

# **Développer l'intégration et la communication avec les parents d'élèves**

---

**Des pratiques au service de la relation parents-corps enseignant**

---

Formation primaire

**Mémoire de Bachelor de : Auceane Joyce Gusset**

**Sous la direction de : Christine Riat**

**Delémont, avril 2020**

## Remerciements

---

Tout d'abord, je tiens à adresser mes remerciements à ma directrice de mémoire, Madame Christine Riat, pour sa disponibilité tout le long de ce travail, son écoute bienveillante ainsi que pour ses précieux conseils.

Ensuite, je remercie très chaleureusement l'enseignante titulaire ayant accepté que j'expérimente ma recherche dans sa classe. Je remercie également les élèves et les parents d'élèves pour leur collaboration et leur implication car sans eux, cette recherche n'aurait pas été possible.

Finalement, je remercie les personnes qui ont pris le temps de relire mon mémoire, ainsi que toutes celles qui ont été présentes pour me soutenir et m'encourager tout au long de ce long mais enrichissant processus qu'est le mémoire de Bachelor.

# Avant-propos

---

## Résumé

En tant qu'étudiante à la HEP-BEJUNE et future enseignante, je m'intéresse, par le biais de ce travail, à la problématique des relations parents<sup>1</sup> et corps enseignant. Ces dernières restent au cœur des débats d'aujourd'hui. En effet, enseignants<sup>2</sup> et parents ont chacun des points de vue différents face au rôle de chacun et il n'est pas facile de trouver le bon compromis.

Afin de répondre aux diverses interrogations ayant trait à cette thématique et d'atteindre mes objectifs de recherche, j'ai instauré diverses pratiques dans une classe de 1-2H ayant pour but d'agir sur la communication et l'intégration des parents. Suite à cette recherche-action, j'ai pu recueillir le point de vue des parents concernant les différentes pratiques auxquelles ils ont pu participer.

Ma recherche vise donc à instaurer et tester des pratiques avec les parents à l'école et dans la classe de leur enfant, puis à évaluer l'impact qu'elles ont sur la relation qui unit les parents et le corps enseignant.

## Cinq mots clés

- Transition
- Relation
- Partenariat parents-corps enseignant
- Communication
- Intégration des parents

---

<sup>1</sup> Le terme « parents » se réfère dans ce mémoire à toutes les personnes détenant l'autorité parentale et la responsabilité de l'enfant.

<sup>2</sup> Dans un souci de faciliter la lecture, nous choisissons de ne pas recourir à une formulation épiciène. Le masculin sera utilisé, sans discrimination, sauf lorsque nous parlerons de l'enseignante-chercheuse questionnée.

## Liste des figures

---

Figure 1 : Oiseau en feutrine (photo : Auceane Gusset) .....	22
Figure 2 : Pliage et origami (photo : Auceane Gusset) .....	23

## Liste des tableaux

---

Tableau 1 : Calendrier des pratiques.....	21
Tableau 2 : Méthode d'analyse - signification du code couleur .....	27
Tableau 3 : Schéma conceptuel - axes de recherche .....	27
Tableau 4 : Verbatim - groupe WhatsApp.....	28
Tableau 5 : Verbatim - activités en photo .....	30
Tableau 6 : Verbatim - activités en classe 1 .....	31
Tableau 7 : Verbatim - activités en classe 2 .....	31
Tableau 8 : Verbatim - soirée des familles.....	33
Tableau 9 : Verbatim - sac d'histoire .....	34
Tableau 10 : Verbatim - communication et relation .....	36
Tableau 11 : Schéma conceptuel modifié.....	38

## Liste des annexes

---

Annexe 1 : Séance de rencontre .....	I
Annexe 2 : Autorisation captage vidéo et utilisation des données - parents .....	II
Annexe 3 : Autorisation captage vidéo et utilisation des données - élèves .....	III
Annexe 4 : Inscription - soirée des familles .....	IV
Annexe 5 : Participation - entretien.....	V
Annexe 6 : Canevas d'entretien.....	VI
Annexe 7 : Extrait - transcription - analyse .....	VII
Annexe 8 : Extrait - journal de bord de l'EC.....	IX

# Sommaire

---

<b>INTRODUCTION .....</b>	<b>1</b>
<b>1. PROBLEMATIQUE .....</b>	<b>3</b>
1.1. DEFINITION ET IMPORTANCE DE L'OBJET DE RECHERCHE .....	3
1.1.1. <i>Raison d'être de l'étude</i> .....	3
1.1.2. <i>Présentation du problème</i> .....	3
1.1.3. <i>Intérêt de l'objet de recherche</i> .....	4
1.2. ETAT DE LA QUESTION .....	5
1.2.1. <i>Transition maison-école</i> .....	5
1 <sup>ère</sup> et 2 <sup>ème</sup> HarmoS.....	5
<i>Transition maison-école</i> .....	5
<i>Devenir élève</i> .....	6
<i>Continuité éducative</i> .....	7
1.2.2. <i>Le concept de relation</i> .....	7
<i>Introduction au concept de relation</i> .....	7
<i>Relation parents-enfant-corps enseignant</i> .....	8
<i>Évolution de la relation</i> .....	9
<i>L'enfant</i> .....	10
<i>La famille</i> .....	10
<i>Le corps enseignant</i> .....	11
1.2.3. <i>Les sources de tensions et de conflits</i> .....	12
1.2.4. <i>Communication et intégration</i> .....	13
<i>Qu'est-ce que la communication ?</i> .....	14
<i>Un partenariat ? Oui, mais comment ?</i> .....	15
1.3. QUESTION ET OBJECTIFS DE RECHERCHE.....	17
1.3.1. <i>Identification de la question de recherche</i> .....	17
1.3.2. <i>Objectifs de recherche</i> .....	17
<b>2. METHODOLOGIE .....</b>	<b>18</b>
2.1. FONDEMENTS METHODOLOGIQUES .....	18
<i>La recherche-action</i> .....	18
2.1.1. <i>L'approche</i> .....	18
2.1.2. <i>Les enjeux et les objectifs</i> .....	19
2.1.3. <i>Le choix de l'échantillon</i> .....	19
2.2. NATURE DU CORPUS .....	20
2.2.1. <i>Les rôles</i> .....	20
2.2.2. <i>Procédure et transformation</i> .....	21
<i>Réflexion et introduction aux changements</i> .....	21
<i>Mise en place des pratiques</i> .....	21
<i>Évaluation des pratiques</i> .....	23
2.1.1. <i>La récolte de données</i> .....	23
2.2. METHODES ET TECHNIQUES D'ANALYSE DES DONNEES .....	26
2.2.1. <i>Traitement des données</i> .....	26
2.2.2. <i>Transcription des entretiens</i> .....	26
2.2.3. <i>Méthode d'analyse</i> .....	26
<b>3. PRESENTATION ET INTERPRETATION DES RESULTATS .....</b>	<b>28</b>
3.1. LES PRATIQUES MISES EN PLACE .....	28
3.1.1. <i>Le groupe WhatsApp</i> .....	28
<i>Communication</i> .....	29
<i>Temps</i> .....	29
<i>Rôles et attentes</i> .....	29

3.1.2. <i>Les activités partagées</i> .....	30
3.1.2.1. <i>Les activités en photo et en classe</i> .....	30
<i>Communication</i> .....	31
<i>Temps</i> .....	32
<i>Rôles et attentes</i> .....	32
3.1.2.2. <i>La soirée des familles</i> .....	33
<i>Communication</i> .....	33
<i>Temps</i> .....	33
<i>Rôles et attentes</i> .....	34
3.1.2.3. <i>Le sac d'histoire</i> .....	34
3.2. EFFETS SUR LA RELATION ET LA COMMUNICATION .....	36
3.3. CONCLUSION .....	37
<b>CONCLUSION</b> .....	<b>38</b>
PRESENTATION SYNTHETIQUE DES PRINCIPAUX RESULTATS .....	38
AUTOEVALUATION CRITIQUE DU TRAVAIL .....	39
PERSPECTIVES D'AVENIR ET DE RECHERCHE FUTURE .....	40
<b>BIBLIOGRAPHIE</b> .....	<b>41</b>
<b>ANNEXES</b> .....	<b>I</b>

# Introduction

---

L'enseignement fait souvent référence à l'apprentissage, à la didactique, à la pédagogie, aux élèves, au corps enseignant, etc. Toutes ces notions sont indéniablement liées et se complètent mutuellement. Cependant, une autre facette fondamentale touche à l'aspect social et relationnel du monde de l'école dont font partie les parents. Ils sont un pilier central dans la vie des élèves. Sans eux, il est impossible de mettre en place une collaboration efficace entre tous les membres responsables du développement affectif, social, culturel et intellectuel des enfants. En effet, les élèves font partie des préoccupations quotidiennes et sont l'essence-même du travail de l'enseignant. Les relations école-famille positives sont reconnues comme favorisant la réussite scolaire des élèves et soutenant leur adaptation au milieu scolaire. Le corps enseignant se doit donc de construire, de développer et de maintenir une relation saine et positive avec les parents de ses élèves. Cependant, cette tâche n'est pas aisée et se heurte, parfois, à des tensions ou des conflits opposant le corps enseignant et les parents.

Une récente recherche réalisée dans l'espace BEJUNE (González-Martínez, Melfi, & Miserez-Caperos, 2019) soulève les causes du manque d'attractivité de la profession d'enseignant. L'une d'entre elles repose sur les problèmes liés à la gestion des relations avec les parents d'élèves. Lors de mes stages, j'ai pu constater qu'il y a entre les parents et le corps enseignant une distance et une appréhension réciproque. Pourtant, les deux parties souhaitent le bien-être de l'enfant et qu'il puisse grandir et s'épanouir dans les meilleures conditions possibles. Ce constat me questionne pour ma pratique future au sein de ma classe car je désire construire des relations positives et saines avec les parents de mes élèves. J'ai également envie qu'ils puissent se sentir à l'aise et que les échanges se fassent sans crainte et de manière égale en fonction des rôles et des attentes réciproques.

Cette étude s'est développée à partir d'un besoin sociétal réel, celui de collaboration entre les parents et le corps enseignant. La collaboration école-famille étant un sujet très vaste, j'ai décidé de cibler ma recherche sur le concept d'intégration des parents en classe et sur la mise en place d'une communication positive et entretenue avec eux. Le corps enseignant doit collaborer avec les parents mais, parfois, les deux parties ont des difficultés à établir des liens interactifs et à construire une complicité. En effectuant des premières recherches à ce sujet, j'ai rapidement pu constater que de nombreuses études avaient révélé les bénéfices de la participation parentale au sein de la classe. Cependant, cette participation reste peu exploitée dans les classes de l'espace BEJUNE. J'ai donc les interrogations suivantes qui me serviront de questions de départ :

- Quels sont les moyens pratiques pour établir un partenariat et une communication efficace et positive entre les parents et le corps enseignant ?
- Comment développer et faciliter la communication avec les parents d'élèves ?
- Comment accroître la participation des parents à la scolarité de leurs enfants au profit de leur réussite ?
- Comment puis-je rendre la transition entre les milieux familial et scolaire plus facile pour les élèves

Pour mieux appréhender les principes sous-jacents à ces questions, la problématique de cette recherche sera consacrée aux champs théoriques en lien avec les concepts de transition, de relation, de communication et de partenariat. Je conclurai ce chapitre par une présentation de mes deux objectifs de recherche ainsi que ma question de recherche se formulant comme suit : « **Dans une classe de 1-2H de l'espace BEJUNE, quels sont les effets sur la relation parents-corps enseignant des pratiques sélectionnées ? Comment les pratiques intégratives et communicatives sont-elles perçues par les membres de la relation ?** ». La méthodologie exposera la démarche de type recherche-action utilisée, les outils permettant la collecte de données et les méthodes d'analyse adoptées dans cette étude. Pour l'analyse, je présenterai et analyserai les résultats obtenus en fonction des pratiques mises en place et de mes axes de recherche décrits dans le schéma conceptuel préétabli (communication, temps, rôles et attentes). L'analyse sera menée en regroupant les données recueillies sous forme de verbatim des parents et de l'enseignante avec mon cadre théorique. Pour conclure, j'exposerai mes principaux résultats, je répondrai à ma question de recherche et je validerai ou non mes objectifs. J'effectuerai également une autoévaluation de ma démarche puis je présenterai les perspectives de cette recherche.

# 1. Problématique

---

## 1.1. Définition et importance de l'objet de recherche

### 1.1.1. Raison d'être de l'étude

Pas d'enfant sans parents ! C'est un fait que le corps enseignant doit admettre dans son travail et sa manière de l'approcher. Depuis quelques décennies, la population enseignante doit, en plus de ses mandats éducatifs, pédagogiques, didactiques et administratifs, prendre en considération le relationnel avec la famille des élèves. Les rôles, les attentes et les liens entre la maison et l'école évoluent et demandent une adaptation des partenaires. L'importance des relations entre ces deux institutions pour le bien de l'enfant n'est plus à prouver (Deslandes & Bertrand, 2001). Toutefois, l'on oublie de préciser la nécessité qu'elles soient respectueuses, de confiance et qu'elles permettent une communication positive. Pour que l'enfant puisse s'épanouir et grandir dans un environnement propice, il a besoin d'être encouragé par ses parents et le corps enseignant. Si les relations entre ces membres font défaut, c'est l'enfant qui en subit les conséquences.

La famille et l'école sont censées collaborer harmonieusement, pour le plus grand bien de l'enfant. Leur dialogue devrait être permanent, ouvert, constructif. La réalité est plus nuancée. Le dialogue est parfois difficile, parfois inexistant. Il est surtout inégal et fragile. Les parents se trouvent en face d'un corps professionnel organisé depuis fort longtemps et surtout d'un système scolaire conçu pour fonctionner sans négocier grand-chose avec ses usagers. (Montandon & Perrenoud, 1987, p. 9)

### 1.1.2. Présentation du problème

Depuis plusieurs années, de nombreux chercheurs et chercheuses (Montandon (1987) ; Meirieu (2000) ; Kherroubi (2008) ; Mathon (2009) ; Richoz (2015) ; COREL (2016) ont publié des résultats de recherche démontrant qu'en dépit de l'envie de collaborer et de s'entendre, les relations entre la famille et l'école font face à des malaises et des tensions.

Indépendamment de la bonne foi et de la bonne volonté des personnes, le dialogue entre maîtres et parents est souvent difficile, compte tenu des ambivalences de chacun, des différences inévitables de points de vue, des stratégies divergentes, du conflit ouvert ou feutré pour le contrôle des conduites et de l'éducation des enfants. (Montandon, 1987, p. 24)

On voit apparaître une collaboration forcée alors que les deux parties ont le même intérêt : le bien-être de l'enfant. Autant les parents que le corps enseignant souhaitent le meilleur possible pour l'enfant mais ne trouvent pas leur place. Une sorte de réserve et de prudence envers l'autre se développe et une distance se crée au détriment de toutes les parties, mais surtout de l'enfant. L'effet indésirable qui peut en découler est « un jeu de ping-pong » où les deux parties se renvoient la balle et rendent l'autre responsable des problèmes rencontrés.

### **1.1.3. Intérêt de l'objet de recherche**

Ainsi, ces tensions peuvent mener à des difficultés de transition de la part de l'élève. Il est donc crucial de comprendre comment développer et conserver un climat serein et positif entre les différentes personnes impliquées de son éducation. Cette recherche se focalise sur les deux premières années de scolarité du fait qu'il s'agit des débuts de la relation entre la maison et l'école. De plus, ces années représentent la première transition scolaire vécue par chaque enfant. Elles sont primordiales pour l'acquisition du statut d'élève, de la socialisation scolaire et des premiers apprentissages y relatifs. Notre but est d'introduire des activités en 1<sup>ère</sup> et 2<sup>ème</sup> HarmoS qui permettent aux parents « d'entrer » dans l'école avec pour objectif de favoriser ces relations. Puis, une évaluation de l'impact sur la relation et la communication entre les partenaires sera menée. Ce mémoire vise à donner des suggestions et des premières clés au corps enseignant dans sa démarche et sa relation avec les familles des élèves

## 1.2. Etat de la question

Cette recherche s'inscrit en priorité aux champs de l'éducation scolaire mais également à d'autres courants de recherche dont la sociologie, l'éducation des adultes et la psychologie. Ceux-ci se révèlent pertinents pour la compréhension de la problématique posée. Nous présentons ici les différents concepts que nous allons mobiliser pour étudier les relations parents-enfant-corps enseignant.

