l'enfant et de son parent. Les professionnel-les savent en effet qu'il n'existe pas d'accord *a priori* entre chaque partie sur l'étendue et les limites de leur rôle, lesquelles se négocient dans la relation aux parents dès les premiers échanges et tout au long de la prise en charge de l'enfant. L'enjeu est de taille, dans la mesure où elles et ils savent que la manière dont le parent se représente leur rôle, leur reconnaît (ou pas) des compétences, leur attribue (ou pas) des prérogatives, impacte de manière non négligeable à la fois le contenu et le sens de leur travail. Deuxièmement nous montrerons que, sur le terrain, les relations avec les parents sont considérées comme un domaine d'apprentissage permanent, les manières de faire étant le fruit d'une délibération constante, justifiée par la prise en compte de la dimension singulière des situations. De surcroît, ce processus de délibération fait l'objet d'un étayage important, socialement organisé dans le cadre du travail d'équipe, où se construisent collectivement des capacités relationnelles. Ainsi pour ces professionnel-les, savoir se positionner dans les relations avec les parents implique de faire appel à un processus de délibération continu, élaboré à la fois dans le cours des situations pratiques et dans le cadre plus institutionnalisé des réunions d'équipe.

Dans les points suivants, nous développons : le cadre théorique mobilisé, les questions de méthodologie et l'analyse des données empiriques.

## 2. Cadre théorique : analyser la relation aux parents sous l'angle du drame social du travail

Les relations entre les éducateurs/trices de jeunes enfants et les parents à la crèche ont fait l'objet de multiples éclairages qui mettent particulièrement en lumière l'absence « d'uniformité des valeurs et des pratiques éducatives entre les parents et les crèches » (Rameau & Serres, 2016), ainsi que la visée éminemment normalisatrice de l'action éducative conduite par les professionnel-les de la crèche à l'endroit des familles (Bouve, 1999). Certaines analyses insistent plus particulièrement sur la position de supériorité que s'octroient les professionnel-les à l'égard des parents réduits à l'état de profanes, y compris dans les crèches parentales où ces derniers sont censés détenir

<sup>1</sup> Éducateurs et éducatrices du jeune enfant.

<sup>2</sup> Source : « *Rôles des institutions de la petite enfance* », brochure de synthèse des travaux menés par un groupe de travail composé de membres du Service de la Petite Enfance Ville de Genève (SDPE), de la Fédération Genevoise des Institutions de la Petite Enfance (FGIPE), de l'Association des Cadres des Institutions de la Petite Enfance (ACIPEG), de l'Association Genevoise des Educateur/trices de la Petite Enfance (AGEJE) et de la Fédération des Institutions de la Petite Enfance Genevoise Suburbaine (FIPEGS).

un pouvoir décisionnel, et sur la manière dont celles et ceux-ci s'attribuent le monopole de la bonne éducation (Garcia, 2014). L'arbitraire culturel s'imposerait avec d'autant plus de force qu'il est légitimé par la référence à des savoirs scientifiques relatifs à la manière la plus adéquate d'éduquer les enfants, sur lesquels s'appuient les professionnel-les pour disqualifier les pratiques éducatives ordinaires des familles.

Si ces analyses permettent de bien cerner les enjeux de professionnalisation<sup>3</sup> à l'œuvre pour ce groupe professionnel, notamment dans le positionnement au contact des publics, celles-ci ne permettent pas de comprendre les dynamiques relationnelles et institutionnelles qui peuvent parfois conduire les professionnel-les à tenir des positions dogmatiques relatives au « bien éduquer », à tenter de subordonner les parents, ainsi que le rôle actif joué par les parents dans ces processus. En effet, l'enquête nous a permis de constater que l'autonomie des professionnel-les à l'égard des parents est très relative. Le sens et le contenu de leur travail sont pour partie définis de l'extérieur, à la fois par leurs conditions matérielles d'exercice, à la fois par les demandes et attentes explicites ou implicites des parents. Les conditions de travail pèsent dans la représentation du métier, qui peut rapidement devenir ingrat au regard des contraintes que les parents peuvent parfois faire peser sur celui-ci. Des analyses (Ulmann, 2012) ont contribué à une meilleure connaissance du travail réel des professionnel-les de la petite enfance et de ses épreuves, révélant ainsi des facettes du métier qu'une vision de sens commun totalement enchantée, en rapport avec les idéaux relatifs au monde de l'enfance (l'innocence, le jeu), a longtemps rendu inviolables. Elles soulignent notamment l'important « travail émotionnel » qu'implique la gestion des tensions existantes entre les exigences de la relation de service à l'égard des parents et les modes d'engagement exigés par le travail du care mené auprès des enfants. Certains travaux montrent d'ailleurs que l'étiquetage de certains enfants (Zogmal, 2008), les positions de supériorité campées à l'égard des parents et les jugements de valeurs à leur adresse qui peuvent parfois émerger des pratiques (Garcia, 2016) correspondent à des stratégies de défense déployées à leur insu par les professionnel-les pour tenir dans un métier dont l'exercice engendre des formes d'épuisement professionnel.

Cet article partage l'objectif de compréhension des pratiques visé par ces travaux. Il entend précisément mieux documenter l'apprentissage par lequel les professionnel-les élaborent des savoir-faire relationnels pour agir adéquatement dans une situation qui leur impose - eu égard aux schémas relationnels de la coéducation et de la relation de service - de négocier avec les parents la signification de leur propre rôle ou, formulé d'une autre manière, de composer avec l'influence de ces derniers sur la détermination du contenu de leur travail et de sa signification. Cette perspective est fondée sur certains concepts de la sociologie interactionniste des professions qui invitent à étudier le travail sous l'angle du « drame social du travail » (Hughes, 1996). L'idée étant que, pour comprendre tel ou tel travail, l'analyse ne doit pas se limiter à la description des gestes techniques. Elle doit aussi prendre en compte les situations réelles dans lesquelles s'accomplit l'activité et surtout les relations concrètes qui s'organisent avec les autres personnes se trouvant impliquées par ce travail, car ces deux aspects déterminent fortement le contenu de celui-ci. Cette notion attire ainsi l'attention sur le fait « que tout travail correspond à un système d'interactions (comme une pièce de théâtre) qui met en présence des catégories de personnes définissant la situation selon des perspectives fondamentalement différentes » (p.78). Il s'agit ainsi pour nous d'étudier comment les professionnel-les apprennent, à la fois dans les situations pratiques et la délibération collective, à se situer dans ce processus de définition de leur travail où des perspectives, qui ne sont pas spontanément convergentes, se confrontent.

### 3. Dispositif méthodologique

#### 3.1 Contexte de la recherche

Les données sur lesquelles s'appuie cet article ont été produites dans le cadre de la mise en œuvre d'un dispositif de formation continue universitaire adressé aux éducateurs et éducatrices des crèches du « *secteur université* » de la ville de Genève. Plus exactement, ce dispositif de formation continue est pensé comme un espace de co-élaboration des savoirs professionnels et des savoirs académiques. Les éducateurs/trices des crèches constituent ainsi à la fois le public de ces ateliers de formation continue, et les coproducteurs/trices des savoirs qui y sont rendus publics. Concrètement, des professionnel-les et des universitaires collaborent à la préparation et la

<sup>3</sup> Les processus historiques de professionnalisation qui ont conduit certaines occupations à obtenir le statut de profession ont particulièrement été analysés par la sociologie fonctionnaliste. L'enjeu de reconnaissance des savoirs par l'Etat d'abord et par le public ensuite, constitue une étape importante de ces processus : « En faisant reconnaître, le plus souvent par l'État, leurs savoirs – diplômes, « licence », certifications – comme légitimes, les professionnels peuvent obtenir un monopole légal d'exercice de leur activité. En plus d'une formalisation des savoirs, c'est la reconnaissance de ces savoirs par l'État et le public qui va conférer à une profession sa légitimité » (Vézinat, 2010).

tenue d'une conférence polyphonique publique, devant un public mixte composé d'éducateurs/trices et d'universitaires, avec la perspective d'apporter un éclairage contrasté sur une dimension du métier en particulier. En qualité d'universitaires, nous avons été en responsabilité de produire un de ces ateliers, plus spécifiquement axé sur le thème de la relation aux parents, et nous avons construit celui-ci en collaboration avec trois professionnel-les (deux femmes et un homme) de terrain volontaires pour participer au processus. Afin de produire des savoirs académiques construits au plus près des questionnements et des pratiques des professionnel-les œuvrant en contexte genevois, nous avons procédé à la mise en œuvre d'une enquête exploratoire. Cet article se fonde sur les données recueillies dans le cadre de cette enquête.

Le contexte de formation continue dans lequel s'insère notre dispositif d'enquête a nécessairement eu des conséquences sur la construction de l'échantillon des acteurs et actrices professionnel-les auprès desquel-les nous avons mené nos observations et entretiens. L'échantillon des personnes auprès desquelles nous avons enquêté n'a pas été sélectionné conformément aux critères d'un questionnaire préétabli, mais il répond à un critère de « pertinence sociale » (Arborio, 2007, p.28) : il est composé par les professionnel-les animé-es par un intérêt marqué pour cet aspect de leur métier - la relation aux parents - qui les a conduits à se porter volontaires pour s'impliquer dans la co-élaboration de la conférence polyphonique et, du même coup, pour participer à notre enquête exploratoire.

### 3.2 Procédure de recueil des données

Le choix d'une méthode d'enquête qualitative est quant à lui justifié par la volonté de produire une compréhension de la manière dont ces professionnel-les perçoivent et interprètent la relation aux parents. Suivant les principes de la théorie ancrée (Glaser & Strauss, 2010), les décisions initiales pour le recueil des données n'ont pas été fondées sur un cadre théorique préconçu. Le processus de recueil des données a suivi la logique de « l'échantillonnage théorique » (p.138). Tous les choix engagés par la détermination des grilles d'entretien, des grilles d'observation et la constitution d'un corpus documentaire, se sont construits peu à peu, au gré de la théorie et des analyses qui se dégagent progressivement des données.

Dans un premier temps, afin d'identifier les prescriptions officielles qui orientent le travail des professionnel-les, nous avons effectué un entretien avec la responsable de l'ensemble des espaces de vie enfantine du « *secteur université* ». Cet entretien nous a permis de mieux appréhender le statut formellement accordé aux parents ainsi qu'aux professionnel-les de terrain à l'égard des premiers, dans le cadre d'une relation expressément définie comme une « *relation de service* ». Nous avons complété les informations recueillies concernant les orientations idéologiques formellement données au travail des éducateurs/trices, par une analyse documentaire des textes officiels produits par l'employeur principal (secteur petite enfance de la ville de Genève) et par les crèches elles-mêmes (leurs projets pédagogiques notamment).

Nous avons dans un second temps mené des entretiens compréhensifs avec des professionnel-les œuvrant quotidiennement au contact des parents pour tenter de mieux comprendre de quelles façons elles et ils se situent dans leurs relations aux parents : deux éducateurs/trices et une éducatrice directrice de crèche<sup>4</sup>. Nous avons ainsi orienté les entretiens dans le sens de la production d'un récit de pratiques, en demandant aux interviewé-es de décrire les situations concrètes de la relation avec les parents ainsi que les pensées qui les animent, les sentiments qu'elles et ils éprouvent lorsqu'elles et ils se trouvent impliqués-es dans celles-ci. Ces entretiens ont permis de mettre à jour la vulnérabilité de leur engagement dans des relations où la qualité du service rendu n'est jamais jouée par avance et relève de la mise en œuvre réussie de ressources relationnelles collectivement élaborées.

Dans un troisième temps, ont été menées des observations des interactions concrètes qui s'établissent entre les professionnel-les de la crèche et les parents. En premier lieu, nous avons observé l'accueil collectif du matin pendant une semaine. En second lieu, nous avons observé neuf entretiens d'accueil<sup>5</sup> entre les éducateurs/trices, la

<sup>4</sup> Le terme exact est « adjointe pédagogique », mais pour une meilleure compréhension au-delà du contexte genevois, le terme directrice sera utilisé. L'adjointe pédagogique a de manière similaire à la directrice un rôle de coordination, de planification, d'animation, d'organisation des équipes. Contrairement à la directrice, son poste est divisé en deux parties, une première dédiée à sa fonction hiérarchique d'adjointe, une seconde où celle-ci officie directement sur le terrain en qualité d'éducatrice.

<sup>5</sup> Les entretiens d'accueil ou de préadaptation consistent à présenter aux nouveaux parents (la plupart du temps accompagnés de l'enfant), l'éducateur/trice référent-e de l'enfant, le fonctionnement de la crèche, certaines consignes ; mais aussi à inviter le parent à parler de son enfant selon divers registres : santé, sommeil, alimentation, religion et culture, etc. L'articulation de la discussion s'effectue sur la base d'un questionnaire envoyé à la famille avant l'entretien qui décrit ces différents items et invite les parents à répondre par écrit avant la première rencontre. Certaines questions autour de la grossesse ou de la naissance sont formulées, « *doit-on savoir quelque chose concernant la grossesse et l'accouchement ?* », le parent est aussi interrogé sur ses représentations quant au vécu de séparation « *comment voyez-vous les moments de*

directrice de crèche et les nouveaux parents, ainsi qu'un entretien de fin d'année entre une maman et une éducatrice de crèche. Ces éléments empiriques nous ont permis d'enrichir notre compréhension des enjeux à l'œuvre en révélant notamment certains processus d'influences réciproques, lesquels demeuraient non explicités dans le cadre des entretiens. Ces observations ont également permis d'identifier la manière dont les parents prennent une part active à la définition du rôle des professionnel·les. Et enfin, elles ont mis en évidence les contraintes matérielles, organisationnelles, institutionnelles qui pèsent sur l'engagement des professionnel·les dans le face à face.

Dans un quatrième temps, lors de la phase d'élaboration de la conférence polyphonique publique, nous avons mené des entretiens collectifs avec l'ensemble des professionnel·les dont nous avons préalablement observé les pratiques. Au cours de ces entretiens collectifs nous avons mis en discussion les hypothèses interprétatives construites à partir des données préalablement collectées. Les réactions exprimées par les éducateurs/trices à nos premières hypothèses interprétatives de chercheuses d'une part, ainsi que l'analyse qu'elles et ils développaient de leurs propres pratiques en vue de leur exposition publique, ont permis encore d'accroître notre connaissance des processus à l'œuvre dans les relations avec les parents, du point de vue des acteur/trices professionnel·les.

Afin de contextualiser les données que nous avons collectées, il importe de détailler ici les caractéristiques sociologiques des parents<sup>6</sup> qui fréquentent les crèches où travaillent les professionnel·les auprès desquel·les nous avons enquêté. Le public des crèches du « *secteur-université* »<sup>7</sup> est composé à cinquante pour cent d'étudiant·e·s, de personnel administratif et de personnel enseignant de l'université de Genève. L'autre moitié est composée de familles habitant le quartier, et appartenant à des milieux sociaux très diversifiés (cadres supérieurs, employés non qualifiés). Ainsi, ces crèches sont fréquentées en majorité par des parents partageant les normes et valeurs éducatives dominantes, celles-là même promues par les professionnel·les. Ces dernier·ères décrivent d'ailleurs ces parents comme des « *parents très informés, et demandeurs de prestations de qualité* ». Mais comme nous le verrons, cet arrière-plan normatif commun ne suffit pas à la convergence des points de vue entre parents et professionnel·les. D'autres facteurs, inhérents aux relations fondées sur un acte de délégation des tâches et rôles liés au gardiennage, au soin et à l'éducation du jeune enfant entrent en jeu dans l'élaboration d'une communauté de perspectives ou dans la dynamique inverse d'un conflit de perspectives.

### 3.3 Analyse des données

Selon le principe de la théorie ancrée, il s'agit moins de vérifier une théorie préétablie que de produire la théorie en rapport avec les données tout au long du processus de recueil et de codage de celles-ci. Nous avons commencé par retranscrire l'ensemble des entretiens et des observations et procédé à leur codification. Au fur et à mesure du codage des données, nous avons élaboré des catégories conceptuelles à partir d'éléments probants, d'éléments distinctifs et caractéristiques des cas étudiés.

C'est ainsi qu'ont émergées des données les catégories pertinentes d'une théorisation « substantive » de l'agir des professionnel·les à l'égard des parents. L'article rend compte de trois catégories principales. La perception de la relation aux parents comme problématique, d'une part ; d'autre part, l'inanité d'un recours à des protocoles relationnels préétablis et la nécessité d'élaborer un *modus operandi* tenant compte de la singularité des situations particulières ; enfin, la construction collective d'une capacité relationnelle et de compétences liées à la mise en œuvre d'une sagesse pratique. Suivant un plan d'exposition combinant la description empirique et l'analyse des descriptions produites, la suite de l'article détaille ces catégories, dans le but de rendre compte des problèmes et des situations qui caractérisent le travail avec les parents au quotidien.

Nous analysons d'abord les prescriptions qui, en amont des interactions concrètes, configurent ces dernières en instituant le principe d'une coopération entre les professionnel·les et les parents, incitant les premier·ères à

---

*séparation ?* » et invité à rendre compte d'éléments significatifs pour lui concernant son enfant. C'est également le moment où la directrice informe de la collaboration de l'institution avec des services de pédopsychiatrie du réseau de santé décrit comme « *un soutien à l'équipe si l'on se rend compte d'une difficulté particulière* », mais envisagé également comme le préambule à d'éventuelles « *propositions de consulter* ». Ce travail en réseau et la possibilité de mobiliser des ressources externes spécialisées se justifie notamment par la définition clairement exposée, dans les documents de présentation officiels des EVE (espaces de vie enfantine), d'un espace d'accueil qui se veut aussi promoteur d'une antenne « *d'observation et de prévention* » quant au développement de l'enfant.

<sup>6</sup> Comme l'a bien montré Geay (2014), la relation avec les parents est de l'ordre d'un rapport social, c'est-à-dire que le statut socio-professionnel, et plus exactement les ressources culturelles, sociales, linguistiques, communicationnelles de ces derniers conditionnent leurs attentes à l'égard des professionnel·les et l'idée qu'ils se font de leur rôle. Réciproquement, l'appartenance sociale est un critère de classification mobilisé par les professionnel·les pour identifier leurs interlocuteurs/trices et ajuster leurs conduites en fonction.

<sup>7</sup> Le secteur université de Genève est constitué de quatre espaces de vie enfantine.

prendre davantage en compte les attentes des seconds ; puis les principales épreuves relationnelles auxquelles les professionnel-les disent se confronter dans la mise en œuvre de cette contrainte de coopération (4). Nous analysons ensuite la façon dont s'effectue l'apprentissage d'une posture professionnelle - en rupture avec une attitude défensive - à l'égard de ces épreuves relationnelles (5) et la manière dont celle-ci peut déboucher sur la mise en œuvre de plusieurs compétences relationnelles (6).

#### 4. Une coopération instituée

Les relations avec les parents ne sont pas une création *ex nihilo*. Un arrière-plan d'idéologies et de paradigmes fort distincts, correspondant à des couches sédimentées de l'histoire des institutions d'accueil du jeune enfant européennes, structure et légitime l'engagement du ou de la professionnel-le dans la relation aux parents. Sur notre terrain, ce background idéologique alimente les directives officielles du principal organisme employeur (la municipalité) qui fixent les conditions d'un accueil de qualité, mais également les projets pédagogiques des crèches dans lesquels sont mis en exergue les valeurs de référence pour les pratiques.

##### 4.1. Les paradigmes de la coéducation, du soutien aux parents et de la relation de service en arrière-plan des relations concrètes

Nous distinguons trois paradigmes différents qui sous-tendent les pratiques. D'abord, le modèle de la coéducation. L'importance accordée au parent, considérée comme « *premier éducateur* » du jeune enfant, à travers une relation fondée sur un principe de « *coéducation* » est sans cesse rappelée. Certains travaux sociologiques ont particulièrement documenté la genèse de cette orientation idéologique, en mettant notamment en exergue la manière dont, en rupture avec le modèle hygiéniste mettant à distance la famille (Mozère, 1992), la coopération entre les familles et les professionnel-les est progressivement devenue une norme (Brogère, 2005) dans la plupart des pays européens (Rayna & Bennett, 2005). L'importance accordée aujourd'hui au rôle des parents et à la relation parents-enfants dans le développement du jeune enfant, authentifié par de nombreux discours psy (chologiques, chanalytiques) incite en effet les professionnel-les à prendre en compte davantage les « attentes des parents » (Brogère, 2005, p.13) dans l'élaboration de l'action menée auprès de l'enfant. Le parent se voit ainsi attribué une place de partenaire dans la définition de l'action conduite par les professionnel-les à l'égard de l'enfant.

Ensuite, a progressivement émergé depuis une vingtaine d'années une autre déclinaison de la coopération avec les parents. Un second paradigme, celui du soutien à la fonction éducative parentale, fondé sur une justification politique (Martin & al., 2017) et transversale à de nombreuses politiques publiques (Giuliani, 2009 ; Neyrand, 2011) tend aujourd'hui également à orienter les pratiques des professionnel-les auprès desquel-les nous avons enquêtés (Rayna & Bennett, 2005). Dans cette seconde perspective, les parents sont davantage définis comme les cibles d'une intervention, dans laquelle le, la professionnel-le occupe une position de supériorité et dispose d'une légitimité à influencer, orienter, normer, les pratiques éducatives des parents.

Ces deux premiers paradigmes alimentent les documents publics qui officiellement donnent le ton aux pratiques. L'idéal d'une coéducation transparait à travers la reconnaissance du parent comme « *premier éducateur* », ainsi qu'avec l'affirmation d'un principe de « *non jugement des parents* ». De même, le soutien à la parentalité fait partie des missions octroyées officiellement aux professionnel-les de cette institution, lequel affleure dans un discours préconisant une activité d'« *écoute, de soutien et de conseil* » à l'égard des parents. Ces deux premiers paradigmes, la coéducation et le soutien à la parentalité, constituent des domaines dans lesquels les professionnel-les revendiquent une professionnalité, font valoir une expertise, justifiée par des savoirs eux-mêmes sanctionnés par un diplôme et des certifications (Garcia, 2016). L'existence d'un modèle professionnel, identifiant les savoirs et le code éthique à partir desquels les professionnel-les définissent le contenu de leur travail (Hughes, 1996), octroie à ces dernier-ères une certaine autonomie à l'égard des parents. Cependant cette autonomie n'est que relative comme nous le verrons, dans la mesure où le référentiel de la coéducation implique de la part des professionnel-les l'inclusion du parent, et la prise en compte d'une partie de ses attentes dans la définition de l'intervention auprès de l'enfant.

Cette autonomie est surtout limitée par un troisième paradigme qui s'impose aujourd'hui comme critère de professionnalité, celui de la relation de service, qui fait du parent un usager, voire un client, du service public. Ce paradigme, justifié par des registres discursifs issus des sciences et techniques de gestion transparait, lui, dans les discours tenus par les employeurs (ville de Genève) et les cadres administratifs occupant des postes de direction. « *Les parents paient pour un service. Ils paient cher. Il faut en tenir compte, en nous adaptant à leurs demandes, pour offrir un accueil de qualité* » (extrait d'entretien avec la directrice de secteur). Les normes de la logique de

marché sont bel et bien présentes en toile de fond de la relation aux parents. Le coût de la crèche ou du jardin d'enfants (accueil à temps partiel) est particulièrement onéreux, notamment pour les classes moyennes et supérieures<sup>8</sup>. En contrepartie ces structures, pour la plupart municipalisées, cherchent à développer un niveau de prestation attractif par rapport à l'offre du secteur privé, en plaçant au cœur de leur projet pédagogique la promotion d'une socialisation précoce et de stimulations diversifiées offertes aux jeunes enfants, garanties par un personnel qualifié et compétent. La crèche ou le jardin d'enfants cherchent ainsi à s'imposer comme la meilleure modalité de préparation à la scolarisation de l'enfant<sup>9</sup>.

Les discours officiels définissent ainsi le travail des professionnel·les de terrain comme une relation de service, au sein de laquelle le bénéficiaire dispose d'une marge de manœuvre et de prérogatives rendant légitime sa participation à la coproduction du service rendu. En écho à l'idéologie néolibérale qui oriente la gestion des institutions publiques depuis les années quatre-vingt (Chauvière, 2010), les institutions d'accueil et d'éducation de la petite enfance sont désormais soumises à un mode de gouvernance qui tranche radicalement avec « le modèle bureaucratique qui fait de l'organisation une entité qui se vit et se pense coupée du reste de la société et qui fait de ses agents, représentants de l'intérêt général, des individus tenus de minimiser ou de neutraliser les contacts avec les administrés » (Joseph, 1995, p. 15). Dans le modèle de la relation de service préconisée, la qualité du service rendu constitue un critère pertinent d'évaluation du travail des agents, cette dernière relevant de la « plus ou moins grande capacité du prestataire à développer chez l'utilisateur des compétences à coproduire le service attendu » (p.15). Autrement dit, il est désormais requis des professionnel·les qu'elles et ils construisent leur intervention au plus près des circonstances et des exigences singulières des usager·ères client·es.

Ces différents paradigmes sont porteurs d'une définition ambiguë du statut conféré aux éducateurs/trices. Dans un sens, à l'opposé « des modèles de soins aux enfants fondés sur une nature ou une spécificité féminine » (Garcia, 2014, p. 233), ces paradigmes instituent l'activité des éducateurs/trices comme l'exercice d'un métier, fondé sur des savoirs experts ou des savoirs professionnels qui les légitiment à occuper un rôle éducatif auprès de l'enfant et du parent. Ces paradigmes confèrent ainsi à ce groupe professionnel une certaine autonomie pour déterminer le contenu de leur activité en référence à ces savoirs experts et à des compétences sanctionnées par un diplôme. Mais dans un autre sens, ces paradigmes ne leur reconnaissent pas le monopole de la définition de leur rôle, puisqu'au contraire ils préconisent d'associer le parent à l'élaboration de celui-ci, que ce soit en tenant compte de ses attentes, ou de ses demandes. Or, comme nous l'analysons ci-après, l'instauration de cette relation de coopération, fondée sur la prise en compte de multiples exigences formelles et informelles (attentes et demandes des parents, exigences relatives à une prestation de service, etc.) confronte les professionnel·les à une série de dilemmes éthiques et moraux à l'égard desquels elles et ils se sentent très peu outillés. Ces dilemmes nécessitent dès lors la composition d'interprétations et d'ajustements situés, au fil des interactions dialogiques avec les parents, ainsi que l'élargissement de ces premiers états compréhensifs à la sphère d'une communauté de pratique.

## 4.2 Une relation de coopération qui ne va pas de soi

Chacun·e des interviewé·es en a fait l'expérience directe : il n'existe pas d'accord *a priori* entre les parents et les professionnel·les ni sur le rôle que les premiers confèrent aux second·es, ni sur ce que les uns délèguent (Moisset, 2005, p.132) concrètement aux autres.

### 4.2.1 « Amusez-vous bien ! » Il ne se rend pas compte que c'est un travail que je fais »

Premièrement, certains parents ne se représentent pas l'activité des professionnel·les comme un travail à part entière : « *Un matin, en me laissant son enfant dans les bras, un papa m'a dit ' amusez-vous bien ! '. Comme si moi aussi j'allais jouer toute la journée. Et je me suis dit, il ne se rend pas compte que c'est un vrai travail que je fais* » (extrait d'entretien avec une éducatrice). La professionnalité qu'elles et ils revendiquent ne leur est pas systématiquement conférée par les parents qui peuvent parfois se représenter leur travail comme une occupation ludique exempte de contraintes. Or, le travail de ces professionnel·les est émotionnellement lourd (Ulmann, 2012) et physiquement pénible. Nous l'avons constaté nous-mêmes, la crèche est une structure collective au sein de laquelle les professionnel·les sont soumis·es à une intensité sonore élevée (cris, pleurs d'enfants). De plus, la responsabilité qui leur incombe, déléguée par le parent qui *confie* son enfant à l'éducateur/trice, nécessite dès lors

<sup>8</sup> Le tarif est progressif en fonction du salaire. Pour un salaire moyen-supérieur, cela peut représenter environ 10% du salaire global.

<sup>9</sup> Les documents officiels de présentation du secteur appuient sur le caractère d'un « lieu adapté pour le développement optimal de l'enfant, favorisant le développement cognitif, physique, affectif et social de l'enfant à travers des rencontres et des activités, l'apprentissage de la vie en collectivité et de l'autonomie ».

de maintenir vive et de manière ininterrompue, une vigilance envers tout ce qui pourrait mettre en danger l'enfant dont il leur est demandé de prendre soin, d'assurer la sécurité et de maintenir le bien-être. Les interactions permanentes avec des êtres de petite taille leur demandent également sans cesse de s'agenouiller, de se pencher, de se relever. La méconnaissance, par les parents, des contraintes physiques liées à ce travail les conduit à négliger certaines de leurs obligations qui viennent alourdir les tâches effectuées par les professionnel·les. Par exemple, le règlement de la crèche demande aux parents de chausser les enfants de leurs pantoufles dans le sas d'entrée avant de pénétrer dans l'espace commun, ce que certains parents omettent de faire. Il revient de fait aux éducateurs/trices de prendre le temps à leur place de s'agenouiller, déchausser l'enfant, lui mettre ses chaussons et nettoyer les espaces communs souillés par les souliers crottés. La stratégie adoptée par les professionnel·les pour résister à cette délégation de tâches dépendra de la régularité des faits : « *Si j'ai un parent qui me dit. Je suis désolée, aujourd'hui elle ne veut pas mettre ses chaussons, y'a pas moyen de lui faire enfiler. Là je réponds y'a pas de problème, je comprends, je lui mettrai moi ne vous inquiétez pas. Mais quand c'est un parent qui me fait le coup tous les jours, c'est autre chose. Je leur rappelle le règlement, je le dis à ma directrice* » (extrait d'entretien avec une éducatrice).