### 1.2.1. Transition maison-école

#### 1<sup>ère</sup> et 2<sup>ème</sup> HarmoS

Pour ses deux premières années de scolarité, « l'enfant doit progresser sur la voie de la socialisation et se familiariser avec le travail scolaire, complétant et consolidant en particulier les apprentissages langagiers fondamentaux » (Hutterli & Vogt, 2014, p. 12).

L'école fonctionne comme une microsociété qui voit interagir des personnes de statuts différents, une organisation des activités, des lieux et des temporalités, des moments formels et informels, des moments de travail et de détente [...]. S'y inscrire et y participer conduit l'enfant à mobiliser des processus intellectuels et affectifs, à développer des compétences sociales d'expression, de communication, de coopération, de négociation, d'intégration dans les groupes. (Beaumat & Laterrasse, 2004, p. 202)

Bolsterli et Maulini (2007) ajoutent qu' « elle<sup>3</sup> contribue à établir les fondements des démarches et des processus de pensée qui permettent les apprentissages et elle assume la transition entre le milieu familial et le milieu scolaire » (p. 13). En effet, ces deux premières années de scolarité sont pour l'enfant un pont entre son milieu familial et son milieu scolaire. Durant cette période, les enfants deviennent des élèves et découvrent un nouveau monde à appréhender, parfois bien différent du milieu familial connu.

#### Transition maison-école

La première transition scolaire que les élèves expérimentent durant leur entrée au cycle 1<sup>4</sup> est d'une grande importance. Ils vont vivre plusieurs évolutions pendant leur formation : l'entrée à l'école, les changements dans des classes supérieures et plusieurs changements d'enseignants, puis le passage du primaire au secondaire et plus tard aux études post-obligatoires ou vers le milieu professionnel. Les transitions sont des instants charnières dans leur développement car elles apportent de nombreux bouleversements et demandent par conséquent des adaptations. Le rôle du corps enseignant est crucial et son soutien permet aux élèves de ne pas perdre de vue leurs ressources et capacités (Curchod, Doudin, & Lafortune, 2012).

---

<sup>3</sup> L'école enfantine

<sup>4</sup> Les degrés de 1H à 4H

C'est pourquoi la découverte d'un autre milieu, de nouvelles personnes et de différentes règles marquent une étape clé dans la construction de l'enfant-élève. Dans l'institution scolaire, les agissements ne sont pas nécessairement les mêmes que dans le cadre de la famille. Il est donc nécessaire de comprendre ce qui est attendu des élèves. L'enfant doit apprendre ce que Perrenoud (1994) appelle son « métier d'élève » et développer de nombreuses capacités sociales qui seront essentielles pour sa vie future.

Une transition qui se déroule dans de bonnes conditions pour l'enfant génère un ressenti et des comportements positifs face à l'école. Ladd (2003) soulève dans son étude que ces deux aspects ont un rôle fondamental dans la réussite scolaire. Selon lui, l'appui social du corps enseignant et des autres enfants, de même que le comportement qui est adopté, ont un fort impact sur la perception et le rapport à l'école. Ces derniers sont des aspects fondamentaux dans la réussite scolaire, qui doivent être vus comme une « continuité expérientielle et relationnelle » (p. 24) et non pas comme une rupture. De plus, les recherches de Love, Logue, Trudeau et Thayer (1992) et Pianta et Cox (1999) défendent que la qualité de transition dépend des éléments organisés pour minimiser les divergences et les irrégularités. Pour ce faire, l'école et le corps enseignant peuvent construire des liens avec l'environnement social de l'élève.

Il est important de souligner la continuité entre milieu familial et milieu scolaire, en particulier du point de vue des compétences sociales et de l'autonomie. [...] À cet égard, le climat de confiance entre la famille et l'école est essentiel. L'enfant doit pouvoir se sentir encouragé par sa famille dans sa démarche d'intégration dans un autre milieu. (Martin, 2004, p. 17)

Au regard des différentes études évoquées ci-dessus, il est nécessaire de viser autant que possible une continuité entre les milieux. En outre, il faut créer des liens entre ceux-ci pour que la transition soit bénéfique à l'enfant. Ils permettent de créer une atmosphère sereine et de confiance qui permettra à l'élève d'avoir le sentiment d'être encouragé dans cette nouvelle phase de vie (Cruchod & Chessex, 2012).

### **Devenir élève**

Le rapport à l'école peut être une expérience difficile, singulière et conflictuelle. Comme le relèvent Beaumatin et Laterrasse (2004), « l'enfant doit faire avec ses tiraillements internes, doit se positionner par rapport aux attentes institutionnelles, doit dépasser les conflits (de modes éducatifs, de valeurs, d'identifications) entre ses milieux ou groupes de références (groupe de pairs, institution scolaire, famille) » (p. 206). Amigues et Zerbato-Poudou (2000) ajoutent que « l'école et l'école maternelle en particulier, devient pour l'enfant un nouveau milieu de médiation entre lui et sa famille » (p. 87).

Ce travail psychique a pour fonction d'articuler le fait d'être soi-même dans sa singularité et sa différence, tout en étant à bien des égards à la fois comme les autres et avec les autres. [...] Ces processus – de symbolisation, de valorisation, d'identifications – relèvent donc à la fois d'une activité psychique propre au sujet et de la référence, partagée avec d'autres, à ce qui constitue le lien social. (Beaumatin & Laterrasse, 2004, p. 263)

Le conflit de loyauté n'est pas à prendre à la légère. Les parents et le corps enseignant jouent un rôle primordial dans le développement de l'identité plurielle de l'enfant. Mais sans la participation et le soutien de l'ensemble des membres, l'enfant-élève n'intègre pas ces

processus fondamentaux pour son entrée dans les apprentissages. Par conséquent, il est nécessaire de créer diverses interactions que l'enfant vit avec ses parents et le corps enseignant pour permettre de minimiser le risque de le placer dans un conflit de loyauté (Gioux, 2009).

### **Continuité éducative**

Il existe des pistes pour offrir à l'élève une socialisation, une transition et une continuité entre ces deux milieux les plus sereines possibles. Joncas (1997) mentionne la « continuité éducative » pour permettre à l'enfant de faire face aux divergences dans les façons de faire, les attentes, les cultures, l'environnement et les expériences. « Il y a continuité de l'expérience éducative lorsqu'il y a une "suite" dans l'expérience de l'enfant, [...] Cette suite crée un genre de "fil conducteur" qui lie toutes les expériences de l'enfant en leur donnant un sens commun » (p. 17).

Le maintien des relations au fil du temps, entre les multiples environnements dans lesquels évolue l'enfant, caractérise une transition de qualité alors que la pauvreté des relations entre ces microsystèmes conduit à un manque de soutien des adultes lors des transitions, rend plus difficile l'adaptation dans son nouvel environnement et peut entraîner de l'insécurité et une baisse de motivation. (Ruel, 2011, p. 12)

La continuité doit être pensée et envisagée dans un aspect d'ensemble. « La continuité entre la maison, l'école et la communauté lors des transitions de l'enfance dépend de la capacité de tous à travailler ensemble, à reconnaître que nul ne possède la vérité et à reconnaître que chacun a besoin des connaissances et des habiletés des autres pour réussir la continuité éducative » (Ruel, 2011, p. 85). Cependant, il est difficile d'envisager une transition sans aucune discontinuité, celles-ci font partie de l'apprentissage de l'enfant et sont bénéfiques pour son épanouissement. Par contre, l'adaptation de l'élève à cette transition est influencée par les relations entre les différents milieux qu'il côtoie. (Rimm-Kaufman & Pianta, 2000) Cette continuité peut être renforcée avec « les savoirs en partage » (Ruel, 2011). Ceux-ci servent d'intermédiaires aux parties de la relation en valorisant leurs apports au sein de la construction des savoirs et en précisant les rôles de chacun (Ruel, 2011).

### **1.2.2. Le concept de relation**

Ce chapitre aborde une première explication des différents aspects qui composent une relation entre individus. Ces explications générales sur les relations permettent une mise en contexte pour qu'ensuite, la relation parents-enfant-corps enseignant et les enjeux sous-jacents soient développés.

#### **Introduction au concept de relation**

Pour comprendre le terme de relation, il faut emprunter leurs définitions aux domaines de la psychologie sociale et de la sociologie. En effet, le domaine scientifique s'intéresse aux interactions d'une personne avec son groupe social et la société dans laquelle elle évolue.

Fischer (1999) explique qu'un individu est un être social et qu'il est en interaction avec d'autres. Il poursuit en mentionnant l'importance de la notion de liens entre ces individus et que « la vie individuelle et collective apparaît comme un ensemble d'événements à travers lesquels se nouent et se dénouent ces liens ; ce qui permet d'affirmer qu'une société, mais aussi chacun

de nous est à sa manière un nœud de relations » (p. 4). Effectivement, cette définition soulève une question importante : qu'est-ce que la relation avec autrui ? Selon Bajoit (2009), « La relation sociale peut être définie comme un échange entre deux acteurs, qui éveille chez eux des attentes culturellement définies (ils poursuivent des finalités et ils espèrent des rétributions) et qui se déroule sous des contraintes sociales » (p. 51).

Il est nécessaire pour comprendre comment se développe une relation d'étudier les trois dimensions ; interpersonnelle, sociale et institutionnelle qui la composent. D'abord, elle est interpersonnelle car elle concerne deux ou plusieurs personnes qui sont en interaction. Ces dernières suscitent des émotions et également un ressenti face aux échanges qu'elles s'apportent. Fischer (1999) ajoute qu'il est plus facile pour une personne d'entrer en relation avec une autre si celle-ci a les mêmes points de vue, intérêts et attitudes, elle percevra celle-ci comme plus aimable et proche d'elle si elles partagent les mêmes idées. Cependant, comme évoqué, une relation ne se résume pas uniquement aux interactions vécues par les personnes qui la composent. Elle se développe à l'intérieur d'un cadre social. Cet aspect se nomme « la relation sociale ». Elle délimite et structure l'appartenance et le contexte social de chaque relation. Chaque individu s'inscrit dans une place définie selon le contexte social qui l'entoure. C'est à partir de cela qu'il est possible de construire des relations. Cette dimension révèle l'importance du cadre dans lequel se forme une relation afin d'être en mesure d'interpréter les logiques de celle-ci (Fischer, 1999).

La troisième dimension mentionnée par Fischer est sans doute la plus pertinente car elle permet de mieux cerner la relation parents-enfant-corps enseignant ; centre de cette recherche. Montandon et Perrenoud (1987) proposent une explication sociologique aux conflits qui cisèlent cette relation.

Les parents considèrent leurs enfants comme des êtres uniques ; ils sont attentifs à leurs particularités, veillent à leurs besoins affectifs. Les maîtres voient chaque élève comme membre d'un groupe, au sein duquel il faut instaurer une certaine égalité de traitement et faire un certain travail, avec ce que ça suppose de tensions et de prise en compte d'une dynamique collective. (p. 13)

Il s'agit d'une relation institutionnelle dont une composante intrinsèque est le conflit. En effet, celle-ci donne lieu à des attentes discordantes car cette catégorie de relations est construite selon des positions et des groupes différents dans la société (Fischer, 1999).

### **Relation parents-enfant-corps enseignant**

Au regard des différentes dimensions vues précédemment, il est possible d'étudier celles qui composent la relation parents-enfant-corps enseignant pour mieux la comprendre. Commençons par mentionner qu'il s'agit d'une relation triple incluant des relations interpersonnelles et institutionnelles entre ses membres (Fischer, 1999).

Nous sommes là, en effet, dans un domaine où s'entrecroisent les préoccupations privées et les exigences de la « chose publique », les intérêts les plus intimes et les enjeux les plus politiques. Car il s'agit bien, tout à la fois, du sort de nos propres enfants et de l'avenir collectif de la nation. (Meirieu, 2000, p. 15)

D'une part, l'enseignant interagit avec l'élève mais aussi avec ses parents au sein de l'institution scolaire. D'autre part, l'enfant et les parents entretiennent une relation interpersonnelle au sein du cadre familial. Ces diverses interactions donnent lieu à une triangulation. Face à ces difficultés de conciliation, il est nécessaire de détailler la place de chaque membre du triangle en étudiant leurs rôles et leurs attentes.

Pour comprendre cette relation particulière, il est fondamental de s'intéresser à la notion de rôle dans l'analyse des relations sociales. Conus (2017) présente plusieurs éléments qui permettent de mieux appréhender les notions de statut et de rôle. Il décrit le statut comme étant une position notoire alors que le rôle se singularise lors des échanges entre individus.

Alors que la culture préfigure la structuration de l'expérience et les comportements communicationnels, les identités constituent des « étiquettes », ou des repères symboliques, permettant aux acteurs sociaux de définir leur relation et de se situer les uns par rapport aux autres, pendant leurs interactions, faisant appel, à des savoirs culturels bien précis, associés notamment aux groupes et aux rôles sociaux. (Frame, 2013, p. 131)

Le rôle n'est pas établi d'avance, mais dépend de la représentation qu'une personne donne à un statut et se construit selon l'évolution des interactions. Il s'adapte en fonction des rôles des autres membres, des préfigurés sociaux et culturels. Pour comprendre la construction des rôles, il est indispensable d'admettre les préfigurés liés à chaque rôle et chaque statut (Frame, 2013).

### **Évolution de la relation**

Au cours des dernières décennies, de nombreux changements au sein de la relation parents-enfant-corps enseignant sont apparus. La plupart sont de nature sociétale tant au niveau de la famille que de l'école : les attentes de la société envers les élèves, les parents et le corps enseignant se sont amplifiées et élargies. L'institution scolaire a subi des changements relatifs à la qualification des élèves. Elle doit être performante et en adéquation avec un monde de plus en plus concurrentiel et évolutif. Dans un même temps, l'école veut individualiser son action en s'adaptant aux spécificités et aux singularités de chaque élève. La population enseignante doit donc jongler entre les différents rythmes, besoins et le programme établi. Des évolutions et des modifications ont apporté une pluralisation des familles mais le réel changement réside dans « la conception de la place de la famille dans le rapport à l'école » (Payet, 2017, p. 15). La politique concernant les parents a diamétralement changé. Auparavant, les parents étaient tenus à distance de l'école tandis qu'actuellement, ils ont acquis un statut nécessaire dans la scolarité de leur enfant. Le pouvoir école-famille s'est ainsi égalisé et les différentes instances se définissent comme des partenaires (Payet, 2017).

Ces changements demandent de créer de nouveaux repères ainsi qu'une adaptation et une modification du cadre d'interprétation. Pour la population enseignante, cela sous-entend qu'elle doit, dans le cadre de son rôle professionnel, insérer une nouvelle sphère relationnelle. Si celle-ci est créée, de nouvelles compétences comme la communication, l'interaction et la négociation avec des adultes doivent être développées. Or, elles ne sont pas toujours utilisées par le corps enseignant et par les parents qui peuvent être déstabilisés par ce nouveau fonctionnement.

## **L'enfant**

Généralement, l'enfant est un peu oublié et affecté à un rôle passif dans la relation famille-école alors qu'il est question de l'élément central. Sans l'enfant qui devient élève, la relation parent-corps enseignant n'aurait pas lieu d'être et aucun conflit ne serait présent. (Perrenoud, 1994) « Si la tendance actuelle à une collaboration plus étroite entre enseignants et parents part d'une volonté avouée de venir en aide aux élèves, elle doit donc impérativement prendre en compte la place de ces derniers pour être vraiment efficace » (Tessaro, 2004, p. 328). L'auteur explique que l'enfant est une personne en construction tout à fait à même de comprendre et d'agir sur les faits qui se rapportent à son vécu. L'élève n'est donc pas démuné face à l'influence des autorités qui l'entourent et un espace d'action omniprésent lui est accessible.