#### 4.2.2 « On n'est pas leurs bonnes »

Un des points de discordance entre les professionnel·les et les parents concerne le soin du corps de l'enfant et le traitement des matières fécales. La règle veut que lorsque les enfants sont sous la responsabilité des professionnel·les il revient à ces dernier·ères de changer leurs couches, mais qu'à leur arrivée le matin les enfants sont censés être présentés débarrassés des souillures de la nuit. Or, il arrive régulièrement que cette règle ne soit pas respectée. Plus que la délégation d'une tâche dont l'effectuation revient réglementairement aux parents, c'est l'attribution implicite d'un rôle de domestique qui pose problème aux professionnel·les « *ça ne me dérange pas de le faire. Moi, je laisse pas un enfant avec une selle, mais quand c'est systématique ... bon, on n'est pas leurs bonnes* » (extrait d'entretien avec une éducatrice). On le constate, les dimensions symboliques sont fortement présentes dans la division du travail qui s'organise entre parents et professionnel·les. Les tâches afférentes aux soins corporels sont socialement connotées, au sens où elles impliquent un contact avec des portions de notre humanité auxquelles sont généralement associées certaines significations telles que la souillure et l'impureté. Les conditions dans lesquelles les parents délèguent ces tâches changent tout de leur signification : si celles-ci sont effectuées en l'absence du parent alors elles correspondent, aux yeux des professionnel·les, à un acte de sollicitude par lequel elles rendent sa dignité à l'enfant. A l'inverse, lorsque le parent semble agir comme pour se décharger d'une tâche qu'il ne veut pas accomplir lui-même, sa conduite change radicalement le sens attribué au travail des professionnel·les, lequel devient un travail qui consiste à faire le « sale boulot » (Hughes, 1996, p.81) des autres.

#### 4.2.3 « On n'est pas une garderie »

Le sens du travail des professionnel·les se trouve aussi redéfini à travers les usages de la crèche par les parents. En effet, si les discours tenus par les professionnel·les insistent beaucoup sur le fait qu'elles et ils reconnaissent le parent dans sa qualité de premier éducateur, avec l'idée qu'il lui revient la responsabilité d'éduquer son enfant selon les principes éducatifs de son choix, ce discours affiche aussi les prétentions des professionnel·les à être reconnu·es comme des éducateurs/trices, pleinement légitimes à intervenir dans l'éducation morale de l'enfant. Or, la reconnaissance par les parents de ce rôle d'éducateur ne va pas de soi. A travers certaines pratiques, les parents retirent aux professionnel·les la possibilité concrète de se constituer en éducateur/trice de l'enfant, et limitent leur rôle à une fonction de gardiennage. La périodicité notamment, c'est-à-dire la régularité avec laquelle l'enfant fréquente la crèche, est un facteur qui pèse dans le rôle finalement tenu par les professionnel·les à l'égard de l'enfant. « *Il y a des parents qui mettent l'enfant à la crèche quand ils ont envie, un jour oui un jour non, et parfois pas du tout pendant longtemps. ... Du coup, ces enfants-là on ne les connaît pas. Au moment de l'entretien de fin d'année on n'a rien à dire, parce qu'on n'a pas vu l'enfant évoluer. Bon, on n'est pas une garderie* » (extrait d'entretien avec une éducatrice). Le rôle d'éducateur/trice du jeune enfant auquel prétendent les professionnel·les suppose l'instauration d'une relation éducative, dont l'accomplissement implique une certaine continuité temporelle, ainsi qu'une participation assidue de l'enfant aux activités éducatives proposées par la crèche (visite d'une ferme, jeux d'éveil etc.). Lorsque les parents utilisent la crèche comme un service de garde ponctuel, ce rôle d'éducateur auprès de l'enfant ne peut se construire. Or, ce rôle d'éducateur est fortement valorisé par les professionnel·les dans la mesure où, symboliquement, le fait de pouvoir concevoir leur activité comme une contribution significative à la construction et à l'épanouissement de l'enfant rend leur travail intéressant, stimulant et source de gratification personnelle. A l'inverse, la fonction de gardiennage limite fortement la manière dont parents et enfants sont amenés à les considérer : elles et ils occupent de fait une place de moindre importance dans

le quotidien de la famille, et ne sont pas reconnu-es comme un acteur jouant un rôle significatif dans la vie de l'enfant.

### 5. L'élaboration collective des capacités relationnelles

Les problèmes posés par cette absence d'entente préalable avec les parents sur l'étendue et les limites de leur rôle émaillent les relations au quotidien et constituent des épreuves à l'égard desquelles les professionnel-les s'organisent. L'idéologie de sens commun (dérivé des conceptions néolibérales de l'homme et de la société) selon laquelle les « savoir-être » avec le parent relèveraient de compétences personnelles, possédées ou pas instinctivement par les personnes, méconnaît totalement les enjeux relatifs aux relations dans les métiers de l'humain. L'analyse des pratiques montre en effet d'une part, que les compétences relationnelles ne sont pas seulement propres aux individus, mais qu'elles sont le fruit d'un processus de mise en capacité des personnes foncièrement collectif. Et d'autre part, que les compétences relationnelles ne s'apparentent pas à des techniques transposables à toutes situations, dont nous pourrions considérer qu'une fois acquises elles le seraient pour la vie, mais qu'elles relèvent davantage d'un travail réflexif et sensible permanent. Nous développons ces aspects ci-dessous.

Dans les crèches où travaillent les personnes enquêtées, les difficultés rencontrées par tout-e professionnel-le dans sa relation aux parents sont considérées comme relevant des conditions d'effectuation du travail, et non du travailleur (sa personnalité, sa responsabilité individuelle). Ainsi, la relation aux parents fait l'objet d'une certaine organisation du travail : d'abord, c'est au personnel diplômé et à lui seul, qu'incombe la responsabilité des relations avec les parents (les aides, les stagiaires, ne sont pas autorisé-es à faire des comptes rendus aux parents). Ensuite, les difficultés rencontrées avec les parents et les décisions relatives à la conduite à adopter au regard des situations particulières sont discutées collectivement très régulièrement, à l'occasion des réunions d'équipe hebdomadaires. Qui plus est, en cas d'incident avec un parent, les professionnel-les sont encouragé-es à ne pas attendre la prochaine réunion pour en parler, et à plutôt aborder le problème directement avec la directrice afin de déterminer de concert une posture d'intervention. Ainsi, l'engagement des professionnel-les dans la relation aux parents fait l'objet d'un étayage collectif.

A distance des discours sur le caractère inné des aptitudes relationnelles, cette organisation du travail conçoit celles-ci comme relevant d'un apprentissage par lequel les professionnel-les, intriqué-es dans des relations qui les affaiblissent, (Payet & Laforgue, 2008) deviennent des acteurs et actrices compétent-es pour agir dans des situations où le sens du bien agir ne s'impose pas de lui-même. Cet apprentissage n'est pour autant jamais considéré comme achevé, dans la mesure où les situations posant problème sont précisément celles qui ne peuvent se résorber par l'activation d'une routine professionnelle automatisée ou de préceptes uniformes. Cet apprentissage se poursuit donc tout au long de la carrière, au gré des situations sur lesquelles achoppent les pratiques.

Suivant Cicourel (1995), nous pourrions ainsi évoquer l'existence d'une « culture » professionnelle, en donnant au terme « culture » la définition suivante. Il s'agit de « considérer la culture comme une immense et très robuste mémoire distribuée ou comme un énorme rassemblement de solutions partiellement sauvegardées à des problèmes que les humains ont pu rencontrer dans leur vie quotidienne. Dans cette perspective, la culture est un processus d'apprentissage adaptatif qu'on ne peut pas attribuer aux seuls individus, mais qui émerge de décisions conçues localement et prises par les individus » (p. 25). En mobilisant des éléments de cette culture professionnelle, i.e. des solutions élaborées collectivement aux problèmes auxquels ce groupe professionnel se trouve confronté, les professionnel-les apprennent à « redéfinir la situation » dans un sens sensiblement différent de celui imposé par les parents. Et à revendiquer que ces derniers reconnaissent la valeur de leur travail à laquelle elles et ils peuvent légitimement prétendre.

Néanmoins, cette culture professionnelle ne propose pas de solutions standards pour régler les problèmes avec les parents. Elle préconise plutôt la voie de la délibération<sup>10</sup> pour résoudre les problèmes relationnels qui se posent au quotidien. Selon Aristote, l'activité de délibération et de jugement est le propre d'une intervention menée sur le mode d'une « sagesse pratique » requise par l'appréhension de situations singulières et complexes, dont le traitement adéquat ne peut relever de l'application mécanique de règles abstraites ou de procédures préétablies (Champy & Delaude, 2015). Concernant les éducateurs/trices, cette culture de la délibération pour résoudre les problèmes posés par les relations avec les parents vise en effet tout autre chose que la mobilisation de « techniques relationnelles » censées être appliquées dans l'indistinction des situations particulières. A l'inverse, cette

<sup>10</sup> Ces délibérations sont de nature à la fois collective et individuelle, car les professionnel-les disposent d'une certaine autonomie dans la mise en œuvre des pistes d'action élaborées collectivement.

délibération se justifie par la prise en compte du caractère singulier de chaque situation. Certes, des routines de traitement des problèmes ont, avec le temps, été élaborées. Cependant, ces routines ne règlent pas en elles-mêmes les problèmes, tout au plus donnent-elles des repères aux professionnel·les pour s'engager dans leur résolution : « *Je crois que les garde fous et les balises, elles viennent avec le temps, parce qu'on vit des expériences, qui sont difficiles et de là vont émerger les balises* » (extrait de l'entretien avec la directrice de la crèche). Dans le même temps, les professionnel·les insistent sur le fait qu'elles et ils ont appris à se méfier des routines non interrogées, sources d'erreurs dans la relation aux parents : « *Sur ce coup-là, je me suis plantée. Et la leçon de tout ça c'est de toujours se rappeler que ma routine n'est pas sa routine* (en parlant du parent) » (extrait d'entretien avec une éducatrice).

Ainsi, moins que l'application systématique de stratégies standardisées, le traitement des problèmes avec les parents relève plutôt d'un travail continu d'interprétation et d'élaboration par lequel les professionnel·les adaptent, transforment les routines pour les rendre pertinentes par rapport aux situations réelles, en tenant compte notamment de la manière dont le parent et l'enfant perçoivent eux-mêmes la situation et réagissent à l'intervention professionnelle. Autrement dit, la culture délibérative débouche moins sur la production de normes d'action professionnelle qu'elle ne consiste à soutenir le, la professionnel·le dans l'élaboration et la déclinaison située d'une posture professionnelle que nous nommerons une posture de décentration. L'élaboration de cette posture de décentration s'effectue à la fois dans une « conversation intérieure » (Mead, 2006, p. 425) de l'éducateur/trice avec lui ou elle-même, dans laquelle il ou elle peut « prendre le rôle de personnes spécifiques » et entrer en dialogue abstrait avec elles, et surtout dans le cadre des réunions d'équipe où l'ensemble des problèmes relationnels sont mis sur la table et ouverts à une réflexion commune.

Cette posture de décentration recouvre au moins deux principes : ne pas juger le parent, et préserver les liens avec le parent en tenant compte des conséquences de l'intervention sur celui-ci : « *J'essaie toujours de me rappeler que je ne dois pas juger. Et que je dois chercher une autre façon de voir un parent, surtout quand ce sont des parents avec lesquels c'est compliqué* » (extrait d'entretien avec une éducatrice). « *J'ai l'impression que plus y'a du métier que plus on doit s'rappeler de pas juger, de pas, enfin de rester dans cette ligne-là, c'est un rappel qu'on doit avoir* » (extrait d'entretien avec une éducatrice). « *Ce sont eux les premiers éducateurs de l'enfant. Sans eux, nous, on ne peut rien faire* » (extrait des entretiens collectifs). « *J'ai des repères, mais je ne sais jamais comment un parent réagira* » (extrait des entretiens collectifs).

Cette culture professionnelle renvoyant à la mise en œuvre d'une délibération pour résoudre les problèmes posés par les relations, est censée limiter les risques pour chacun·e de réagir à l'égard des parents comme elles et ils le feraient spontanément, en proie à des préjugés, des projections, des croyances, des sentiments de peur, de revanche, individuellement ou collectivement entretenus. Aux yeux des professionnel·les, elle constitue précisément un garde-fou contre les « stratégies de survie » (Woods, 1990) parfois activées par les éducateurs/trices (Zogmal, 2008 ; Garcia, 2016.) lorsqu'elles ou ils se sentent menacé·es dans leur identité professionnelle<sup>11</sup>, et ce presque malgré elles ou eux tant ces stratégies de survie les confinent dans un rôle finalement fort éloigné de l'idéal professionnel auquel elles et ils aspirent (la relation de confiance, d'écoute, de soutien avec le parent).

## **6. La mise en œuvre d'une sagesse pratique dans les relations avec les parents : un apprentissage jamais achevé**

Nous allons analyser à présent comment l'élaboration (sans cesse renouvelée au regard des situations particulières) de cette posture professionnelle de décentration les amène à se positionner eu égard aux problèmes posés par la relation avec les parents. Cette forme d'expertise des EJE met en lumière de précieuses compétences pratiques, situées au cœur de l'interaction avec les parents et les enfants, mais aussi déployées au cours des processus de consultation d'équipe, qui, dans la construction d'un commun, permettent de faire apparaître des

---

<sup>11</sup> Généralement, ces stratégies de survie consistent à imposer aux parents, par des arguments d'autorité, leur point de vue sur la manière dont il convient d'éduquer ou de prendre soin de l'enfant.

repères pertinents pour agir à l'égard des parents, sans pour autant les amener à se figer dans un catalogue de prescriptions.

### **6.1 Négocier la licence d'exercer un rôle éducatif auprès de l'enfant**

L'un des enjeux de la relation avec les parents est de parvenir, pour le ou la professionnel-le, à se faire reconnaître la « licence » (Hughes, 1996<sup>2</sup>, p.99) d'exercer un rôle éducatif à l'égard de l'enfant, et non plus seulement celui de simple gardien/ne ou de domestique. Lorsque les éducateurs/trices parviennent à camper une posture de décentration, elles, ils s'affranchissent des interprétations spontanées liées aux réactions défensives, et cherchent à identifier le « système d'action implicite » (Le Breton, 2004) mobilisé par le parent, qui le conduit à ne pas leur conférer un rôle éducatif. Cette posture de décentration amène les professionnel-les à prendre la mesure des jeux de concurrence qui innervent cette relation tripartite, et à interpréter les résistances parentales comme des réactions défensives.

*« On est à la fois sauveur et concurrent »* (extrait d'entretien avec une éducatrice).

*« Il y a des parents qui nous méprisent, parce qu'ils ont peur qu'on leur pique leur rôle »* (extrait des focus group).

Les professionnel-les intègrent à leur ligne de conduite l'idée selon laquelle certains parents peuvent se sentir dépossédés de leurs prérogatives, par le fait de déléguer à d'autres l'éducation et le soin de leurs enfants. Ils sont alors envahis par la crainte que l'éducateur/trice s'approprie le rôle de « *premier éducateur* » à leur place. Les professionnel-les disent ainsi veiller à désactiver ce type d'inférence dont elles et ils savent qu'elle peut rendre conflictuelles les relations avec les parents. Pour cela, elles et ils cherchent à susciter l'occasion d'aborder explicitement le sujet dans le but de rassurer le parent sur la place qui lui revient légitimement. Elles et ils mobilisent aussi parfois la ruse (Vidal-Naquet, 2013), de manière à ne pas donner le sentiment au parent qu'elles et ils s'attribuent à eux-mêmes les progrès réalisés par l'enfant, en leur conférant tout le mérite de ces derniers :

*« Quand on voit qu'à force d'être stimulé l'enfant fait son premier pas à la crèche, on ne le dit pas au parent. On leur dit : 'c'est mûr, cela ne devrait plus tarder maintenant', pour ne pas leur donner l'impression qu'ils ont loupé une étape importante de la vie de leur enfant et pour leur laisser la joie d'être les premiers à constater l'évènement le soir quand ils rentrent à la maison »* (extrait d'entretien avec une éducatrice).

### **6.2 Se référer aux normes éducatives sans être ni normatifs-ves ni dogmatiques : le cas de la sexualité infantile**

Certains sujets sont particulièrement délicats à aborder, et la sexualité infantile en fait partie. La manière dont les professionnel-les appréhendent les difficultés inhérentes à cette tâche dépend aussi sensiblement de la façon dont elles et ils se représentent les parents, et de la catégorie sociale dans laquelle elles, ils les classent. Le sujet de la sexualité infantile requiert de leur part la plus grande précaution car elles, ils partent du principe qu'elles et ils ne connaissent jamais la position des parents sur cet aspect avant d'en discuter avec eux. Elles et ils redoublent ainsi de précautions quand elles, ils ont affaire à des parents qu'elles, ils savent attachés aux doctrines religieuses lesquelles, toutes confondues, régissent les façons de penser la sexualité et d'en parler selon d'autres normes que celles préconisées par la morale laïque.

*« Cette petite fille de quinze mois, elle se masturbait beaucoup. Toute la journée, c'était compulsif. Et devant tout le monde. Il fallait que j'en parle avec les parents, ça me stressait beaucoup, surtout que c'était des parents très croyants, la maman était voilée. Et un jour j'ai osé aborder le sujet. J'ai été surprise, eux-aussi avait conscience du problème ... enfin, ils avaient conscience que le problème n'est pas la masturbation, mais le fait que ce soit fait en public. Ils m'ont dit oui, on a lu que c'était normal. Mais ils ne savaient pas comment faire pour que ça reste quelque chose fait dans l'intimité. Et du coup on était arrivé à un accord. On est tombé d'accord sur le fait de lui expliquer que dans son lit, elle peut le faire sans souci, vraiment, mais que c'est quelque chose qu'on fait en privé. Et eux disait la même chose à la maison. Et puis quand elle commençait à le faire dans la salle, on essayait de réfléchir à ce qui avait bien pu se passer pour l'amener à se replier sur elle-même comme ça. On pouvait pas lui en parler, parce qu'elle ne parlait pas encore. Mais on essayait de comprendre »* (extrait d'entretien avec une éducatrice).

Dans ce genre de situation, tout l'enjeu pour les professionnel-les est de parvenir à s'accorder avec les parents sur la légitimité des normes sociales régissant l'éducation sexuelle des enfants, sans verser dans un discours moralisateur, culpabilisant et stigmatisant. Cette posture professionnelle est d'autant plus tenable lorsque les parents disposent d'autres sources d'informations pour donner une intelligibilité à la conduite de leur enfant que

le seul discours des professionnel-les. Afin de ne pas renvoyer à une action éducative qui consisterait à imposer symboliquement des pratiques sexuelles normées pour les substituer à d'autres perçues comme déviantes, les professionnel-les cultivent une posture de décentration les incitant à considérer la sexualité comme un apprentissage, dans lequel l'enfant doit pouvoir être guidé, et à appréhender les pratiques sexuelles infantiles sous l'angle du questionnement plutôt que de celui du jugement.

### 6.3 L'art de rendre les parents compétents sans entrer dans des prescriptions éducatives

Le soutien à la parentalité constitue un paradigme se traduisant souvent par des pratiques répondant d'un schéma relationnel dans lequel le, la professionnel-le est à l'initiative de prescriptions éducatives en direction de parents considérés comme devant être éduqués, en raison d'un déficit de connaissances en matière d'éducation (Neyrand, 2011). C'est plus particulièrement le cas à l'égard des populations ciblées par les politiques d'assistance, qui subissent les effets de la stigmatisation et de la disqualification sociale (Giuliani, 2009). Cependant sur notre terrain, les choses se passent autrement dans la mesure où le cadre de la relation de service est prépondérant et qu'en plus, les parents se revendiquent en accord avec les normes éducatives dominantes. Dans ce contexte, les professionnel-les prennent rarement l'initiative d'éduquer les parents, y compris lorsque leur style éducatif leur semble inapproprié. En revanche, elles, ils exercent une activité de « conseils aux parents » à la demande de ces derniers.

« *Il ne faut pas qu'on apparaisse trop professionnel* » (extrait d'entretien avec une éducatrice).

« *On ne dira jamais il faut faire comme ci ou comme ça* » (extrait d'entretien avec la directrice).

En définissant leur activité comme du « conseil aux parents » et non comme du « soutien à la parentalité », les professionnel-les attribuent aux parents l'initiative à la fois de leur intervention, en les laissant en faire la demande, et de l'issue de celle-ci, en leur reconnaissant la liberté de faire ce qu'ils souhaitent des conseils prodigués. Elles, ils définissent ainsi leur intervention plutôt sur le modèle du marché libre du « conseil aux parents » lequel répond aux problèmes éducatifs liés aux aspirations de la classe moyenne (Schultheis, 1988), plutôt que sur le mode d'un encadrement des styles éducatifs familiaux.

### 6.4 Redéfinir la situation pour que l'accueil demeure un acte d'humanité

Une façon, pour les professionnel-les, de négocier leur rôle auprès du parent à partir d'une posture de décentration consiste à susciter chez celui-ci l'exercice de son empathie, c'est-à-dire de sa faculté à se mettre à la place de l'autre, pour l'amener à prendre conscience de ce que sa propre conduite engage du côté de l'éducateur/trice. Ce procédé est particulièrement observable dans les situations conflictuelles relatives au non-respect, par les parents, des horaires d'accueil du matin. Une posture de décentration incite les professionnel-les à prendre leur distance avec une attitude qui consiste à marteler la règle à l'adresse des parents récalcitrants, dont elles, ils savent qu'elle mène plus à la cristallisation des positions qu'au changement de conduites. Cette posture de décentration invite plutôt les professionnel-les à rendre intelligibles pour les parents les conséquences d'une non observance des règles communes sur la qualité de l'accueil qu'elles et ils seront effectivement en mesure de mettre en œuvre.

« *L'accueil c'est de 6 à 9 heures. Ça laisse 3 heures. Et il y a des parents qui systématiquement arrive à 9.30. Et là, moi, je suis ne suis plus disponible, parce qu'à partir de 9 heures ou 9 heures 15 on prépare la collation. J'ai les enfants à m'occuper, j'ai des fruits plein les doigts. Alors j'essaie d'expliquer au parent que ce n'est pas un problème en soi d'amener l'enfant après l'horaire, sauf que moi, là, je ne peux plus faire un accueil de qualité. Je suis obligée d'accueillir l'enfant dans un temps très très bref. Et je ne peux pas prendre du temps avec le parent pour savoir ce qui s'est passé pendant la nuit, pourquoi il est ronche ce matin etc.* » (extrait d'entretien avec une éducatrice).

Aux yeux des professionnel-les, produire un accueil de qualité consiste à écouter tout ce que le parent juge nécessaire de lui confier au sujet de l'enfant pour être en mesure de s'occuper de lui de manière adéquate au cours de la journée. Un accueil de qualité consiste à singulariser la prise en charge de l'enfant, de manière à assurer une continuité dans les soins et l'éducation reçus par celui-ci. Pour cela, le, la professionnel-le doit pouvoir disposer d'un temps pour se rendre disponible aux informations communiquées par le parent à propos du sommeil, de la propreté, du caractère de l'enfant. Quand ce temps précieux, nécessaire à la personnalisation des prises en charge, vient à manquer, l'accueil prend alors une tout autre signification. Il est réduit à une transaction dans laquelle le

parent vient « déposer » un enfant privé d'une partie de son identité personnelle. Dans ces conditions, le risque d'une réification des sujets est bien réel.

## 7. Conclusion

Cet article a cherché à établir les manières dont des éducateurs/trices en crèche perçoivent les relations avec les parents et les savoir-faire qu'elles et ils développent pour se situer dans les interactions avec ces derniers. En mobilisant les cadres conceptuels de la sociologie interactionniste nous avons plus particulièrement placé l'angle d'analyse sur les enjeux liés à la construction relationnelle des rôles dans un contexte où les professionnel-les n'ont pas le monopole de la définition du sens et du contenu de leur travail dès lors que leur activité est définie comme relevant d'une relation de service. Confronté-es à des parents informés, revendiquant un style éducatif en accord avec les normes éducatives dominantes ; fragilisé-es par une légitimité professionnelle construite sur « des savoirs d'emprunt, qu'ils n'ont pas produit eux-mêmes directement et dont ils ne maîtrisent que des fragments » (Ion & Ravon, 2002), ces éducateurs/trices ne sont pas en position d'imposer leurs conceptions, ni de leur rôle, ni de la bonne éducation. Bien que les divergences entre leurs propres conceptions éducatives et celles des parents semblent moins marquées que dans d'autres contextes sociaux, la relation avec les parents demeure potentiellement conflictuelle et source de tensions. L'enquête a permis de mettre en exergue qu'un des points d'achoppement tient à l'absence de consensus *a priori* entre les parents et les professionnel-les sur le rôle que les premiers confèrent, octroient à ces dernier-ères à l'égard de l'enfant et d'eux-mêmes. Or pour les éducateurs/trices, un des enjeux de la relation est de parvenir à négocier avec le parent la légitimité d'occuper la place qu'elles, ils revendiquent auprès de chacun, à savoir un rôle éducatif.

Nous avons cherché à montrer comment les professionnel-les effectuent l'apprentissage de la maîtrise de ces enjeux sous-jacents à la relation, à travers la mise en évidence d'une culture de la délibération relative à la place qu'elles et ils peuvent légitimement prétendre prendre auprès de l'enfant et de son parent. L'apprentissage des savoir-faire avec les parents est vécu comme un processus permanent, car cette culture délibérative n'a pas pour objectif de fixer les règles d'une conduite standard, mais consiste plutôt à impulser et soutenir les composantes d'un accordage parent(s)-éducateur/trice permettant de répondre aux impératifs de la prise en compte des besoins de l'enfant. La culture délibérative et son corolaire, la posture de décentration, constituent des ressources aux yeux des éducateurs/trices pour élaborer une professionnalité construite à distance des attitudes défensives qui peuvent tantôt émerger des situations conflictuelles. Leur mise en évidence ici, peut de ce point de vue configurer des pistes heuristiques pour la formation des futur-es éducateurs et éducatrices du jeune enfant.

## Biographie des autrices

Frédérique Giuliani est sociologue, maître d'enseignement et de recherche à l'Université de Genève.

Nicole Peccoud est assistante d'enseignement et de recherche à la Haute école de travail sociale de Genève, doctorante.

## Références bibliographiques

- Arborio, A-M. (2007). L'observation directe en sociologie : quelques réflexions méthodologiques à propos de travaux de recherche sur le terrain hospitalier. *Recherches en soins infirmiers*. 90. 26-34.
- Bouve, C. (1999). Confrontation des pratiques éducatives entre familles et crèches collectives. *Recherches et Prévisions*. 57-58. 45-58
- Brougère, G. (2005). Parents et professionnels face à l'accueil et à l'éducation du jeune enfant. In. S. Rayna & G. Brougère (Eds.), *Accueillir et éduquer la petite enfance. Les relations entre parents et professionnels*. (pp. 9-23). Lyon : INRP.
- Champy, F. & Delaude, M-O. Comment parler des professions? Sagesse pratique, vulnérabilités et protections professionnelles. *Laviedesidees.fr*. [Page Web]. Accès : <https://laviedesidees.fr/Comment-parler-des-professions.html>
- Chauvière, M. (2010), *Trop de gestion tue le social. Essai sur une discrète chalandisation*. Paris : La Découverte.
- Cicourel, A. (1995). Cognition sociale et niveaux d'expertise. La résolution de problèmes dans un centre de consultation pédiatrique. In. I. Joseph & G. Jeannot. (Eds.). *Métiers du public. Les compétences de l'agent et l'espace de l'usager*. (pp.19-39). Paris : CNRS Editions.

- Garcia, Sa. (2014). Construction de l'autonomie professionnelle et assignation des parents à une position de profanes dans les crèches parentales. In C. Martin. (Ed.). *Etre un bon parent, une injonction contemporaine*. (pp. 229-244). Paris : Presses de l'EHESP.
- Garcia, St. (2016). *Les relations entre parents et éducatrices de l'enfance : une plainte lancinante*. Mémoire de maîtrise en sciences de l'éducation, Université de Genève.
- Garnier, P., Brougère G., Rayna S. & Rupin P. (2016). *A 2 ans, vivre dans un collectif d'enfants. Crèche, école maternelle, classe passerelle, jardin maternel*. Paris : Editions Erès.
- Geay, B. (2014). Les relations entre parents et personnels d'accueil de jeunes enfants. La transmission des normes au prisme des rapports entre classes sociales. *Politiques sociales et familiales*. 118. 35-44
- Giuliani, F. (2009). Eduquer les parents ? Les pratiques de soutien à la parentalité auprès des familles socialement disqualifiées. *Revue française de pédagogie*. 168. 83-92.
- Glaser, B.G & Strauss A. (2010). La découverte de la théorie ancrée. Stratégies pour la recherche qualitative. Paris : Armand Colin.
- Hughes, E.C. (1996). *Le regard sociologique*. Paris: EHESS.
- Hughes, E.C. (19962). Le drame social du travail. *Actes de recherches en sciences sociales*. 115(2). 94-99.
- Le Breton, D. (2004). *L'interactionnisme symbolique*. Paris : PUF.
- Martin, C. (Ed.) (2017). Accompagner les parents dans leur travail éducatif et de soin. Etat de la question en vue d'identifier le rôle de l'action publique. Rapport du groupe de travail sur la parentalité. France.
- Mead, G.H. (2006). L'esprit, le soi et la société. Paris : PUF.
- Moisset, P., (2005). La diversité des rapports parentaux à la crèche et ses déterminants. In Sylvie Rayna & Gilles Brougère. *Accueillir et éduquer la petite enfance. Les relations entre parents et professionnels*. INRP.
- Mozère, L. (1992). *Le printemps des crèches. Histoire et analyse d'un mouvement*. Paris : L'harmattan
- Neyrand G. (2011). *Soutenir et contrôler les parents. Le dispositif de parentalité*. Toulouse : Érès.
- Payet, J-P. & Laforgue, D. (2008). Introduction. In J-P. Payet, F. Giuliani & D. Laforgue. *La voix des acteurs faibles. De l'indignité à la reconnaissance*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes.
- Rameau, L. & Serres, J. (2016). *Les pratiques éducatives des crèches à l'appui de la recherche*. France : Philippe Duval
- Rayna, S. & Bennett, J. (2005). L'examen thématique de l'OCDE des politiques d'accueil et d'éducation de la petite enfance. In S. Rayna & G. Brougère (Eds.), *Accueillir et éduquer la petite enfance. Les relations entre parents et professionnels*. (pp. 25-40). Lyon : INRP.
- Ion, J. & Ravon, B. (2002). *Les travailleurs sociaux*. Paris : La Découverte
- Schultheis, F. (1988). Pour une reconstruction critique d'un objet de recherches et d'interventions. Un exemple allemand. In P. Durning. (Ed.). *Education familiale. Un panorama des recherches internationales*. (pp. 225-243). Vigneux : Matrice.
- Ulmann, A-L. (2012). Le travail émotionnel des professionnelles de la petite enfance. *Revue des politiques sociales et familiales*.109. 47-57.
- Vézinat, N. (2010). Une nouvelle étape dans la sociologie des professions en France. *Sociologie*. 3(1). [Page Web]. Accès : <http://journals.openedition.org/sociologie/517>
- Vidal-Naquet, P. (2013). Ethique et tactique dans le travail de care. *Recherche en soins infirmiers*. 114. 7-13.
- Woods, P. (1990). *L'ethnographie de l'école*. Paris : Armand Colin.
- Zogmal, M. (2008). "T'es un enfant à caprices". Les stratégies défensives du métier d'éducatrice du jeune enfant. *Les cahiers de la section des sciences de l'éducation*. Genève : Université de Genève.