La figure du go-between convient par excellence aux enfants et aux adolescents scolarisés. C'est à travers eux que leur famille et l'école communiquent, [...] Il n'est pas un simple médium inerte, mais un acteur conscient d'être l'objet et l'enjeu d'échanges entre maîtres et parents et résolu à contrôler la communication à son avantage s'il le peut. (Perrenoud, 1994, p. 78)

L'enfant est porteur de caractéristiques (sa personnalité, ses intérêts, sa façon de communiquer, son capital culturel, etc.) qui se déplacent entre la maison et l'école. L'enfant-élève n'est plus uniquement le messenger entre ces deux institutions mais « il est lui-même le message ; il exprime son milieu familial sans le vouloir, par ce qu'il est. En contre-partie, il exprime son milieu scolaire en famille » (Perrenoud, 1994, p. 96). L'influence ne provient pas uniquement du milieu familial ; l'enfant, durant son enfance et son adolescence, passe des milliers d'heures à l'école et s'y construit. L'école transmet des acquis scolaires mais également des normes de conduite, des valeurs, des modes de relation, etc. qui sont l'expression de l'école dans le milieu familial (Perrenoud, 1987).

Selon Perrenoud (1994) et Tessaro (2004), l'enfant influence et participe à la relation qui unit la famille et l'école. L'enfant-élève a une double appartenance et doit conjuguer et coordonner ses fonctions et devoirs. Il est donc fondamental de l'envisager comme tel et de l'inclure dans le pacte éducatif. L'élève doit être vu comme « le trait d'union entre l'école et la maison, voire entre la maison et l'école » (Mathon, 2009, p. 50).

## **La famille**

On constate une hausse des divorces et, en lien, un changement de son organisation (monoparentale, recomposée, garde alternée, etc.). De plus, la libération des droits et l'augmentation des possibilités ont permis le développement des familles homoparentales. L'ouverture au monde et le brassage culturel allongent la liste des types de familles. Les modifications de la société ont ainsi des répercussions sur les familles, leurs fonctionnements et leurs valeurs. L'augmentation de l'individualisme et des libertés ne restent pas sans conséquence sur la structure et la nature de celles-ci (Cusin & Grossenbacher, 2000).

Les parents sont les détenteurs de l'autorité parentale. Ils sont chargés d'élever leurs enfants, de se préoccuper de leur avenir, de les aider à se développer et à s'instruire, de leur transmettre des valeurs. Cette autorité parentale est un devoir, mais implique aussi une notion de responsabilité qui leur donne le sentiment d'avoir des droits et des compétences à faire valoir, au moins le droit d'être consultés, de discuter quand l'avenir de leurs enfants est en jeu. (Richoz, 2015, p. 48)

La famille a le premier rôle dans la vie de l'enfant et est responsable de lui ainsi que de sa première éducation. Selon l'article 302 du Code civil suisse, les parents ont le rôle d'autorité parentale et ont la responsabilité de prendre les décisions nécessaires en vue de son bien. Ils ont le devoir d'élever leur enfant et de favoriser son développement. Les parents ont également le devoir de collaborer avec l'école. Être parent, ce n'est pas seulement suivre son enfant dans sa scolarité ; c'est aussi être informé, être écouté et dialoguer avec le corps enseignant ; c'est participer et être acteur de la scolarité de son enfant (Kherroubi, 2008).

Cependant, un aspect inconscient réside dans la manière dont l'école a été vécue et est perçue par la famille. Une étude réalisée par Jaeggi, Osiek et Favre (2003) constate que les inégalités entre les élèves en échec et ceux qui réussissent relèvent en grande partie de la vision et du chemin scolaire des générations précédentes.

La famille influence la réussite scolaire de l'enfant par les messages qu'elle lui envoie et qu'il enregistre. Ces messages concernant sa propre valeur et ses potentialités. D'autre part, de génération en génération, on se transmet des idées concernant l'éducation et l'importance du savoir. (Hénaff, Le Guernic, & Salon, 2012, p. 181)

La famille est impliquée consciemment et inconsciemment dans la scolarité et la réussite de l'élève. Cette assertion n'est toutefois pas vécue de la même façon par toutes les familles. Il est aussi nécessaire, comme pour leur enfant, d'apprendre à être des parents d'élèves. « La fréquentation régulière de l'école, la bonne connaissance des activités qui s'y déroulent, la communication avec les enseignants sur la vie scolaire de l'enfant font désormais partie des tâches qui définissent socialement le rôle de parent » (Kherroubi, 2008, p. 15). Ce changement a augmenté et spécialisé le rôle éducatif des familles en conservant les préoccupations de parents et en le complétant avec un aspect collaboratif de l'institution.

Les attentes de la famille envers son enfant et l'institution sont spécifiques à sa vision du futur, au groupe social auquel elle appartient et à sa culture. Dans la recherche de Hénaff, Le Guernic et Salon (2012), lorsqu'on demande aux parents leurs attentes à l'égard de l'école, ils mentionnent deux catégories de réponses : « Les enfants doivent aller à l'école, pour plus tard trouver du travail, faire un beau métier » et « il faut que l'enfant soit épanoui dans la classe, qu'il ait confiance » (p. 186). Selon les parents interrogés, l'école doit agir en fonction du monde qui entoure les élèves. Elle doit également être un lieu d'épanouissement et de sécurité pour leur permettre de grandir et d'apprendre dans les meilleures conditions.

### **Le corps enseignant**

Selon Richoz (2015), la profession d'enseignant est largement légiférée, codifiée avec des objectifs et supervisée par les instances responsables de l'éducation et de l'enseignement. Les missions attribuées au corps enseignant sont « d'enseigner, de permettre aux élèves d'acquérir des connaissances et des compétences, de s'instruire. Mais ils ont également pour

charge de seconder les parents dans leur tâche éducative, en particulier de contribuer à la socialisation des enfants » (p. 48). Comme développé dans la section relative à la relation et à son évolution, l'école a un rôle essentiel dans le soutien aux familles concernant le développement culturel, social et éducatif de leur enfant. Le rôle de l'école et plus précisément du corps enseignant est de créer un contact avec les familles et les parents des élèves (Whitaker, Fiore, & Bélair, 2012). Il est également de leur mission « d'établir les bases d'une fructueuse coopération avec les parents, en leur donnant les moyens de mieux comprendre l'école et en les associant aux apprentissages de leurs enfants pour optimiser leurs chances de réussite scolaire » (Chajai, 2015, p. 102). Comme dans toute relation, il est nécessaire d'établir un lien et une communication positive avec les parents des élèves avant de vouloir aborder avec eux des éléments conflictuels ou difficiles. En brûlant les étapes, il est évident que le risque de conflits, d'incompréhensions ou de tensions augmente. Il est donc essentiel, en tant qu'enseignant, d'apporter des références aux parents sur le sens des apprentissages scolaires pour que l'alliance entre l'école et la famille puisse se conclure (Chajai, 2015).

La population enseignante a besoin des parents pour réussir ses mandats envers eux et la société. En effet, sans le soutien des parents dans leur rôle éducatif, la construction d'une « continuité éducative » (Joncas, 1997) est irréalisable. Mathon (2009) fait l'inventaire de six besoins non exhaustifs du corps enseignant envers les parents :

1. « J'ai besoin de l'éclairage des parents pour comprendre l'univers affectif, culturel, social de mon élève. [...] »
2. J'ai besoin de connaître les parents pour connaître mon élève. [...]
3. J'ai besoin d'échanger avec les parents car ils sont les premiers éducateurs de leur enfant, mon élève. [...]
4. J'ai besoin des compétences des parents pour compléter mes propres compétences. [...]
5. J'ai besoin de la présence éducative des parents car je ne suis pas l'unique adulte référent dans la vie de mon élève, car je ne suis pas seul responsable de ses réussites et de ses échecs. [...]
6. J'ai besoin du temps des parents car le temps manque souvent à l'école [...] ». (pp. 17-18)

Les deux premiers besoins mentionnés sont liés à la nécessité de communiquer avec les parents au sujet de leur enfant pour saisir son mode de vie, son vécu et son environnement. Le troisième mentionne l'importance de collaboration duale des membres de la relation pour permettre de progresser ensemble dans la même direction. Les deux derniers besoins font partie du domaine de la collaboration active entre les partenaires (Mathon, 2009).

### **1.2.3. Les sources de tensions et de conflits**

Comme le souligne Fischer (1999), une relation institutionnelle est intrinsèquement conflictuelle. « On parle de conflit dans une situation quand il y a désaccord, opposition, rivalité entre les protagonistes en présence, pour des questions d'opinions, de valeurs, de choix, de priorité, mais surtout d'intérêts, de compétence et d'autorité » (Richoz, 2015, p. 47). De plus, la manière dont les personnes concernées vivent, ressentent et réagissent face aux circonstances, peut alimenter une situation conflictuelle et la pérenniser.

Richoz (2015) soulève dans son ouvrage plusieurs causes pouvant créer une situation conflictuelle. Il parle de l'indiscipline croissante de certains élèves, de l'épuisement du corps enseignant, des élèves souffrant de troubles du comportement avec déficit d'attention et hyperactivité (TDAH). Une autre cause bien connue de tensions et de conflits entre la famille et l'école se situe dans les mécanismes de sélection et d'orientation présents dans l'institution scolaire. Pour certains parents issus de milieux populaires, les enseignants sont les experts de l'enseignement et des apprentissages. C'est dans cette optique qu'ils ne veulent pas intervenir ; pour éviter de se heurter à de nouvelles procédures d'apprentissages inconnues et à un sentiment d'incompétence face aux attentes scolaires.

Influencées par leur vision déficitaire des parents, les enseignantes interprètent le peu d'initiative des parents dans les interactions comme l'expression de leur manque d'intérêt pour la scolarité de leur enfant (ou du moins pour les deux premières années d'école) et ne l'envisagent pas comme la manifestation des difficultés qu'ils pourraient rencontrer à entrer en contact avec elles (les barrières linguistiques bien sûr, mais aussi la peur de déranger ou d'être perçus comme ne faisant pas confiance aux enseignantes et à leur expertise professionnelle). (COREL, 2016, p. 4)

Lorsque le corps enseignant considère que la communication et la collaboration sont du ressort des parents, il priorise inconsciemment les familles qui comprennent et connaissent déjà les codes et les non-dits au détriment des familles dont l'école est un milieu inhabituel (COREL, 2016). Une seconde réaction possible est donc celle de « sur-adaptation ». Payet (2017) précise également que cela concerne plus particulièrement les parents socialement favorisés qui se sont familiarisés au milieu scolaire.

Ils<sup>5</sup> sont en demande d'une individualisation plus forte de l'action de l'école et de l'enseignant, ils contrôlent et exigent des justifications de cette action, ils poussent à une compétition plus accrue et à une « distinction » de l'environnement scolaire de leur enfant. (Payet, 2017, p. 17)

En définitive, les sources les plus répandues de conflits sont les différences de conceptions, de priorités et de valeurs envers l'éducation des enfants. Souvent, c'est un manque de compréhension des attentes et des rôles entre les membres de la relation qui les provoque. Quand l'enfant maîtrise son rôle d'élève et ses apprentissages, il n'y a pas lieu de s'inquiéter et la relation reste le plus souvent sereine. En revanche, les tensions se manifestent quand l'élève rencontre des difficultés scolaires ou comportementales (Richoz, 2015).

#### **1.2.4. Communication et intégration**

Au vu de l'importance de l'implication des parents dans la scolarité de leur enfant, il est nécessaire d'identifier et de mettre en place des pratiques permettant aux parents de s'impliquer. Cela va de pair avec la nécessité de comprendre le contenu et la méthode de communication avec les parents. « La communication est la clé pour bâtir des relations de collaboration » (Whitaker, Fiore, & Bélair, 2012, p. 45). Un dernier élément réside dans la compréhension et la valorisation des rôles et des attentes de chacun pour que la relation se construise sur de bonnes bases.

---

<sup>5</sup> Les parents

## Qu'est-ce que la communication ?

Malgré la hausse des moyens technologiques pour communiquer, les difficultés à se faire entendre et comprendre n'ont pas diminué. Comme le souligne Cusin et Grossenbacher (2000), « le besoin de communication n'est pas à comprendre dans le sens de résolution de conflit, mais tout simplement dans le sens de transmission d'informations sur les valeurs, les structures et les formes d'organisation de l'école » (p. 18). Pour privilégier une communication positive qui contribue au développement de relations saines et fructueuses, il est impératif de l'examiner (André, 2015).

Dans le modèle de communication développé par Shannon-Weaver, le langage est un code et si l'on souhaite que la communication soit efficace, il faut que « l'émetteur » et « le récepteur » le maîtrisent. Des difficultés peuvent apparaître dans le cas de parents allophones ne s'exprimant que peu ou pas en français. De plus, l'enseignant doit veiller à utiliser un langage compréhensible pour les parents par opposition « au jargon pédagogique ». Le vécu personnel des membres de la chaîne impacte également la communication. En outre, l'émetteur doit prendre en compte sa relation avec le récepteur lors de la formulation d'un message. Prendre en compte l'autre et ses réactions lors de la communication est un élément essentiel pour créer et maintenir un climat serein. En effet, la communication n'est pas un processus linéaire ; mais circulaire. Elle est simultanée et en continu dans les deux sens. Cette vision « implique que l'on ne peut pas ne pas communiquer » et « que l'on ne peut pas attribuer à l'une des parties le début d'une communication » (André, 2015, p. 83).

Pour communiquer, il est nécessaire d'écouter. Trop souvent oublié, cet aspect est pourtant essentiel au développement d'une communication positive et efficace entre les interlocuteurs. « L'écoute demande d'accorder autant d'importance à soi qu'à l'autre, de même que de donner autant de poids aux paroles de l'autre qu'à sa propre parole. C'est l'exercice de cette mutualité qui permet la communication » (André, 2015, p. 90). « Nous pouvons pratiquer cette approche avec les parents de nos élèves, en écoutant leurs préoccupations, en tentant de comprendre le mieux possible leur point de vue, mais aussi en commençant à entretenir avec eux une relation positive » (Whitaker, Fiore, & Bélair, 2012, p. 42).

Chajai (2015) explique que « la communication avec les parents devrait être particulièrement soignée dès le début de la scolarité, quand parents et enseignants partagent leurs attentes et observations autour des premiers pas de l'enfant à l'école » (p. 101). C'est en communiquant que les différents acteurs de cette relation peuvent se comprendre et collaborer activement. En établissant une communication efficace, les relations parents-corps enseignant sont améliorées et permettent de créer une confiance et une cohérence entre ces deux milieux.

En effet, lorsque l'enfant est envisagé à la fois dans le champ scolaire et dans l'univers familial comme sujet d'une double préoccupation éducative, son développement psychosocial et émotionnel se constitue comme socle de l'échange communicationnel entre parents et enseignant. [...] parents et enseignants communiquent alors essentiellement à propos de l'enfant et de son cheminement individuel. (Berger, Humbeeck, & Lahaye, 2018, p. 113)

En centrant l'attention sur l'enfant-élève, cela évite de tomber dans les pièges qui enlissent le processus de coéducation. Au lieu d'incriminer les méthodes employées ou les contenus enseignés, la communication reste axée sur l'enfant. Cela présume que le corps enseignant n'invoque pas les savoirs implicites transmis ou non dans la famille (Berger, Humbeeck, & Lahaye, 2018).

### **Un partenariat ? Oui, mais comment ?**

Au vu des éléments présentés précédemment, il est évident que la collaboration et le partenariat entre les parents et la population enseignante sont des constituants nécessaires à la scolarité de chaque enfant. « On considère que la préparation intellectuelle et sociale de l'enfant ne peut se faire sans une communauté « supportive » » (Cusin & Grossenbacher, 2000, p. 17). En effet, construire cette communauté entre l'école et la famille transforme les parents et le corps enseignant en partenaires qui sont complices dans la réussite scolaire des enfants.

Les termes de partenariat et de communauté éducative désignent [...] le processus intégré de coopération éducative entre les responsables « naturels » de l'éducation (les parents), et ses responsable « délégués » (les enseignants). En postulant implicitement une forme d'égalité entre les familles et l'école dans la relation éducative, la communauté éducative exerce une fonction intégrative [...]. (Kherroubi, 2008, p. 27)

Les partenaires de cette relation doivent être envisagés comme des personnes complémentaires les unes par rapport aux autres. Pour développer une forme d'égalité, « il faut aussi que les uns et les autres se reconnaissent des compétences, acceptent et puissent modifier leurs stratégies et pratiques en conséquence, par enrichissement mutuel » (Prévôt, 2008, p. 39). Cela dans le but de favoriser le renforcement de l'action éducative et le développement d'attitudes positives envers l'école pour combattre les inégalités face à l'échec scolaire. Le partenariat crée un lien, une confiance et une reconnaissance mutuelle de ses membres (Prévôt, 2008).

Savoir communiquer avec les parents, les écouter et construire une relation de confiance et de partenariat est devenue une mission incontournable pour l'enseignant. C'est une importante compétence professionnelle à exercer et à développer au quotidien. Communiquer, se rencontrer, faire confiance et respecter les rôles des uns et des autres sont les voies à privilégier ! (Chajaï, 2015, p. 118)

Un des axes permettant de renforcer le partenariat ainsi que la confiance des membres de la relation parent-enfant-enseignant consiste à intégrer les parents au sein de l'école et de la classe de leur enfant. Ce processus d'intégration s'articule en plusieurs étapes décrites par les différentes institutions questionnées dans la recherche de Kherroubi (2008). Dans un premier temps, celles-ci évoquent la nécessité de développer et d'établir de la confiance entre les membres, de ce cas des parents envers l'école et le corps enseignant. « Dès lors, l'implication des parents fait partie d'un ensemble d'activités permettant à la culture scolaire et à la culture familiale de s'influencer l'une l'autre pour développer une culture commune » (Dumoulin, Duval, & Thériault, 2014, p. 120).

Il existe donc un réel besoin de créer un univers scolaire qui est à la portée des familles. « L'école coéducative, c'est celle qui éduque avec la famille en favorisant son inclusion, pas celle qui prétendrait éduquer la famille en lui donnant des leçons » (Berger, Humbeeck, & Lahaye, 2018, p. 120). Pour que les parents se sentent intégrés et pris en compte dans

l'éducation de leur enfant, il est nécessaire de développer des relations interpersonnelles de qualité avec chaque parent. Cet aspect présuppose la construction des rapports sociaux qui soient normaux et non pas influencés uniquement par l'institution. Le dernier point de ce processus réside dans l'appartenance sociale des membres du partenariat. En effet, l'école s'inscrit dans un contexte social et territorial qu'il faut prendre en compte au même titre que l'appartenance à un groupe de parents. L'intégration des parents dans l'univers scolaire, crée un rapprochement entre les familles et l'école. Ainsi, cette dernière devient leur école au même titre que celles des élèves (Kherroubi, 2008).

### **1.3. Question et objectifs de recherche**

L'évolution sociale et culturelle a modifié les places occupées par les parents et le corps enseignant. La relation école-famille s'est adaptée à l'évolution et aux modifications liées à la société. Les parents ont été reconnus comme nécessaires et font partie de la communauté éducative de leur enfant. À cela s'ajoutent les nombreuses recherches mentionnées qui prouvent la corrélation positive des relations entre les parents et le corps enseignant et la réussite scolaire de l'élève. Les rôles et les missions de l'école et de la famille sont devenus complémentaires, jusqu'à même se confondre parfois. Cette complémentarité peut être confuse et engendrer des tensions lorsque les responsabilités ne sont pas claires, non partagées ou lorsqu'elles ne s'articulent pas pour contribuer à un mouvement d'ensemble. Pour intégrer les familles à l'intérieur des écoles et faire appel aux relations entre le corps enseignant et les parents, apparaît naturellement la notion de partenariat. Celui-ci associe les parents qui sont les premiers éducateurs de leur enfant aux différents objectifs pédagogiques, culturels et sociaux de l'institution scolaire.

#### **1.3.1. Identification de la question de recherche**

Ce travail a une triple vocation ; celle d'identifier des pratiques qui favorisent et développent la relation parent-corps enseignant, celle d'appliquer des mesures sur le terrain et celle de mettre en perspective leurs impacts et pertinence en se basant sur le point de vue des différents partenaires de la relation. En conséquence, les informations développées jusqu'ici amènent à certaines interrogations et à la formulation de la question de recherche de ce travail.

**Dans une classe de 1-2H de l'espace BEJUNE, quels sont les effets sur la relation parents-corps enseignant des pratiques sélectionnées ? Comment les pratiques intégratives et communicatives sont-elles perçues par les membres de la relation ?**

#### **1.3.2. Objectifs de recherche**

Au regard de la nécessité de favoriser cette relation, notre recherche vise à :

- Tester différentes pratiques préétablies qui intègrent les parents au sein de la classe afin de développer la communication ainsi que la relation parents-corps enseignant.
- Documenter la pertinence et l'impact des pratiques sélectionnées dans le but de favoriser la relation et la communication parents-corps enseignant.

## 2. Méthodologie

---

Dans ce deuxième chapitre, nous allons présenter les points essentiels qui caractérisent la méthodologie de cette recherche.

### 2.1. Fondements méthodologiques

Ce mémoire s'inspire du système d'école apprenante développé par Argyris et Schön (2002) qui préconise le changement de mentalité et sa modification par ses membres. Notre démarche est innovante car elle s'inscrit dans la transformation de la manière d'être en relation et en collaboration.

#### La recherche-action

Afin de répondre au besoin de développer la relation parents-corps enseignant, nous avons choisi d'utiliser la recherche-action dans ce travail, car comme l'expliquent Clément et Dolbec (2004),

La recherche-action diffère des autres types de recherche par son objectif premier qui est de produire un changement dans une situation concrète. [...] elle veut intégrer l'action au processus de recherche afin que le changement visé se produise pendant la recherche. La recherche-action en éducation est donc un processus unique qui comprend deux sous-processus ou deux pratiques qui sont menées simultanément : la pratique de la recherche ou de la compréhension de l'action et la pratique de l'action éducative. (pp. 182-183)

Ce mémoire fait appel aux relations sociales qui lient les parents et le corps enseignant. L'école est un lieu en constante mouvance, elle fait partie de la vie de toute une société, se modifie et s'adapte à ses attentes et à ses besoins. Cette recherche s'est développée à partir d'un besoin réel, celui de collaboration entre les parents et le corps enseignant. Utiliser une méthodologie de type recherche-action donne lieu à une participation active et bénéfique à tous.

#### 2.1.1. L'approche

Ce travail conduit à deux approches. Dans un premier temps, il a une démarche déductive car nous avons pris appui sur différentes recherches semblables déjà pratiquées sur le terrain. Nous avons étudié plusieurs principes et concepts pour les appliquer et les valider à l'échelle de notre région et à l'échantillon de notre recherche. Dans un deuxième temps, elle est inductive car l'expérimentation, les observations et l'analyse de notre transformation<sup>6</sup> permettent de prendre du recul et d'élaborer des ressources théoriques (Van der Maren, 1996).

---

<sup>6</sup> Voir sous Procédure et transformation.

### **2.1.2. Les enjeux et les objectifs**

Cette recherche vise au développement des compétences du corps enseignant en matière de relation parents-corps enseignant. Nous cherchons des pistes d'action afin d'instaurer une communication et une relation agréable pour éviter les tensions. Elle se veut innovante, dynamique et réflexive pour permettre une modification et une adaptation des pratiques actuelles, ceci afin de les enrichir et d'anticiper l'avenir. « Il ne s'agit donc pas de produire plus de « savoir » mais de mieux « connaître » la réalité du monde telle que nous la percevons dans nos interactions » (Barbier, 1996, p. 81).

Le premier enjeu est ontogénique car la population enseignante, au travers de ses paroles, ses gestes et ses actions, est l'outil essentiel à l'éducation au sein de l'école. Il s'agit d'un enjeu visant « le perfectionnement du praticien : le développement de ses connaissances et de ses habiletés » (Van der Maren, 1996, p. 66), en particulier celui de la chercheuse dans sa double casquette chercheuse-enseignante / stagiaire.

Le second enjeu de cette recherche est pragmatique,

Il s'agit avant tout de trouver des solutions fonctionnelles aux problèmes de la pratique pédagogique, [...] Ces recherches se posent essentiellement la question des moyens et de la fonctionnalité de leur emploi : le « pourquoi » n'y a pas sa place, il n'y a de place que pour le « comment ». (Van der Maren, 1996, p. 65)

Les solutions fonctionnelles constituent l'identification des différentes pratiques à mettre en place afin d'enrichir et de faciliter les relations parents-corps enseignant. Nous prenons appui sur les théories stratégiques de type praxéologique. Elles « partent de l'énoncé des finalités pour les opérationnaliser sous forme d'objectifs. Ensuite, elles sélectionnent, dans l'ensemble trop nombreux des variables et des paramètres, ceux qui, en un nombre réduit et manipulable, pourrait être des bons guides pour l'action » (Van der Maren, 1996, pp. 72-73).

L'objectif est de tester les pratiques sélectionnées avec les parents d'élèves au sein d'une classe pour ensuite, lister leurs avantages, leurs inconvénients et leur pertinence. Le but est donc de fournir un retour critique sur les différentes pratiques applicables dans une classe.

### **2.1.3. Le choix de l'échantillon**

Pour cette recherche-action, nous avons décidé d'agir dans une classe de 1-2H. Ce choix se justifie pour plusieurs raisons : il s'agit des deux premières années de la scolarité obligatoire des élèves, ce qui implique l'apprentissage du rôle d'élève et une transition plus marquée entre la maison et l'école que dans les autres degrés scolaires. De plus, c'est lors de cette période que la famille, les parents et les enfants développent leurs premières relations à l'école et avec le corps enseignant. Le choix de cette classe s'est fait de manière aléatoire, car dépendante des contingences institutionnelles. Sa localisation dans l'espace BEJUNE permet une recherche au plus près de la réalité du terrain et de la région. Des entretiens ont été menés avec six parents d'élèves de la classe. Certains sont des parents ayant participé à des activités

au sein de la classe dans le cadre d'une leçon, d'autres ont participé à des mesures externes à la vie de la classe à proprement parler, telles que le groupe WhatsApp, la soirée jeux etc.<sup>7</sup>

## **2.2. Nature du corpus**

Dans cette section, la démarche de recherche est présentée en respectant les aspects clés inhérents à une recherche-action. Nous allons décrire et justifier notre procédure pour permettre une compréhension claire et détaillée du déroulement de celle-ci. Les rôles des membres participant à la recherche, la transformation apportée au système étudié et le contexte y sont décrits et expliqués. Nous souhaitons, à partir des recherches étudiées dans la problématique (chapitre 1) mettre en place une « transformation du système » via un processus d'intégration des parents, et ensuite l'évaluer pour modifier et améliorer les conduites des partenaires de la relation parents-corps enseignant (Clément & Dolbec, 2004).

### **2.2.1. Les rôles**

La recherche-action ne se distingue pas des autres types de recherche par des techniques ou des méthodes spécifiques, mais plutôt par son objet et le rôle du chercheur. En effet, elle permet d'observer l'ici et maintenant de la pratique qu'elle cherche à améliorer. (Clément & Dolbec, 2004, p. 195)

Le propriétaire de la recherche est l'enseignante-chercheuse<sup>8</sup>. Elle met en place et supervise l'ensemble des différentes étapes, et coordonne les membres du système transformé. Le client est la chercheuse qui veut changer le système et évaluer son efficacité. Les bénéficiaires de notre recherche sont le corps enseignant, l'école, les parents d'élèves et les élèves puisque ses enjeux sont pragmatiques et ontogéniques.

Les élèves participent à la recherche mais sont généralement des membres passifs car ils ne sont pas conscients de celle-ci. Les parents et l'EC participent activement aux différentes mesures et activités testées. Cette dernière prend les décisions en veillant à intégrer les autres membres de la recherche. Les changements et les adaptations dans la transformation sont amenés par l'EC grâce à l'observation des comportements et des initiatives mais également en se basant sur les propositions des parents et de l'autre enseignante. L'efficacité de la transformation est évaluée par l'EC et les parents. Finalement, la chercheuse présente une conclusion en mettant en lumière les différents résultats et apports des autres membres (Karsenti & Savoie-Zajc, 2004).

Selon Clément et Dolbec (2004), une recherche-action « se distingue aussi par le statut tout à fait particulier qu'elle accorde au chercheur. Celui-ci se considère comme un chercheur-acteur, il cherche à collaborer avec ceux qui sont impliqués dans la situation problématique » (p. 195). Laurin, Lavoie et Marquis (1996) ajoutent qu'« une recherche action est en lien avec le vécu et a un design novateur et une forme de gestion collective où le chercheur est aussi un acteur et où l'acteur est aussi chercheur » (p. 41). Dans cette optique de design novateur, la chercheuse porte un double rôle ; elle est également enseignante au sein de la classe qui accueille la recherche. Cette double casquette est prise en compte tout au long de l'étude.

---

<sup>7</sup> Ces pratiques seront expliquées dans la section Procédure et transformation

<sup>8</sup> Dans la suite de ce travail, nous utilisons l'abréviation EC.

## 2.2.2. Procédure et transformation

Notre transformation teste différentes pratiques et en mesure les apports concernant la relation parents-corps enseignant. Comme le mentionne Karsenti et Savoie-Zajc (2004), « Il s'agit d'abord de planifier l'action, ensuite d'agir, d'observer pendant l'action et, finalement, de réfléchir sur l'action » (p. 192). La transformation du système a été essentiellement dirigée vers les parents et l'EC. Bien entendu, les élèves sont au centre de cette relation triangulaire et font partie de la transformation, mais les pratiques ne sont pas sous leur responsabilité. Les changements apportés au système se sont organisés en trois parties.

### Réflexion et introduction aux changements

En se basant sur les aspects théoriques et les différentes recherches présentées dans la problématique, nous avons pu mettre en place les pratiques sélectionnées en partenariat avec les parents. Pour présenter la recherche aux parents, une séance d'information a été organisée en classe. Ce lien a également permis de renforcer la relation parents-corps enseignant, de prendre leurs divers avis en compte et d'établir le lien de confiance indispensable à la suite de la recherche.

### Mise en place des pratiques

Dans une optique de clarté et de compréhension pour la suite de la lecture, les différentes pratiques listées ci-dessous garderont le même nom tout au long du mémoire. Un tableau synthétique permet de visualiser le déroulement et la mise en place des pratiques durant la période active sur le terrain de cette recherche. Les couleurs présentes dans ce tableau classent les pratiques selon les différents axes d'analyse<sup>9</sup>.

Tableau 1 : Calendrier des pratiques

Semaine	Lundi	Mardi	Mercredi	Judi	Vendredi	Samedi	Dimanche
1							
2	Message/ communication	Message/ communication	Séance avec les parents	Observer et jouer			
3	Vacances						
4	Vacances					WhatsApp	
5		Message/ communication	WhatsApp Activités en photo	Activités en photo Histoire			
6	Activités en photo Message/ communication			Oiseau en feutrine Message/ communication			
7	Observer et jouer WhatsApp	Message/ communication WhatsApp		Histoire	Activités en photo		
8	Sac d'histoire	Activités en photo	Pliage et origami				
9		Sac d'histoire Activités en photo	WhatsApp		Message/ communication		
10	Cuisine en classe Soirée avec les familles		Message/ communication	Bilan - entretiens	Clôture du groupe WhatsApp		

<sup>9</sup> La signification du code couleur utilisé est présentée sous : Tableau 2 : Méthode d'analyse - signification du code couleur

- *Groupe WhatsApp*

Pendant cinq semaines, nous avons utilisé l'application mobile de messagerie WhatsApp<sup>10</sup> sur laquelle nous avons créé et entretenu un groupe permettant d'échanger des messages avec l'ensemble des parents de la classe. L'enseignante a eu recours au groupe comme voie de communication et de rappel pour les différents événements ou activités de la vie de classe (patinoire, forêt, rappel d'inscription, etc.). L'EC a administré le groupe et a été l'unique personne à pouvoir écrire des messages. Ce choix a eu pour but d'éviter la surcharge de réponses et la perte d'informations importantes. La fonction « lu par » a été utilisée pour vérifier la réception et la lecture des informations par les parents.

- *Activité en photo*

Afin de partager un moment de la journée d'un élève, l'EC a pris en photo une activité, un jeu, un dessin réalisé par un élève. Dans un second temps, l'EC a pris un moment avec l'enfant en question pour produire un message vocal sur sa réalisation. La photo et la description de l'activité ont été envoyées par message aux parents de l'élève concerné.

- *Activité en classe*

a. Histoire

Durant ces interventions, un parent est venu en classe lire une histoire en français ou dans une autre langue aux élèves. L'histoire a été proposée soit par l'enseignante soit par le parent ou l'enfant.

b. Oiseau en feutrine

Cette activité a permis de réaliser un oiseau en feutrine sur un papier cartonné. L'activité a été proposée et animée par une maman.