---

# Quels liens entre la reprise d'études universitaires des adultes et leur profil de personnalité ?

## Neuf profils de personnalité pour différentes raisons de reprendre une formation

**Marie-France Stordeur, Stéphane Colognesi, Michaël Parmentier & Frédéric Nils**

*Université catholique de Louvain*

*Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, PSP Place Cardinal*

*Mercier 10 bte L3.05.01*

*1348 Louvain-la-Neuve*

*Belgique*

[marie-france.stordeur@uclouvain.be](mailto:marie-france.stordeur@uclouvain.be)

[stephane.colognesi@uclouvain.be](mailto:stephane.colognesi@uclouvain.be)

[michael.parmentier@uclouvain.be](mailto:michael.parmentier@uclouvain.be)

[frederic.nils@uclouvain.be](mailto:frederic.nils@uclouvain.be)

---

*RÉSUMÉ* : De plus en plus d'adultes reprennent le chemin de l'université pour obtenir un master complémentaire à leur formation initiale. L'objectif de cette étude est d'interroger les liens possibles entre leurs motifs d'entrée en formation l'université et leur profil de personnalité. Pour ce faire, le modèle de l'ennéagramme a été mobilisé et une approche mixte a été appliquée. Dans un premier temps, des données quantitatives (N = 177) ont été récoltées et analysées afin d'identifier les profils de personnalité de notre échantillon et savoir quels motifs ont poussé ces adultes à reprendre des études universitaires. Dans un deuxième temps, des entretiens semi-directifs (N = 9) réalisés à partir d'une technique de ligne de vie ont été menés. Les données quantitatives confirment les liens entre les profils de personnalité et les motifs d'entrée en formation. La triangulation des données quantitatives et qualitatives permet d'appréhender plus finement la complexité de ces liens.

*MOTS-CLÉS* : *Motifs d'entrée en formation, adultes en reprise d'études universitaires, ennéagramme, Life design*

---

## 1. Introduction

La société du 21<sup>e</sup> siècle se développe sans cesse et de plus en plus rapidement (Savickas, 2005). Cela concerne les nouvelles technologies, la mondialisation, l'économie et le monde du travail. Les individus sont donc obligés de s'adapter en cherchant des savoirs et des connaissances. C'est dans ce contexte en perpétuelle mutation (Di Fabio, 2015 ; Di Fabio & Bernaud, 2010), qu'« un nombre croissant d'adultes retourne à l'université pour des motifs pluriels et souvent méconnus » (Vertongen, Nils, Traversa, Bourgeois & de Viron, 2009, p.25).

Certains travaux se sont intéressés à leurs motivations à entrer en formation (Carré, 1998 ; Vertongen *et al.*, 2009) et d'autres ont mis au jour les tensions identitaires que suscite une entrée en formation pour un adulte (Bourgeois, 2011 ; Kaddouri, 2006, 2019). D'autres études se sont intéressées aux adultes en reprise d'études universitaires (Conter *et al.*, 1999 ; Jacot *et al.*, 2010 ; Miserez, 2009 ; Vallée, Artus, Delbecq, Roberti & Demeuse, 2013). L'ambition de ces travaux était d'apporter une meilleure compréhension des motifs d'entrée en formation, de façon à amener un nombre croissant d'adultes à reprendre des études.

Or, dans la perspective d'orientation tout au long de la vie (Savickas, 2005 ; Savickas *et al.*, 2010), qui sous-entend le développement du potentiel des individus à n'importe quel moment de leur vie pour qu'ils puissent acquérir des connaissances, des compétences et des qualifications nécessaires, il semble important de connaître ce qui les pousse à reprendre des études en liant cela tant avec leur profil de personnalité que leur trajectoire professionnelle.

Effectivement, il ne suffit pas de savoir pourquoi les personnes s'inscrivent à telle ou telle formation, il semble aussi nécessaire, dans la perspective d'accompagnement des étudiants qui est de mise actuellement (Paul, 2016 ; Vertongen, 2020 ; Vertongen *et al.*, 2018), de pouvoir comprendre ce qu'ils vivent et pourquoi. Ainsi, les concepteurs de programmes mais aussi les formateurs pourraient répondre encore plus adéquatement aux besoins spécifiques d'un tel public et avoir les clés pour aider ces adultes à surmonter les difficultés inhérentes à leur triple identité de parents, travailleurs et étudiants.

Même si des chercheurs se sont largement penchés sur les profils de personnalité des étudiants en vue d'expliquer leurs performances académiques, comme le confirme la méta-analyse de Poropat (2009), la personnalité des adultes en reprise d'étude (désormais ARE) a été peu investiguée (Vertongen, 2020) et, à notre connaissance, aucune étude ne s'est penchée sur les liens entre les profils de personnalité des ARE et les motifs de leur reprise d'études.

C'est là l'ambition de cette contribution, qui se décline autour de la question de recherche suivante : quels sont les liens, s'ils existent, entre l'entrée en formation universitaire des adultes en reprise d'étude et leur profil de personnalité ? Pour y répondre, une méthodologie mixte (Creswell & Plano Clark, 2007) alliant l'approche quantitative et qualitative a été choisie. Un questionnaire a été complété par 177 ARE universitaires pour sonder leurs motifs d'entrée en formation et leur profil de personnalité. Ensuite, des entretiens semi-directifs ont été menés sur la base de lignes de vie préalablement élaborées par les interviewés. Notre hypothèse est qu'il existe bien des liens entre les motifs d'entrée en formation des ARE universitaires et leur profil de personnalité.

Dans les lignes suivantes, nous abordons successivement : les repères théoriques qui ont posé les jalons de l'étude, le cadre méthodologique précisant les participants ainsi que les modalités de récolte et d'analyse des données, la présentation des résultats quantitatifs et qualitatifs pour terminer par la discussion et conclusion.

## 2. Repères théoriques

Cette section est constituée de deux parties, relativement aux deux aspects de notre question de recherche : (1) les motifs d'engagement des adultes à reprendre des études à l'université et (2) les aspects relatifs aux profils de personnalité des individus.

### 2.1 Les motifs qui poussent les adultes à reprendre des études à l'université

Les travaux de Carré (1998, 2001) ont mis en exergue dix motifs d'engagement dans une formation, organisés sur deux axes d'orientation motivationnelle. Le premier axe, inspiré de la théorie de l'autodétermination de Deci et Ryan (2000), est l'axe des motifs d'orientation. Ils sont soit intrinsèques, et trouvent leur réponse dans le fait d'être en formation, soit extrinsèques, et renvoient alors à l'atteinte d'objectifs

extérieurs à la formation. Le second axe divise les motifs d'engagement en formation selon qu'ils visent un apprentissage ou une participation.

Carré (1998) insiste sur le fait que ces motifs ne s'excluent pas, mais se combinent souvent à un moment précis de sorte qu'un adulte décide de reprendre une formation. Sa typologie, relative aux adultes en reprise d'étude dans le champ de la formation professionnelle, a été adaptée par Vertongen et ses collègues (2009) pour correspondre au public des adultes en reprise d'études universitaires. Sur les dix motifs d'entrée en formation de Carré, Vertongen *et al.* (2009) en ont retenu sept<sup>1</sup> :

- épistémiques, qui correspondent à la motivation la plus intrinsèque telle qu'étudiée par Deci et Ryan (2000). Ils visent à apprendre parce que le contenu est une source de plaisir en lui-même (Carré, 1998) ;
- identitaires, qui touchent à l'acquisition d'un titre ou à la reconnaissance en lien avec une « transformation identitaire du statut social ou familial, de la fonction, du niveau de qualification, du titre, etc. » (Carré, 1998, p.126). Selon Bourgeois (2011) ou Kaddouri (2006, 2019), l'engagement en formation peut être une des stratégies envisagées pour réguler des tensions identitaires et aller vers plus d'intégration. Bourgeois *et al.* (2009) expliquent alors que « dans une optique d'évolution personnelle, la formation peut ainsi aider l'individu à concrétiser une identité nouvelle, qu'il valorise positivement, à travers l'acquisition d'un titre universitaire, par exemple » (p.124) ;
- vocationnels, qui visent l'obtention d'un emploi, sa préservation, son évolution ou sa transformation ;
- opératoires professionnels, en vue d'obtenir des compétences, habiletés et attitudes afin d'atteindre un objectif professionnel défini ;
- socio-affectifs, qui lient la formation aux contacts sociaux : une formation avec des occasions d'échanger, de communiquer, de créer ou de renforcer des relations ;
- économiques, qui évoquent la participation à une formation pour des raisons matérielles : des avantages économiques directs (augmentation de salaire, allocations de chômage) ou indirects (promotion) ;
- dérivatifs, qui renvoient au fait d'entrer en formation pour éviter des situations ou des activités pénibles. Carré (1998) parle de tâches routinières, d'un climat de travail négatif, de manque de passion ou d'intérêt pour le travail. Il explique aussi qu'on peut rentrer en formation pour fuir une vie affective ou sociale peu satisfaisante.

Dans leur étude, Vertongen *et al.* (2009) ont hiérarchisé les motifs pour lesquels les ARE entrent en formation spécifiquement à l'université, puisque, selon eux, les formations continues professionnelles et les formations continues à l'université sont à différencier. Ces motifs sont, par ordre d'importance, des motifs épistémiques, identitaires, vocationnels et opératoires professionnels.

Ces travaux ont aussi mis en avant que les femmes s'engagent davantage pour des motifs épistémiques que les hommes et que l'âge est une variable sensible. Plus les étudiants sont âgés, plus ils s'engagent pour des motifs vocationnels, opératoires professionnels et épistémiques. En plus, leurs résultats montrent une corrélation entre les motifs épistémiques et opératoires professionnels, d'une part, et les motifs identitaires et vocationnels, d'autre part. Comme l'avait souligné précédemment Carré (1998, 2001), ces motifs ne sont pas indépendants les uns des autres, mais se combinent souvent par deux ou davantage. Par ailleurs, une corrélation entre les motifs identitaires et tous les autres est également à signaler. Cela donne à penser que, quel que soit le motif premier des adultes pour entrer en formation, un lien existe avec la représentation et l'estime qu'ils ont d'eux-mêmes. Soulignons que les analyses corrélationnelles ne traduisent pas des relations de cause à effet.

## **2.2. Des profils de personnalité au choix d'un outil pour les appréhender**

Bien qu'aucune définition unique ne soit acceptable pour tous les théoriciens de la personnalité, nous pouvons dire que la personnalité est un ensemble de traits relativement permanents et de caractéristiques uniques qui confèrent à la fois cohérence et individualité au comportement d'une personne. Les traits contribuent aux différences individuelles de comportement, à la cohérence des comportements dans le temps et à la stabilité du comportement d'une situation à l'autre. Les traits peuvent être uniques, communs à certains groupes ou partagés par l'ensemble de l'espèce, mais leur configuration est différente pour chaque individu. Ainsi, chaque personne, bien que semblable aux autres à certains égards, a une personnalité unique.

---

<sup>1</sup> Les motifs prescriptifs, opératoires personnels et hédoniques, jugés non pertinents pour les ARE qui sont engagés dans une formation longue, diplômante et coûteuse en temps, en efforts et en contraintes, ont été écartés.

Wagele et Stabb (2009) affirment que parmi les outils existants pour caractériser le profil d'un individu par ses forces, ses faiblesses et ses intérêts, l'ennéagramme est le plus puissant. Il s'agit d'un instrument, présenté sous la forme d'un diagramme en forme d'étoile à neuf branches, qui détermine neuf profils de personnalité, présentés plus avant dans le tableau 1. La plus-value de l'ennéagramme, comparativement aux autres instruments qui s'arrêteraient à décrire uniquement les traits de caractère, est qu'il permet aussi de prendre en compte la motivation des individus. En effet, chaque profil a un comportement motivationnel qui lui est propre, relativement dans le contexte d'un travail à accomplir (Halin & Prémont, 2008), et spécifiquement, pour ce qui nous intéresse, au travail à fournir en formation.

	<b>Qualificatif<sup>2</sup></b>	<b>Mode d'attention</b>	<b>Motivation centrale</b>	<b>Rapport au monde</b>	<b>Cadre de référence</b>	<b>Tension centrale</b>
<b>Base 1 (B1)</b>	Le perfectionniste	L'erreur	(S')améliorer	Maîtriser	Interne	Entre maîtrise et lâcher-prise
<b>Base 2 (B2)</b>	L'altruiste	Les besoins	Être reconnue comme utile	Le service	Externe	Entre donner et recevoir
<b>Base 3 (B3)</b>	Le battant	Réussir son objectif	Être admirée	L'efficacité	Externe	Entre être et paraître
<b>Base 4 (B4)</b>	Le romantique	Le manque	Se différencier	L'intensité	Interne	Entre manque et plénitude
<b>Base 5 (B5)</b>	L'observateur	L'observation	L'indépendance	Comprendre	Interne	Entre intérieur et extérieur
<b>Base 6 (B6)</b>	Le loyaliste	Les dangers	La sécurité	Douter	Interne/ externe	Entre confiance et méfiance
<b>Base 7 (B7)</b>	L'épicurien	Les possibilités	Le plaisir	Positiver	Interne	Entre souffrance et plaisir
<b>Base 8 (B8)</b>	Le protecteur	Les rapports de force	Contrôler	Combattre	Interne	Entre force et faiblesse
<b>Base 9 (B9)</b>	Le médiateur	Les points communs	L'harmonie	La communion	Externe	Entre m'oublier et m'affirmer

**Tableau 1.** Les neuf profils de personnalité retenus dans l'outil « ennéagramme »

La lecture de ce tableau montre comme chaque profil est différent. L'individu qui se situe en base 1 (B1), communément nommé « le·la perfectionniste », a un mode d'attention tourné vers l'erreur qu'il/elle traque d'abord chez lui/elle, mais aussi chez les autres et partout où il/elle se trouve. Sa motivation centrale est de s'améliorer. Son rapport au monde est basé sur la maîtrise dans le sens où il/elle ne veut pas manifester la colère qui l'habite à force d'être confronté·e aux multiples imperfections de la vie. Il/elle vit une tension centrale, un mouvement intérieur de fond entre le lâcher-prise auquel il/elle aspire parfois et la maîtrise qu'il/elle veut garder. Au travail, il/elle est concentré·e sur un cadre clair avec des rôles et des règles bien définis. Il/elle met tout en œuvre pour accomplir un travail de qualité, cherche à être respectable et ne veut pas commettre d'erreur. Il/elle manque de temps, en étant convaincu·e qu'il/elle peut en faire toujours plus.

Celui appartenant à la base 2 (B2), communément appelé « l'altruiste », a un mode d'attention basé sur les besoins des autres plus que sur les siens, qu'il/elle ignore le plus souvent. Sa motivation centrale est la reconnaissance d'autrui, même s'il/elle n'en a pas conscience. Il/elle aime être aimé·e, reconnu·e et apprécié·e. Son rapport au monde est le service à tout prix. Il/elle vit une tension centrale entre donner sans compter et attendre intérieurement un retour sur investissement. Au travail, il/elle ne cherche pas à être le n°1, mais il/elle aime en être proche. Le besoin du soutien pour se lancer est très présent chez lui/elle pour pouvoir s'investir au maximum. Il/elle aime coacher les autres personnes pour qu'elles avancent dans l'organisation, ce qui lui fait ressentir un tiraillement entre sa motivation personnelle et son besoin de plaire.

<sup>2</sup> Qualificatifs donnés par Palmer (2009) et Salmon (1997). Pour ne pas figer les neuf bases avec un qualificatif qui pourrait s'avérer réducteur, à la suite de Halin et Prémont (2008), nous avons opté pour un code (B1, B2, B3, etc.) dans la suite du texte (B = base, le nombre renvoyant au numéro de ladite base).

En base 3 (B3), la personne communément appelée « la battante », a un mode d'attention basé sur la réussite. Il/elle aime la compétition. Sa motivation centrale est d'être applaudie, être vue, reconnue et appréciée pour ce qu'il/elle a réalisé avec brio. Son rapport au monde est basé sur l'efficacité. Il/elle n'a pas peur de se fixer des objectifs ambitieux et vise la performance. Il/elle vit une tension centrale entre « en mettre plein la vue » et « se montrer telle qu'il/elle est ». Au travail, il/elle a pour objectif d'arriver au sommet. Des résultats rapides, concrets, visibles sont souhaités. La prise de risques fait partie des habitudes, les montées d'adrénaline font se sentir les bases 3 vivantes.

En base 4 (B4), le mode d'attention de la personne appelée « la romantique » est basé sur le manque dans le sens où il/elle a l'impression fréquente qu'il lui manque quelque chose ou quelqu'un. Sa motivation centrale est de se différencier, d'être originale et unique, tout sauf la routine et l'ordinaire. Son rapport au monde est l'intensité. Il/elle préfère imaginer le monde plutôt que le voir comme il est réellement. Il/elle vit une tension centrale entre aspirer à la plénitude et accepter le manque. Au travail, la motivation centrale de la personne est de donner le meilleur d'elle-même avec une touche créative, artistique et où les valeurs apparaissent. Il s'agit de se montrer différent et d'être compris dans ses ressentis.

L'individu en base 5 (B5), appelé « l'observateur », a un mode d'attention basé sur l'observation calme et clairvoyante. Il/elle aime lire et se documenter avant de se lancer dans l'action. Sa motivation centrale est l'indépendance. Il/elle aime prendre du recul face à la réalité. Son rapport au monde est de comprendre et il/elle cherche sans cesse à savoir pour mieux expliquer. Sa tension centrale se situe entre le ressourcement dans son monde intérieur perçu comme sécurisant et son investissement dans le monde extérieur perçu comme envahissant et fatigant. Au travail, il/elle se concentre sur le fait d'analyser, de concevoir et de trouver l'autonomie. Son esprit synthétique est un atout pour les problèmes complexes.

En base 6 (B6), la personne, appelée « la loyaliste », a un mode d'attention qui se centre sur les dangers qu'il/elle anticipe. Sa motivation centrale est la sécurité qu'il/elle recherche, car il/elle est habité par la peur. Son rapport au monde est le doute, tant dans le cadre privé que professionnel. Sa tension centrale se situe entre la méfiance et la confiance, entre dire oui ou dire non, entre s'engager ou reculer. Au travail, il/elle trouve sa motivation en période de crise, qui est alors gérée avec énergie. Les clarifications et les analyses qui réduisent le doute sont appréciées des bases 6 qui agissent après avoir étudié l'obstacle.

En base 7 (B7), l'individu, communément appelé « l'épicurien », a un mode d'attention basé sur les possibilités, car cela lui évite de penser au négatif, à la routine ou à la souffrance qu'il/elle fuit à tout prix. Sa motivation centrale est le plaisir, par la recherche de nouveauté, de fun, d'excitation et d'amusement. Son rapport au monde se situe dans le fait de positiver. Il/elle est perçue comme enthousiaste, joyeux·se, positif·ve. Il/elle vit une tension centrale entre chercher le plaisir en tout et accepter la souffrance. Au travail, il/elle montre principalement une motivation dans la phase de conception et d'innovation. Il/elle apprécie les activités courtes et nombreuses, et préfère un travail égalitaire sans se sentir coincé par une hiérarchie.

En base 8 (B8), la personne, appelée « la protectrice », a un mode d'attention basé sur les rapports de force : il y a les forts et les faibles. Sa motivation centrale est de contrôler les personnes et les situations pour ne pas se sentir lui/elle-même contrôlé·e. Son rapport au monde est basé sur le combat en donnant de la voix si nécessaire et en se montrant ferme. Il/elle vit une tension centrale entre affirmer sa force et reconnaître sa faiblesse. Au travail, il/elle n'aime pas la routine, mais préfère des défis qui le passionnent et dans lesquels il est possible de s'engager sans limites. Les terrains bien délimités sont appréciés.

Finalement, l'individu qui se situe en base 9 (B9), appelé communément « le médiateur », a un mode d'attention basé sur les points communs. Sa motivation centrale est l'harmonie et la paix intérieure. Où qu'il/elle se trouve, il/elle cherchera à ce que tout le monde se sente bien et qu'il n'y ait pas de dispute. Son rapport au monde est la communion avec les êtres et l'univers entier. Il vit une tension centrale s'oublier et se positionner. Au travail, il/elle a besoin de structures claires et de routines qui offrent une forme de stabilité, garante de l'harmonie. Il/elle a l'esprit d'équipe et est bienveillant·e envers chacun. Il/elle préfère l'entraide à la compétition.

### 3. Méthodologie de la recherche

Pour répondre à notre question de recherche, nous avons mis en œuvre un design mixte (Creswell & Plano Clark, 2007) qui allie l'approche quantitative et qualitative de manière à avoir une compréhension fine des phénomènes étudiés.

### 3.1 Étude quantitative

Le volet quantitatif a permis d'apporter des éléments de réponse quant aux liens possibles entre l'entrée en formation et le profil de personnalité des adultes en reprise d'études universitaires.

#### 3.1.1 Échantillon

L'échantillon est composé de 177 adultes en reprise d'études universitaires engagés dans le master en sciences de l'éducation de notre université<sup>3</sup>. 132 sont des femmes (74,6 %) et 45 des hommes (25,4 %). Sur le plan professionnel, 72,9 % sont employés, 19,2 % sont fonctionnaires, 2,8 % sont sans emploi et 2,8 % sont sans emploi et en formation, 1,1 % sont employés et indépendants complémentaires et 1,1 % sont sans emploi pour inaptitude ou maladie. Sur la plan privé, la plupart des personnes (48,5 %) n'ont pas d'enfants, tandis que 29,2 % en ont deux, 9,9 % un, 8,8 % trois, 2,3 % quatre et 1,2 % cinq.

#### 3.1.2 Mesures

Pour obtenir des informations sur les motifs d'entrée en formation universitaire des adultes, le questionnaire de Vertongen et ses collègues (2009) a été utilisé. Il est composé de 16 items structurés autour de la phrase " Je suis entré·e en formation à l'université... " et relatifs aux motifs présentés *supra* : épistémiques (acquérir de nouvelles compétences), économiques (avoir un impact positif au niveau financier), opératoires professionnels (acquérir des cadres théoriques nécessaires à son activité professionnelle), identitaires (se prouver qu'on peut aller plus loin dans son cursus d'études), vocationnels (réorienter sa carrière) et, dans une moindre mesure, socio-affectifs (renforcer ses contacts sociaux), dérivatifs (se dégager d'autres obligations) et prescriptifs (réagir aux obligations légales).

Les répondants ont dû se positionner sur une échelle de Likert allant de 1 (« pas du tout d'accord ») à 7 (« tout à fait d'accord »).

En complément, de manière à pouvoir avoir des informations pour identifier le profil de personnalité de chaque répondant, le test HEPI (Halin Prémont Enneagram Indicator : Delobbe, Halin & Prémont, 2012) a été administré. Les réponses aux 52 énoncés permettent de diagnostiquer la base enneagramme du répondant. Les participants devaient indiquer leur degré d'accord avec les énoncés du questionnaire. Pour respecter le questionnaire HPEI tel qu'il a été conçu, une échelle de Likert à cinq positions a cette fois été proposée (très peu, assez peu, moyennement, assez bien ou très bien).

#### 3.1.3. Analyse des données

Des analyses corrélationnelles ont été appliquées aux données récoltées pour renseigner des relations entre les motifs d'entrée en formation et les profils de personnalité (bases enneagramme). Notons que les conditions nécessaires étaient réunies pour mener les analyses statistiques. En effet, une cohérence interne satisfaisante a été identifiée pour les motifs épistémiques, identitaires, opératoires professionnels et économiques ( $\alpha$  entre .60 et .90), ce qui n'était pas le cas pour les motifs vocationnels ( $\alpha = .55$ ). Une forte cohérence interne a aussi été montrée pour tous les profils de personnalité ( $\alpha$  entre .60 et .90).

### 3.2 Étude qualitative

Dans une optique compréhensive, pour donner du sens aux résultats quantitatifs, le volet qualitatif est basé sur des entretiens semi-directifs inspirés du *Life designing* (Savickas, 2005 ; Savickas *et al.*, 2010). Notre guide d'entretien s'appuie sur deux techniques associées au *Life designing* : l'éloge funèbre adapté (Bernaud, Lhotellier *et al.*, 2015) et les *lifelines* ou lignes de vie (Fritz & van Zyl, 2015). L'exercice de l'éloge funèbre est innovant pour accompagner psychologiquement toute personne qui désire donner du sens à son travail et/ou à sa vie pour trouver un travail et un mode de vie plus en phase avec ses aspirations profondes. Pour notre entretien semi-directif, il nous a semblé plus approprié de l'adapter en changeant la fin de vie en fin de la vie professionnelle, ceci afin d'être plus proche de notre sujet de recherche lié à la trajectoire professionnelle. Nous avons baptisé la version modifiée « le discours des collègues avant la pension ».

Nous nous sommes également basés sur les lignes de vie (Fritz & van Zyl, 2015) qui permettent d'explorer visuellement le passé pour avancer vers le futur. Cet instrument qualitatif permet d'évaluer la carrière en structurant les événements passés et en approfondissant des thèmes susceptibles d'influencer des décisions sur la

---

<sup>3</sup> Université belge francophone

future carrière. Il est demandé à l'interviewé de se focaliser sur des événements positifs et négatifs importants pour lui pour arriver à un passage en revue autobiographique.

### 3.2.1 Participants

Pour rassembler les participants, les scores obtenus par les répondants aux différentes bases ont été utilisés. Ainsi, une personne par base enneagramme ayant un score élevé dans une des neuf bases a été retenue, au hasard. Nous avons minimisé le risque d'erreurs sur le diagnostic de leur base en ne sélectionnant que les personnes qui avaient les scores les plus différenciés entre leur base dominante et la suivante. Il s'agit de neuf femmes<sup>4</sup>, présentées en détail dans le tableau 2.

	<b>Gene Base 1</b>	<b>Lucie Base 2</b>	<b>Cécile Base 3</b>	<b>Véro Base 4</b>	<b>Inès Base 5</b>	<b>Charline Base 6</b>	<b>Viviane Base 7</b>	<b>Sophie Base 8</b>	<b>Marjorie Base 9</b>
Année de master	B1	B1	B2	B2	MC	B2	B1	B2	B2
Âge (en années)	39	27	27	41	40	39	45	40	40
En couple	Oui	Oui	Non	Non	Oui	Oui	Oui	Oui	Non
Enfants	2	0	0	2	2	2	5 (elle) + 4 (son mari)	1	3
Formation initiale	Infirmière sociale	Institutrice primaire	Régentat math	Licence traduction	Régentat éducation physique	Assistante sociale et institutrice primaire	Institutrice primaire	Institutrice primaire	Institutrice préscolaire
Université avant le master en sciences de l'éducation	Non	Non	Oui mais échec	Oui	Oui mais échec	Non	Oui mais échec	Non	Oui mais échec
Statut emploi actuel	Sans emploi	CDD	CDI	CDI	CDI	CDI	CDI	CDI	CDI

**Tableau 2.** Présentation des participantes, les prénoms ont été remplacés. (MC = module complémentaire/année préparatoire ; B1 = bloc 1, B2 = bloc 2 ; CDD = contrat à durée déterminée ; CDI = contrat à durée indéterminée)

### 3.2.2 Modalités de récolte des données

Un entretien semi-directif a été mené auprès de chaque participante. Quelques jours avant l'entretien, un mail a été envoyé aux participantes pour leur donner les consignes leur permettant de réaliser leur ligne de vie. Les lignes de vie permettent de reconstituer la diachronie des événements biographiques des situations évoquées par les participantes. Elles sont indispensables pour saisir les « enchaînements de causalité » (Bertaux, 2016, p.81). L'objectif principal de cet outil est donc d'inviter le participant à être attentif aux événements importants, tant positifs que négatifs de sa vie, pour obtenir une sorte de passage en revue autobiographique. Concrètement, chaque participante a noté les événements majeurs dans sa vie en allant de sa naissance jusqu'à l'âge actuel, structurés autour d'une ligne tracée horizontalement sur une feuille. La ligne de vie a aussi été divisée en années/âges et les expériences positives et négatives, ainsi que les personnes importantes, rencontrées au fil du parcours, ont été ajoutées.

Lors de l'entretien, qui s'est tenu dans un local de l'université, les participantes ont donc pu s'exprimer à l'aide de leur ligne de vie. Les entretiens ont duré entre 53 minutes et 1h40. Ils ont été enregistrés et retranscrits intégralement (ce qui correspond à 196 pages au total). Les lignes de vie de chaque participante ont par ailleurs été conservées.

<sup>4</sup> Pour rappel, notre échantillon de départ est composé de 74,6 % de femmes.

### 3.2.3. Analyse des données

Une analyse de contenu a été appliquée aux données récoltées : les entretiens et les lignes de vie. Premièrement, un codage ouvert (Lejeune, 2019) inductif sans catégorie a priori a été réalisé sur toutes les données. Deuxièmement, les données ont été catégorisées sur la base des référents théoriques. Troisièmement, des catégories et sous-catégories émergentes ont été ajoutées quand c'était nécessaire. Par ailleurs, une attention particulière a été portée au groupe familial qui est, selon Bertaux (2016), le véritable décideur des actes, décisions et projets des individus.

Au final, les catégories des motifs d'entrée en formation ont été analysées selon les neuf bases de l'ennéagramme- présentées *supra*. Nous avons comparé les données contenues dans les neuf entretiens afin de mettre en évidence tant les convergences que les divergences présentes. Comme conseillé par Lejeune (2019), nous avons ensuite complété des tables de propriétés pour croiser les situations et les propriétés (ou dimensions).

De plus, pour chaque participante, nous avons mis en perspective les propos issus de l'entretien avec les réponses apportées au questionnaire de façon à croiser leurs données et mieux interpréter leurs motifs d'entrée en formation.

## 4. Résultats

La présentation des résultats est structurée comme suit : (1) nous identifions si des liens existent entre les motifs d'entrée en formation et les profils de personnalité, à l'aide de l'étude quantitative et (2) nous mettons en évidence, dans une perspective compréhensive, lesdits liens, au regard de chaque profil / base ennéagramme, à l'aide de l'étude qualitative.

### 4.1 Des liens entre les motifs d'entrée en formation et les profils de personnalité ?

Le tableau 3 présente les résultats de l'analyse de corrélations. Ils révèlent que des liens significatifs faibles (entre  $-.18$  et  $.29$ ) existent bien pour huit profils de personnalité sur les neuf que contient l'outil ennéagramme. En effet, hormis les individus de base 2 pour lesquels aucune corrélation n'est à mentionner, tous les autres profils présentent des corrélations avec un à trois motifs d'entrée en formation.

	Motifs épistémiques	Motifs identitaires	Motifs vocationnels	Motifs opérateurs professionnels	Motifs économiques	Motifs socio- affectifs	Motifs dérivatifs
Base 1					-.18*	.19*	
Base 2							
Base 3		.27**	.18*		.18*		
Base 4				.19*		.23**	.29*
Base 5	.16*			.16*		.16*	
Base 6		.21*					
Base 7	.17*			.16*			
Base 8			.22**				
Base 9		.18*		.16*			

**Tableau 3.** Résultats des analyses de corrélations entre les neuf bases et les motifs d'entrée en formation ; \*  $p < .05$  ; \*\*  $p < .01$  ; \*\*\*  $p < .001$ .

Plus spécifiquement, une seule corrélation significative faible et positive ressort pour les individus de base 6 (le loyaliste) avec les motifs identitaires ( $r=.21$ ,  $p=.008$ ) et aussi pour ceux de base 8 (le protecteur) avec les motifs vocationnels ( $r=.22$ ,  $p=.005$ ).

Deux corrélations sont observées pour les profils de base 1 (le perfectionniste) avec les motifs économiques ( $r=-.18$ ,  $p=.02$ ) et socio-affectifs ( $r=.19$ ,  $p=0.1$ ), de base 7 (l'épicurien) avec les motifs épistémiques ( $r=.17$ ,

p=.03) et opératoires professionnels ( $r=.16$ ,  $p=.04$ ) et de base 9 (le médiateur) avec les motifs identitaires ( $r=-.18$ ,  $p=.02$ ) et opératoires professionnels ( $r=.16$ ,  $p=.04$ ). Pour le profil de base 1, il s'agit d'une corrélation significative faible avec les motifs économiques. Pour le profil de base 7, il s'agit d'une corrélation significative faible avec les motifs épistémiques et le même type de corrélation avec les motifs opératoires professionnels. Pour le profil de base 8, et positive avec les motifs socio-affectifs. Pour le profil de base 9, la corrélation est significative, faible et négative avec les motifs identitaires et significative faible et positive avec les motifs opératoires professionnels.

Trois motifs sont apparus chez les personnes de base 3 (le battant) avec les motifs identitaires ( $r=.27$ ,  $p=.001$ ), vocationnels ( $r=.18$ ,  $p=.02$ ) et économiques ( $r=.18$ ,  $p=.03$ ), de base 4 (le romantique) avec les motifs socio-affectifs ( $r=.23$ ,  $p=.003$ ), opératoires professionnels ( $r=.19$ ,  $p=.02$ ) et dérivatifs ( $r=.29$ ,  $p=.04$ ), et de base 5 (l'observateur) avec les motifs épistémiques ( $r=.16$ ,  $p=.04$ ), opératoires professionnels ( $r=.16$ ,  $p=.05$ ) et socio-affectifs ( $r=.16$ ,  $p=.04$ ). Pour le profil de base 3, il s'agit d'une corrélation significative faible avec motifs identitaires, les motifs vocationnels et les motifs économiques. Pour le profil de base 4, il s'agit d'une corrélation significative faible et positive avec les motifs socio-affectifs, les motifs opératoires professionnels et les motifs dérivatifs. Pour le profil de base 5, une corrélation significative faible et positive est apparue entre cette base et les motifs épistémiques, les motifs opératoires professionnels et les motifs socio-affectifs.

#### 4.2 Comprendre ce qui pousse les individus de chaque profil à entrer en formation

Les entretiens menés et les lignes de vie analysées permettent de donner du sens aux résultats présentés ci-avant. Nous les présentons dans le même ordre que ci-dessous, en fonction du nombre de corrélation identifiées. Les propos sont illustrés par des verbatims emblématiques des participantes, issus des entretiens semi-directifs (identifiés ESD) ou des lignes de vie (identifiées LDV).

Le tableau 4 donne à voir les réponses spécifiques des participantes au questionnaire, en regard de chaque motif. Ils sont plus avant dans le texte qui suit le tableau.

	Motifs épistémiques		Motifs identitaires		Motifs vocationnels		Motifs opératoires professionnels		Motifs économiques		Motifs socio-affectifs		Motifs dérivatifs	
	QR	ESD	QR	ESD	QR	ESD	QR	ESD	QR	ESD	QR	ESD	QR	ESD
Gene B1	6.5	oui	7	oui	6.67	oui	4.5	x	4.5	oui	5	x	x	oui
Lucie B2	6	oui	7	oui	5.33	oui	6	oui	6	x	6	oui	x	oui
Cécile B3	5	x	7	oui	4	x	5	oui	6	oui	5	oui	x	oui
Véro B4	5.5	oui	6	oui	5.33	oui	5	oui	2.5	x	4	oui	5	x
Inès B5	6.25	oui	6.5	oui	6.25	oui	4.75	oui	4	oui	2	x	x	x
Charline B6	6	x	6	oui	6	oui	6.25	oui	6	x	5	x	x	oui
Viviane B7	5.75	oui	6.5	oui	6.67	oui	4.5	oui	5.50	x	2	x	x	oui
Sophie B8	5.75	oui	5	oui	6	oui	6	oui	7	oui	3	oui	x	oui
Marjorie B9	5.5	oui	7	oui	3	x	3.75	x	4	oui	3	oui	x	x

**Tableau 4.** Présence des motifs d'entrée dans le questionnaire et les entretiens des neuf femmes interviewées (QR = leur score sur 7 points aux motifs dans leur questionnaire, E = motifs abordés dans leur entretien, x = motifs non évoqués dans leur entretien).

Il ressort des analyses corrélationnelles présentées dans la section précédente qu'une corrélation ressort entre les motifs d'entrée en formation et la personnalité des individus ayant un profil de base 6 (loyaliste<sup>5</sup>) et 8 (protecteur).

Cela pousse à dire que plus l'adulte en base 6 est motivé par la sécurité, plus il veut acquérir un titre universitaire et inversement<sup>6</sup>. Charline montre effectivement des motifs identitaires forts (score de 6/7), et exprime ceci : « *Je pense que j'avais besoin de me prouver que j'étais capable (...) Avant, en fait, je pensais que*

<sup>5</sup> Qualificatif ajouté afin d'aider le lecteur à se souvenir de profil de la base. Comme signalé précédemment, il nous semble réducteur

<sup>6</sup> Le terme « inversement » est utilisé pour signifier que la corrélation va dans les deux sens.

*je n'étais pas faite pour l'unif parce que je pensais que j'étais trop conne... Mais oui, je suis contente de réussir et je me dis : Ben, en fait, tu n'es pas si conne, quoi* » (ESD).

Pour la base 8, il semble que plus l'adulte a un rapport au monde centré sur le combat, plus il entre à l'université pour se rendre plus compétitif sur le marché de l'emploi et inversement. Le score élevé de Sophie dans le questionnaire (6/7) fait écho à sa ligne de vie pour le chapitre lié au master : « *Je demande mon changement d'équipe avec mon travail et je l'obtiens* » (LDV) et dans ses propos : « *Au départ, j'étais persuadée qu'il fallait un diplôme pour changer de boulot. Donc, je voulais faire certifier pour obtenir ce changement (...) Il est fort possible que sur le long terme, j'aie plein de tâches qui changent (...) Je me donne deux ans pour voir s'ils font évoluer mon poste* » (ESD).

Deux corrélations avec des motifs d'entrée en formation apparaissent pour les individus au profil de base 1 (le perfectionniste), 7 (l'épicurien) et 9 (le médiateur). Cela peut s'exprimer de la façon suivante pour chacun de ces profils.

D'abord, plus l'adulte en base 1 est centré sur le fait de s'améliorer et d'apprendre, moins il entre à l'université pour obtenir un impact financier ou une promotion et inversement ; et plus il cherche à renforcer ses contacts sociaux et inversement. Chez Gene, nous retrouvons à la fois des motifs économiques dans le score au questionnaire (4.5/7) et à plusieurs reprises dans l'entretien : « *Ce diplôme universitaire me permet d'accéder à des postes auxquels je n'aurais pas accédé avec un titre de graduat (...) un salaire plus élevé dans certains postes. Donc je pense que c'est ça, me permettre de me réorienter (...), gagner un peu plus* » (ESD) et des motifs socio-affectifs, dans le questionnaire (5/7) ainsi que dans ses paroles quand elle dit que son entrée en formation lui apportera « *des nouvelles amitiés, peut-être* » (ESD).

Ensuite, pour l'adulte de base 7, plus il a une motivation centrée sur le plaisir, plus il entre à l'université pour le goût d'être en formation et inversement ; et plus son mode d'attention est focalisé sur les possibilités et inversement. Effectivement, Viviane a un score de 5.75/7 au questionnaire et explique à maintes reprises qu'elle aime apprendre, que c'est un plaisir et un besoin : « *J'ai toujours adoré me former et depuis euh... depuis que je suis institutrice, quoi. Enfin, plus ces dernières années. J'ai toujours suivi des formations chaque année* » (ESD). Des motifs opératoires professionnels sont également mis en évidence dans ses questionnaire (score de 4.5/7) et entretien. Elle explique qu'elle a commencé le master en sciences de l'éducation pour « *apprendre de la pédagogie (...) Ça m'a influencée parce que je me suis dit que quitte à apprendre des choses, autant les apprendre sérieusement et avoir un papier à la fin* » (ESD).

Enfin, concernant l'adulte en base 9, plus il a un rapport au monde basé sur l'harmonie, moins il entre à l'université pour prouver qu'il peut aller plus loin dans son cursus d'études et inversement ; et plus il est motivé par l'harmonie, plus il cherche à acquérir des cadres théoriques nécessaires à son activité professionnelle et inversement. Marjorie obtient un score de 7/7 sur les motifs identitaires. Ses propos mettent en évidence quatre types de motifs identitaires : (1) réussir à l'université pour elle-même qui y avait échoué 20 ans plus tôt : « *C'est tellement resté toujours dans ma tête que c'est pour ça qu'aujourd'hui je fais le master* » (ESD) ; (2) réussir pour sa famille où le diplôme universitaire est valorisé : « *J'ai eu une éducation où il faut faire l'unif, beaucoup, pas parce que dans ma famille ils sont universitaires, mais parce que mon père a cette idée* » (ESD) ; (3) réussir pour être valorisée : « *J'ai besoin d'être valorisée dans des choses* » (ESD) ; le mot « *valorisation* » est également écrit dans sa LDV pour le chapitre consacré au master, et (4) réussir pour remonter dans l'estime de ses amis universitaires : « *Quand j'ai commencé à faire mes études d'institutrice maternelle, on s'est beaucoup moqués de moi, mes potes, qui sont tous universitaires, qui ont fait des doctorats à l'époque. (...) Donc, avec les années, j'avais envie de faire l'unif, de réussir à l'unif* » (ESD). On retrouve d'ailleurs dans sa ligne de vie le mot « *fierté* » pour les années de master.

Par ailleurs, le questionnaire montre que Marjorie accorde peu d'importance aux motifs opératoires professionnels (3.75/7), elle n'en parle d'ailleurs pas dans l'entretien. Par contre, elle aborde des motifs épistémiques « *J'adore apprendre* » (ESD), économiques « *car je suis seule avec trois enfants* » (ESD), affectifs « *J'ai besoin de rencontrer d'autres gens* » (ESD). Notons que le mot « *rencontres* » est considéré comme un événement positif de ce chapitre dans sa ligne de vie. Elle est la seule à évoquer le fait d'être entrée en formation pour montrer l'exemple à ses enfants. À un moment de l'entretien, Marjorie résume elle-même ses motifs d'entrée en formation : « *Alors, dans l'ordre, je dirais : d'abord ce truc de l'unif que je voulais un jour faire dans ma vie, puis donner l'exemple à mes enfants, ce besoin de connaissances et d'apprendre de nouvelles choses, avoir cette valorisation et le regard des gens et le mien sur moi-même, et puis l'argent quand même, ça a joué en tout cas dans mon choix* » (ESD).

Trois corrélations avec des motifs d'entrée en formation sont présentes pour les personnes au profil de base 3 (le battant), 4 (le romantique) et 5 (l'observateur).

Premièrement, plus l'adulte de base 3 veut être admiré, plus il entre à l'université pour se prouver qu'il peut aller plus loin dans son cursus en acquérant un titre universitaire et inversement ; plus il veut réussir son objectif, plus il cherche à réorienter sa carrière et obtenir une promotion ou avoir un impact au niveau financier et inversement. Nous retrouvons les motifs identitaires dans le questionnaire rempli par Cécile (7/7). Elle affirme vouloir prouver à tout le monde qu'elle est capable de réussir à l'université et à elle-même, puisqu'elle y avait échoué plusieurs fois par le passé : « *C'était vraiment parce que j'avais raté médecine et vétérinaire et que je voulais prouver à tout le monde que je pouvais avoir un diplôme universitaire. Et à moi-même aussi, que je pouvais avoir un diplôme universitaire* » (ESD). Dans sa ligne de vie, elle utilise à trois reprises le mot « claque » pour signifier ce qu'elle a ressenti à chacun de ses échecs en année de médecine et de vétérinaire. Concernant les motifs vocationnels, Cécile répond avec un taux moyen au questionnaire (4/7) et n'en parle pas dans l'entretien. Peut-être est-ce dû au fait qu'elle est diplômée en régentat math depuis peu et qu'elle est dans son premier emploi CDI. Les motifs économiques ressortent tant dans le questionnaire rempli par Cécile (6/7) que dans ses paroles : « *Évidemment, il y a d'autres choses qui entrent en compte, hein. D'avoir 100 ou 50 euros en plus à la fin du mois, ce n'est pas négligeable, mais ce n'est pas ça le moteur quoi. Le principal, c'était ça : je voulais avoir un diplôme universitaire et voilà* » (ESD).

Deuxièmement, pour l'adulte en base 4, plus il a son mode d'attention centré sur le manque, plus il entre à l'université pour renforcer ses contacts socio-affectifs, acquérir des cadres théoriques nécessaires à son activité professionnelle et éviter des situations pénibles et inversement. Dans le questionnaire, Véro donne un score de 4/7 pour les motifs socio-affectifs, mais n'en parle pas dans son entretien. Elle pleurera tout de même durant la conversation en évoquant une personne de son groupe : « *Sans elle, je n'aurais pas continué le master. C'est vrai qu'elle est vraiment... [elle pleure]. Elle est un modèle, elle est une source d'encouragement [elle pleure]. Tu vois, ça m'émeut...* » (ESD). Elle a un score de 5/7 pour les motifs opératoires professionnels et explique être venue chercher « *le côté psy pour faire du coaching scolaire* » et aussi « *parfaire mes connaissances, ça c'est certain. Je cherchais à comprendre, la compréhension de l'étudiant, la motivation, les cours de psy là, j'en attendais beaucoup, je voulais vraiment comprendre comment fonctionne l'humain* » (ESD). Les motifs dérivatifs sont présents dans le questionnaire (5/7), mais pas dans l'entretien.

Troisièmement, pour l'adulte en base 5, plus il cherche à comprendre, plus il entre à l'université pour acquérir de nouvelles connaissances et des cadres théoriques nécessaires à son activité professionnelle, ainsi que renforcer ses contacts sociaux et inversement. Le questionnaire d'Inès présente un score de 6.25/7 sur les motifs épistémiques. Deux types de motifs épistémiques ressortent dans son entretien : les connaissances « *étudier, connaître de nouvelles choses, pouvoir me nourrir, un petit peu, beaucoup* » (ESD) et le plaisir d'apprendre « *c'est agréable d'apprendre* » (ESD). Sa ligne de vie donne à lire le mot « *accomplissement* » dans pour le chapitre du master qu'elle colorie en orange parce que c'est sa couleur préférée. Alors que son questionnaire présente un score de 4.75/7 sur les motifs opératoires professionnels, elle en parle à plusieurs reprises avec à chaque fois le souci d'avoir des cadres théoriques pour asseoir sa pratique : « *Et c'est ça qui me manquait à mon avis, c'est que je n'avais pas assez de savoirs en moi, j'ai l'impression. Pourtant, j'ai de la pratique, mais pouvoir vraiment appuyer cette pratique sur quelque chose de théorique pour avoir plus de constance et d'être moins déstabilisée, parce que je sais que quand on arrive avec de nouvelles idées, on est toujours déstabilisé et, si on connaît bien son sujet, si on est bien sûre de soi, c'est beaucoup plus facile que si on n'est que sur des impressions* » (ESD). Même si une corrélation apparaît dans le tableau 3 entre les individus de base 5 et les motifs socio-affectifs, le questionnaire d'Inès donne un score faible de 2/7 sur ces motifs et elle ne les évoque ni dans l'entretien, ni dans sa LDV.

Par ailleurs, notons que si le tableau 3 n'indique aucune corrélation entre les individus de base 2 (altruiste) et des motifs d'entrée en formation, Lucie, notre participante de profil base 2, a cependant répondu de manière affirmée (scores de 5.33 à 7 sur un maximum de 7) pour six motifs : épistémiques, identitaires, vocationnels, opératoires professionnels, économiques et socio-affectifs. Elle a en outre soulevé huit motifs d'entrer en formation dans l'entretien : épistémiques « *ça me plaît de reprendre des études* », identitaires « *faire l'unif, comme ma sœur* » (ESD), vocationnels pro-actifs « *pouvoir peut-être assurer mon avenir en quelque sorte si un jour l'enseignement tel que je le vis maintenant ne me convient plus... Rien qu'avec un diplôme d'instit, je peux être instit. Et si un jour je n'aime plus ça, qu'est-ce que je ferai quoi ?* » (ESD), opératoires professionnels « *pour ne pas m'éloigner de ma profession* » (ESD), socio-affectifs pour « *vivre le projet avec mes amies rencontrées en formation initiale* » (ESD) et dérivatifs « *j'avais besoin de quelque chose de nouveau, de ne pas rentrer dans une routine* » (ESD).

## 5. Discussion et conclusion

Le rôle de la personnalité d'adultes en reprise d'études universitaires dans leurs motifs d'entrée formation représente un enjeu de connaissance intéressant et innovant pour la formation d'adultes. L'étude conjointe des motifs d'entrée en formation (Carré, 1998, 2001 ; Vertongen *et al.*, 2009) et des profils de personnalité, tels que présentés par l'ennéagramme, ont constitué une approche innovante pour comprendre si les profils de personnalité d'adultes en reprise d'études universitaires influencent leurs motifs d'entrée en formation. Le questionnaire largement diffusé et les entretiens semi-directifs soutenus par une ligne de vie des participantes (Fritz & van Zyl, 2015) se sont révélés particulièrement porteurs. Ils ont non seulement permis une triangulation des données, mais ont également apporté une approche compréhensive plus fine et nuancée du phénomène, parfois en décalage avec les éléments quantitatifs.

Sans être des liens de cause à effet, les résultats relatifs à l'analyse de corrélations réalisées sur les réponses aux questionnaires de 177 individus ont montré qu'il y a un lien significatif faible et positif (rarement négatif) entre certains motifs d'entrée en formation et certains profils de personnalité, et ce pour huit profils de personnalité sur les neuf que contient l'outil ennéagramme. Ainsi, il ressort que le *perfectionniste* (base 1) a des motifs économiques et socio-affectifs ; le *battant* (base 3), des motifs identitaires, vocationnels et économiques ; le *romantique* (base 4) des motifs socio-affectifs, opératoires professionnels et dérivatifs ; l'*observateur* (base 5), des motifs épistémiques, opératoires professionnels et socio-affectifs ; le *loyaliste* (base 6), des motifs identitaires ; l'*épicurien* (base 7), des motifs épistémiques et opératoires professionnels ; le *protecteur* (base 8) des motifs vocationnels et le médiateur (base 9), des motifs identitaires et opératoires professionnels.

Cela a été précisé plus avant dans l'analyse qualitative, et les propos de chacune des participantes ont permis de mieux comprendre ces motifs, en lien avec leur personnalité mais aussi leur trajectoire. Dans les entretiens, en écho avec les résultats déjà mentionnés par Bourgeois (2011) ou Kaddouri (2006, 2019), les motifs identitaires ont été largement convoqués par les participantes, révélant par là leur importance pour des adultes en reprise d'études. Nous constatons par ailleurs que les résultats individuels des neuf ARE interviewées sont plus diversifiés que les corrélations établies dans l'analyse quantitative globale du tableau 3. Tantôt, les résultats quantitatifs se sont confirmés dans les entretiens semi-directifs et l'analyse des lignes de vie laissées par les participantes, tantôt ils s'en sont distancés en étant absents, différents ou plus nombreux.

Nos résultats vont dans le sens des travaux de Vertongen *et al.* (2009) ayant mis en évidence les motifs épistémiques, vocationnels et opératoires professionnels chez les ARE universitaires et, d'autre part, ils montrent l'importance des motifs identitaires chez ce même public. Vertongen et ses collègues avaient affirmé que plus les étudiants sont âgés, plus ils s'engagent pour des motifs vocationnels, opératoires professionnels et épistémiques. Dans notre recherche, les ARE universitaires plus âgées de notre échantillon qualitatif parlent davantage de ces trois motifs que les plus jeunes, par contre leurs scores quantitatifs ne diffèrent guère. En outre, bien que Vertongen *et al.* (2009) aient constaté que les motifs dérivatifs (se former pour échapper à une situation ou à des activités vécues comme désagréables) ne soient pas pertinents pour les ARE, nous en avons trouvé tant dans les données quantitatives que dans les entretiens semi-directifs. Enfin, comme Carré (2001), nous avons observé à quel point les motifs se combinent souvent à un moment précis de sorte qu'un adulte décide d'entrer en formation. De plus, l'approche mixte (Creswell & Plano, 2007) et l'analyse des entretiens avec les outils du récit de vie (Bertaux, 2016) ont aidé à nuancer les données de notre recherche.

Au final, nous retenons qu'en fonction de son profil de personnalité, l'individu va avoir des motifs d'entrée en formation qui lui sont propres. On pourrait aller jusqu'à dire qu'il s'agit aussi d'éléments motivationnels qui vont permettre aux personnes de restées accrochées à la formation et de persévérer ou non.

Malgré une attention particulière apportée à notre dispositif, notre recherche comporte certaines limites. Comme nous l'avons déjà signalé, la nature corrélationnelle des données nous empêche d'émettre des relations de cause à effet. Bien que le questionnaire HPEI ne présente pas de variations spécifiques par rapport à l'âge et au genre, notre échantillon qualitatif n'est constitué que de femmes, ce qui peut présenter un biais. Dans une prochaine étude, il serait intéressant de constituer un échantillon qualitatif avec des hommes et des femmes. Nous nous sommes rendu compte que le questionnaire en ligne HPEI contenait tous les items de l'ennéagramme sur une même page. Le répondant pouvait donc aligner ses réponses portant sur une même dimension du concept. Nous pensons que chaque question devrait être sur une page séparée. Tous les répondants au questionnaire en ligne et donc les participantes aux entretiens semi-directifs avaient déjà réfléchi à leur trajectoire professionnelle et à leurs motifs d'entrée en formation durant leur master. Cela a peut-être influencé la recherche. Dans le futur, des chercheurs pourraient mener ce genre d'étude au début du cursus des ARE, avant qu'ils ne mènent une réflexion académique sur leur entrée en formation. Enfin, la taille de notre échantillon, la prévalence de femmes, le contexte d'études en éducation uniquement limitent toute généralisation.

Cette étude apporte des éléments pouvant avoir des implications théoriques et pratiques pour les ARE et les concepteurs de programme. Au niveau théorique, il serait intéressant de vérifier si nos conclusions pourraient être similaires auprès d'un public masculin ou auprès d'ARE universitaires sans enfant. Il nous semblerait également pertinent de questionner à nouveau le motif dérivatif dans les recherches sur les motifs d'entrée en formation des ARE. Il atteint d'ailleurs un haut score chez certains ARE. De plus, notre société étant en perpétuelle mutation (Savickas, 2005 ; Savickas *et al.*, 2010), le public et ses besoins ont certainement évolué depuis la recherche de Vertongen et ses collègues en 2009. Enfin, des hypothèses sur les bases qui favoriseraient ou non la persistance et la réussite universitaires pourraient être avancées et vérifiées.

Au niveau pratique, mieux comprendre les motifs d'entrée et les motivations centrales des individus permettrait aux établissements de construire des offres de formation adaptées aux besoins de ce public. De plus, nos résultats pourraient intéresser les concepteurs de programme pour les ARE et les conseillers à la formation pour mieux accompagner et donc soutenir ces étudiants aux multiples obligations professionnelles et familiales et mieux les amener à s'engager dans leur formation en rapport avec leur modèle identitaire. Cela soutiendrait peut-être davantage leur motivation et donnerait encore plus de sens à la formation entamée, afin d'augmenter leur persévérance et leurs chances de réussite (Vertongen *et al.*, 2009).

### Références bibliographiques

- Bernaud, J. L., Lhotellier, L., Sovet, L., Arnoux-Nicolas, C. & Pelayo, F. (2015). *Psychologie de l'accompagnement. Concepts et outils pour développer le sens de la vie et du travail*. Paris: Dunod.
- Bertaux, D. (2016). *Le récit de vie*. Paris (4<sup>e</sup> éd.): Armand Colin. Tout le savoir 128.
- Bourgeois, E. (2011). L'image de soi dans l'engagement en formation. In E. Bourgeois & G. Chapelle (Eds.), *Apprendre et faire apprendre* (pp. 269-284). Paris: Presses Universitaires de France.
- Bourgeois, E., de Viron, F., Nils, F., Traversa, J. & Vertongen, G. (2009). Valeur, espérance de réussite, et formation d'adultes : pertinence du modèle d'expectancy-value en contexte de formation universitaire pour adultes, *Savoirs*, 2(20), 119-133. doi:10.3917/savo.020.0119
- Carré, P. (1998). Motifs et dynamiques d'engagement en formation. Synthèse d'une étude qualitative de validation auprès de 61 adultes en formation professionnelle continue. *Éducation Permanente*, 136, 119-131.
- Carré, P. (2001). Étude qualitative et présentation du modèle théorique. In P. Carré (Ed.), *De la motivation à la formation* (pp. 41-59). Paris: L'Harmattan.
- Creswell, JW. & Plano Clark, VL. (2007). *Designing and conducting mixed methods research*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Deci, E. & Ryan, R. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227-268.
- Delobbe, N., Halin, P. & Prémont, J. (2012). *HPEI Ennéagramme évolutif. Manuel du Halin Prémont Ennéagramme Indicator pour le psychologue et le praticien certifié*. Louvain-la-Neuve, Belgique: Presses universitaires de Louvain.
- Di Fabio, A. & Bernaud, J.-L. (2010). Un nouveau paradigme pour la construction de la carrière au 21<sup>e</sup> siècle : bienvenu ! *L'orientation scolaire et professionnelle*, 39(1), 1-7. doi:10.4000/osp.2485
- Di Fabio, A. (2015). The life design genogram. In M. McMahon & M. Watson (Eds.). *Career Assessment. Qualitative Approaches* (pp. 97-102). Rotterdam: Sens Publishers.
- Fritz, E. & van Zyl, G. (2015). Lifelines. A visual exploration of the past in order to guide the journey into the future. In M. McMahon & M. Watson (Eds.). *Career Assessment. Qualitative Approaches* (pp. 89-96). Rotterdam: Sens Publishers.
- Halin, P. & Prémont, J. (2008). *L'Ennéagramme évolutif. La dynamique des 9 bases*, Archennes, Belgique: Enneagram sprl.
- Kaddouri, M. (2006). Dynamiques identitaires et rapport à la formation. In J.-M. Barbier, E. Bourgeois, G. de Villers & M. Kaddouri (Eds.), *Constructions identitaires et mobilisation des sujets en formation* (pp. 121-145). Paris: L'Harmattan.
- Kaddouri, M. (2019). Les dynamiques identitaires : une catégorie d'analyse en construction dans la champ de la formation d'adultes. *Savoirs* 1(49), 13-48. Retrieved from <https://www.cairn.info/revue-savoirs-2019-1-page-13.htm>
- Lejeune, C. (2019). *Manuel d'analyse qualitative. Analyser sans compter ni classer* (2<sup>e</sup> éd.). Louvain-la-Neuve: De Boeck Supérieur.
- Luminet, O. (Ed.) (2013). *Psychologie des émotions. Nouvelles perspectives pour la cognition, la personnalité et la santé*. Bruxelles: De Boeck Supérieur.