Figure 1 : Oiseau en feutrine (photo : Auceane Gusset)

c. Observer et jouer

Lors de ce moment en classe, les parents sont venus en tant qu'observateurs une partie de la matinée ou de l'après-midi, ils ont pu participer à différentes activités et ont pu jouer avec les enfants.

d. Cuisiner en classe

Cette intervention s'est inscrite dans une séquence sur la recette de cuisine. Plusieurs parents, durant la recherche, ont participé à des moments de cuisine en classe afin de seconder l'EC.

---

<sup>10</sup> WhatsApp Messenger édité par WhatsApp Inc., USA

#### e. Pliage et origami

Pour cette activité également proposée et animée par une maman, les élèves ont réalisé différents animaux en utilisant la technique du pliage/origami.



Figure 2 : Pliage et origami (photo : Auceane Gusset)

#### - Soirée des familles

Une soirée avec les familles a été organisée par l'EC pour déguster les différents amuse-bouches préparés par leurs enfants et découvrir leur livre de recettes. Les participants ont également eu la possibilité de jouer à différents jeux de société avec leurs enfants. (Annexe 4 : Inscription - soirée des familles)

#### - Sac d'histoire

Un sac d'histoire a été emprunté à la médiathèque de la HEP-BEJUNE et introduit en classe. En premier lieu, les élèves avec l'EC ont découvert l'histoire en français puis, à tour de rôle les élèves ont pu prendre le sac d'histoire<sup>11</sup> à la maison.

### Évaluation des pratiques

Le déroulement type de la recherche-action ressemble à un va-et-vient continu entre le monde de l'action et le monde de la réflexion. [...] Lorsque le chercheur est acteur, il regarde, agit et influence. Lorsqu'il réfléchit et prend du recul, de la distance pour conceptualiser l'objet de sa recherche, [...]. Il reprend ensuite le processus afin de réinvestir dans une pratique d'amélioration ou de modification dans le monde réel de son objet de recherche. (Karsenti & Savoie-Zajc, 2004, p. 193)

Cette dernière partie de la recherche vise à l'évaluation des pratiques mises en place. Elle permet de tester la pertinence et l'impact de celles-ci. Les pratiques ont été évaluées par l'EC et une partie des parents de la classe au cours d'entretiens. (Annexe 5 : Participation - entretien)

#### 2.1.1. La récolte de données

Comme le mentionne Van der Maren (1996), « le chercheur ne peut procéder à l'analyse de l'observé que s'il a pu en garder une trace » (p. 90). Dans cette optique, nous avons mis en place plusieurs méthodes de récolte pour qu'elles s'inscrivent dans la triangulation des données (Karsenti & Savoie-Zajc, 2004). Dans cette étude, la triangulation s'est effectuée au niveau de la récolte des données en associant données invoquées, provoquées et suscitées. Pour permettre une meilleure compréhension de la recherche et de la méthode de triangulation utilisée, les différentes méthodes de récolte de données sont explicitées ci-dessous (Van der Maren, 1996).

---

<sup>11</sup> Contenu : le livre en français, le même livre dans la langue maternelle de l'enfant, un plateau de jeux, un CD et deux marionnettes

- **Les données invoquées**

Van der Maren (1996) explique que « les productions invoquées sont des données dont la constitution est antérieure ou extérieure à la recherche ; aussi leur « format » (c'est-à-dire la nature de leur support et leur forme) est indépendant du chercheur » (p. 82). Nous nous sommes basés sur des recherches ultérieures pour établir les premiers constats présents dans notre problématique de recherche. Les différentes recherches menées dans d'autres contextes et périodes permettent un premier ancrage théorique-pratique des méthodes utilisées.

- **Les données suscitées**

Une partie des données récoltées pour cette recherche correspondent à un type de données particulières. Van der Maren (1996) en donne la définition suivante : « les données suscitées ou d'interaction sont des données obtenues dans une situation d'interaction entre le chercheur et les sujets, données dont le format dépend tant de l'un que des autres » (pp. 83-84).

- *Séance des parents*

Nous avons présenté aux parents le projet de recherche et son insertion dans la classe. La séance a été filmée et le journal de bord de l'EC a été enrichi de diverses annotations. (Annexe 1 : Séance de rencontre & Annexe 2 : Autorisation captage vidéo et utilisation des données - parents & Annexe 3 : Autorisation captage vidéo et utilisation des données - élèves)

- *Entretien avec les parents*

Six entretiens de type « semi-directifs » ou « semi-dirigés » ont eu lieu avec les parents d'élèves de la classe. Ceux-ci ont été primordiaux pour regrouper la vision des parents concernant les impacts et la pertinence des pratiques établies. Il s'agit de croiser les données entre elles et non pas de multiplier les informations recueillies (Leutenegger, 2008). Le canevas d'entretien (Annexe 6 : Canevas d'entretien) se base sur la définition et la vision de Blanchet et Gotman (2006),

C'est un ensemble organisé de fonctions, d'opérateurs et d'indicateurs qui structure l'activité d'écoute d'intervention de l'interviewer. Le degré de formalisation du guide est fonction de l'objet d'étude (multidimensionnalité), de l'usage de l'enquête (exploratoire, principale ou complémentaire) et du type d'analyse que l'on projette de faire. (p. 61)

Nos entretiens visent une vérification de la pertinence des pratiques mises en place concernant la relation parents-corps enseignant. Les données au niveau de la recherche sont « complémentaires » aux autres traces recueillies tout au long de l'action. C'est en les associant entre elles et en utilisant le concept de « triangulation des données » qu'elles ont été analysées. Le plan d'entretien et les questions ont été élaborés et structurés pour que les données recueillies puissent être liées aux objectifs de recherche (Blanchet & Gotman, 2006).

- *Journal de bord*

Il s'agit d'un document dans lequel le chercheur note les impressions, les sentiments qui l'assaillent pendant la recherche. Il consigne aussi des événements jugés importants, ceux-ci devenant de précieux rappels quand vient le temps d'analyser les données et de rédiger le rapport. [...] Le journal de bord renferme ainsi des renseignements précieux, car ce type d'informations fourni aux données un contexte psychologique et pas uniquement contextuel. (Karsenti & Savoie-Zajc, 2004, p. 147)

Clément et Dolbec (2004) complètent en précisant qu'il s'agit d'un « instrument qui soutient l'observation et la réflexion au cours de la recherche. Après la recherche, il devient un témoin du changement qui s'est produit chez le chercheur-acteur tant au plan de ses représentations que de ses actions ». Les auteurs précisent également que le journal de bord « sert ainsi d'instrument de validation » (p. 203). Dans cette recherche, le journal de bord de la chercheuse-enseignante (Annexe 8 : Extrait - journal de bord de l'EC) donne des indications du contexte et du déroulement de la recherche. Il se scinde en deux parties : une partie écrite ainsi qu'une partie orale. Les annotations et commentaires significatifs ont été associés aux différents éléments constituant la récolte de données et ont été portés à l'analyse.

- *Groupe WhatsApp et échanges écrits avec les parents*

Les différents éléments écrits échangés entre l'EC et les parents ont permis d'enrichir la récolte de données. En effet, les traces écrites ont fourni des informations complémentaires concernant les différentes pratiques mises en place. Ces traces ont un statut de données « complémentaires » et viennent étoffer certaines données « principales » (Blanchet & Gotman, 2006). Elles permettent également d'assurer la validité de la recherche au travers de la « triangulation des données » déjà développée au début de cette section (Karsenti & Savoie-Zajc, 2004). Pour des raisons évidentes de protection des données des personnes associées à cette recherche, les retranscriptions des échanges WhatsApp ainsi que les fichiers multimédia partagés pour les activités en photo ne peuvent être consultés dans ce travail de mémoire.

Pour conclure cette section concernant la récolte de données, il est primordial de prendre en compte la nature duale de l'EC. En effet, elle a mené les entretiens et les pratiques avec les parents et elle a enseigné à leurs enfants. Cette double casquette est un biais à notre recherche au niveau du recueil des données et des résultats. Comme l'explique Van der Maren (1996), il est possible que les personnes impliquées dans la recherche tentent de se comporter de manière à confirmer les objectifs. Il en est de même concernant les réponses rapportées lors des différents entretiens. La chercheuse peut également influencer la recherche au travers de sa « communication inconsciente et involontaire » lors de la pratique puis lors des entretiens.

## 2.2. Méthodes et techniques d'analyse des données

### 2.2.1. Traitement des données

Le corpus constitue un système de traces qui joue le rôle de « discutant » des faits observés. L'analyse relève d'une forme d'enquête qui procède par questionnement réciproque des différentes pièces du corpus et des différentes traces qu'il comporte. Cette analyse se développe selon un ordre ascendant [...] en cherchant, par induction, à « remonter » à différents faits susceptibles d'étayer la compréhension de cette trace particulière. (Leutenegger, 2003, p. 560)

Vu l'importance et la quantité de données recueillies au cours de notre recherche, nous avons dû prendre le parti de réduire les éléments portés à l'analyse. Huberman et Miles (2003) nomment cette étape une « phase de condensation » qui « renvoie à l'ensemble du processus de sélection, centration, simplification, abstraction et transformation des données « brutes » figurant dans les transcriptions des notes de terrain » (p. 29).

### 2.2.2. Transcription des entretiens

Concernant la transcription (Annexe 7 : Extrait - transcription - analyse) des données recueillies lors des entretiens avec les parents, nous avons choisi de retranscrire uniquement les éléments significatifs issus des apports des parents. Les questions posées par la chercheuse ne sont pas retranscrites pour éviter de surcharger l'analyse mais sont disponibles en annexe (Annexe 6 : Canevas d'entretien). Pour garantir les règles de confidentialité et faciliter la suite de l'analyse, chaque prise de parole d'un parent a été codifiée. Par exemple : « P2 : 8 » correspond au parent n°2 et à sa prise de parole n°8). Il en est de même pour tous les noms ou prénoms des personnes participant à la recherche, ils ont été remplacés par des abréviations (EC= enseignante-chercheuse, E = enseignante, (prénom) = lorsque que le parent parle de son enfant). Certains aspects du langage oral sont parfois supprimés lors de la transcription écrite pour faciliter la lecture et la compréhension des données (exemples : pis, ben, euh). Les silences, les pauses ou lorsque l'interviewé ne termine pas sa phrase « ... », les rires « (rire) » et les éléments inaudibles « (XXX) » ont également été indiqués. Les répétitions de mots, le langage familier ainsi que les abréviations de mots ne sont modifiés que s'ils entravent la compréhension (Van der Maren, 1996).

### 2.2.3. Méthode d'analyse

Pour extraire des données en lien avec nos objectifs de recherche, nous avons utilisé le concept du « paradigme indiciaire » développé par Ginzburg (1989), concernant une réalité qui est accessible uniquement au travers de traces que l'on regroupe tel un enquêteur qui utilise la trace comme indice. Comme le soulève Thouard (2007), « une *trace* est l'indication que *quelqu'un a passé par là*. Elle indique une direction, non une signification. La trace est l'indice purement local d'un événement passé » (p. 16). Cependant, « pour que l'indice ne soit pas une démarche purement intuitive, mais s'appuie sur des possibilités d'argumentation, il est décisif de l'insérer dans le cadre plus large des différentes modalités de preuve » (p. 13).

C'est dans ce sens qu'une triangulation des données a été menée et que l'analyse des données s'est faite au travers des différentes données recueillies, tout en les associant. Nous avons porté à l'analyse les verbatim issus des entretiens des parents ainsi que ceux de l'EC ;

issus de son journal de bord. Celui-ci représente le point de vue de l'EC lors de la recherche. Il a également permis de prendre une certaine distance essentielle pour l'analyse en raison de la double casquette d'enseignante et de chercheuse. Les verbatim sont réunis afin d'obtenir une compilation des opinions sur toutes les pratiques testées.

Ces deux recueils de données ont été analysés conjointement. Ils ont fourni un retour complet et précis sur les pratiques mises en place afin d'obtenir des résultats répondant à nos objectifs de recherche. Dans cette optique, nous avons établi un « format de présentation » qui selon Huberman et Miles (2003), « signifie un assemblage organisé d'informations qui permet de tirer des conclusions » (p. 29). Pour différencier et organiser les verbatim nous avons utilisé un code couleur permettant de trier les données recueillies en thèmes (Annexe 7 : Extrait - transcription - analyse). Afin de nous imprégner au mieux du journal de bord et d'en extraire les verbatim pertinents, celui-ci a été relu plusieurs fois pendant l'analyse (Annexe 8 : Extrait - journal de bord de l'EC)

Tableau 2 : Méthode d'analyse - signification du code couleur

Couleur	Catégorie
Vert fluo	Le groupe WhatsApp
Vert pâle	Les activités en photo
Jaune	Les activités en classe (histoire, cuisine, etc)
Rose fluo	Le sac d'histoires
Bleu	La soirée avec les familles
Rose pâle	Les aspects communicationnels et relationnels
Violet	La aspects relationnels avec l'enfant / l'élève
Orange	Les aspects négatifs de la recherche

À partir de ce format de présentation, nous avons associé les données récoltées avec nos différentes pratiques. Pour mener et orienter notre analyse, nous avons utilisé comme outil notre schéma conceptuel et ses axes de recherche ; communication, temps, rôles et attentes.

Basés sur la problématique, les éléments significatifs ont été extraits et ont permis de répondre à nos objectifs de recherche. Cette méthode d'analyse de données s'est inscrite dans ce que nomme Fortin et Gagnon (2010), des études « descriptives qualitatives. [...] Ces études font état de l'analyse de contenu pour leurs données qualitatives, rapportent des verbatim et interprètent les résultats en tenant compte de l'analyse des thèmes et des modèles (patterns) qui émergent du contenu narratif » (p. 546).

Tableau 3 : Schéma conceptuel - axes de recherche

Déterminant	Dimensions	Composantes	Indicateurs	
Relation parent - enseignant-e	Contextuelle (externe)	Contexte classe	Nombre d'élèves Degrés Pays et région	
		Contexte culturel et sociétal	Ville ou village / urbain ou rural Regard et attentes envers l'école Activités / sorties	
		Contexte scolaire	Conseil des parents / associations Fêtes Taille de l'école Politique de participation des parents	
		relationnelle (Interne)	Enseignant-e	Vécu / personnalité Lieu d'habitation Culture / religion Temps Communication Attentes Rôles
			Relation enseignant-e - élève	Attentes Rôles Temps Nombre d'élèves Culture / religion
			Parent	Vécu / personnalité Type de famille Culture / religion Temps Communication Attentes Rôles
	Relation parent-enfant		Fratrie Type de famille Culture / religion Attentes Rôles	

## 3. Présentation et interprétation des résultats

---

Dans ce chapitre, nous présentons et analysons les résultats obtenus lors de la récolte de données en ciblant notre analyse sur les verbatim récoltés lors des entretiens avec les parents ainsi que ceux tirés du journal de bord de l'EC. Pour répondre à nos objectifs de recherche, les analyses sont divisées selon les différentes pratiques mises en place. Les verbatim des parents et de l'EC sont présentés et mis en lien avec les pratiques puis, ils sont analysés en faisant appel à la théorie présentée lors de la problématique. Finalement, une attention globale des effets de cette recherche-action est portée à la relation et la communication entre les parents et l'EC.

### 3.1. Les pratiques mises en place

#### 3.1.1. Le groupe WhatsApp

Tous les parents d'élèves de la classe ont pris part à ce groupe. Les six parents interrogés ont décrit le groupe WhatsApp comme un outil pertinent. Ils ont mis en avant l'aspect pratique lié à son utilisation : P4 : 7 « pratique » / « le truc qu'on a sous la main ». Plusieurs parents ont également mentionné qu'ils auraient oublié une activité ou une sortie sans les rappels faits avec cet outil : P3 : 14 « c'est vite oublié ».

Tableau 4 : Verbatim - groupe WhatsApp

*qu'en tant que parent, même qu'on reçoit des papiers. On a nous les parents cette charge mentale qui fait que je trouve que des fois on se perd un petit peu et surtout quand on a un autre enfant devant qui vient avec d'autres infos et d'autres choses et c'est vrai que le fait de recevoir le petit message, tout d'un coup ça « tac », ça remet juste.*

P4 : 7 *Moi je vois que du positif vraiment, je trouve pratique. Ça rend service des fois des petits rappels et tout. Voilà on a tous une vie bien chargée et c'est vrai qu'un petit rappel de plus c'est toujours bienvenu et l'on est malheureusement des fois plus sur notre téléphone que dans les papiers qu'on reçoit. Alors c'est plus le truc qu'on a sous la main.*

P6 : 7 *Moi j'ai eu souvent des situations où je n'arrivais pas à discuter avec la maitresse parce que je bossais, que quand je rentrais du boulot, j'arrivais pas toujours à l'atteindre chez elle. [...] C'est vrai que l'année dernière c'était sa première année d'école, je pense, on aurait peut-être eu plus de facilité avec un outil comme ça de communiquer sur certaines choses.*

P3 : 14 *Maintenant avec l'électronique, je trouve que le groupe WhatsApp pas mal. C'est vrai qu'aussi c'est vite oublié. Une petite communication qu'après vous allez par exemple à la forêt pour vous n'êtes pas habillé... et même si on est informé entre guillemets 2 fois par le papier et le groupe WhatsApp ça nous dérange moins qu'une fois oublié, je trouve.*

Aux verbatim des parents s'ajoutent les apports de l'EC issus de son journal de bord : « au final, ça me facilite les choses ». En rappelant aux parents une sortie ou une activité, cela évite bon nombre d'imprévus ou de problèmes liés à l'organisation et au déroulement de l'enseignement. « Je préfère leur écrire un message pour leur rappeler la forêt, ce qui me prend 30 secondes de mon temps, plutôt que d'avoir à annuler la forêt ou à emmener des élèves qui ne sont pas habillés en conséquence. » Cependant, pour l'enseignante, le seul aspect négatif de ce moyen de communication concerne l'intrusion dans sa vie privée : Journal EC « Ce qui me dérange juste un peu c'est que les parents ont mon numéro de téléphone privé et qu'ils peuvent avoir accès à ma photo de profil sur WhatsApp. Ça me donne l'impression de devoir faire attention à ce que je montre ou non sur ce réseau ».

En effet, en donnant son numéro de téléphone portable et en créant un groupe, les parents ont un moyen de l'atteindre à toutes heures, même en dehors des heures scolaires et d'avoir accès à une part de sa vie privée. Pour pallier à cet inconvénient, une possibilité serait d'avoir un téléphone professionnel ou de mettre en place des horaires précis afin de communiquer et éviter le caractère intrusif pour l'enseignante.

### **Communication**

Au travers des différents verbatim recueillis, on peut constater que les parents ont besoin de communiquer avec l'enseignante mais que parfois cela s'avère compliqué à mettre en place. Le groupe WhatsApp a été source de nombreuses informations et de rappels, ce qui a permis aux parents de se tenir informés de la vie scolaire de leur enfant. Cette pratique a allégé la charge mentale des parents concernant les sorties et les activités à ne pas oublier: P2 : 2 « *recevoir le message, tout d'un coup ça « tac »* ». Comme nous l'avons présenté dans la problématique de cette recherche, « le besoin de communication n'est pas à comprendre dans le sens de résolution de conflit, mais tout simplement dans le sens de transmission d'informations sur les valeurs, les structures et les formes d'organisation de l'école » (Cusin & Grossenbacher, 2000, p. 18). Le groupe WhatsApp agit sur la communication et sur la création d'un lien entre la maison et l'école : P6 : 4 « *plus de facilité avec un outil comme ça de communiquer* ».

### **Temps**

Comme le mentionne Chajai (2015), « La technologie internet est donc un outil de plus en plus utilisé, mais qui pourrait l'être encore davantage, si ses utilisateurs se rendaient mieux compte de la plus-value en termes de communication, d'efficacité et de gain de temps » (pp. 115-116). L'utilisation de WhatsApp a facilité les échanges entre les parents et l'EC. En effet, l'enseignante a eu un moyen pour communiquer des informations concernant la vie de classe et l'organisation qui a relié directement tous les parents des élèves de sa classe. En écrivant un message s'adressant à tous les parents, l'EC gagne en temps et en efficacité, car elle ne doit pas préparer document format papier, l'imprimer puis le distribuer à tous ses élèves. Ce moyen de communication est un gain de temps pour les parents car ils peuvent le consulter en tout temps : P4 : 7 « *le truc qu'on a sous la main* ». De plus, le risque de perte de l'information est minimisé et cela permet une économie d'impressions papier. Cela a également amené un gain de temps sur la vie de classe en diminuant les imprévus qui peuvent perturber ou retarder l'enseignement et les activités scolaires.

### **Rôles et attentes**

Le groupe WhatsApp permet à l'EC de clarifier les attentes qu'elle a envers les parents selon les activités scolaires prévues. L'EC fournit une aide aux parents pour leur donner des ressources et des informations : P2 : 2 « *recevoir le message, tout d'un coup ça « tac »* ». « La fréquentation régulière de l'école, la bonne connaissance des activités qui s'y déroulent, la communication avec les enseignants sur la vie scolaire de l'enfant font désormais partie des tâches qui définissent socialement le rôle de parent » (Kherroubi, 2008, p. 15). Rappeler des informations ou fournir des éléments a un effet bénéfique sur les attentes des uns et des autres, car la communication est facilitée et évite des malentendus ou des oublis.

### 3.1.2. Les activités partagées

#### 3.1.2.1. Les activités en photo et en classe

Cette section présente et analyse conjointement les activités en photos et celles en classe. Elles se regroupent en raison de leurs effets sur les différentes composantes sélectionnées dans notre schéma conceptuel. (Tableau 3 : Schéma conceptuel - axes de recherche)

Durant les huit semaines de recherche dans cette classe, nous avons envoyé des activités en photo à douze parents d'élèves. Les deux parents consultés : P5 et P3 sur les activités en photo ont jugé l'initiative positive et intéressante car elle leur donne des informations sur ce qui se fait à l'école avec leur enfant. Ils ont relevé que cela aide les enfants à raconter ce qu'ils ont fait durant la journée. Cette manière d'échanger se différencie du groupe WhatsApp de par son aspect dual.

Tableau 5 : Verbatim - activités en photo

P5 : 6	<i>Il m'a raconté toute sa construction et pour ça oui, pour l'aider à me raconter ce qu'il a fait la journée vu que des fois il se disperse. Ça, c'était bien ouais.</i>
P5 : 3	<i>Moi je trouve c'est chouette parce que plusieurs fois je me suis dit que j'aimerais bien être une petite souris ou une mouche pour voir ce qu'il fait à l'école. Souvent quand il revient je lui demande, ça va c'était bien à l'école, tu as fait quoi ? « Euh je me rappelle plus ». Mais ouais j'ai trouvé que c'était chouette d'avoir un œil et de voir comment il est à l'école quoi et comment il agit quand il est en dehors du cercle de la maison quoi.</i>
P5 : 8	<i>C'est rassurant un peu. Enfin je sais que quand il est à l'école tout va bien mais ben c'est chouette pour moi, de voir ce qu'il fait à l'école.</i>
P3 : 4	<i>Moi je trouve c'est bien parce que l'enfant, il vient à l'école. On reçoit une photo de classe à la fin de l'année, des fois je me dis quelques photos entre aussi quand ils sont en forêt, quand ils font une balade ou bien avec d'autres camarades de classe moi je trouve c'est bien. [...] je trouve pratique de voir notre enfant à l'école.</i>

Cependant, l'EC relève un aspect négatif concernant les activités en photo. Selon elle, c'est une pratique qui demande beaucoup de temps et qui pourrait rapidement prendre le pas sur son enseignement : Journal EC « je ne peux pas le faire tous les jours avec tous les élèves sinon je n'enseigne plus et je deviens attachée de presse. » Ce moyen est intéressant pour encourager l'enfant dans sa socialisation et ses apprentissages, car il doit expliquer ce qu'il faisait au moment où la photo a été prise. Néanmoins, cette pratique n'est pas destinée à perdurer ainsi sur le long terme avec chaque élève : Journal EC « il faudrait mettre en place un système de tournus par semaine ou quelque chose comme ça ».

Quant aux activités en classe, sept parents ont participé aux leçons et aux activités. Les parents mentionnent plusieurs impacts bénéfiques exposés ci-dessous en deux catégories. La première se rapporte à la relation parent-enfant qui est développée au travers de cette pratique.

Tableau 6 : Verbatim - activités en classe 1

- P2 : 4 *Moi je vois aussi le bonheur sur le visage de ma fille. Pour elle c'était tous des moments ... Elle se réjouit quoi, c'est vraiment de partager ces moments pour l'enfant, c'est hyper important [...] mais rien que le fait de savoir que j'allais venir, que j'allais côtoyer ses copains, ses maitresses, je crois que ça l'a... elle se réjouissait vraiment.*
- P4 : 6 *Ils n'ont quand même pas le même comportement qu'à la maison. Elle était plus calme (rire) et de voir comme elle interagit avec les autres enfants aussi dans le cercle ou elle est tous les jours. Je pense que quand on est à la maison on ne voit pas et on se demande toujours comment ça se passe. Comment elle parle aux autres et tout donc ce n'est pas long mais ça donne un petit aperçu de sa vie à l'école.*
- P1 : 12 *Ça a changé. Une semaine avant que je vienne parce qu'elle n'arrêtait pas de me demander « tu viens quand à l'école ? Tu viens quand à l'école ? Tu viens quand à l'école ? » Parce qu'elle se réjouissait. [...] En tout cas pendant une semaine, il y a eu une vraie interaction sur ça quoi.*

La deuxième catégorie d'impacts se base sur la confiance et le lien qui s'établit entre la maison et l'école. Selon les parents, cette pratique donne un aperçu de ce qu'il se passe à l'école et dans la classe de leur enfant.

Tableau 7 : Verbatim - activités en classe 2

- P6 : 10 *C'est vrai que ça permet de découvrir ce qu'ils font aussi parce que c'est vrai que des fois, l'année dernière y avait des fois où je me disais qu'est-ce qu'il fait à l'école ? Parce que des fois, ils ne parlent pas les enfants. Ils rentrent le soir, ils ne vont pas nous raconter vraiment. De temps en temps, ils vont sortir quelque chose en lien avec ce qu'ils ont fait mais sinon on sait pas toujours donc là c'est bien ouais.*
- P2 : 1 *C'est vrai que je trouve que ça manque et souvent, en tant que parents, on se pose souvent la question, de se dire, mais après tout moi j'ai que le retour de ce que me donne mon enfant à la maison mais ça reste des enfants qui sont encore petits donc c'est toujours difficile en fait faire la part des choses entre ce qu'ils racontent et pis ce qu'ils vivent réellement en classe. Moi j'ai vraiment trouvé cette proposition chouette.*
- EC *Je trouve ça top parce que ça amène de nouvelles idées, du partage et je connais mieux les parents de mes élèves.*

## Communication

Au travers de ces pratiques, la relation entre l'enfant qui est élève et son parent est élargie car un nouveau lien commun se crée. En ayant une photo de leur enfant ou en venant en classe, cela a permis un moment d'échange : P1 : 12 « il y a eu une vraie interaction sur ça ». Souvent, les élèves, surtout à cet âge, ont encore des difficultés à raconter leur journée et à se souvenir des éléments qu'ils ont vécus : P5 : 6 « pour l'aider à me raconter ce qu'il a fait la journée » / P6 : 10 « ils ne parlent pas les enfants. ils rentrent le soir, ils ne vont pas nous raconter vraiment ».

Le maintien des relations au fil du temps, entre les multiples environnements dans lesquels évolue l'enfant, caractérise une transition de qualité alors que la pauvreté des relations entre ces microsystèmes conduit à un manque de soutien des adultes lors des transitions, rend plus difficile l'adaptation dans son nouvel environnement et peut entraîner de l'insécurité et une baisse de motivation. (Ruel, 2011, p. 12)

Ces pratiques ont enrichi la communication entre le milieu familial et le milieu scolaire. Elle a été positive car il s'agit d'un échange centré sur l'enfant-élève. « En effet, lorsque l'enfant est envisagé à la fois dans le champ scolaire et dans l'univers familial comme sujet d'une double préoccupation éducative, son développement psychosocial et émotionnel se constitue comme socle de l'échange communicationnel entre parents et enseignant » (Berger, Humbeeck, & Lahaye, 2018, p. 113). En partageant le vécu scolaire de l'enfant avec ses parents, l'EC a développé un lien entre les milieux et a ainsi favorisé la communication : P5 : 3 « être une petite souris ou une mouche pour voir ce qu'il fait à l'école » / P2 : 1 « après tout moi, j'ai que le retour de ce que me donne mon enfant à la maison ».

## Temps

En envoyant ces photos et en invitant les parents en classe pour observer ou mener une activité, l'EC a donné du temps, individuellement à chaque élève et à sa famille. « Ces situations offrent une occasion d'apprentissage unique pour vos élèves tout en vous aidant à entretenir une relation positive avec les parents lorsque vous leur montrez que vous souhaitez apprendre d'eux » (Whitaker, Fiore, & Bélair, 2012, p. 47). Cela a permis de créer un lien particulier avec eux et de développer les relations interpersonnelles. Les parents et le corps enseignant ont besoin de développer un lien de confiance et d'écoute réciproque pour construire une relation (Chajai, 2015).

Cependant, ces pratiques ont demandé un investissement en temps de la part de l'EC et doivent être adaptées en fonction du contexte de la classe et des possibilités du corps enseignant : Journal EC « *je ne peux pas le faire tous les jours avec tous les élèves sinon je n'enseigne plus et je deviens attachée de presse* ».

## Rôles et attentes

Ces activités ont permis de répondre à l'attente des parents, de comprendre et de savoir ce qu'il se passe à l'école quand ils ne sont pas là : P4 : 6 « *un petit aperçu de sa vie à l'école* » / « *on se demande toujours comment ça se passe* ». Ils ont ainsi eu quelques bribes de la journée ou de la semaine de leur enfant et peuvent entrer dans une relation de confiance avec l'EC : P5 : 8 « *c'est rassurant un peu* ». Selon Kherroubi (2008), le rôle des parents est aussi de connaître les activités qui se déroulent en classe. Quand les parents viennent en classe ou reçoivent une photo d'une activité, cela leur permet de mieux appréhender l'école, ses codes et son organisation mais également leur rôle de parents d'élèves. Ils prennent conscience des attentes de l'EC envers leur enfant et envers eux-mêmes : P5 : 8 « *c'est chouette pour moi, de voir ce qu'il fait à l'école* ».

La photo scolaire à la maison— une photo de moi en classe — permet à l'enfant de transmettre son vécu scolaire au sein de sa famille et d'explicitier une activité significative à laquelle il s'est adonné. Chez lui, l'élève doit expliquer à son parent ce qu'il était en train de faire au moment où la photo a été prise. (Berger, Humbeeck, & Lahaye, 2018, p. 166)

Ces pratiques ont également développé le rôle de l'élève dans cette relation. L'enfant a pu remplir son rôle de messenger entre ces milieux et être « le trait d'union entre l'école et la maison, voire entre la maison et l'école » (Mathon, 2009, p. 50). Les activités en photo et en classe ont consolidé la continuité éducative et ont ainsi soutenu les élèves dans leur transition.

### 3.1.2.2. La soirée des familles

Lors de cette soirée, 11 familles sur 15 ont répondu présent à la soirée des familles. En lisant les différents verbatim concernant la soirée des parents, on constate qu'elle a eu globalement un effet positif. Parents et enfants ont été enthousiastes : P6 : 8 « *une super idée* » / P2 : 4 « *elle était tout aussi contente* ». Venir en classe a permis de renforcer le lien entre l'enfant et son parent car le partage d'un moment, dans un contexte que l'enfant connaît et maîtrise mieux, est bénéfique. L'enfant se sent fier et heureux de pouvoir expliquer et montrer son milieu scolaire et les activités réalisées. Pour le parent, cette pratique ouvre les portes de l'école et donne un aperçu du comportement de son enfant en classe.