- Palmer, H. (2009). *Le guide de l'Ennéagramme. Comprendre les autres et soi-même au quotidien*. Paris: Interéditions-Dunod.
- Paul, M. (2009). Accompagnement. *Recherche et formation*, 62, 129-139.
- Paul, M. (2016). *La démarche d'accompagnement. Repères méthodologiques et ressources théoriques*. Louvain-la-Neuve, Belgique: De Boeck supérieur.
- Poropat, A. E. (2009). A meta-analysis of the five-factor model of personality and academic performance. *Psychological bulletin*, 135(2), 322.
- Salmon, E. (1997). *ABC de l'Ennéagramme: Reconnaître les différentes forces qui nous animent*. Paris: Jacques Granger.
- Savickas, M. L. (2005). The Theory and Practice of Career Construction. In S. D. Brown & R. W. Lent (Eds). *Career Development and Counseling. Putting Theory and Research to Work* (pp. 42-70). New Jersey: Brown, S. D. & Lent, R. W.
- Savickas, M. L., Nota, L., Rossier, J., Dauwalder J. P., Duarte, M. E., Guichard, J., Soresi, S., Van Esbroeck, R., van Vianen, A. E. M. & Bigeon, C. (2010). Construire sa vie (Life designing) : un paradigme pour l'orientation au 21<sup>e</sup> siècle. *L'orientation scolaire et professionnelle* 39(1), 1-28. doi:10.4000/osp.2401
- Vertongen, G. (2020). Réussite des adultes en reprise d'études universitaires : Perspective intégrative. Louvain-la-Neuve: Presses universitaires de Louvain.
- Vertongen, G., de Viron, F., Vignery, K. & Nils, F. (2018). Predicting achievement among Belgian university adult students : an integrative approach. *Les Cahiers de recherche du Girsef*, 112, 1-25.
- Vertongen, G., Nils, F., Traversa, J., Bourgeois, E. & de Viron, F. (2009). Les motifs d'entrée en formation des adultes en reprise d'études universitaires. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 38(1), 25-44. doi:10.4000/osp.1829
- Vincent, F. & Lefrançois, P. (2013). L'opposition inductif/déductif en enseignement de la grammaire : un débat à nuancer. *Revue des sciences de l'éducation*, 39 (3), 471–490. <https://doi.org/10.7202/1026309ar>
- Wagele, E., & Stabb, I. (2009). *The career within you. How to find the perfect job for your personality*. EPub Edition.

---

# Apprendre à faire la classe

## Une étude de cas sur les moments de transition

**Marc Blondeau\*,\*\* & Catherine Van Nieuwenhoven\***

\* UCLouvain

Faculté de Psychologie et des Sciences de l'éducation

Place Cardinal Mercier, 10/L3.05.01

1348 Louvain-la-Neuve

marc.blondeau@uclouvain.be

[catherine.vannieuwenhoven@uclouvain.be](mailto:catherine.vannieuwenhoven@uclouvain.be)

\*\* Haute Ecole Galilée

336 rue Royale

1030 Bruxelles

marc.blondeau@uclouvain.be

---

*RÉSUMÉ. L'impact des stages sur le développement professionnel des enseignants ne fait pas l'objet d'un consensus dans la littérature et peu de textes éclairent les mécanismes d'apprentissage en jeu lors de ceux-ci. L'étude de cas que nous proposons dans cet article portera sur l'évolution, entre la première et la deuxième année de formation, de la gestion des moments de transition en classe de stage, par un étudiant en formation initiale d'instituteur primaire. Cette étude analyse l'activité (Barbier & Durand, 2003) de l'étudiant en référence au cadre sémiologique de Peirce (1998), formalisé par Muller (2017). Nous mettons l'accent sur la description de l'activité par l'acteur lui-même pour reconstruire la dynamique de l'apprentissage de son point de vue, en articulant trois composantes de l'activité : le possible, l'actuel et le virtuel. Nous identifions ainsi la progression du stagiaire sur l'organisation de la classe, la mobilisation d'outils et l'attribution de tâches intermédiaires aux élèves.*

*MOTS-CLÉS : Formation initiale, instituteur primaire, stage, analyse de l'activité, moments de transition*

---

## 1. Introduction

En formation initiale des enseignants, les stages sont généralement perçus par les étudiants comme le lieu principal de développement professionnel (Gervais & Desrosiers, 2005). Du point de vue de la recherche, en revanche, les avis sont plus nuancés. En effet, d'une part, plusieurs études (Anderson & Stillman, 2013 ; Azema, 2016 ; Daguzon, 2010 ; Petignat, 2009) affirment que, si les stages génèrent du développement professionnel, les textes restent obscurs quant à la manière dont se produisent ces transformations. Clift et Brady (2005), en revanche, considèrent que les stages ont peu d'impact sur les croyances et pratiques des étudiants et que, s'ils en ont un, il ne va pas toujours dans le sens voulu par les formateurs. L'impact des stages reste donc un objet de discussion.

Cet article constitue les prémisses d'une recherche doctorale qui vise à comprendre, dans une perspective longitudinale, ce que « s'efforcent de faire » (Daguzon & Goigoux, 2012, p.5) des étudiants stagiaires en formation initiale (ESFI) d'instituteur primaire à différents moments de leur cursus, et comment ils se développent professionnellement dans leur relation à différentes situations de classe. Cette thèse s'inscrit dans une approche activité (Azema, 2019) qui s'intéresse au point de vue intrinsèque de l'acteur sur la relation qu'il entretient avec la situation dans laquelle il est plongé. Dans ce cadre, nous livrons une recherche exploratoire sous forme d'une étude de cas (Baxter & Jack, 2008 ; Stake, 2010) qui analyse comment un étudiant, futur instituteur primaire, progresse dans la capacité à gérer les moments de transition (Bourbao, 2010), durant deux stages situés à un an d'intervalle. L'analyse du cas d'un unique ESFI dans deux situations écologiques à un an d'intervalle nous permet d'aborder finement la dynamique des transformations et l'intrication des variables pour « rendre justice à la complexité et à la richesse des situations sociales » (Mucchielli, 1996, p.77)

Ce faisant, nous avons une visée double : (1) étudier une activité dans son développement et analyser comment elle se transforme, « révélant mieux ses anciennes caractéristiques en même temps qu'elle les modifie » (Leplat, 2002, p.2) et (2) « faire servir l'étude de cas à la constitution d'un corpus organisé de connaissances susceptibles de faciliter l'étude d'autres cas » (Leplat, 2002, p.17).

À l'heure d'une réforme de la formation initiale des enseignants en Fédération Wallonie-Bruxelles de Belgique (FWB), avec une refonte de programmes qui verront notamment apparaître un cours d'analyse de pratiques, documenter les pratiques des ESFI et les apprentissages qui en découlent nous semble judicieux.

Dans cet article, nous précisons le cadre théorique que nous avons choisi pour construire notre étude de cas. Nous suivons ensuite la proposition méthodologique de Leplat (2002) en exposant d'abord le choix du cas et sa pertinence pour éclairer notre question de recherche. Pour ce faire, nous délimitons le contexte spatial et temporel ciblé, dans lequel il évolue. Nous explicitons par après les méthodologies de recueil et de traitement des données avant d'exposer les résultats d'analyse. Ensuite, nous discutons ces résultats, d'une part en mettant en exergue ce que nous enseigne l'analyse du cas et, d'autre part, en tentant de cerner ce qu'elle nous enseigne « qui dépasse le cas spécifique étudié » (Leplat, 2002, p.17). Nous clôturons enfin par une conclusion qui ouvre vers de nouvelles perspectives d'approfondissement et qui expose les limites de notre démarche.

## 2. Cadre conceptuel

### 2.1. L'analyse de l'activité

Pour comprendre les mécanismes d'apprentissage en jeu lors d'un stage, nous avons choisi de nous intéresser à l'activité réelle du stagiaire telle que conçue dans l'approche francophone de l'ergonomie de l'activité (Barbier & Durand, 2003 ; Hubault, 1996). L'analyse de l'activité se fixe pour objet d'observation les opérations de travail (Yvon & Saussez, 2010) et a pour volonté d'en rendre compte « dans leur complexité et leur pluridimensionnalité, tout en rendant ces pratiques accessibles à des démarches rigoureuses et contrôlées garantissant la validité des analyses » (Durand, 2009, p. 832). L'activité réelle est l'activité qui comprend à la fois une part observable -les actions de l'acteur- et une part invisible composée des délibérations internes, des jugements ou, par exemple, des hésitations (Hubault, 1996).

L'analyse de l'activité repose sur quatre présupposés (Theureau, 2004, 2006). L'activité est (1) autonome : elle peut être définie comme l'évolution d'un couplage structurel entre un acteur et la situation dans laquelle il est plongé, couplage situable dans l'espace et dans le temps ; (2) vécue : l'acteur vit une expérience et celle-ci est accompagnée d'un flux de significations. L'acteur construit du sens en agissant et ce sens lui permet de continuer à agir ; (3) cognitive : en agissant, l'acteur valide ou non l'efficacité de ses actions et en tire des règles. Il apprend donc tout en agissant ; (4) située dynamiquement et culturellement : l'activité se développe dans un présent, en relation avec un passé et un futur, ainsi que dans une culture particulière. Dans le cadre de notre recherche, nous retenons spécifiquement que l'activité en elle-même est porteuse d'apprentissage et qu'elle est sécable pour en dégager des épisodes délimités dans l'espace et dans le temps.

## 2.2. Possible, actuel, virtuel

Selon Muller (2017), le cadre sémiologique de Peirce (1998) articule trois notions qui permettent de comprendre l'activité à un moment précis : le possible, l'actuel et le virtuel. Le possible est l'ensemble de ce qu'il est susceptible d'advenir dans une situation donnée. Il est enraciné dans le passé en ce sens qu'il comprend à la fois la chaîne des événements qui ont mené à la situation et les croyances et les règles intégrées par l'acteur de ses expériences passées. Il est délimité, car situé dans un moment et un espace, mais non déterminé car il reste encore ouvert aux variations (notamment celle des décisions de l'acteur). « Je pourrais faire ceci ou cela » (Muller, 2017, p.8). L'actuel est la réalisation concrète de l'activité à un instant donné. C'est un des possibles qui s'actualise, qui se passe. « Je fais ceci. » (Muller, 2017, p.8). Le virtuel est du registre de l'évaluation, du jugement, de l'érection d'un cas en type, en loi. Le virtuel fige l'actuel dans un « écrin normatif » (Muller, 2017, p.8). Il devient ainsi une règle intégrée par l'acteur : « Je fais ceci pour cela » (Muller, 2017, p.8).

Ce cadre, toujours selon Muller (2017), permet d'une part de situer l'activité dans son présent en la liant à son passé et à son futur, de manière non déterministe, et aide à réduire la tension inhérente entre un processus par nature dynamique et sa représentation par nature statique en considérant l'enchaînement dynamique des étapes d'une situation vécue par l'acteur. Il nous paraît donc pertinent pour rendre compte du phénomène que nous cherchons à éclairer.

Dans le schéma ci-dessous (voir figure 1), nous représentons sur une ligne du temps l'emboîtement dynamique des possibles, actuels et virtuels de trois moments. L'actuel 1 est influencé par le possible 1 et génère le virtuel 1. Ces trois éléments constituent le possible 2 qui influe sur l'actuel 2 et qui génère le virtuel 2, et ainsi de suite...

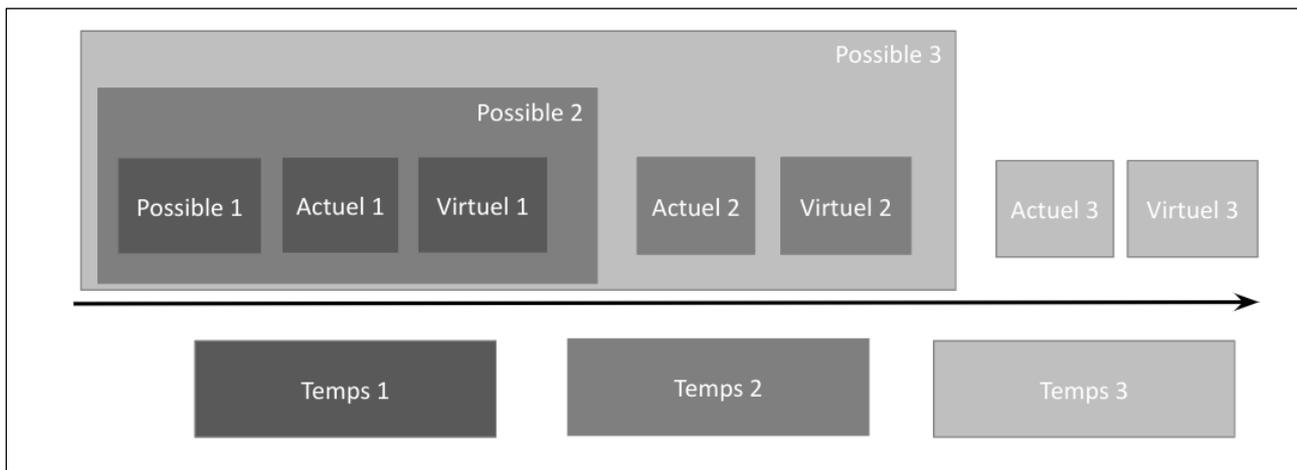


Figure 1. Emboîtement des possible, actuel et virtuel sur une ligne du temps

## 3. Choix du cas

### 3.1. Contexte général

Notre étude a été réalisée en FWB. Elle porte sur un étudiant réalisant un cursus d'instituteur primaire dans une Haute Ecole pédagogique au cœur de Bruxelles. La formation se veut professionnalisante, se déroule en trois années et comprend, en alternance, des cours théoriques, des ateliers pratiques et des stages.

### 3.2. Présentation de l'étudiant

X est un étudiant adulte en reprise d'étude (35 ans). Lors de notre étude, il était en troisième et dernière année de la formation initiale d'instituteur primaire. Il est titulaire d'un diplôme universitaire et est revenu aux études après un passage professionnel dans le monde de l'entreprise. Les deux premières années n'ont pas posé de problème particulier dans les apprentissages théoriques. En ce qui concerne les stages, X exprime un avis mitigé sur ses performances. Une caractéristique importante est qu'il essaye de lier les différents sujets de leçon et les matières. Ainsi, il a à cœur d'aborder un même concept à travers plusieurs disciplines : histoire et art, géométrie, art et informatique, par exemple.

X est un étudiant plutôt réflexif qui remet ses pratiques en question. Il cerne ses difficultés et tente de trouver des solutions. Cependant, la recherche même de solutions génère d'autres soucis, car la multiplicité des pistes envisagées, notamment grâce à des lectures, génère de l'indécision et il est très critiques sur les essais de nouvelles

stratégies réalisées en stage. Ci-dessous, nous exposons d'abord les difficultés soulevées par X, ensuite les pistes qu'il envisage et exploite pour trouver des solutions et, finalement, les difficultés qu'il relève lorsqu'il tente de remédier à ses difficultés.

Les difficultés de X sont de quatre ordres. Premièrement, il éprouve une série de dilemmes sur différents aspects du métier : (1) Faire du lien entre les matières - une pratique qu'il mobilise – constitue-t-il réellement un facilitateur pour l'apprentissage ? (2) Faut-il passer du temps à donner des éléments de contexte pour que les enfants perçoivent le sens de ce qu'ils font ou vaut-il mieux les mettre au travail rapidement pour maintenir l'attention ? (3) Vaut-il mieux guider les enfants ou les laisser chercher ? Deuxièmement, il éprouve des difficultés à limiter son discours. Ce problème est en lien avec la question du contexte soulevée ci-dessus. Troisièmement, il éprouve des difficultés à gérer le temps durant la leçon. Et quatrièmement, il éprouve des difficultés à gérer les transitions, à tout le moins dans les deux premiers stages. En raison de cette difficulté, et des tentatives d'amélioration qui en découlent, nous avons choisi de traiter des moments de transition, dans cette analyse de cas.

### **3.3. Description générale des moments de stage envisagés dans l'étude**

Nous nous intéresserons particulièrement à deux stages : le deuxième stage de première année (S12, première année, deuxième stage), réalisé par groupe de deux étudiants, et le deuxième stage de deuxième année (S22, deuxième année, deuxième stage), individuel. Nous aborderons également le premier stage de la deuxième année (S21), réalisé individuellement.

Le stage S12 a eu lieu dans une école bruxelloise, dans une classe de troisième primaire (élèves de 8 ans). Le film a été tourné au début d'un après-midi de la première semaine de stage. Les enfants sont revenus de la récréation de la pause de midi. La matinée avait été terminée sur un exercice de type loto sur l'indicatif présent. Le jeu n'avait pas encore de gagnant et X a décidé de reprendre les cours avec cette activité. Aussitôt qu'un vainqueur a émergé, X entame une transition, très courte, vers la leçon d'art plastique. Nous y reviendrons dans l'analyse ci-dessous. La suite de la leçon ne rentrant pas dans le strict cadre de cette étude, nous ne nous y attardons pas ici.

Le S22 a eu lieu dans une autre école bruxelloise, dans une classe de 6ème primaire (élèves de 12 ans). Le film montre une séquence qui touche à l'apprentissage de la programmation sur tablette, avec un logiciel qui permet de programmer un traceur qui réalise ensuite la forme prédéfinie. A la fin de la séquence, un moment de transition survient pour conduire la classe vers la leçon suivante.

## **4. Méthodologie de recueil des données**

Notre recherche s'inscrit dans une approche qualitative et dans une perspective compréhensive et interprétative (Vasilachis de Gialdino, 2012). Celle-ci a une visée épistémique, non transformative (Ria, 2008), même si nous verrons dans les limites qu'il existe d'éventuels effets de transformation dus à la recherche, sans qu'il soit pour autant possible de les identifier avec certitude.

Les deux années, X a été filmé dans sa classe de stage pendant une période de cinquante minutes. Le film a ensuite été découpé en séquences, en référence aux processus de conduite de classe définis par Bourbao (2010). Ceux-ci sont définis comme des logiques d'action qui permettent de conduire la classe d'un état significatif à un autre. Ils sont au nombre de dix : accueil, ouverture de l'activité collective, enrôlement dans la tâche, passation de consigne, mise au travail des élèves, entretien de l'activité des élèves, clôture de l'activité des élèves, mise en commun, transitions, sortie de classe. La validation du découpage a été assurée par un repérage en double aveugle (Mukamura, Lacourse & Couturier, 2006), avec discussion pour accorder les différences de repérage.

Une autoconfrontation (Theureau, 2006, 2010) a été réalisée chaque année pour l'ensemble des processus. La technique de l'autoconfrontation permet à l'acteur, sur la base de l'enregistrement vidéoscopique de son activité, de se situer dans son action, de manière différée, afin d'explicitier ce qu'il a fait, vécu, pensé, ressenti... au moment où l'action s'est déroulée. Après avoir posé le cadre éthique et établi le contrat de départ (Vermersh, 2010) avec X (objectifs de la recherche et de l'entretien, durée, possibilité de retrait, destination des données), nous avons donc présenté les vidéos des différents processus à X. L'entretien était semi-dirigé (Savoie-Zajc & Karsenti, 2011). Au-delà de l'expression spontanée de X sur son activité, nous avons veillé à documenter les trois dimensions possible-actuel-virtuel en posant des questions ou en relançant le discours de X sur ses préoccupations, son anticipation, les connaissances auxquelles il se réfère, ce qu'il fait, ce qu'il perçoit de la situation ou ce qu'il en apprend.

Les verbatims ont été retranscrits et nous avons isolé les extraits de discours afférents au processus de transition entre deux cours. Nous expliquons, plus loin dans le texte, les raisons de ce choix.

## 5. Traitement des données

Nous nous sommes livrés ensuite à une analyse de cas (Baxter & Jack, 2008 ; Karsenti & Demers, 2011 ; Leplat, 2002) en référence au cadre sémiologique de Peirce (1998), tel que formalisé par Muller (2017). Cette analyse a été réalisée principalement sur la base du verbatim, en raison du primat de l'intrinsèque (Trohel & Guérin, 2008) articulée à l'observation extrinsèque quand le discours ne suffisait pas à comprendre la situation. Cette triangulation des données recueillies permet également d'assurer la pertinence des analyses (Karsenti & Savoie Zajc, 2011).

Pour comprendre finement l'engendrement dynamique des signes qui conduisent à un développement professionnel, nous avons procédé par déconstruction et reconstitution (Durand, 2008) du discours de l'acteur suivant les trois catégories d'expérience explicitées ci-dessous. La validation du traitement des données et de leur analyse a été réalisée par le retour à l'acteur des analyses et par correction sur la base de ses remarques (Mukamurera & al., 2006).

## 6. Présentation des résultats

Pour déterminer ce que X apprend de son activité relative aux moments de transition (Bourbao, 2010), nous reprendrons le schéma d'emboîtement des possibles, actuels et virtuels présenté au point 3.3 de cet article. Nous nous arrêtons sur chacun des points en incluant les éléments saillants qui ont été dégagés des verbatims.

### 6.1. Possible du S12

Des possibles du S12, X ne nous livre rien dans un premier temps. Cela nous semble logique dans la mesure où nous avons commencé l'entretien d'autoconfrontation par ce qu'il était en train de faire, c'est-à-dire l'actuel du S12. Nous verrons plus loin de quelle manière cette catégorie s'enrichit en même temps que certains éléments affleurent à la conscience de X.

### 6.2. Actuel du S12

L'observation de la vidéo de la transition laisse apparaître un moment très court de consignes et un moment plus long. Il leur dit : « *Allez, maintenant, on range, on va commencer l'art plastique* ». X prépare alors du matériel pour le cours suivant, laissant les enfants sans autres consignes précises. Assez vite, un brouhaha s'installe. X fait quelques remarques, mais elles sont peu efficaces et l'affichage de panneaux au tableau, dos tourné, est l'occasion pour les enfants de faire plus de bruit. Finalement, il commence le cours suivant en posant une question pour susciter l'attention des élèves. Son propos pour expliciter son activité est assez succinct : « *Transition, on a clôturé une activité loto et on se lance dans l'art plastique* » (B1L98).

### 6.3. Virtuel du S12

X se rend compte, par contre, que la transition est bruyante et qu'il y a une forme de perte de contrôle quand il tourne le dos à la classe : « *Et je redemande un appel au calme, parce que les vingt secondes que ça m'a pris d'installer les nouvelles images, j'ai de nouveau reperdu une partie de l'attention* » (B1L85).

### 6.4. Possible du S22

Le possible du stage S22 se compose donc des répertoires déjà intégrés (Malo, 2011), y compris les expériences vécues au S11. Cependant, quand X aborde le S22, il a également vécu un premier stage en deuxième année, le stage S21. Comme ce stage n'a été l'objet ni d'un film, ni d'une autoconfrontation, les expériences qu'il nous livre nous arrivent sous forme de virtuel, comme des règles qui ont déjà été intégrées.

X nous explique que les transitions ont été des moments difficiles et qu'elles ne sont apprises que quand on gère seul le stage sur la durée : « *La vraie gestion d'une transition de cours, on se l'apprend au premier stage de deuxième, (...) moi je l'ai vraiment vécu brutalement (...) ça part en sucette parce qu'ils sentent qu'il y a du flottement* » (B2L784).

Par ailleurs, il explicite que noter les consignes au tableau est devenu une habitude - « *Et voilà, ça c'est le fruit de ce que j'ai vécu au premier stage où je notais aussi des consignes. C'est ce que je disais, parce que je mettais : consignes deux points* » (B2L790) - et qu'il a conscience que les enfants ont des rythmes de travail différents, ce qui nécessite une prise en compte au niveau de l'organisation : « *Et je sais que la question qui viendra une fois que les premiers auront fini, c'est : qu'est-ce que je vais faire quand j'ai fini ? Parce que ça va arriver, y en a qui vont finir plus vite que d'autres* » (B2L670). A cette occasion, il fait explicitement référence à un savoir appris lors d'une lecture : « *J'avais lu un bouquin de méthodo sur l'importance de la consigne (...) le type dit que pour*

*que quelque chose entre, il faut le dire trois fois (...), et il insiste sur le fait qu'il faut que le tableau permette, aussi pour l'élève qui est distrait au moment où on le dit, d'avoir des repères clairs sur où on en est dans l'activité et ce qu'il doit faire* » (B2L557).

### 6.5. Actuel du S22

A la fin de l'activité, X sait qu'il a besoin de temps pour l'organisation matérielle de la transition : « *Je sais que, maintenant, je vais être occupé pendant trois ou quatre minutes à ramasser les tablettes* » (B2L500). Comme il sait par ailleurs que le « flottement » amène le désordre, il met les élèves à la tâche. Il leur demande donc de prendre le cahier de brouillon : « *L'idée, c'est de leur donner quelque chose à faire, histoire qu'eux ne soient pas en train d'attendre bêtement que j'aie fini de faire quelque chose. (...) Il n'y a pas de flottement* » (B2L502). L'utilisation du cahier de brouillon a été décidée à l'avance pour occuper les enfants : « *J'ai essayé aussi dans ce stage-ci (...) d'utiliser le cahier de brouillon et de leur donner des activités qu'ils peuvent refaire en plus, (...)* » (B2L487). En nous livrant cette information, X nous donne de nouvelles indications sur son potentiel S22, car cette décision a été prise préalablement au stage.

Pendant que les enfants sont à la tâche, il en profite pour ramasser les tablettes, tout en veillant à ce que chacun accomplisse la tâche : « *Je suis toujours en train de circuler, de ramasser les tablettes et ils sont en train de copier... et ceux qui ne le font pas, je fais la remarque d'ailleurs à A* » (B2L514). Suite au ramassage, X écrit les consignes au tableau, en se référant à la règle qu'il a lui-même établie, selon laquelle, tôt ou tard, un enfant demandera quelle est la tâche suivante : « *J'ai commencé à systématiquement, quand je leur donnais une consigne oralement, en plus à la marquer sur ce tableau-là. Et ça c'est le premier jour où je le fais, je crois* » (B2L550). La nouveauté de ce stage est qu'il commence à noter au même endroit les consignes, stratégie qu'il enrichira par la suite, comme nous le verrons plus loin.

### 6.6. Virtuel du S22

Comme précisé *supra*, le virtuel est du registre de la loi. Il s'agit de la validation, de l'invalidation ou de l'abandon de stratégie, ou de l'érection de cas en règles. Dans le cas de X, plusieurs stratégies, déjà élaborées avant le S22, ont été validées. Dans certains cas, ces stratégies ont parfois même été enrichies.

D'abord, la question des consignes a été consolidée. Il continue à noter la consigne au tableau et il développe deux nouvelles stratégies : la première consiste à noter la consigne systématiquement au même endroit et la seconde à introduire un code couleur : « *Quand j'écrivais en jaune sur ce tableau-là, c'était la consigne de ce qu'on était en train de faire* » (B2L588) ; « *Je mets du vert et du rouge (...) en fonction des priorités... Quand je mettais des choix, le rouge c'était ce qui vraiment fallait finir parce que on allait en parler bientôt, les verts, c'était les idées en plus et j'ai envie* » (B2L744). L'explicitation de la construction de cette stratégie du code couleur nous permet alors d'explorer un nouvel aspect du potentiel de X, qu'il connaissait depuis longtemps, mais qui n'a fait sens qu'au moment de sa mobilisation en tant que stagiaire : « *Le code couleur est apparu parce que j'ai réfléchi sur un prof que j'ai eu, moi, en secondaire (...) il avait tout un code couleur en bleu, vert, noir, et qui structurait son cours. (...) C'était sa méthode à lui, mais elle marchait bien* » (B2L632).

Ensuite, la stratégie qui consiste à donner du travail aux enfants pour les occuper a été validée. Elle a même été enrichie par la multiplication des tâches disponibles pour les enfants à un moment donné : « *Et ils ont un petit bouquin d'exercices sur les frises (...), les défis logo qu'ils viennent de noter dans leur carnet ou qu'ils peuvent finir de noter et il y a mon graphique de la classe qu'ils devaient redessiner un beau graphique sur une grande feuille* » (B2L686).

De plus, lorsque X sent que ses nouvelles manières de faire fonctionnent, il cherche même à les faire valider par les enfants, pour vérifier sa perception des événements : « *Je sens qu'ils développent des réflexes. Je sens que ça marche. Le fait que donc en leur posant la question deux trois jours après : bon vous savez ce que je fais, là ? Oui monsieur, vous écrivez la consigne* » (B2L732).