Tableau 8 : Verbatim - soirée des familles

P6 : 8	<i>Alors moi j'ai trouvé que c'était une super idée, ben justement le fait de retrouver les enfants de la classe, les autres parents et les enseignantes dans un autre contexte. Et les enfants ils sont toujours contents de revenir en classe avec leurs parents et de leur montrer ce qu'ils ont fait. Ils ont une certaine fierté de ça quoi.</i>
P2 : 4	<i>Pour la soirée dégustation, pareil quoi. Elle était tout aussi contente de montrer ce qu'on a fait, les cookies, ce qu'elle avait cuisiné donc c'était vraiment le truc, pour elle, hyper important quoi. Alors ça pour moi c'est vraiment l'aspect positif, c'est ce lien que ça crée entre l'enfant et le parent en fait quoi.</i>
P4 : 8	<i>Alors nous on a bien aimé, les enfants, les 3 ont eu beaucoup de plaisir. Ils voulaient plus rentrer d'ailleurs. C'était sympa de voir aussi les grands frères et sœurs des autres, les autres parents et un peu discuter, ça permet aussi de créer des contacts.</i>
EC	<i>C'est sympa pour se retrouver et mieux connaître la famille des élèves et ça permet aux parents de se connaître entre eux mais par contre ça me demande beaucoup de temps, d'organisation et c'est en dehors de mes horaires de travail. »</i>

### Communication

La soirée des familles a réuni les parents, les enfants et les enseignantes de la classe. Ce sont des moments de partage qui sont rares au cours de l'année scolaire. Pourtant, cette pratique est idéale pour développer la communication, « favoriser une connaissance réciproque » et par la suite, les relations interpersonnelles entre les familles et l'EC (Berger, Humbeeck, & Lahaye, 2018, p. 21). En effet, cette pratique a permis d'entretenir une conversation directe et positive entre les différents partenaires : P6 : 8 « *un autre contexte* » / P4 : 8 « *un peu discuter, ça permet aussi de créer des contacts* ». « Tous les membres du personnel d'une école doivent réaliser que les parents qui se sentent compris se montreront à leur tour plus attentifs et accorderont davantage leur confiance » (Whitaker, Fiore, & Bélaïr, 2012, p. 129).

### Temps

Cette pratique est essentielle au niveau du temps accordé à la construction de la relation avec les parents. « Dès lors, l'implication des parents fait partie d'un ensemble d'activités permettant à la culture scolaire et à la culture familiale de s'influencer l'une l'autre pour développer une culture commune » (Dumoulin, Duval, & Thériault, 2014, p. 120). La soirée des familles donne du temps réel à la relation et permet les échanges sans quoi celle-ci ne peut pas s'établir ni évoluer. Elle regroupe les deux milieux de l'enfant-élève en un même endroit et permet aux cultures scolaire et familiale de construire une culture commune.

De plus, elle favorise l'appropriation de l'école par les parents d'élèves afin qu'ils l'envisagent comme leur école (Kherroubi, 2008). « Pour que l'enfant évolue dans un environnement éducatif cohérent, il est nécessaire que les différents acteurs de son éducation se côtoient » (Prévôt, 2008, p. 39). Une telle soirée agit directement sur le développement des relations interpersonnelles car elle fournit un environnement et du temps pour interagir spontanément avec la famille des élèves.

### Rôles et attentes

La soirée des familles fait participer les parents à la vie scolaire de leur enfant. C'est également de cette manière qu'il est possible de « créer un rapprochement avec l'école, et avec l'équipe pédagogique, qui n'existerait pas autrement » (Kherroubi, 2008, p. 93). Au travers de celle-ci, l'EC et les parents peuvent développer « des rapports sociaux qui sont des rapports normaux » (*ibid*). On constate que cette soirée a été également vue comme un moment positif pour l'EC car elle a permis de créer des liens, de mieux connaître les parents des élèves ainsi que leur contexte familial : Journal EC : « *se retrouver et mieux connaître la famille des élèves* ».

Les rôles ne sont pas préétablis dans une relation, mais se co-construisent dans un contexte avec les autres membres (Frame, 2013). La soirée des familles, de par son caractère exceptionnel, a permis aux différents partenaires de s'approprier leur rôle. Ces moments sont donc à privilégier pour créer les liens interpersonnels entre la famille et l'école de chaque enfant-élève dans l'optique de consolider la connaissance ainsi que la confiance entre les parents et l'EC.

#### 3.1.2.3. Le sac d'histoire

En raison d'un manque de temps, le sac d'histoire a été peu exploité : nous n'avons pas pu le partager à tous les élèves et parents. Toutefois, nous avons pu questionner les deux parents ayant eu le sac d'histoire à la maison. À cause du manque de données recueillies, notre analyse a été globale et n'a pas pu s'axer autour du schéma conceptuel. Néanmoins, les parents ont fait un bilan plutôt positif de cette activité mais ils ont relevé que le temps a manqué pour suffisamment exploiter l'activité : P3 : 11 « *pas assez longtemps pour le faire* ».

Tableau 9 : Verbatim - sac d'histoire

P6 : 5	<i>On a lu l'histoire en français et en espagnol. Ça, ça lui a bien plus parce que bon après il comprend pas tout en espagnol mais comme je lui ai lu en parallèle les deux versions donc il a bien aimé quoi.</i>
P6 : 6	<i>Alors des aspects négatifs non certainement pas. C'est une nouvelle histoire qu'on ne connaissait pas et puis bon le fait que ce soit aussi en espagnol ben c'était assez rigolo et sympa quoi.</i>
P3 : 11	<i>Oui il était très intéressant. Alors on a fait le jeu et ils ont écouté le CD et l'on a raconté l'histoire. C'est vrai que c'est une autre manière de raconter une histoire avec les deux langues, il y a plusieurs choses, le CD et le jeu. Je trouvais vraiment bien oui. Par contre, c'est vrai que nous on ne l'a eu pas assez longtemps pour le faire je trouvais. C'est vrai le jeu (prénom) voulait le faire plusieurs fois après je leur ai dit de ne pas jouer tout seul parce qu'il y avait quand même des petites pièces. Mais pour jouer avec les parents et les enfants ensemble, je trouve bien.</i>
EC	<i>Je trouve ça vraiment top. Avec ça, l'élève développe sa relation avec son parent et fait le lien entre ses milieux mais aussi pour tout ce qui est des compétences en français et de l'ouverture aux langues de manière générale.</i>

Le sac d'histoire mis en place lors de cette recherche développe, comme le mentionne P3, un lien et un moment de partage entre les parents et les enfants. Pour un enfant en 1-2H, la transition entre le milieu familial et scolaire est un moment charnière dans sa socialisation et son développement. Les premières années de scolarité déclenchent de nombreux changements au niveau de l'enfant mais également au niveau de la famille. De plus, cette pratique développe des compétences liées au français et à l'ouverture à d'autres langues (Curchod, Doudin, & Lafortune, 2012).

Les deux élèves ayant participé à l'activité « sac d'histoire », ont pu communiquer avec leurs parents au sujet d'un vécu scolaire qu'il se sont appropriés comme étant également un objet familial : P3 : 11 « *jouer avec les parents et les enfants ensemble, je trouve bien* ». Cette communication tacite crée une « culture commune » et reconnaît les contributions de chaque membre (Dumoulin, Duval, & Thériault, 2014).

Le sac d'histoire peut agir comme preuve implicite de l'importance de l'implication des parents dans l'éducation scolaire de leur enfant. Il témoigne aussi de l'inclusion des parents dans la dynamique scolaire ; même les parents allophones. Ces deux éléments ont pour conséquence de créer un « espace transitionnel » dans lequel les élèves ont développé une « aire d'expérience commune » (Berger, Humbeeck, & Lahaye, 2018). Le sac d'histoire a permis de créer un pont de communication sur des éléments scolaires avec la famille des élèves en valorisant les langues maternelles des enfants : P3 : 11 « *c'est une autre manière de raconter une histoire avec les deux langues* ». Cette pratique a également développé des compétences scolaire : Journal EC : « *compétences en français et de l'ouverture aux langues* ».

En incluant les parents dans ce processus, le sac d'histoire a offert la possibilité aux parents de s'investir dans les apprentissages scolaires de leur enfant malgré les différences culturelles ou linguistiques. Amener une histoire à raconter à la maison épaulé les parents dans la compréhension des attentes scolaires et aide l'enfant dans « sa double appartenance » (Mathon, 2009).

### 3.2. Effets sur la relation et la communication

Cette section présente les verbatim des parents et de l'EC concernant les effets des pratiques dans leur ensemble. Il est donc intéressant d'analyser leur ressenti de l'effet global sur la relation et sur la communication.

Tableau 10 : Verbatim - communication et relation

P6 : 9	<i>Oui ben je pense qu'il a forcément, comment dire, le fait d'avoir des contacts plus réguliers ça facilite aussi. [...] Ça a permis plus de contacts et je me dis ben voilà, je connais la personne qui est avec mon enfant aussi la journée. Bon E je la connais aussi mais ça a permis de plus échanger donc voilà. Ouais se dire, on sait un peu plus ce qu'ils font et avec qui ils sont toute la journée, ces choses-là quoi.</i>
P6 : 11	<i>Et puis pourquoi pas refaire des ateliers, de portes ouvertes ce serait le genre de chose qui permet d'échanger, de se voir et de parler peut être des inquiétudes qu'on peut avoir. [...] parce qu'on n'a pas toujours la personne en face, même si elle nous dit vous pouvez venir me parler, mais voilà si ça se faisait de façon automatique, ça serait peut-être bien quoi. Pas avoir l'impression de se dire c'est un lieu secret, on ne sait pas tout ce qui se passe, on ne sait pas tout ce qui se dit.</i>
P2 : 6	<i>Oui je pense que le fait d'alimenter aussi ce groupe WhatsApp et d'alimenter cette présence et ces échanges, cela fait qu'automatiquement oui ça crée un sentiment de confiance.</i>
P2 : 10	<i>Ça permet vraiment de s'investir, de s'impliquer un tout petit peu plus dans la vie de l'école de nos enfants et ça moi je trouve très positif, je trouve vraiment bien.</i>
EC	<i>J'ai eu le sentiment d'être plus à l'aise et que les parents venaient plus facilement me parler ou me poser des questions.</i>

On constate que les parents interrogés ressentent le besoin d'avoir plus de contacts et d'échanges avec le corps enseignant et d'être davantage informés sur ce qu'il se passe en classe. Les pratiques mises en place ont eu des effets positifs sur ces aspects. Elles ont instauré un environnement propice à la communication et à la confiance entre les membres : P2 : 6 « *Oui je pense que le fait d'alimenter aussi ce groupe WhatsApp et d'alimenter cette présence et ces échanges, cela fait qu'automatiquement oui ça crée un sentiment de confiance* » / Journal EC « *J'ai eu le sentiment d'être plus à l'aise et que les parents venaient plus facilement me parler ou me poser des questions* » / P6 : 9 « *je connais la personne qui est avec mon enfant* ». Les parents et l'EC ont développé un sentiment de confiance réciproque qui a rendu les échanges et les interactions plus aisés (Whitaker, Fiore, & Bélair, 2012). En ouvrant les portes de l'école et en mettant en place les différentes pratiques analysées jusqu'ici, l'EC a créé un lien entre les deux milieux que sont l'école et la famille. Elle a établi et entretenu une communication positive et régulière avec les parents. Les pratiques établies dans cette recherche-action ont permis aux membres de la relation de se côtoyer tout en incluant les parents dans l'éducation scolaire de leur enfant (Prévôt, 2008) et (Chajai, 2015) : P2 :10 « *ça permet vraiment de s'investir, de s'impliquer un tout petit peu plus dans la vie de l'école de nos enfants et ça moi je trouve très positif, je trouve vraiment bien* ». Cette participation des parents dans la vie scolaire et le partage d'informations ont développé une cohérence et une « continuité éducative » précieuse pour la réussite scolaire des enfants-élèves de la classe (Joncas, 1997) et (Ruel, 2011). Cependant, l'EC admet que ces pratiques ont demandé un investissement tant au niveau du temps à accorder qu'à l'organisation à mettre en place. Elle a parfois dû encourager et motiver les parents à s'investir dans le projet car, ils n'étaient pas habitués à de telles pratiques.

### **3.3. Conclusion**

En reprenant les composantes ciblées dans notre schéma conceptuel et tout au long de l'analyse, on remarque que la composante « communication » a été développée et enrichie au travers : du groupe WhatsApp, des activités en photos mais également lors des interactions directes : les activités en classe et la soirée des familles. Concernant la composante « temps », les pratiques ont demandé un investissement conséquent de la part des partenaires, parfois trop, en raison de la durée courte de la recherche. Les parents et l'EC ont transformé le temps investi en interactions et en connaissance réciproque. Le temps est une composante essentielle au développement des relations et ces pratiques ont aménagé des moments de rencontres et d'échanges. Les attentes et les rôles de chacun ont également été clarifiés, les partenaires se sont reconnus les uns et les autres comme membres à part entière de la relation.

Enfin, lors de notre analyse, il a fallu faire un tri au vu du grand nombre de données et d'informations recueillies. Pour étoffer notre analyse, nous pourrions inclure davantage le journal de bord de l'EC, la séance des parents ainsi que les échanges WhatsApp. Le bien-être des élèves est un but inhérent à notre recherche, il aurait donc été intéressant de combiner l'avis des enfants car ils ont une « figure du go-between » (Perrenoud, 1994) et font partie de la relation triangulaire parents-enfant-corps enseignant (Fischer, 1999).

# Conclusion

## Présentation synthétique des principaux résultats

Pour rappel, notre question de recherche est la suivante :

**Dans une classe de 1-2H de l'espace BEJUNE, quels sont les effets sur la relation parents-corps enseignant des pratiques sélectionnées ? Comment les pratiques intégratives et communicatives sont-elles perçues par les membres de la relation ?**

Au travers de cette question, nos deux objectifs sont :

- Tester différentes pratiques préétablies qui intègrent les parents au sein de la classe afin de développer la communication ainsi que la relation parents-corps enseignant.
- Documenter la pertinence et l'impact des pratiques sélectionnées dans le but de favoriser la relation et la communication parents-corps enseignant.

En premier lieu nous avons souhaité agir uniquement sur la dimension relationnelle mais, en implantant de telles pratiques, nous avons changé et modifié le contexte dans lequel la relation parent-corps enseignant se crée et se développe. Sans avoir cette composante comme objectif, nous avons modifié le « contexte scolaire »<sup>12</sup>. En annonçant aux parents qu'elle souhaite réaliser une recherche au sujet de la relation parents-corps enseignant, l'EC a créé un cadre spécifique aux interactions et à la communication. De plus, en élaborant notre schéma conceptuel, nous n'avons pas envisagé que les pratiques sélectionnées pouvaient agir sur les relations corps enseignant-élève ou parent-enfant.

Tableau 11 : Schéma conceptuel modifié

Cependant, le caractère spécifique d'une relation triangulaire parents-enfant-corps enseignant implique une corrélation entre les différentes relations interpersonnelles qui la composent. En analysant les pratiques partagées<sup>13</sup>, il en ressort également qu'elles ont influencé positivement la relation parent-enfant en développant des expériences communes. Elles ont également amélioré la relation entre élève et corps enseignant car elles ont donné des moments privilégiés entre l'EC et chacun des élèves.

Déterminant	Dimensions	Composantes	Indicateurs	
Relation parent - enseignant-e	Contextuelle (externe)	Contexte classe	Nombre d'élèves	
		Contexte culturel et sociétal	Degrés	
			Pays et région	
			Ville ou village / urbain ou rural	
			Regard et attentes envers l'école	
			Activités / sorties	
	Contexte scolaire	Conseil des parents / associations		
		Fêtes		
		Taille de l'école		
		Politique de participation des parents		
	relationnelle (Interne)	Enseignant-e	Vécu / personnalité	
			Lieu d'habitation	
			Culture / religion	
			Temps	
		Relation enseignant-e - élève	Communication	
			Attentes	
Parent		Rôles		
		Attentes		
		Rôles		
		Temps		
Relation parent-enfant	Nombre d'élèves			
	Culture / religion			
	Vécu / personnalité			
	Type de famille			
		Culture / religion		
		Temps		
		Communication		
		Attentes		
		Rôles		
		Fratrie		
		Type de famille		
		Culture / religion		
		Attentes		
		Rôles		

<sup>12</sup> Les encadrés rouges présentent les axes ciblés durant la recherche (Méthode d'analyse) et les encadrés verts présentent ceux qui ont également été impactés par les pratiques mises en place.

<sup>13</sup> Voir sous la section Les activités partagées

Après analyse, nous sommes en mesure de conclure que les pratiques sélectionnées ont eu un impact positif sur la communication. Le groupe WhatsApp a développé l'échange d'informations et a gardé un lien entre l'école et la maison tout au long de la recherche. La communication directe a également été développée au travers des échanges ; les partenaires se sont davantage rencontrés et ont interagi plus souvent. Une relation se développe suite à des échanges, des interactions. Cette recherche a augmenté le nombre d'interactions entre l'EC et les parents, nous pensons que cela impacte positivement la relation et la communication entre les partenaires.