Finalement, il énonce deux règles au sujet de l'organisation. Premièrement, elle fait gagner du temps : « *Mais si je gagne déjà quinze secondes ou vingt secondes chaque fois à pas devoir marquer (de nouveau) les consignes (...), c'est vingt secondes de gagnées (...) et autant de minutes de gagnées* » (B2L756). Deuxièmement, le temps gagné permet de se concentrer sur une tâche qu'il considère plus essentielle à sa fonction que l'organisation : l'apprentissage. « *J'ai le temps de me dire : comment je gère mes transitions ? Et comment je m'assure de pas toujours répondre aux mêmes questions et d'avoir vraiment du temps disponible pour des questions pertinentes. Enfin pertinentes dans le sens : sur l'apprentissage et pas seulement de la gestion de classe de qu'est-ce que je fais après ?* » (B2L796).

## 7. Discussion

Pour éclairer les processus d'apprentissage de X, nous relevons principalement deux constats importants. D'une part, la manière de gérer les moments de transition a réellement évolué entre les stages S12 et S22 et d'autre part, le discours tenu sur ces mêmes moments de transition est nettement plus construit.

En ce qui concerne le discours, nous aimerions discuter de (1) la place accordée dans l'autoconfrontation au moment de transition et (2) la qualité du discours. En effet, en ce qui concerne la place du discours, nous passons de quelques lignes à de nombreux paragraphes. Nous postulons que l'expérience du premier stage de deuxième année (S21 non filmé) a agi comme un double révélateur : l'étudiant a pris conscience de l'existence même de ces moments et il a pris conscience de sa difficulté à les gérer. La conscience de la nécessité de gérer ces moments et l'énergie qu'il a investie pour y arriver se reflètent probablement dans les explications qu'il juge utile de donner dans l'autoconfrontation du S22

Sur la qualité du discours, nous voyons un discours beaucoup plus construit, nourri d'expériences personnelles, de liens avec des référents théoriques, de règles qu'il énonce et de mise en contexte avec la singularité de cette situation.

En ce qui concerne la gestion même du moment de transition, nous voyons X passer par trois étapes. Dans le S12, ses transitions ne sont pas anticipées. Il n'a même pas conscience de l'importance de ce moment. De ce fait, l'absence de planification fait apparaître un flou dans la gestion de classe. La classe échappe dans une certaine mesure au contrôle de X. Il s'exprime néanmoins sur le bruit généré lorsqu'il se retourne au tableau.

Le stage S21 fait prendre conscience à X que les « *flottements* » dans ces moments, c'est-à-dire l'absence de consignes claires pour les enfants, amènent du désordre. En parallèle, il comprend aussi que des consignes notées au tableau aident les enfants à reprendre le cours de l'activité de la classe. Il relève en particulier l'intérêt de cette stratégie pour gérer le problème de la différence de rythme des enfants dans l'exécution des tâches.

Le stage S22 permet à X de faire preuve d'une certaine maturité dans la gestion des moments de transition. Fort de ses expériences passées, il organise mieux ces moments. Nous le voyons donc mettre en scène une transition anticipée et structurée qui mobilise des outils et permet de libérer du temps pour les contingences pratiques et la réflexion in situ en occupant les enfants sur des tâches différenciées et autonomes.

En effet, la transition a été pensée à l'avance, comme nous l'indique l'utilisation prévue des cahiers de brouillon et les différentes tâches proposées. Il mobilise des outils pour les enfants (le cahier de brouillon) et pour lui à destination des enfants (le tableau de consignes avec le code couleur). Les enfants étant occupés, il récupère du temps pour gérer dans le calme le ramassage des tablettes et remettre les enfants à la tâche. De plus, le temps des enfants est occupé intelligemment sur des tâches différenciées (avec des choix d'activité) et autonomes (puisque les consignes figurent au tableau et que les enfants savent où les trouver et comment les interpréter).

En définitive, c'est l'activité, avec ce qu'elle comprend d'engendrement dynamique de significations, qui a permis à X de se rendre compte de l'existence de ce moment de transition et du possible « *flottement* » en l'état actuel des choses. En même temps qu'il en prend conscience brutalement dans le premier stage de deuxième année, il se rend compte de la nécessité de les organiser. Pour le stage S22, il mobilise une série de savoirs et de savoir-faire (noter la consigne au tableau, occuper les enfants, la conscience qu'il faut occuper les enfants) et l'expérience vécue lui permettra non seulement de valider ses essais (noter les consignes, fournir des tâches), mais également d'en augmenter l'efficacité, soit par la mobilisation dans un nouveau contexte de savoirs plus anciens (code couleur), soit par l'élargissement de ses stratégies par de nouveaux outils (multiplier les tâches).

On perçoit bien ici comment, loin de ne disposer d'aucun répertoire d'actions (Vanhulle, 2012), X mobilise des dispositions à agir (Ria, 2012), qui trouvent leur place dans des environnements singuliers et lui permettent d'agir d'une manière qu'il juge efficace quand le besoin s'est fait sentir, afin de structurer les moments de transition. Ces manières d'agir se sont vues transformées (Barbier, 2011) lorsqu'il associe d'anciens savoirs nouvellement remobilisés à des savoir-faire, pour agir plus efficacement dans un moment emblématique désormais reconnu par lui comme récurrent et signifiant. Ainsi, l'activité de X, située dans un ici et maintenant (actuel), en lien avec les possibles qui émergent et s'actualisent (ou non), est en soit porteuse de cognition en même temps qu'elle est vécue (Theureau, 2006). Les apprentissages se construisent sur la base des expériences vécues, dans les liens que X tisse entre l'activité et ce qui la précède dans le stage ou hors stage, mais pas seulement. On assiste, et cela se marque dans le discours de X, à la validation de ses essais et l'invalidation de ses erreurs qui constitueront pour plus tard d'autres dispositions à agir.

## 8. Conclusion

Après avoir pointé les paradoxes inhérents aux stages dans la formation initiale des enseignants, et, dans notre cas, celle des instituteurs primaires en FWB, nous avons mis à jour une problématique qui, selon nous, méritait un éclairage. Qu'est-ce qu'un ESFI s'efforce de faire en stage et quels sont les apprentissages qui découlent de ses actions ?

Pour documenter cette question, nous avons choisi de réaliser une étude de cas dans une approche orientée activité. En effet, celle-ci nous permettait d'envisager au plus près l'activité de l'ESFI en conjuguant des approches intrinsèque et extrinsèque pour une meilleure compréhension du phénomène étudié. Par ailleurs, cette approche articule de manière forte action et cognition. Cela nous semble particulièrement pertinent lors d'un stage qui vise l'apprentissage par la pratique. Pour rappel, nous avons deux objectifs, étudier le cas pour lui-même et pour servir de base à l'organisation d'un corpus plus étendu (Leplat, 2002).

Nous avons dès lors étudié le cas de X, étudiant en troisième année de Baccalauréat d'instituteur primaire. Celui-ci a accepté de se faire filmer durant des stages de première et deuxième années de formation. Dans un premier temps, nous avons procédé à une autoconfrontation afin de lui faire expliciter la conscience qu'il avait des événements aux moments où ceux-ci se sont présentés.

Notre travail a ensuite consisté, dans un deuxième temps, à déconstruire son discours (Durand, 2008) pour reconstruire l'engendrement dynamique des signes qui a permis la récupération, l'émergence, la consolidation ou l'approfondissement de savoirs et savoir-faire, parfois anciens et recyclés, parfois inédits, qui lui permettent dorénavant une gestion plus élaborée des moments de transition entre deux activités d'enseignement.

Nous avons ainsi pu mettre en évidence des liens étroits entre les trois dimensions de l'activité (possible, actuel et virtuel), développées par Peirce (1998) et formalisées par Muller (2017). Nous voyons comment les expériences actuelles que vit X surgissent et sont conscientisées en lien avec les expériences passées et nourrissent les apprentissages qu'il réalise en même temps qu'il donne cours.

Les limites de notre recherche portent principalement sur la prise de conscience qui accompagne l'autoconfrontation et sur le caractère généralisable du cas étudié. On pourrait objecter que cette prise de conscience lors de l'autoconfrontation du S12 a généré les changements pour le S22 et que ceux-ci ne seraient peut-être pas survenus sans l'entretien. De ce fait, la récolte de données pourrait avoir influencé le développement professionnel de X. Réalisant une recherche écologique, pour laquelle les variables ne sont pas toutes maîtrisables, nous ne pouvons ni confirmer, ni infirmer cette hypothèse d'influence. En effet, s'il est possible de l'entretien ait eu un effet, il est difficile d'en mesurer l'impact pour plusieurs raisons. D'une part, la perception du déficit d'organisation des moments de transition était déjà présente à la fin du S12. D'autre part, durant l'autoconfrontation du S22, X souligne que les transitions se sont révélées difficiles quand il est amené à gérer l'ensemble des activités des deux semaines de stage. Il est donc peu probable qu'il ne s'en serait pas rendu compte par lui-même de toute manière.

Par ailleurs, nous ne pouvons non plus négliger l'impact des activités de formation qui suivent les stages et qui visent aussi à exercer la réflexivité des étudiants. Sans l'autoconfrontation, peut-on assurer que X n'aurait pu tirer ces mêmes conclusions lors des entretiens réflexifs individuels et en groupe classe qui ont eu lieu, sans tenir compte de la recherche ? Sur la question de la généralisation du cas et de ce que celui-ci nous apprend qui le dépasse, on pourrait objecter que X est un adulte en reprise d'études et que son vécu n'est pas semblable à celui de la majorité des étudiants. Deux réponses sont possibles : la première est que les adultes en reprise d'étude sont de plus en plus présents dans les formations d'instituteurs primaires en FWB et que les caractéristiques de X leur sont probablement applicables. La seconde est que la généralisation par analogie dépend également de la manière dont on envisage les caractéristiques du cas (Leplat, 2002). Si en effet, certaines caractéristiques socioculturelles de X peuvent difficilement être transférées à des étudiants plus classiques, ceux-ci ne sont néanmoins pas dépourvus de ressources, qu'elles soient fournies dans le cadre de la formation ou dans leur propre vécu scolaire. Ils pourraient de ce fait en mobiliser un certain nombre. Sur la question de la capacité à les mobiliser, d'autres études devraient fournir des éclaircissements. Gageons cependant qu'ils devraient y arriver également pour arriver à progresser, mais peut-être pas aussi rapidement, efficacement et consciemment que X. En ce sens, X nous semble intéressant par la mise en exergue des phénomènes qui surgissent et nous fournissent un guide d'investigation pour d'autres cas.

Pour compléter notre étude, plusieurs pistes nous semblent prometteuses. Il nous semblerait maintenant intéressant d'analyser les moments de transitions lors de sa troisième et dernière année de formation. De même, fort de l'éclairage fourni par notre étude, nous pourrions examiner d'autres processus de conduite de classe déterminés par Bourbao (2010) : la passation de consignes, la mise au travail des enfants, l'entretien de l'activité...

Il nous semblerait aussi porteur d'appliquer notre méthodologie de recherche à d'autres étudiants, pour d'autres processus de Bourbao (2010). A un moment donné, les autres étudiants développent-ils le même genre de compétences, ou des compétences différentes en suivant un même processus ? Pour un étudiant donné, retrouve-t-on le même développement dans une perspective longitudinale ? Par ailleurs, une étude multi-cas permettrait-elle l'émergence de structures types ? Ces études, en complément de la nôtre, permettraient d'éclairer les zones d'ombre définies en introduction sur les mécanismes de développement professionnel des ESFI.

Nous envisageons également que ce type d'étude puisse fournir du matériau de base pour la formation des futurs enseignants en mettant le focus sur des moments particuliers de la gestion d'une classe et/ou d'un moment d'un dispositif d'enseignement-apprentissage. Ces résultats pourraient enrichir des moments d'observations de vidéoscopie, qu'ils soient réalisés en auto ou allo confrontation (Gaudin & Flandin, 2014), seuls ou dans des dispositifs de groupes (Blondeau & Van Nieuwenhoven, 2016). Dans la perspective de la réforme de la formation initiale des enseignants en FWB, la mise à jour des mécanismes d'apprentissage en stage pratique ouvre des voies intéressantes pour élaborer des cursus plus proches de l'activité réelle des ESFI.

## Références bibliographiques

- Anderson, L.M. & Stillman, J.A. (2013). Student Teaching's Contribution to Preservice Teacher Development : A Review of Research Focused on the Preparation of Teachers for Urban and High-Needs Contexts. *Review of Educational Research*, 83(1), 3-69.
- Azema, G. (2016). *L'improvisation selon les enseignants entrant dans le métier : une approche en anthropologie cognitive*. Doctoral dissertation. Montpellier : Université de Montpellier 3.
- Azéma, G. (2019). Improvisation et travail ordinaire des enseignants entrant dans le métier. Quelle activité ? Quels enjeux ? *Activités*, 16-1, 1-44.
- Barbier, J.-M. (2011). *Vocabulaire d'analyse des activités*. Paris : PUF.
- Barbier, J.-M. & Durand, M. (2003). L'activité : un objet intégrateur pour les sciences sociales ? *Recherche et Formation*, 42, 99-117.
- Baxter, P. et Jack, S. (2008). Qualitative case study methodology : study design and implementation for novice researchers. *The qualitative report*, 13, 544-559.
- Blondeau, M. & Van Nieuwenhoven, C. (2016). In L. Ria & V. Lussi Borer, *Apprendre à enseigner*. 144-145. Paris : PUF.
- Bourbao, M. (2010). Peut-on former les maîtres à la conduite de classe ? Actes du congrès de l'Actualité de la recherche en éducation et en formation (AREF).
- Clift, R. & Brady, P. (2005). Research on methods courses and field experiences. In M. Cochran-Smith & K. Zeichner (Dir.). *Studying teacher education: the report of the AERA panel on research and teacher education*. Washington, District of Columbia: American Educational Research Association.
- Daguzon, M. (2010). L'influence de la prescription sur le développement professionnel des professeurs des écoles débutants. Doctoral dissertation. Clermont-Ferrand : Université de Clermont-Ferrand 2.
- Daguzon, M. & Goigoux, R. (2012). Apprendre à faire classe. Les apprentissages professionnels des professeurs des écoles en formation par alternance. *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, (181), 27-42.
- Durand, M. (2008). Un programme de recherche technologique en formation des adultes : une approche enactive de l'activité humaine et l'accompagnement de son apprentissage/développement. *Education & Didactique*, 3(2), 97-121.
- Durand, M. (2009). Analyse du travail dans une visée de formation. Cadres théoriques, méthodes et conception. In J.-M. Barbier, E. Bourgeois, G. Chapelle & J.C. Ruano-Borbalan (Eds.), *Encyclopédie de la formation*, pp 827-856. Paris : PUF.
- Gaudin, C. & Flandin, S. (2014). Vidéoformation au plan international : quelles nouvelles voies ? Quelles recommandations, quelles zones d'ombre et perspectives ? *La vidéoformation dans tous ses états : quelles options théoriques ? Quels scénarios ? Pour quels effets*.
- Gervais, C. & Desrosiers, P. (2005). L'école, lieu de formation d'enseignants : questions et repères pour l'accompagnement de stagiaires. Québec : Les Presses de l'Université Laval.
- Hubault, F. (1996). De quoi l'ergonomie peut-elle faire l'analyse ? L'ergonomie et ses principes. In F. Daniellou, *Débats épistémologiques*, 103-139. Toulouse : Octarès.
- Karsenti, T. & Demers, S. (2011). L'étude de cas. In T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *La recherche en éducation : étapes et approches*. 229-252. St-Laurent : ERPI.
- Karsenti, T. & Savoie-Zajc, L. (dir.) (2011). *La recherche en éducation : étapes et approches*. St-Laurent : ERPI.

- Leplat, J. (2002). De l'étude de cas à l'analyse de l'activité. *Perspectives interdisciplinaires sur le travail et la santé*, (4-2), 1-34.
- Mucchielli, A. (1996). *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales*. Paris : Armand Colin.
- Mukamurera, J., Lacourse, F. & Couturier, Y. (2006). Des avancées en analyse qualitative : pour une transparence et une systématisation des pratiques. *Recherches qualitatives*, 26(1), 110-138.
- Muller, A. (2017). Peirce : de la continuité temporelle à la continuité phénoménologique. In J.-M. Barbier & M. Durand (Eds.), *Encyclopédie d'analyse des activités*. Paris : PUF.
- Petignat, P. (2009). *La contribution des stages à la formation des enseignants*. Thèse de doctorat. Genève : Université de Genève.
- Peirce, C.S. (1998). Une conjecture pour trouver le nom de l'énigme. *Philosophie*, 58, 3-13.
- Ria, L. (2008). Ergonomie du travail enseignant. In A. van Zanten, *Dictionnaire de l'Éducation*. pp 282-288. Paris : Presses Universitaires de France.
- Ria, L. (2012). Variation des dispositions à agir des enseignants débutants du secondaire : entre croyances et compromis provisoires. In P. Guibert & P. Périer. *La socialisation professionnelle des enseignants du secondaire*, pp 107-125. Rennes : Presses Universitaires de Rennes.
- Savoie-Zajc, L. & Karsenti, T. (2011). La méthodologie. In T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *La recherche en éducation : étapes et approches*. pp. 229-252. St-Laurent : ERPI.
- Stake, R. E. (2010). *Qualitative research, studying how things work*. New York : Guilford Press.
- Theureau, J. (2004). *Le cours d'action : méthode élémentaire*. Toulouse : Octares.
- Theureau, J. (2006). *Le cours d'action : méthode développée*. Toulouse : Octares.
- Theureau, J. (2010). Les entretiens d'autoconfrontation et de remise en situation par les traces matérielles et le programme de recherche « cours d'action ». *Revue d'anthropologie des connaissances*, 4(2), 287-322.
- Trohel, J. & Guérin, J. (2008). Analyse ergonomique située de l'activité des élèves et des enseignants en classe. Illustration en cours d'EPS. *Acte du colloque international Efficacité et équité en éducation*.
- Vanhulle, S. (2012). Quand l'activité professionnelle s'invite dans la formation académique : le cas de stages en enseignement. In E. Bourgeois & M. Durand. *Apprendre au travail*. 165-175. Paris ; PUF.
- Vasilachis de Gialdino, I. (2012). Interprétation dans la recherche qualitative, problèmes et exigences. *Recherches qualitatives*, 31(3), 155-187.
- Vermersch, P. (2010). *L'entretien d'explicitation*. Paris : ESF Sciences Humaines.
- Yvon, F. & Saussez, F. (dir.). (2010). Analyser l'activité enseignante : des outils méthodologiques et théoriques pour l'intervention et la formation. Québec : Presses de l'université de Laval.

---

# Accompagnement éducatif et politiques sportives

## Implantation du volet sportif de l'accompagnement éducatif en France : politiques sportives d'établissement et rôle des enseignant.e.s d'EPS

**Yannick Hernández\* & Gaëlle Sempé\*\***

*\* Laboratoire Cultures – Éducation – Sociétés (LACES), EA 7437/Maison des Sciences de l'Homme d'Aquitaine (MSHA), Université de Bordeaux  
10 Esplanade des Antilles  
33607 Pessac (France)  
yannick.hernandez@u-bordeaux.fr*

*\*\* Laboratoire Violences Innovations Politiques Socialisations & Sports (VIPS<sup>2</sup>),  
EA 4636, Université de Rennes 2  
UFR STAPS Campus La Harpe, Avenue Charles Tillon  
35044 Rennes Cedex (France)  
gaille.sempe@univ-rennes2.fr*

---

*RÉSUMÉ. Depuis 1950, seuls les enseignant.e.s d'éducation physique et sportive encadrent en France le sport scolaire dans les collèges. À la rentrée 2008, l'accompagnement éducatif, incluant un volet sportif, se généralise dans tous les collèges publics du pays en s'inscrivant dans le cadre de partenariats entre les établissements scolaires et le tissu associatif. A partir d'une approche sociologique inductive, notre étude cherche à comprendre l'expression de la politique sportive dans deux collèges de l'éducation prioritaire confrontés à ce dispositif en analysant les interactions, ou leur absence, entre les enseignant.e.s d'EPS et la communauté éducative extra-scolaire.*

*MOTS-CLÉS : éducation physique et sportive, sport scolaire, temps périscolaire, identité professionnelle, action collective*

---

## 1. Introduction

Les mesures d'accompagnement éducatif annoncées par le Ministère de l'Éducation nationale français en 2007, présentaient, parmi leurs trois volets, une modalité sportive associée à une volonté d'augmenter les conditions de réussite scolaire pour tous les élèves « orphelins de 16 heures » (Zakhartchouk, 2009a, p. 12). La généralisation de ce dispositif en 2008 et ses caractéristiques prévues dans les textes officiels, ont généré différentes réactions dans les établissements scolaires et au sein des équipes notamment d'EPS (éducation physique et sportive), nous invitant à comprendre les enjeux entourant l'implantation du volet sportif parmi l'offre sportive périscolaire, pour une part déjà présente à l'intérieur des collèges du réseau de l'éducation prioritaire de la ville étudiée. Selon les textes officiels, les activités sportives dans le cadre de ce dispositif ne doivent pas être concurrentielles avec les activités sportives déjà en cours dans et en dehors des établissements scolaires telles que le sport scolaire et les contrats éducatifs et sportifs locaux (CEL sportifs) respectivement (CRDP de Bretagne, 2008 ; Le Bail, 2009). Plus précisément, le Centre Régional de Documentation Pédagogique de Bretagne (2008) explique l'implantation de l'accompagnement éducatif sportif sous deux formes : en s'intégrant au projet d'Association Sportive scolaire (AS) de l'établissement scolaire ou en restant hors projet d'AS.

Le profil des intervenants est alors une question essentielle qui distingue chaque type d'activité menée à l'école dans ce temps volontaire pour les élèves. Derrière ces activités sportives, le sport scolaire en l'occurrence, il y a certes des intervenants, mais aussi des institutions, des finalités, des temps d'activité, des installations et des financements. Tant d'éléments qui servent à dessiner le sport scolaire français mais qui nécessitent une articulation cohérente avec d'autres activités sportives émergentes au sein de l'école, comme l'accompagnement éducatif, afin de respecter les territoires professionnels respectifs (Dubar, Tripié & Boussard, 2015) des éducations par le sport (Attali, 2016). Une confusion au niveau politique perdure cependant au cours du temps quant aux fonctions des divers groupes professionnels dans le domaine des activités physiques et sportives scolaires, périscolaires et extrascolaires et des finalités des activités elles-mêmes (Gougeon, 2003). Cohabitation, partenariat ou concurrence, la question se posait au moment de l'émergence du volet sportif de l'accompagnement éducatif à l'égard du sport scolaire étant donné la forte identité de la corporation EPS qui, jusqu'à maintenant, monopolise le sport dans le temps périscolaire au collège, et le discours officiel sur le nouveau dispositif mis en place. Ce dernier, marquant d'abord une priorité pour l'AS scolaire et les enseignant.e.s d'EPS<sup>1</sup> prônait ensuite un renforcement des partenariats extérieurs<sup>2</sup>. Cette ouverture de l'école dans le domaine du sport, manifesté dans le passé par l'implantation de nouvelles activités optionnelles pour les élèves, est souvent interprétée par les auteurs comme une tentative de déscolarisation des services de l'EPS, dont le sport scolaire, qui aurait comme conséquence la diminution du forfait assigné aux enseignants d'EPS pour l'encadrement de l'AS (Gougeon, 2003). Quelles sont les conséquences de l'implantation du volet sportif de l'accompagnement éducatif chez les enseignant.e.s d'EPS, historiquement détenteurs du sport dans les établissements du secondaire ? Quel accueil les équipes pédagogiques leur réservent-elles ? Est-ce que l'identité des enseignants d'EPS joue un rôle dans la prise de décisions collectives, dans leur interaction avec la communauté éducative puis leur positionnement face à des intervenants extérieurs ? Les enseignant.e.s d'EPS font partie du système éducatif à part entière (Attali, 2002) et participent à la construction de la politique d'établissement qui tient de plus en plus compte de la dimension territoriale et de la communauté éducative dans son ensemble (Derouet, 1992). Les « projets » deviennent une procédure de gestion éducative qui favorise l'autonomie des établissements et relie les directives nationales aux enjeux territoriaux ; ces derniers étant particulièrement importants dans les quartiers prioritaires de la politique de la ville (van Zanten, 2006). Le sport a sa place dans les politiques d'établissement et les projets qui en découlent, aussi bien dans le temps scolaire consacré à l'éducation physique et sportive (EPS), que dans le temps périscolaire dans le cadre du sport scolaire ou d'autres activités d'accompagnement des élèves telles que l'accompagnement éducatif. Si la concertation dans la politique d'établissement s'avère incontournable (Derouet, 1992 ; van Zanten, 2006), il n'est pas possible de négliger l'influence des enseignants dans leur configuration locale ainsi que celle des syndicats dans le façonnement d'une identité professionnelle nationale (van Zanten, 2006). L'objectif de cette étude est de comprendre le rôle des enseignant.e.s d'EPS dans la politique sportive de deux collèges du Réseau Réussite Scolaire (RRS) d'une grande ville bretonne.

<sup>1</sup> Circulaire n° 2007-115 du 13 juillet 2007 relative à l'accompagnement éducatif. Complément à la circulaire de préparation de la rentrée 2007 : mise en place de l'accompagnement éducatif dans les établissements de l'éducation prioritaire. B.O. n° 28 du 19 juillet 2007.

<sup>2</sup> Rencontre autour de l'accompagnement éducatif. Discours - Xavier Darcos - 19/07/2007.

Après un aperçu méthodologique, nous verrons dans un premier moment le positionnement des enseignants d'EPS dans chaque collège, et deuxièmement, leurs représentations et identités nous permettant de mieux comprendre leurs décisions collectives respectives. Nous verrons alors comment des finalités officiellement affichées sont semblables, en identifiant une concurrence différente selon les représentations des enseignants d'EPS à l'égard du sport scolaire et de l'accompagnement éducatif sans pour autant mettre en cause une identité commune EPS qui leur permette de se distinguer d'autres professionnels étrangers à leurs yeux, extérieurs à l'école. Nous expliquerons dans la troisième partie les dynamiques internes et externes des enseignants d'EPS permettant ou pas l'implantation de l'accompagnement éducatif.

## 2. Une enquête de terrain inductive dans deux collèges Bretons de l'éducation prioritaire en France

Influencés par la sociologie interactionniste de Howard Becker (1985, 2002, 2006), l'accès au terrain s'est opéré en 2010 depuis une approche inductive par l'intermédiaire des enseignants d'EPS en poste dans les deux établissements et investis, c'est une obligation de service<sup>3</sup>, dans l'encadrement du sport scolaire au sein d'AS. Cette entrée à partir de leurs représentations et de leurs interactions au sein de chaque établissement scolaire rend compte dans cette étude de leur pouvoir décisif dans le devenir du volet sportif de l'accompagnement éducatif.

Nous avons travaillé dans les deux Collèges Réseaux Réussite Scolaire d'une grande ville bretonne, recensés selon les listes de l'Académie de Rennes : Le collège Odet et le Collège Isole. Les deux collèges sont situés dans deux Quartiers Politique de la Ville (QPV), et figurent parmi les plus défavorisés de la ville : Véhan et Bihan<sup>4</sup>. Nous présentons ci-dessous les deux collèges en termes d'effectifs par rapport à l'ensemble du réseau d'Éducation Prioritaire de la région Bretagne de l'époque.

	Publics	Privés	Total
<b>Collèges</b>	211	174	385
<b>Élèves</b>	86180	64040	150220
<b>RAR<sup>5</sup></b>	2	2	4
<b>Élèves RAR</b>	653	232	885
<b>RRS</b>	17	-	17
<b>Élèves RRS</b>	5587	-	5587
<b>Collège Odet</b>	541	-	541
<b>Collège Isole</b>	333	-	333

**Tableau 1.** Effectifs de la Région Bretagne selon l'académie de Rennes. Année scolaire 2009-10<sup>6</sup>.

Lors de l'immersion sur le terrain nous avons identifié les caractéristiques structurelles des établissements scolaires et leurs activités sportives dans et hors temps périscolaire.

Le collège Odet, divisé en deux sites, rassemble environ 500 élèves, 6 enseignant.e.s d'EPS et 3 intervenants extérieurs sur des activités sportives périscolaires. L'AS propose plusieurs activités sportives pendant l'année, toujours encadrées par les six enseignant.e.s d'EPS<sup>7</sup> du collège dans le créneau du midi et des mercredis après-

<sup>3</sup> À cet égard, la présence des enseignant.e.s d'EPS proposant des activités sportives hors temps scolaire dans le cadre des AS date de 1979, et ces associations sont obligatoires dans les établissements du second degré depuis 1984.

<sup>4</sup> Ces deux quartiers (noms fictifs) avaient des taux élevés de chômeurs, une croissance modérée du chômage et prédominait l'habitat collectif social (Insee Bretagne - Flash d'Octant, 2004, ISSN : 1276-972X).

<sup>5</sup> RAR : À l'époque, l'éducation prioritaire comptait avec le dispositif RRS et le Réseaux Ambition Réussite (circulaire n° 2006-058, parue au BO n° 14 d'avril 2006), ce dernier correspond aujourd'hui au dispositif ECLAIR.

<sup>6</sup> Sources : Rectorat de Rennes / SE3P (16/11/2009), « Effectifs scolarisés en RRS dans le 2nd degré en 2009-10 », BEA CREN & Ramsese.

<sup>7</sup> À noter qu'au moment de la recherche, l'un des professeurs d'EPS était absent, son remplaçant ayant été interviewé.

midi. Les activités du volet sportif de l'accompagnement éducatif sont dispensées par les intervenant.e.s extérieur.e.s pendant la semaine à midi et le soir. Les activités de l'AS organisées par les enseignant.e.s d'EPS – badminton, handball, tennis de table, futsal, athlétisme, escalade et danse – se déroulent à midi entre 13 et 14 heures dans les installations sportives du collège, seule l'escalade se tient à l'extérieur de l'établissement. Les activités de l'accompagnement éducatif au collège Odet, la boxe éducative, le hip hop et le pom-pom girls, sont encadrées par des intervenant.e.s extérieur.e.s spécialisé.e.s dans chaque discipline. L'activité pom-pom girls et hip hop se déroule dans l'après-midi ; la boxe éducative à midi. L'activité boxe est associée également à un apprentissage de la langue anglaise.

Le collège Isole est un collège plus petit concentré sur un seul site, accueillant environ 300 élèves et constitué d'une équipe de 4 enseignant.e.s d'EPS en charge du sport scolaire (proposé en semaine le midi et l'après-midi). Les activités sportives, telles que le futsal, le volley-ball, le tennis de table, la gymnastique sportive, le badminton, le handball, les activités en pleine nature et la création d'un journal d'AS, sont organisées par les enseignant.e.s d'EPS uniquement dans le cadre de l'AS scolaire.

Plusieurs outils de données sont utilisés pour recueillir les informations de cette recherche en cohérence avec notre démarche inductive et qualitative (Beaud & Weber, 2003 ; Becker, 2002, 2006 ; Olivier de Sardan, 2008) : des entretiens semi-directifs avec les enseignant.e.s d'EPS des deux collèges (n=8, dont 5 au collège Odet et 3 au collège Isole), les textes officiels du Ministère de l'Éducation nationale et du Ministère chargé des Sports principalement relatifs au sport scolaire et à l'accompagnement éducatif, la littérature grise du SNEP (Syndicat National de l'Éducation Physique) sur le sport scolaire et celle des établissements scolaires étudiés (les projets éducatifs notamment) ainsi que le carnet ethnographique du chercheur. Tel que nous avons informé l'ensemble des participants à cette recherche, tous les noms des quartiers, des établissements scolaires et des enseignant.e.s d'EPS interviewés sont fictifs afin d'assurer leur anonymat et afin d'obtenir des données moins biaisées en évitant des réponses « autocensurées, défensives, [ou] embellies » (Miles & Huberman, 2013, p. 98).

Pour analyser les données nous utilisons comme méthodologie l'analyse de contenu thématique (Bardin, 1977). La lecture des textes officiels et la comparaison des documents officiels sur le thème d'étude publiés en différents moments contribuent à interpréter les résultats (Olivier de Sardan, 2008). Le croisement ou « triangulation » des outils de recherche est essentiel pour confirmer l'authenticité des données d'après leur crédibilité, transférabilité, dépendance et confirmabilité propre à la méthodologie qualitative (Miles & Huberman, 2013).

### 3. Le différent positionnement des enseignant.e.s d'EPS dans chaque collège étudié

Outre les différences concernant la taille des établissements, il ressort selon le collège des organisations différentes de la programmation sportive, traduisant deux positionnements distincts par rapport à l'offre sportive globale et notamment l'implantation du volet sportif d'accompagnement éducatif. Ce positionnement semble assumé et partagé dans chaque établissement scolaire par l'ensemble de l'équipe d'enseignant.e.s d'EPS interviewée. Le collège Odet propose parallèlement au sport scolaire, des activités sportives assurées par des intervenant.e.s extérieur.e.s dans le cadre de l'accompagnement éducatif périscolaire, tandis que le collège Isole offre uniquement des activités dans le cadre de l'Association Sportive scolaire, encadrées donc par les enseignant.e.s d'EPS. Si cette (non)implantation matérialise implicitement une décision d'acceptation (collège Odet) ou de rejet (collège Isole) d'un dispositif périscolaire mobilisant les pratiques sportives, elle traduit plus foncièrement toute une vision politique de l'EPS et de l'école, qu'il nous appartient d'interroger.

Comment comprendre ces différents positionnements ? Traduiraient-ils des visions et usages différenciés du dispositif d'accompagnement périscolaire, de l'EPS, de la culture partenariale à l'école, et plus globalement du rôle de l'école dans les QPV ? Pourraient-ils s'expliquer par un « effet établissement » et un certain (non) volontarisme politique local porté par les équipes de direction et d'EPS ? Découleraient-ils de trajectoires individuelles plus ou moins marquées par l'ouverture de l'EPS et de l'école au champ associatif ? Partant de l'idée que ces situations n'étaient pas fortuites, mais qu'elles répondaient à des interactions et des représentations des acteurs entre eux (Becker, 2002, 2006), les entretiens avec les enseignant.e.s d'EPS, nous permettent de situer les raisons de cette situation, et plus foncièrement, leurs enjeux.

Les enseignant.e.s d'EPS du collège Odet conçoivent les activités sportives de l'accompagnement éducatif (apportées par « l'extérieur ») comme une véritable opportunité pour leurs élèves d'enrichir leur capital culturel et sportif et, au-delà, comme une mesure facilitatrice d'accès aux pratiques sportives, pour des jeunes souvent éloignés des institutions hors école : « *moi je trouve ça positif pour les élèves, qu'ils aient accès comme ça à plein de pratiques différentes* » (Enseignant au collège Odet). Rentrent en jeu aussi les représentations que les enseignant.e.s d'EPS de ce collège ont de l'AS et de l'accompagnement éducatif, jugeant ce dernier comme « *un*

*pôle plus éducatif* » (Enseignant au collège Odet) que le sport scolaire. Dès lors, la perception de concurrence est davantage focalisée sur les clubs sportifs extérieurs dont les activités paraissent plus proches du sport scolaire :

*Le jeudi midi souvent je ne propose qu'un petit exercice et après je veux les laisser quand même assez libres pour la pratique, (...) sous forme compétitive mais... le mercredi cependant ça ressemble beaucoup plus à une séance d'association parce que moi j'entraîne le tennis de table ou je fais vraiment une structure, un apprentissage où ils vont travailler un geste ou un schéma tactique* (Enseignant au collège Odet).

Au collège Isole, en revanche, c'est à partir d'une vision concurrentielle des acteur.trice.s et cultures professionnelles entourant les activités sportives que se justifient les positionnements : « *les activités sportives sont réservées à l'UNSS<sup>8</sup> parce que sinon ça rentrerait en concurrence avec, donc il n'y a pas d'autres activités sportives* » (Enseignant au collège Isole).

*Il y a eu en fait un budget qui a été donné pour pouvoir faire des activités sportives en dehors des créneaux de l'UNSS, c'était la tranche de seize dix-huit, mais nous on a refusé de s'inscrire là-dedans parce qu'après c'est des éducateurs des clubs qui vont nous piquer notre boulot, entre guillemets* (Enseignant au collège Isole).

L'introduction de l'accompagnement éducatif périscolaire semble réanimer d'anciennes luttes identitaires caractérisant depuis longtemps la construction historique de l'EPS et sa quête de légitimité dans le champ éducatif, notamment au sein de l'école. L'arrivée de nouveaux intervenant.e.s extérieur.e.s avec l'arrivée de ce dispositif réactive les inquiétudes entourant cette discipline, autour de la reconnaissance de sa spécificité et sa portée éducative.

#### **4. Représentations et identités professionnelles des enseignant.e.s d'EPS au cœur des prises de décisions**

Les enseignant.e.s d'EPS de chaque collège présentent deux types de positionnement à l'égard du volet sportif de l'accompagnement éducatif et de ses intervenant.e.s : le refus ou l'acceptation. Deux formes de représentations concurrentielles différentes permettent de comprendre leur positionnement respectif.

D'abord, sont à considérer tous les présupposés à l'égard de l'accompagnement éducatif et des clubs sportifs. Cette concurrence ne se traduit pas uniquement entre une offre associative scolaire et civile proposée au même moment, tel que Honta (2004) le montre dans son étude sur le sport et l'action publique locale dans la ville de Mérygnac. En effet, selon nos résultats, elle se cristallise également autour d'une question d'identification professionnelle des acteurs (Becker, 1985, 2006) à l'intérieur même de la sphère scolaire, c'est-à-dire, entre les enseignant.e.s d'EPS concrètement, et au cœur des représentations de leurs propres activités dans l'AS. Ainsi, les enseignant.e.s d'EPS du collège Isole identifient, notamment dans un collège d'éducation prioritaire comme le leur, une certaine proximité, voire une redondance entre leurs activités d'AS et celles de l'accompagnement éducatif sportif, au point de craindre une mise en péril, voire une substitution de leur activité par ce dispositif. La faible, voire l'absence de cohésion et de travail collectif autour du projet éducatif de l'établissement, semble ici renforcer les appréhensions de l'équipe et son resserrement autour d'une vision corporatiste de leur activité.

Au collège Odet, par contre, c'est moins en termes de concurrence que de complémentarité avec le sport scolaire que l'accompagnement éducatif sportif est appréhendé. Caractérisés certes tous deux par une approche éducative des pratiques sportives, les activités de l'AS restent effectivement jugées plus compétitives et, de ce fait, susceptibles de se démarquer. La zone de concurrence, si elle est bien pointée, est dès lors plutôt identifiée à l'égard des clubs sportifs extérieurs. Nous verrons par la suite comment, premièrement, les textes officiels ont assoupli la priorité donnée initialement au sport scolaire tout en gardant des finalités assez semblables, ce qui renverrait à une certaine concurrence. Nous démontrerons ensuite comment la corporation EPS se sert historiquement des concurrences perçues pour renforcer la cohésion interne et se distinguer d'autres professionnels.

##### **4.1. La promotion des APS et l'apprentissage de la vie associative : des finalités officielles semblables et concurrentielles**

Proposé exclusivement dans les EPLE de l'éducation prioritaire, l'accompagnement éducatif s'instaurait en 2007 afin :

---

<sup>8</sup> L'UNSS est l'Union Nationale de Sport Scolaire, la fédération sportive scolaire française de l'enseignement secondaire.

*d'assurer en toute équité à chaque élève, quel que soit son milieu familial, l'encadrement de son travail personnel, l'épanouissement par la pratique du sport et l'ouverture au monde de l'art et de la culture, conditions nécessaires au bon déroulement de sa scolarité*<sup>9</sup>.

Il fallait attendre la circulaire de généralisation de l'accompagnement éducatif de 2008 pour que soit introduit un volet sportif dans ce dispositif. Jusqu'alors, le sport scolaire proposé par les AS de ces établissements du second degré était la seule proposition d'offre sportive en horaire périscolaire :

*Les activités sportives proposées dans le cadre de l'accompagnement éducatif, prolongent les enseignements obligatoires d'éducation physique et sportive (EPS), et offrent aux élèves un temps supplémentaire de pratique sportive. Les initiatives qui permettent aux élèves de mieux connaître leur corps et favorisent bien-être et santé, notamment dans le cadre de la lutte contre l'obésité, sont particulièrement recherchées*<sup>10</sup>.

Si l'objectif principal du volet sportif de l'accompagnement éducatif est de proposer un temps supplémentaire de pratique sportive comme prolongement de l'EPS, il rencontrerait des similitudes avec les objectifs du sport scolaire à plusieurs niveaux. D'après les textes officiels, la particularité du sport scolaire au sein de l'AS, au-delà du premier objectif commun de promotion des activités sportives en complément des cours d'EPS, est de contribuer à l'apprentissage de la vie associative des élèves. Comme rappelé dans la dernière circulaire du Ministère au moment de l'implantation du dispositif : « *L'objectif du sport scolaire est de proposer et de développer, pour les élèves volontaires, la pratique d'activités sportives, en complément des cours d'éducation physique et sportive, ainsi que l'apprentissage de la vie associative par les élèves* »<sup>11</sup>. Cet objectif est également le premier affiché, parmi d'autres, dans la Circulaire du Centre National du Développement du Sport<sup>12</sup> (CNDS) n° 2009-05 du 30 avril 2009 relative aux activités sportives périscolaires dans le cadre de l'accompagnement éducatif, pour l'année scolaire 2009-2010. Le parallèle est frappant à la lecture du premier article, les activités sportives périscolaires doivent : « *Permettre l'initiation des jeunes à diverses disciplines sportives tout au long de la période du collège de façon à favoriser la poursuite d'activités physiques et sportives dans un cadre associatif, tout au long de la vie* »<sup>13</sup>. En absence d'une coordination institutionnelle entre les deux activités, de surcroît structurées et financées par différentes tutelles ministérielles<sup>14</sup>, la forte proximité autour de leurs finalités nourrissait et légitimait le maintien d'une certaine méfiance des acteurs de l'EPS. Cette inquiétude est notamment exprimée par le SNEP :

*Ces dispositifs sont lourds de menaces : quelques élèves touchés seulement dans les établissements concernés ; concurrence avec l'enseignement de l'EPS obligatoire et le sport scolaire ; confusion entretenue entre enseignement de l'EPS, discipline scolaire et simple animation sportive ; retour à une dissociation entre des disciplines fondamentales, placées le matin et d'autres secondaires (EPS, arts, technologie, ...), placées l'après-midi ; tentative d'externalisation de l'EPS en faisant assurer le plus possible ces compléments sportifs par des animateurs extérieurs au système scolaire (au moment où sont supprimés des milliers de postes d'enseignants d'EPS !)* (SNEP, 2012, p. 9)<sup>15</sup>.

<sup>9</sup> Circulaire n° 2007-115 du 13 juillet 2007 relative à l'accompagnement éducatif. Complément à la circulaire de préparation de la rentrée 2007 : mise en place de l'accompagnement éducatif dans les établissements de l'éducation prioritaire. B.O. n° 28 du 19 juillet 2007.

<sup>10</sup> Circulaire n° 2008-080 du 5 juin 2008 relative à la Généralisation de l'accompagnement éducatif à compter de la rentrée 2008. B.O. n° 25 du 19 juin 2008.

<sup>11</sup> Circulaire n° 2002-130, B.O. n° 25 du 20 juin 2002 relative au sport scolaire à l'école, au collège et au lycée. B.O. n° 25 du 20 juin 2002.

<sup>12</sup> Qui succèdera par le Décret n° 2006-248 du 2 mars 2006 le Fonds national pour le développement du sport (FNDS) actif jusqu'au 1er janvier 2006. Le CNDS a été dissolu en avril 2019 et ses services ont été transférés à la nouvelle Agence Nationale du Sport française (ANS) créée à ce même moment.

<sup>13</sup> Circulaire 2009-05 du 30 avril 2009 relative aux activités sportives périscolaires dans le cadre de l'accompagnement éducatif, pour l'année scolaire 2009-2010. No 2009-14. Centre National pour le Développement du Sport (CNDS).

<sup>14</sup> En effet, car le sport scolaire du secondaire est financé principalement par le Ministère de l'Éducation nationale, notamment par le coût des enseignant.e.s d'EPS, tandis que le volet sportif de l'accompagnement éducatif est financé par le Ministère de la Jeunesse et des Sports grâce à des subventions du CNDS ou par des rémunérations en vacances par le Ministère de l'Éducation.

<sup>15</sup> SNEP. (2012). Livre noir sur l'éducation physique et sportive et le sport scolaire.

A ces inquiétudes exprimées en termes de redondances dans les objectifs éducatifs ciblés viennent s'ajouter celles concernant les moyens respectivement octroyés à l'EPS et aux dispositifs périscolaires. L'attribution de subventions à un nouveau dispositif périscolaire, dont la légitimité et les finalités seraient remises en cause, apparaît comme d'autant plus contestable qu'elles se conjuguent avec une diminution des dotations allouées à l'EPS :

*Ils nous ont dit, parce qu'il y (...) avait une réunion avec les gens de la jeunesse et des sports. (...) on peut vous (...) faire du golf des choses comme ça. Ils ont de l'argent et à côté de cela (...) on nous supprime des postes. (...) On comprend pas (sic), on comprend pas (sic). Il y a de l'argent mais on nous supprime des postes donc moi sur ce discours-là je préfère dire : « ben gardez votre argent et nous on va faire avec nos moyens ! (Enseignant au collège Isole).*

L'éventuelle concurrence entre le volet sportif de l'accompagnement éducatif et le sport scolaire semble pourtant pressentie par le ministère de l'Éducation nationale. Elle présente l'accompagnement sportif périscolaire de manière complémentaire au projet d'EPS et au sport scolaire, prévoyant de l'introduire et de l'adosser « notamment sur les possibilités offertes localement par les associations sportives et tout particulièrement l'association sportive du collège »<sup>16</sup>. Pourtant la première circulaire de 2007, si elle proposait simultanément aux associations, scolaires ou non, des financements CNDS pour les intervenant.e.s, n'apportait pas d'explicitations sur les modalités de cette éventuelle articulation entre les deux activités sportives ou leurs intervenant.e.s. La circulaire de 2008 ajoute de manière encore très succincte : « La complémentarité avec le projet EPS du collège est nécessaire. La collaboration avec l'UNSS sera recherchée pour la mise en place et la conduite des projets ». Par ailleurs, cette même circulaire favorise le développement de l'accompagnement éducatif, au détriment des pratiques sportives au sein des AS, en n'imposant ni licence, ni certificat médical d'aptitude à la pratique sportive quand simultanément elles étaient obligatoires pour la pratique du sport en AS (malgré une faible cotisation de 15-20 euros environ)<sup>17</sup>. Notons que la circulaire du CNDS met au même niveau les associations civiles et scolaires, tendance également observée dans la circulaire 2008 du ministère de l'Éducation nationale :

*Le ministre de l'Éducation nationale précise que le concours des collectivités territoriales et des associations sera particulièrement recherché, notamment dans tous les cas où leurs interventions, traditionnellement importantes, constituent un apport très apprécié. A cet égard, les activités sportives prendront appui sur les possibilités offertes localement par les associations sportives, dont l'association sportive scolaire<sup>18</sup>.*

Le sport scolaire, financé principalement par le Ministère de l'Éducation nationale via les dotations allouées aux enseignant.e.s d'EPS, s'avère plus coûteux à la fois pour l'État et les familles que l'accompagnement éducatif, financé par le Ministère chargé des Sports via le CNDS :

*Les projets élaborés par les collèges avec les associations sportives, qu'elles soient scolaires ou non, devront être présentés au Centre national pour le développement du sport (CNDS), afin de bénéficier des financements prévus pour les intervenants mobilisés. Pour l'année civile 2008, 20 millions d'euros sont réservés à cet usage par le CNDS (premier et second degrés)<sup>19</sup>.*

Le financement du volet sportif de l'accompagnement éducatif par le Ministère des Sports constituerait une autre menace à l'identité, la légitimité et la pérennité de l'EPS : « À partir du moment où on justifie leur entrée dans l'école, vous voyez, ça coûte moins cher, parce que, c'est la jeunesse et les sports, c'est plus (sic) le même ministère qui paye » (Enseignant au collège Isole).

Pour les enseignant.e.s d'EPS du collège Isole, ces conditions d'implantation du dispositif créent une concurrence non seulement autour des objectifs et des contenus de l'offre sportive mais aussi, et peut-être

<sup>16</sup> Circulaire n° 2007-115 du 13 juillet 2007 relative à l'accompagnement éducatif. Complément à la circulaire de préparation de la rentrée 2007 : mise en place de l'accompagnement éducatif dans les établissements de l'éducation prioritaire. B.O. n° 28 du 19 juillet 2007.

<sup>17</sup> Seulement depuis 2016 le certificat médical n'est plus obligatoire pour la pratique du sport en AS scolaire.

<sup>18</sup> Circulaire 2009-05 du 30 avril 2009 relative aux activités sportives périscolaires dans le cadre de l'accompagnement éducatif, pour l'année scolaire 2009-2010. No 2009-14. Centre National pour le Développement du Sport (CNDS).

<sup>19</sup> Circulaire n° 2008-080 du 5 juin 2008 relative à la Généralisation de l'accompagnement éducatif à compter de la rentrée 2008. B.O. n° 25 du 19 juin 2008.

surtout, en termes de devenir professionnel au point de l'entrevoir comme une menace pour l'enseignement scolaire de l'EPS :

*Je suis pas (sic) forcément pour parce que justement comme j'asseyais d'expliquer, plus on va faire venir des gens extérieurs donc peut-être eux sont plus compétents, c'est même sûr peut-être. Mais quelque part, ces personnes là vont peut-être pas connaître (sic) ces élèves comment ils sont vraiment. Ils vont intervenir sur une heure, deux heures par semaine. Ils vont pas (sic) connaître toutes les difficultés, pouvoir parler avec les autres enseignants, pouvoir avoir des (...) informations plus concrètes donc. Pour moi c'est un peu de l'éducation au rabais, quand même. C'est quand même quelque chose qui est intéressant, certes parce que justement comme je vous disais ça peut permettre de proposer d'autres activités, mais attention quand même à pas laisser (sic) les personnes extérieures ou alors des intervenants privés qui viennent petit à petit pour que petit à petit on se retrouve remplacés par des professeurs de sport spécialisés euh... je sais pas (sic), demain on fait un cycle badminton, ben voilà il y aura le club de badminton d'à côté qui va venir faire le cycle badminton et le prof d'EPS et (...), après-demain on fait un cycle de boxe ce sera (...) l'éducateur de boxe qui viendra et qui aura aucun (sic) suivi des élèves, quoi. Du coup, donc, ça peut être dangereux à long terme (Enseignant au collège Isole).*

L'accompagnement éducatif reposerait sur une volonté d'ouverture et/ou de renforcement des actions partenariales du ministère de l'Éducation nationale avec plusieurs Ministères, ici avec Jeunesse et Sport, mais aussi avec le tissu associatif local. Selon Lescouarch (2008), cette création en 2007 de « *l'accompagnement éducatif (...) au sein des établissements est un indicateur d'un réinvestissement important de ce ministère [l'Éducation Nationale] dans ces actions partenariales* ». Il reste que si l'accompagnement éducatif représente la fin de l'externalisation des dispositifs par leur prise en compte par le Ministère de l'Éducation nationale (De Grasset, 2015), pour Cauterman & Daunay (2010) ces dispositifs à l'école et au collège demeurent une externalisation « hors de l'école », présentant le risque d'une libéralisation de l'éducation scolaire et d'un affaiblissement des services publics concernés, à commencer par les disciplines « jugées » secondaires comme l'EPS. La centration, dans le discours des enseignant.e.s d'EPS, sur leur attachement à l'Éducation nationale témoigne tout au long de l'étude de ces craintes : « *c'est une activité complètement intégrée à l'activité scolaire* » (Enseignant au collège Odet).

La mise en perspective de ces mouvements contestataires au niveau micro permet de rendre compte des effets institutionnels au niveau macro (Dubar, 1998). Depuis 1981, l'Éducation Physique et Sportive, y compris le sport scolaire, est gérée en France par le ministère de l'Éducation nationale. Nos résultats démontrent l'importance pour les enseignant.e.s d'EPS en France d'appartenir à ce ministère en se distinguant d'autres professionnels extérieurs au système éducatif, notamment ceux dépendant du ministère chargé des sports et de la ville, indépendamment de leurs compétences partagées et de leur contribution à l'éducation des élèves : « *Eux c'est des politiques locales, en fait, ils dépendent de la mairie, des collectivités territoriales, donc ils n'ont pas les mêmes missions. Ils ont plutôt des missions de promotion des APS, et des missions il me semble..., mais toujours éducatives* » (Enseignant au collège Odet).

#### **4.2. Une identité professionnelle EPS commune pour se distinguer d'autres intervenants**

Selon les premiers résultats, la concurrence pressentie entre l'AS scolaire et l'accompagnement éducatif est principalement présente chez les enseignant.e.s d'EPS du collège Isole, qui ont refusé d'introduire le nouveau dispositif sportif dans l'établissement. Le public d'un collège d'éducation prioritaire jugé « difficile » justifie selon eux de développer une politique du sport scolaire plus éducative, donc au sein de l'AS, une activité plus à même de répondre aux besoins spécifiques des élèves trop démunis et rencontrant des difficultés pour profiter de conditions favorables à leur réussite scolaire. Cette concurrence n'est pas ainsi perçue chez les enseignant.e.s d'EPS du collège Odet, qui restent plutôt vigilants à l'égard des clubs sportifs extérieurs. Pourtant tou.te.s s'entendent à défendre la spécificité du sport scolaire au sein des AS par sa contribution éducative dans l'école. Ainsi se rejoignent-ils.elles autour des finalités éducatives du sport scolaire développant une vision relativement en consonance avec les textes officiels : « *Il y a trois pôles concernant à l'AS : le pôle compétition, le pôle promotion, découverte de nouvelles activités sans compétition, et le pôle responsabilisation, notamment avec tout ce qui est la participation des Jeunes Officiels* » (Enseignant au collège Odet).

Outre les textes officiels, la plupart des enseignant.e.s s'efforcent de légitimer, voire d'élargir ces finalités, en valorisant dans le sport scolaire à la fois l'ouverture culturelle, l'éducation aux valeurs sociales et citoyennes

historiquement attribuées aux sports, la découverte et l'initiation sportive notamment, mais aussi la compétition et l'apprentissage technique d'une APSA<sup>20</sup> ou encore la participation à la vie associative : « *C'est une poursuite de l'éducatif aux sens d'apprentissage des valeurs mais aussi éducatif dans le sens d'apprentissage de compétences dans l'activité dans l'APSA concernée* » (Enseignant au collège Odet). Selon Roux-Perez (2004), ces nombreuses et différentes finalités et manières d'interpréter les textes officiels déboucheraient sur des pratiques hétérogènes sur le terrain, y compris au sein d'un même établissement scolaire. Nonobstant, nous rencontrons dans nos résultats que la comparaison avec le volet sportif de l'accompagnement éducatif révèle une approche du sport scolaire plus éducative au collège Isole et plus compétitive au collège Odet. Malgré les différences intra-extra collèges qui, selon Roux-Perez (2004), trahissent des clivages au sein même de la discipline EPS, un point commun perdure chez tous les enseignant.e.s d'EPS : le sport scolaire est une activité à ne pas confondre avec le volet sportif de l'accompagnement éducatif ni avec les clubs sportifs extérieurs. Il ferait partie de l'EPS dont la composante éducative est inhérente et propre au système éducatif scolaire dont elle fait partie en tant que discipline à part entière. Les discours des enseignant.e.s d'EPS recensés dans cette étude se rejoignent donc lorsqu'ils revendiquaient une identité propre à la corporation des enseignant.e.s d'EPS, caractérisée par trois aspects (Roux-Perez, 2004) : les finalités de la discipline, les valeurs éducatives et la relation privilégiée avec les élèves.

*Ils côtoient [les élèves] du matériel qu'ils rencontrent à l'école, les professeurs qui y sont, en l'occurrence moi, mais par contre c'est pas (sic) du tout le même rapport qu'on a avec eux. C'est pas (sic) un cours d'EPS qu'on fait, c'est l'AS et ça n'a rien à voir, vraiment les élèves on est là (...) pour qu'ils prennent du plaisir. Mais on poursuit les objectifs de l'EPS toujours au niveau solidarité, je dirais responsabilité, initiative* (Enseignant au collège Odet).

Malgré les différentes manières d'appréhender la concurrence dans nos deux collèges étudiés, le sport scolaire dans son ensemble (AS, UNSS) a un rôle déterminant pour renforcer cette identité corporative des enseignant.e.s d'EPS. D'une part, en évoquant la valeur éducative du sport à l'école encadré par eux-mêmes, en assurant le prolongement des finalités de l'EPS et du système éducatif et en se distinguant, en même temps, des autres activités sportives hors temps scolaire. De l'autre, le sport scolaire est porté par ces enseignant.e.s d'EPS comme un emblème représentant la défense de la discipline face à ce qu'ils perçoivent comme des attaques externes subies de manière répétée au cours de l'histoire de la discipline. Il s'agit donc d'un groupe professionnel qui considère avoir construit son autonomie en défendant son propre territoire et son activité professionnelle, en créant des normes propres à la corporation EPS qui les singularise et les distinguent face à d'autres intervenants considérés étrangers à leur collectivité (Becker, 1985) :

*Nous on fait d'éducation physique par le sport, on fait (sic) pas du sport pour faire du sport, on utilise le sport pour essayer d'éduquer les jeunes à plein de choses. Après les gens arrivent à confondre aussi quoi, ben (sic) tiens peu importe ils font du sport voilà, ils sont occupés, c'est bien mais nous on n'a pas du tout les mêmes objectifs qu'un club sportif* (Enseignant au collège Isole).

Cette unité autour d'un discours éducatif est également perceptible à travers le mouvement syndical historique autour de l'EPS, dont on peut comprendre un double enjeu : promouvoir des idéaux communs pour dépasser les clivages internes de la discipline EPS et légitimer son activité professionnelle au sein de l'école (Attali, 2005). Ce mouvement syndical, porté par le SNEP en tant qu'union corporative depuis 1884 puis en tant que syndicat spécifique en 1926, se serait construit de manière autonome par les enseignant.e.s d'EPS eux-mêmes en diffusant un modèle professionnel concret (Attali, 2005 ; Véziers, 2007). En 2012, le SNEP comptait plus de 10.000 syndiqués et 82 % des voix aux élections professionnelles, toutes catégories d'enseignant.e.s d'EPS confondues<sup>21</sup>, ce qui lui conférerait une situation dominante dans la profession d'EPS en tant que syndicat majoritaire. Une position privilégiée pour instaurer un discours plus homogène et normé sur les traits qui définissent la profession, le discours majoritaire des enseignants d'EPS. Le SNEP contribue également à développer une forme d'engagement professionnel chez les enseignant.e.s d'EPS, par le biais des luttes et de l'action revendicative (Attali, 2002). Un engagement leur permettant de se légitimer au sein de l'école (Attali, 2002), tout en se différenciant des activités sportives optionnelles proposées « aux portes de l'école », tel que décrit Gougeon (2003) dans la période 1969-1978. Un engagement leur permettant d'affirmer une identité professionnelle par rapport aux autres groupes professionnels qui l'entourent au sein de l'école considérés étrangers à leurs yeux (Becker, 1985). Ainsi, les tentatives de déscolarisation du sport scolaire ont servi plusieurs fois dans le passé comme symboles pour défendre la profession et la discipline EPS.

<sup>20</sup> APSA = Activités Physiques, Sportives et Artistiques.

<sup>21</sup> Données du site web du SNEP en juin 2017.

Le plan de relance Soisson (septembre 1978) de l'EPS à l'école, dont la volonté initiale était de transférer l'EPS au ministère chargé des Sports, avait par exemple déjà fait l'objet de luttes ayant *in fine* permis de consolider son rattachement au sein de l'Éducation nationale en 1981 (Attali, 2005 ; Gougeon, 2003). L'exemple du « décret de Robien », a également contribué à renforcer l'esprit de corps dans la profession :

*Il y a deux ou trois ans la loi de Robien en France voulait déscolariser justement l'UNSS. Voulait laisser libre le chef d'établissement (...) de choisir si (...) les vingt heures d'un prof d'EPS n'étaient que pour l'enseignement... (et si l'on y incluait les heures dédiées au sport scolaire) et donc on a trois heures d'UNSS par semaine... (Enseignant au collège Odet).*

Cette loi prétendait modifier les décrets relatifs au statut particulier des enseignant.e.s d'EPS pour l'encadrement du sport scolaire, dont trois heures hebdomadaires sont dédiées dans les obligations de service. En février 2007, lorsque le Ministre de l'Éducation, Gilles de Robien, souhaite assouplir ce forfait obligatoire de 3 heures hebdomadaire, une mobilisation nationale s'organise dans la communauté des enseignant.e.s d'EPS<sup>22</sup> pour dénoncer une nouvelle atteinte au sport scolaire. Le SNEP informait finalement de son abrogation dans un communiqué de presse le 11 juin 2007<sup>23</sup>. Si cette tentative n'est pas isolée dans l'histoire de l'EPS, elle contribue au fil du temps à renforcer, parmi d'autres éléments, un certain *ethos* (Bourdieu, 1980) professionnel, alimentant une lutte pour sa légitimation à l'école et une crispation sur la définition de ses contours et de ses possibles collaborations avec le mouvement sportif et associatif.

Les études historiques démontrent que les évènements mettant en cause la profession d'EPS, notamment en menaçant le sport scolaire et ses composants (suppression ou diminution d'heures du forfait d'EPS, suppression de postes, activités périscolaires parallèles), renforcent finalement l'identité et l'esprit de corps en EPS, et ce en dépit des différences réelles de conceptions et de structuration de la discipline qui traversent encore la corporation (Attali, 2005 ; Gougeon, 2003 ; Véziers, 2007). Mais c'est grâce à ce jeu de tensions entre continuité et changement, entre spécificité et intégration de la discipline au sein du système scolaire, comme le décrit Roux-Perez (2004), que les enseignant.e.s d'EPS constituent des représentations collectives et des valeurs partagées afin de défendre leur groupe professionnel au sein de l'école et de la société.

Si, comme nous l'avons vu dans les deux collèges, une forte identité professionnelle prédomine autour du sport scolaire de l'AS en lien avec l'EPS et l'Éducation nationale, comment comprendre dans l'un des deux établissements la participation de l'équipe enseignante aux dispositifs d'accompagnement éducatif ? Autrement dit, comment expliquer, à partir d'une configuration locale, les mécanismes « d'arrangement » de l'équipe pédagogique entre leurs visions-positions du et dans le champ éducatif en général, et à l'égard de l'EPS en particulier, et l'implantation d'un tel dispositif ?

## 5. Les projets pédagogiques pour comprendre les actions collectives dans chaque collège

Cette dernière partie cherche à comprendre, au-delà des représentations des uns et des autres, les éléments configurationnels, à la fois individuels et structurels, qui permettent d'instaurer l'accompagnement éducatif au collège Odet et, par opposition, les freins au collège Isole. Pour ce faire, nous avons analysé les interactions intra-établissement des enseignant.e.s d'EPS entre eux.elles et avec l'ensemble de la communauté éducative, y compris les partenaires extérieurs qui encadrent l'accompagnement éducatif.

Plusieurs facteurs sont à prendre en compte pour comprendre ces processus de différenciation et ces (di)visions de l'EPS dans une même ville et au sein de QPV (Quartiers Politique de la Ville) relativement similaires. Deux éléments ont retenu notre attention : « l'effet établissement » et la culture ou l'*habitus* professionnel des enseignant.e.s. Le premier pointe l'importance du « recrutement » et du profil social des élèves plus ou moins vulnérables, les modes de gouvernance et la politique de l'établissement plus ou moins volontariste et ouverte au partenariat, l'implantation et l'ancrage dans le quartier et le territoire plus ou moins liés au tissu associatif local, ou encore le climat social plus ou moins difficile selon l'établissement. Le second revient sur les trajectoires professionnelles des enseignant.e.s plus ou moins marquées par l'empreinte de la culture syndicale, par l'effet de la socialisation sportive fédérale, ou bien par l'influence des rapports sociaux

<sup>22</sup> À travers le Décret n° 2007-187 du 12 février 2007, prétendait modifier les décrets n° 50-581, n° 50-582 et n° 50-583 du 25 mai 1950 relatifs aux obligations réglementaires de service du personnel enseignant du second degré et les décrets relatifs au statut particulier des enseignant.e.s d'EPS.

<sup>23</sup> Le décret de Robien abrogé : un résultat de la lutte. Communiqué de Presse du 11 juin 2007 du SNEP: FSU (<http://www.snepfusu.net/actualite/com2p/11juin07.php>, consulté le 20 juin 2017).

générationnels considérés comme déterminants dans le déploiement d'une EPS plutôt compétitive/sportive ou plutôt éducative.

Même si la circulaire généralisait le dispositif en dehors des ZUS (Zones urbaines sensibles)<sup>24</sup>, il est judicieux de retenir son importance dans le réseau de l'éducation prioritaire, caractérisé par un environnement social difficile et dont on sait qu'il se répercute sur le climat scolaire. Les deux collèges étudiés sont situés dans deux ZUS d'une même ville bretonne, décrétés aussi Zones de redynamisation urbaine<sup>25</sup>, mais le climat scolaire à l'intérieur est perçu différemment par les enseignant.e.s d'EPS, pouvant avoir un impact sur les besoins repérés sur le terrain et les moyens pour y répondre. Le climat scolaire du collège Isole se résume à « *une vie scolaire agitée mais peu de phénomènes de violence grave* » (Enseignant au collège Isole). Ce collège semble plutôt décrit comme paisible, un confort susceptible d'amener les enseignant.e.s à reconnaître pouvoir se reposer tendanciellement sur leurs routines pédagogiques, n'exprimant pas de besoin d'innovation et d'ouverture notamment au monde sportif extérieur. En filigrane, les premiers discours montrent une certaine unité des enseignant.e.s d'EPS, en concertation avec le chef d'établissement, en faveur de la défense du sport scolaire, discours marqués en outre par un refus de développer le volet sportif de l'accompagnement éducatif. L'AS semble en mesure de répondre aux besoins de l'établissement et de ses élèves, justifiant de ne pas développer d'accompagnement éducatif périscolaire sportif :

*Il y a que à l'UNSS où on propose des activités sportives en dehors du collège, il y a un journal, une radio, du bridge, après il y a l'aide aux devoirs, il y a de la batterie, mais il y a pas (sic) des activités sportives, elles sont réservées à l'UNSS parce que sinon ça rentrerait en concurrence avec, donc y n'pas (sic) d'autres activités sportives* (Enseignant au collège Isole).

Si l'équipe défend fermement son sport scolaire, elle regrette toutefois une réflexion et une activité collective faiblement développée au sein de l'équipe d'EPS dans l'élaboration et l'animation du projet pédagogique : « *on a pas mal quand même de lacunes sur le fonctionnement de l'AS, c'est-à-dire qu'on fonctionne, ça fonctionne, mais un peu chacun de son côté, quoi* » (enseignant au collège Isole). Cette configuration s'explique notamment en ce qu'elle est marquée par un manque d'interaction et de coordination au sein de l'équipe des enseignant.e.s d'EPS du même établissement et la communauté éducative dans son ensemble. En atteste la politique de structuration et d'articulation des différents projets de l'équipe pédagogique et de l'établissement, dont quelques enseignant.e.s déplorent la mise en œuvre :

*Normalement, au niveau statutaire, on devrait présenter le projet de l'Association Sportive au conseil d'administration, qui soit voté tout ça, ça pareil on le fait pas. (...) Ta question sur les objectifs de l'AS, je pense que Johane elle ne t'a peut-être pas répondu la même chose et Farel ne répondrait pas la même chose et Nadine non plus. Ce qui quelque part n'est pas normal, on devrait être en accord nous quatre sur les attentes de l'Association Sportive* (Enseignant au collège Isole).

« *Manque de concertation et puis manque de réflexion* » (Enseignant au collège Isole), décrivent en outre le fonctionnement de l'AS, dont on déduit une certaine distance avec la culture à la fois de projet et de partenariat d'abord à l'interne. Cette vision du fonctionnement interne, si elle vient probablement renforcer l'appréhension et la résistance à l'égard d'une implantation et de collaboration avec l'extérieur autour de l'accompagnement périscolaire par le sport dans l'école, est aussi, et peut-être surtout, un argument mobilisé pour s'y opposer. Notons à ce titre que l'établissement n'a pas accepté de fournir pour cette étude le projet d'AS, pas plus que les autres projets. Pourtant, en dehors des pratiques sportives, l'équipe témoigne de différentes formes de coopération entre le collège et le tissu associatif :

*Mais on travaille avec des associations de quartier, hein. Par exemple, moi je travaille sur des projets avec des éducateurs de quartier. Mais c'est pas (sic) de projet purement sportif. On est plutôt sur des projets de thèmes comme l'égalité, les discriminations, toutes les choses comme ça* (Enseignant au collège Isole).

A travers ce refus du dispositif en particulier, c'est donc moins la dimension partenariale que l'usage des pratiques sportives qui justifie un tel positionnement.

On s'aperçoit comment dans les deux établissements scolaires, le chef d'établissement et son équipe de direction sont en connivence avec l'équipe EPS et son coordonnateur. Au collège Odet, dès l'entrée sur le terrain de recherche, quand la Principale-adjointe nous oriente pour la première fois vers le codonateur : « *Elle me dit d'appeler le coordonnateur d'EPS* » (carnet ethnographique) et ce dernier, à son tour, souhaite confirmer avec la première : « *Il me dit qu'il parlera avec la Principale-adjointe et cette semaine me rappellera avec des nouvelles* »

<sup>24</sup> Loi n° 96-987 du 14 novembre 1996 relative à la mise en œuvre du pacte de relance pour la ville.

<sup>25</sup> *Idem.*

» (carnet ethnographique). L'accord d'accepter les activités de l'accompagnement éducatif est un fait, car les discours l'intègrent de manière naturelle et même les enseignants d'EPS nous informaient des créneaux. Cette connivence on la retrouve au collège Isole pour éviter l'implantation du dispositif :

*C'est un refus, c'est un accord avec le chef d'établissement. Le chef d'établissement pourrait tout à fait dire : « ben non, le club de boxe d'à côté va venir faire de la boxe ici pour ce qui sont volontaires de cinq à six le mardi et mercredi ». Là nous on a dit non, on prend ça (Enseignant au collège Isole).*

Des caractéristiques liées aux cultures ou *habitus* professionnels des équipes enseignantes d'EPS elles-mêmes permettent également de mieux comprendre les réalités dans chaque collège. Du point de vue interne, il se trouve qu'un enseignant vacataire intègre l'équipe au collège Isole et cela pourrait être un frein pour réfléchir aux orientations du projet d'AS en absence de l'enseignant titulaire. Hormis cet enseignant, tous les autres interviewés sont certifiés en EPS et ne dépassent pas les 45 ans dans aucun des deux collèges. Du point de vue externe, ils ont tous passé le BAFA<sup>26</sup>, mais il y a deux enseignants d'EPS au collège Isole, coordonnateur et vacataire, qui n'ont pas une culture sportive fédérale (sans diplôme fédéral ni brevet), raison pour laquelle l'identification avec les clubs n'existe pas certainement. Le coordonnateur aurait même fait un choix conscient dans son parcours pour s'éloigner du sport compétitif (pratique et formation) « *j'ai un peu de mal avec l'enseignement fédérale. L'enseignement club, ça m'a jamais (sic) intéressé* » (coordonnateur EPS collège Isole). Son implication parallèle dans le syndicat SNEP, permet d'expliquer le positionnement défendu en faveur de l'EPS et contre l'accompagnement éducatif à travers un discours fortement idéologisé qui structurerait son équipe : « *Du SNEP, oui, je suis investi, parce que voilà, c'est toujours pareil, c'est toujours cette idée de défendre un certain nombre de choses, de participer à l'évolution de notre statut d'enseignant d'EPS, en fin. Des réflexions générales, même politiques* » (coordonnateur EPS collège Isole).

Le collège Odet, plus grand et divisé dans deux sites différents, témoigne d'un climat difficile et exprime un besoin de pacification intra-muros, justifiant en partie l'acceptation de ressources supplémentaires comme l'accompagnement éducatif. La perception d'une « *multiplicité des actes d'incivilité et de violence* » et le « *non-respect des règles de vie en communauté* » (Enseignant au collège Odet) par les enseignant.e.s d'EPS se reflète dans le projet d'EPS de l'établissement Odet dont « *la vie scolaire semble agitée* » (projet d'EPS, collège Odet). Le projet d'EPS présente également un « *environnement sportif* » local attractif, en décrivant les nombreuses pratiques sportives développées dans le quartier par des associations et leur impact supposé « *dans les représentations qu'on les élèves de l'EPS* » (projet d'EPS, collège Odet). Notons, par conséquent, l'existence d'un projet d'EPS marqué par les liens avec l'extérieur de l'établissement qui reflète une dynamique d'équipe traduisant à la fois une importante activité collective et une forte cohésion autour d'un projet commun. Ce qui distingue ce collège c'était donc l'interaction existante entre les enseignant.e.s d'EPS eux-mêmes et avec les autres partenaires sociaux. Ce travail autour d'un projet collectif ouvert à et sur l'extérieur semble leur permettre de se partager à la fois l'espace de l'école et le support d'intervention, les activités physiques et sportives, donc simultanément de veiller à la répartition et la défense des intérêts de chacun :

*Il y a une très forte cohésion entre la maison de quartier, les professeurs, les éducateurs. On est une famille, on est une équipe, on travaille ensemble. Donc on a des réunions au début de l'année, et en milieu d'année. On fait des bilans, on met des pistes et du coup on essaye d'avoir un large panel (Enseignant au collège Odet).*

Grâce à cette cohésion et à cette distribution de temps et des finalités autour du projet d'établissement, les enseignant.e.s d'EPS du collège Odet acceptent l'implantation du volet sportif de l'accompagnement éducatif tout en considérant que leur identité disciplinaire, ainsi que leur territoire professionnel au sein de l'établissement scolaire, restent intacts. D'après les données recueillies, les projets sont formalisés en papier, peut-être sans poser les détails de l'articulation entre les activités, mais en reconnaissant l'existence de l'accompagnement éducatif en tant qu'« aide » pour les élèves en difficulté. La coordination entre différentes actions éducatives favorise une cohérence d'ensemble au sein des établissements scolaires (Zakhartchouk, 2009b), ici entre les enseignant.e.s d'EPS et les autres professionnels de la communauté éducative par le biais des projets pédagogiques :

*Au collège, a été mise en place une aide, dès le cycle d'observation pour ces élèves en difficulté. L'aide au travail personnalisé, l'accompagnement éducatif, la possibilité d'accompagner l'élève autour d'un projet personnalisé de réussite éducative son autant d'actions destinées à favoriser le parcours scolaire de l'élève. **Les nombreuses structures socio-éducatives** (le Relais, la Maison Verte, la Maison de*

<sup>26</sup> BAFA = Brevet d'aptitude aux fonctions d'animateur.

*quartier ou le CMPP pour ne citer qu'elles) participent à l'ouverture culturelle et l'épanouissement de l'élève*<sup>27</sup> (projet d'EPS, collège Odet).

Cette ouverture de l'EPS à l'extérieur de l'établissement peut également s'expliquer à travers les *habitus* et cultures professionnels des enseignant.e.s du collège Odet. Précisons qu'aucun.e. n'affirme appartenir au SNEP ni ne témoignait d'une culture syndicale, et que la plupart (hormis un enseignant qui n'est pas le coordonnateur) avaient un bagage sportif dans le champ associatif. Diplômés et encore pratiquant.e.s, dans leur vie privée, ils revendiquent une vision et un discours de continuité du parcours sportif de l'élève après l'AS vers ces clubs de quartier. On peut comprendre ainsi comment tout en étant soucieux de valoriser et différencier le sport scolaire, les enseignant.e.s d'EPS du collège Odet ont accepté l'implantation de l'accompagnement éducatif permettant à des intervenants extérieurs d'accéder à l'établissement scolaire et d'y déployer leurs actions. En fin, si ce collège démontre une dynamique de coopération et partenariat basée sur les besoins des élèves, acceptée par l'équipe d'EPS, elle ne conduit pas cependant à des actions conjointes et collaboratives entre enseignant.e.s et intervenant.e.s extérieurs et, d'autant moins, dans le cadre du sport scolaire (Grangeat & Muñoz, 2006).

Dans ses travaux, Roux-Perez (2004) trouve différentes formes de procédés chez les enseignant.e.s d'EPS, des logiques institutionnelles plus ou moins favorables à la réalisation des projets pédagogiques, mais qui n'empêchent pas pour autant un affichage commun de tous les enseignant.e.s d'EPS autour de l'école. Le résultat au collège Isole c'est l'absence de ce volet sportif de l'accompagnement éducatif et de toute autre activité sportive hors temps scolaire au-delà du sport scolaire. D'autres options sont pourtant envisageables grâce à une articulation concertée, telles que l'explique théoriquement le CRDP Bretagne (2008) ou tel que le collège Odet nous l'a illustré. La situation dans ce dernier rappellerait les propos suggérés par Zakhartchouk (2009a) pour implanter l'accompagnement éducatif au projet d'établissement en le replaçant dans le contexte historique du collège, en tenant compte des activités déjà en cours et des intervenant.e.s déjà présent.e.s. Enfin, pour Le Bail (2009), le problème « *est sans doute moins la concurrence entre les dispositifs que leur adéquation aux besoins identifiés* » (p. 25), a fortiori s'agissant des collèges de l'Éducation Prioritaire.

## 6. Conclusions

L'étude de ces deux collèges tenus comme exemples permet d'illustrer deux formes différentes d'implantation du volet sportif de l'accompagnement éducatif dans deux collèges RRS d'une grande ville bretonne (France) très peu de temps passé depuis la création du dispositif. Un dispositif dont ses circulaires décrivent vaguement les composantes de son volet sportif en évoquant parfois d'éventuelles collaborations avec le sport scolaire, historiquement présent dans les collèges, sans toujours convaincre les principaux encadrants de cette activité : les enseignant.e.s d'EPS. Le processus même de cette recherche essentiellement inductive, nous a permis d'identifier les représentations que les enseignant.e.s d'EPS montrent dans chaque collège en pouvant discerner une identité professionnelle commune à tous mais aussi des interactions différentes à partir desquelles les actions collectives se sont construites au sein de l'école (Becker, 2006). Si notre objectif était de comprendre le rôle des enseignant.e.s d'EPS dans la politique sportive de chaque établissement, il en résulte deux expressions de la politique sportive différentes : un collège accepte le volet sportif de l'accompagnement éducatif, encadré par des intervenants extérieurs, tandis que l'autre refuse ce dispositif en le considérant une attaque à la corporation EPS. Malgré la trajectoire mouvementée de la profession, entre clivages internes et concurrences externes (Roux-Perez, 2004), les enseignant.e.s d'EPS du collège qui accepte ce dispositif avouent un travail en équipe et coordonné entre les divers acteurs de la communauté éducative grâce à l'articulation des différents projets pédagogiques. Cette décision ne met pas en cause l'identité EPS de ces enseignant.e.s d'EPS et elle ouvre la porte à des intervenants extérieurs sans confondre pour autant le territoire professionnel correspondant à chacune des activités sportives.

Selon le rapport de l'académie de Rennes de 2009 sur l'accompagnement éducatif dans la Région Bretagne il est difficile de mesurer les frontières entre l'AS, les sections sportives<sup>28</sup>, et le volet sportif du dispositif<sup>29</sup>. Selon

<sup>27</sup> Souligné et gras selon le projet éducatif fourni par le collège.

<sup>28</sup> Les sections sportives permettent aux élèves volontaires, avec accord de leurs familles, de bénéficier d'un entraînement plus soutenu d'une discipline sportive au sein de l'école grâce à l'aménagement des créneaux horaires adaptés. L'actuelle circulaire n° 2011-099 du 29-9-2011 relative aux sections sportives scolaires remplace celle qui était en vigueur lors de cette recherche ayant le même titre (Circulaire n° 96-291 du 13 décembre 1996).

<sup>29</sup> Buttifant, M., Fellahi, A. et Lesueur, J. (2009). Rapport sur le suivi académique de l'accompagnement éducatif : Académie de Rennes, [http://espaceeducatif.ac-rennes.fr/jahia/webdav/site/espaceeducatif3/groups/RECTORAT-COM\\_Tous/public/projacad/pdf/rapport-acceduc09.pdf](http://espaceeducatif.ac-rennes.fr/jahia/webdav/site/espaceeducatif3/groups/RECTORAT-COM_Tous/public/projacad/pdf/rapport-acceduc09.pdf) (consulté le 3 mai 2010).

ce rapport, à ce moment la plupart des enseignant.e.s d'EPS « *n'ont pas souhaité confier leurs élèves à un intervenant extérieur et ont été à la fois force de proposition et de mise en œuvre* »<sup>30</sup>. Les enseignant.e.s auraient préféré s'investir d'avantage, proposer de nouvelles activités et profiter des ressources financières du dispositif pour l'achat de matériel. Si notre étude confirme la forte identité de la corporation EPS à travers le sport scolaire démontrée auparavant dans la littérature scientifique, notre travail est plutôt original car il a été mené juste après l'implantation du dispositif d'accompagnement éducatif et montre comme résultat le pouvoir des enseignants d'EPS dans la politique sportive d'établissement. Des études complémentaires plus actuelles et représentatives permettraient de mieux expliquer si la décision de refuser l'accompagnement éducatif dans les collèges répond à un discours fort identitaire, voir syndicale, de la corporation EPS ou si c'est à l'issue d'une réflexion et discussion des enseignant.e.s d'EPS entre eux et avec la communauté éducative qu'ils considèrent qu'au niveau local spécifique les partenaires extérieurs poseraient une atteinte avérée contre le sport scolaire et ses professionnels. Ces recherches sont importantes au moment de concevoir une politique sportive d'établissement cohérente avec son environnement socio-éducatif en tenant compte du contexte des activités et des dispositifs sportifs à l'école en vue d'une éventuelle articulation entre eux ainsi qu'avec l'ensemble de la communauté éducative qui « *réunit les personnels de l'école, les parents d'élèves, les collectivités territoriales compétentes pour l'école ainsi que les acteurs institutionnels, économiques et sociaux associés au service public d'éducation* »<sup>31</sup>. Le processus de décentralisation et de territorialisation fait des « projets » un outil de gestion de l'éducation pour adapter les directives nationales au contexte local d'établissement (van Zanten, 2006). En ce sens, si tout établissement scolaire est concerné, ceux appartenant au réseau de l'éducation prioritaire le seraient davantage étant donné l'implication attendue des collectivités territoriales en matière sportive en partenariat avec les services de l'Éducation nationale, dont les enseignant.e.s d'EPS.

### Références bibliographiques

- Attali, M. (2002). L'EPS à l'Éducation nationale. Contribution syndicale au développement d'une discipline scolaire. *Carrefours de l'éducation*, 13, 94-108. <https://doi.org/10.3917/cdle.013.0094>
- Attali, M. (2005). Les enjeux des formes de mobilisation des enseignants d'EPS français dans les années 1970. *Carrefours de l'éducation*, 19, 3-18. <https://doi.org/10.3917/cdle.019.0003>
- Attali, M. (2016). *Les éducations par le sport*. Futuroscope : Canopé.
- Bardin, L. (1977). *L'analyse de contenu*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Beaud, S. & Weber, F. (2003). *Guide de l'enquête de terrain : produire et analyser des données ethnographiques*. Paris : La Découverte.
- Becker, H. S. (1985). *Outsiders : études de sociologie de la déviance*. Paris : Métailié.
- Becker, H. S. (2002). *Les ficelles du métier. Comment conduire sa recherche en sciences sociales*. Paris : La découverte.
- Becker, H. S. (2006). *Le travail sociologique : méthode et substance*. Fribourg : Academic Press / Saint-Paul.
- Bourdieu, P. (1980). *Le sens pratique*. Paris : Éditions de Minuit.
- Cauterman, M. M. & Daunay, B. (2010). La jungle des dispositifs. *Recherches*, 52, 9-23.
- CRDP de Bretagne. (2008). *L'accompagnement éducatif : guide pour le collège*. Rennes : SCEREN-CRDP Bretagne.
- de Grasset J. (2015). Les partenariats éducatifs, vecteurs d'accompagnement du changement ? *Éducation et socialisation. Les Cahiers du CERFEE*, 38. <https://doi.org/10.4000/edso.1245>
- Derouet, J. (1992). *École et Justice : De l'égalité des chances aux compromis locaux ?* Paris : Éditions Métailié.
- Dubar, C. (1998). Trajectoires sociales et formes identitaires : clarifications conceptuelles et méthodologiques. *Sociétés Contemporaines*, 29, 73-85. <https://doi.org/10.3406/socco.1998.1842>
- Dubar, C., Tripier, P. & Boussard, V. (2015). *Sociologie des professions*. Paris : Armand Colin.

<sup>30</sup> *Idem*, p. 5.

<sup>31</sup> Ministère de l'Éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche (septembre 2014). Guide pratique pour la direction de l'école primaire – 2-La vie de l'école – La communauté éducative ([https://cache.media.eduscol.education.fr/file/guide\\_pratique\\_directeurs\\_d\\_ecole/40/1/Guide\\_direction\\_ecole\\_2\\_fiche\\_la\\_communaute\\_educative\\_360401.pdf](https://cache.media.eduscol.education.fr/file/guide_pratique_directeurs_d_ecole/40/1/Guide_direction_ecole_2_fiche_la_communaute_educative_360401.pdf), consulté le 17 août 2021).

- Gougeon, Y. (2003). Le sport aux portes de l'école. Dans T. Terret (Ed.), *Éducation physique, sport et loisir 1970 - 2000* (pp. 191-208). Clermont-Ferrand : AFRAPS.
- Grangeat, M., & Muñoz, G. (2006). Le travail collectif des enseignants de l'éducation prioritaire. *Formation emploi. Revue française de sciences sociales*, 95, 75-88. <https://doi.org/10.4000/formationemploi.2432>
- Honta, M. (2003). Sport et action publique locale : des initiatives entre concurrence et complémentarité inter-institutionnelles. Le cas de la ville de Mérignac (Gironde). *STAPS*, 63, 107-122. <https://doi.org/10.3917/sta.063.0107>
- Le Bail, J. M. (2009). Accompagnement éducatif/Accompagnement à la scolarité : concurrence ou complémentarité ? Dans A. Mansuy & J. M. Zakhartchouk (Eds.), *Pour un accompagnement éducatif efficace* (pp. 20-25). Besançon : CRDP de Franche-Comté.
- Lescouarch, L. (2008). Enjeux de l'évolution des dispositifs d'accompagnement à la scolarité dans leur relation avec le scolaire. Communication présentée au Symposium du Laboratoire CIVIIC « Apprendre en dehors de l'école », Rouen. Consulté à l'adresse url : <https://www.univ-rouen.fr/civiic/actu/lescouarchaccompagnementsscolaireciviic2008.pdf>
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (2003). *Analyse des données qualitatives* (2 ed.). Paris : De Boeck Université.
- Olivier de Sardan, J. P. (2008). *La rigueur du qualitatif. Les contraintes empiriques de l'interprétation socio-anthropologique*. Louvain-la-Neuve : Academia Bruylant.
- Roux-Perez, T. (2004). L'identité professionnelle des enseignants d'EPS : entre valeurs partagées et interprétations singulières. *STAPS*, 63, 75-88. <https://doi.org/10.3917/sta.063.0075>
- van Zanten, A. (2006). Chapitre 6 : La construction des politiques d'éducation : De la centralisation à la délégation au local. Dans : P. D. Culpepper, P. Hall & B. Palier (Eds.), *La France en mutation. 1980-2005* (pp. 229-263). Paris : Presses de Sciences Po.
- Vézières, G. (2007). *Une histoire syndicale de l'éducation physique (1880-2002)*. Paris : Syllepse.
- Zakhartchouk, J. M. (2009a). Introduction : Sûrement pas une solution miracle mais... Dans A. Mansuy & J. M. Zakhartchouk (Eds.), *Pour un accompagnement éducatif efficace* (pp. 11-16). Besançon : CRDP de Franche-Comté.
- Zakhartchouk, J. M. (2009b). Identifier les dérives pour fortifier le dispositif. Dans A. Mansuy & J. M. Zakhartchouk (Eds.), *Pour un accompagnement éducatif efficace* (pp. 26-28). Besançon : CRDP de Franche-Comté.

© Revue Éducation & Formation, e-316, Décembre - 2021

<http://revueeducationformation.be/>

ISSN 2032-8184

Prof. B. De Lièvre, éditeur

Service d'Ingénierie Pédagogique et du Numérique éducatif

Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Éducation

Université de Mons – Belgique