Outre le caractère présentiel des pratiques, celles-ci sont pertinentes en elles-mêmes. En effet, les activités partagées ont établi un lien entre les milieux et ont créé des échanges qui permettent à la culture scolaire et à la culture familiale de se mélanger. En intégrant les parents à la classe, ces derniers ont pu appréhender, comprendre et investir davantage la vie scolaire. Ils ont eu le sentiment, à juste titre, d'être considérés comme des partenaires ayant une importance cruciale dans la réussite scolaire de leur enfant. Finalement, en développant ces pratiques avec les parents, nous les avons placés sur un pied d'égalité par rapport à l'EC. Ils ont eu une reconnaissance pour leurs questions, leurs apports et leurs implications, ce qui a certainement pu les motiver à s'investir davantage mais également à donner leur confiance à l'EC. Au terme de cette recherche, il est possible de confirmer que l'ensemble des pratiques ont eu un effet positif sur la relation et que chaque partenaire a contribué à la co-construction des résultats obtenus.

Pour mieux saisir les résultats recueillis, il est nécessaire de rappeler que notre échantillon s'est fait aléatoirement, mais que nous avons décidé de cibler notre analyse ; cela sous-entend que nous n'avons pas eu accès à toutes les données ni à tous les biais pouvant influencer cette recherche. Bien entendu, un des biais principaux pouvant expliquer ces résultats majoritairement positifs se situe dans la désirabilité sociale qu'engendre une recherche de type action. Cette tendance positive peut aussi s'expliquer en raison des rôles parfois entrecroisés et de la double casquette chercheuse-enseignante. Nous avons comme objectifs d'agir sur la relation parent-corps enseignant pour la renforcer positivement, puis d'évaluer nos pratiques présélectionnées pour en vérifier l'impact. Les objectifs de cette recherche ont été atteints et peuvent être validés. Il convient, toutefois, d'être conscient des limites de ce mémoire de Bachelor, notamment en raison des ressources et du temps à disposition. Les pratiques sélectionnées ont eu un impact positif sur la relation entre les parents et l'EC et ont également renforcé la communication sous de nombreuses formes. En outre, chaque relation est unique et se développe en fonction des interactions que peuvent vivre ses membres. Le comportement, la bienveillance et l'ouverture d'esprit de l'EC ainsi que celles des parents ont sans doute permis de renforcer les attitudes positives, la communication et la relation (Whitaker, Fiore, & Bélair, 2012).

## **Autoévaluation critique du travail**

Lors de ce travail, j'ai été confrontée à plusieurs difficultés. La plus importante d'entre elles relève de ma double casquette. En effet, j'avais à la fois le rôle de chercheuse et celui d'enseignante au sein de la classe et envers les parents des élèves. Ceci a été le biais principal de ce mémoire professionnel de Bachelor car mes actions et réactions étaient souvent inconsciemment guidées par ma recherche et les notions théoriques que je souhaitais appliquer. Cette difficulté s'est aussi faite ressentir lors de l'analyse de mon journal de bord.

En outre, je regrette l'application de certaines pratiques de cette recherche-action. Tout d'abord, les huit semaines de stage prévues pour mener ma pratique ne m'ont pas suffisamment permis de développer toutes les activités avec l'ensemble des parents d'élèves. En effet, pour donner des résultats plus complets, il aurait fallu mettre en place cette recherche sur un délai plus long (un semestre ou une année scolaire entière). De plus, j'ai mené ce travail dans une classe qui n'était pas la mienne. Il a fallu, dans une certaine mesure, m'adapter à la pratique enseignante de ma collègue. Ainsi, j'ai laissé de côté certaines possibilités (accueil du matin avec les parents, sortie scolaire accompagnée des parents, etc.). Pour ces raisons, j'ai parfois ressenti de la frustration de ne pas avoir pu approfondir certains sujets ou certaines activités.

Ce Mémoire de Bachelor a fait naître en moi un réel intérêt quant à la recherche en éducation et en pédagogie. De plus, j'ai étudié les notions de relation et de communication que je juge maintenant essentielles à ma pratique professionnelle. Cette recherche sera un outil certain tout au long de ma carrière d'enseignante.

### **Perspectives d'avenir et de recherche future**

Lors de ma recherche, l'échantillon était constitué d'une seule classe de 1-2H, avec ses élèves et leurs parents, il s'agit d'une des principales limites de mon travail. Dans la perspective d'élargir les conclusions de ce mémoire, il serait intéressant de mener des recherches similaires non seulement à d'autres classes de 1-2H de l'espace BEJUNE, mais également aux autres degrés de la scolarité. Il pourrait être envisagé de questionner les élèves sur les impacts d'une telle recherche ; comment les élèves perçoivent-ils la relation parents-corps enseignant ? Quels sont les conséquences des pratiques d'intégration des parents sur la réussite scolaire des élèves ? En outre, il pourrait également être intéressant de compléter cette recherche en testant d'autres pratiques telles que :

- Un accueil parents-enfant le matin
- L'utilisation d'une plateforme de communication plus complète que WhatsApp
- La mise en place d'autres activités en classe avec les parents
- Une journée sportive à l'école avec les parents
- Une semaine porte ouverte à l'école

De plus, au vu de la situation actuelle particulière d'enseignement à distance due à la pandémie du Coronavirus (Covid-19), l'utilisation de moyens de communication tels que le groupe WhatsApp, les mail et les appels téléphoniques a été d'un grand soutien pour mon enseignement. Pendant cette période et malgré la distance, le partenariat établi avec les parents a été enrichi et consolidé grâce à la communication essentielle et aux actions conjointes pour faire face à cette crise sanitaire. Il serait donc intéressant de mener une recherche sur les différentes actions menées durant cette période et étudier leurs effets sur la relation parents-corps enseignant.

## Bibliographie

---

- Amigues, R., & Zerbato-Poudou, M.-T. (2000). *Comment l'enfant devient élève : Les apprentissages à l'école maternelle*. Paris: Retz.
- André, B. (2015). Entendre et se faire entendre. Dans B. André, & J.-C. Richoz, *Parents et enseignants : De l'affrontement à la coopération (Dossiers et témoignages)* (pp. 77-100). Lausanne: Favre.
- Argyris, C., & Schön, D. (2002). *Apprentissage organisationnel : Théorie, méthode, pratique*. Paris: De Boeck Université.
- Bajoit, G. (2009, octobre). Le concept de relation sociale. *Nouvelles perspectives en sciences sociales*, pp. 51-65.
- Barbier, R. (1996). *La Recherche Action*. Paris: ECONOMICA.
- Beaumat, A., & Laterrasse, C. (2004). *L'enfant parmi les autres : Se construire dans le lien social*. Toulouse: Milan.
- Berger, M., Humbeeck, B., & Lahaye, W. (2018). *Parents, enseignants ... : éduquer ensemble : En restant chacun à sa place (Outils pour enseigner. Coéducation)*. Louvain-la-Neuve: De Boeck.
- Blanchet, A., & Gotman, A. (2006). *L'enquête et ses méthodes : L'entretien (128)*. Paris : Nathan.
- Bolsterli, M., & Maulini, O. (2007). *L'entrée dans l'école : Rapport au savoir et premiers apprentissages (Perspectives en éducation & formation)*. Bruxelles: De Boeck & Larcier.
- Chajaï, S. (2015). Des moyens et outils pour mieux communiquer. Dans B. André, & J.-C. Richoz, *Parents et enseignants : De l'affrontement à la coopération* (pp. 101-119). Lausanne: Favre.
- Clément, J., & Dolbec, A. (2004). La recherche-action. Dans T. Karsenti, & L. Savoie-Zajc, *La recherche en éducation: étapes et approches* (pp. 181-208). Sherbrooke: Editions du CRP Université de Sherbrooke.
- Conus, X. (2017). *Parents et enseignants en contexte de diversité culturelle: quelle négociation des rôles? Inégalités et tensions de rôles autour de la "normalisation" des pratiques parentales*. Fribourg: Thèse de doctorat en Sciences de l'éducation, Université de Fribourg.
- COREL. (2016). *Quand l'enfant devient élève, et les parents, parents d'élèves. Construction de la relation entre les familles et l'école lors de l'entrée à l'école (recherche COREL)*. Fribourg: Université de Fribourg.
- Cruchod, D., & Chessex, C. (2012). De la famille au cycle initial de la scolarité : Rupture ou transition? Dans P. Cruchod, P.-A. Doudin, & L. Lafortune, *Les transitions à l'école* (pp. 11-31). Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Cruchod, P., Doudin, P.-A., & Lafortune, L. (2012). *Les transitions à l'école*. Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Cusin, C., & Grossenbacher, S. (2000). *Au coeur de redéfinitions : L'interface école/famille en Suisse (Rapport de tendance / CSRE 4)*. Aarau: Centre suisse de coordination pour la recherche en éducation.
- Deslandes, R., & Bertrand, R. (2001). *La création d'une véritable communauté éducative autour de l'élève : une intervention cohérente et des services mieux harmonisés*. Québec: CQRS/MEQ.
- Dumoulin, C., Duval, J., & Thériault, P. (2014). Opinion parentale sur des pratiques efficaces de collaboration école-famille au primaire. *La revue internationale de l'éducation familiale*, 36(2), pp. 117-140.
- Fischer, G.-N. (1999, Mars). Le concept de relation en psychologie sociale. *Recherche en soins infirmiers*, 56, pp. 4-11.

- Fortin, M.-F., & Gagnon, J. (2010). *Fondements et étapes du processus de recherche : Méthodes quantitatives et qualitatives*. Montréal: Chenelière éducation .
- Frame, A. (2013). *Communication et interculturalité : cultures et interactions interpersonnelles*. Paris: Éditions Lavoisier.
- Ginzburg, C. (1989, octobre-décembre). Traces. Racines d'un paradigme indiciaire. *Politix*, pp. 165-169.
- Gioux, A.-M. (2009). *L'école maternelle, une école différente?* Paris: hachette éducation.
- González-Martínez, E., Melfi, G., & Miserez-Caperos, C. (2019). *Enquête sociodémographique de la profession enseignante dans l'espace BEJUNE - 2018. Résultats intermédiaires*. Bienne: HEP-BEJUNE.
- Hénaff, F., Le Guernic, A., & Salon, C. (2012). *Un élève est aussi un enfant*. Paris: InterEditions.
- Huberman, M. A., & Miles, M. B. (2003). *Analyse des données qualitatives*. Bruxelles: De Boeck.
- Hutterli, S., & Vogt, F. (2014). *Entrée à l'école et premières années de la scolarité obligatoire : Vue d'ensemble des études, projets et instruments cantonaux de flexibilisation et d'individualisation, d'encouragement des compétences linguistiques et de socialisation ou d'intégration*. Bern: Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique.
- Jaeggi, J.-M., Osiek, F., & Favre, B. (2003). *Familles, école et quartier : De la solitude au sens : échec ou réussite scolaire d'enfants de milieu populaire*. Genève: Service de la recherche en éducation.
- Joncas, M. (1997). Continuité éducative et adaptation de l'enfant en maternelle . *Revue Préscolaire*, 35 (3), pp. 17-20.
- Karsenti , T., & Savoie-Zajc, L. (2004). *La recherche en éducation: étapes et approches* . Sherbrooke: éditions du CRP, Faculté d'éducation .
- Kherroubi, M. (2008). *Des parents dans l'école*. Ramonville Saint-Agne: érès.
- Ladd, G. W. (2003). Probing the adaptive significance of children's behavior and relationships in the school context : A child by environment perspective. *Advances in Child Behaviors and Development*, pp. 43-104.
- Laurin, P., Lavoie, L., & Marquis, D. (1996). *La recherche-action : théorie et pratique*. Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Leutenegger, F. (2003). Etude des interactions didactiques en classe de mathématiques: un prototype méthodologique. *Bulletin de psychologie*, vol. 56, no. 466, pp. 556-571.
- Leutenegger, F. (2008). *Didactique comparée et difficultés scolaire. Carnet des sciences de l'éducation*. Genève: Université de Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation.
- Love, J. M., Logue, M., Trudeau, J., & Thayer, K. (1992). *Transitions to kindergarten in American schools : Final report of the national transition study*. Portsmouth: U.S. Department of Education, Office of Policy and Planning.
- Martin, I. (2004, octobre). Du milieu familial au milieu scolaire. *Prisme*, 1, pp. 17-18.
- Mathon, O. (2009). *Un projet pour... repenser la relation parents-enseignants*. Paris: Delagrave.
- Meirieu, P. (2000). *L'école et les parents. La grande explication*. Paris: Plon.
- Montandon, C. (1987). L'essor des relations famille-école : problèmes et perspectives. Dans C. Montandon, & P. Perrenoud, *Entre parents et enseignants : un dialogue impossible?* (pp. 23-47). Berne: Peter Lang.
- Montandon, C., & Perrenoud, P. (1987). *Entre parents et enseignants : un dialogue impossible ? Vers l'analyse sociologique des interactions entre la famille et l'école*. Berne: Peter Lang.

- Payet, J.-P. (2017). *Ecole et familles : Une approche sociologique (Le point sur.... Pédagogie)*. Louvain-la-Neuve: De Boeck Education.
- Perrenoud, P. (1987). *Le go-between : entre sa famille et l'école, l'enfant messenger et message*. Berne: Peter Lang.
- Perrenoud, P. (1994). *Métier d'élève et sens du travail scolaire*. Paris: ESF éditeur.
- Pianta, R. C., & Cox, M. J. (1999). *The Transition to Kindergarten*. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing.
- Prévôt, O. (2008). Attentes des familles à l'égard de l'école : une enquête auprès de 2492 parents. Dans G. Pithon, C. Asdih, & S. J. Larivée, *Construire une "communauté éducative", un partenariat famille-école-association* (pp. 37-50). Bruxelles: De Boeck.
- Richoz, J.-C. (2015). De nombreuses sources de tensions et de conflits. Dans B. André, & J.-C. Richoz, *Parents et enseignants : De l'affrontement à la coopération (Dossiers et témoignages)* (pp. 19-54). Lausanne: Favre.
- Rimm-Kaufman, S. E., & Pianta, R. C. (2000). An ecological perspective on the transition to kindergarten : A theoretical framework to guide empirical research. *Journal of Applied Developmental Psychology, 21*(5), pp. 491–511.
- Ruel, J. (2011). *Travail en réseau, savoirs en partage et processus en jeu en contexte d'innovation : une transition planifiée vers le préscolaire d'enfants ayant des besoins particuliers (Thèse de doctorat inédite)*. Montréal: Université du Québec .
- Tessaro, W. (2004). L'élève acteur des relations école-famille : Stratégies de transmission des messages. *Revue suisse des sciences de l'éducation 26*(2), pp. 327-342.
- Thouard, D. (2007). L'Enquête sur l'indice. Quelques préalables. Dans D. Thouard, *L'interprétation des indices: Enquête sur le paradigme indiciaire avec Carlo Ginzburg* (pp. 9-21). Villeneuve d'Ascq: Presses Universitaires du Septentrion.
- Van der Maren, J.-M. (1996). *Méthodes de recherche pour l'éducation*. Montréal: De Boeck Université.
- Whitaker, T., Fiore, D. J., & Bélair, F. (2012). *Interagir avec les parents de vos élèves : Stratégies pour résoudre les situation délicates*. Montréal: Chenelière éducation.

## Annexes

---

### *Annexe 1 : Séance de rencontre*

## Séance de rencontre

XXX, le XXX 2019

Madame, Monsieur,  
Chers parents,

En concertation avec Madame XXX et étant étudiante/stagiaire dans la classe de votre enfant, je vous invite à une séance de rencontre :

**Date : mercredi XXX 2019**

**Heure : 19h15**

**Lieu : dans la classe de 1-2H de votre enfant**

Cette soirée nous permettra de faire plus ample connaissance et de discuter des différents projets que je vais mettre en place. J'en profiterai pour vous présenter **mon travail de recherche** qui se déroulera au cours des prochaines semaines.

Si vous ne pouvez pas être présent à cette séance, je vous prie de prendre contact avec moi par téléphone au XXX.

Je suis à votre disposition pour toutes questions supplémentaires.  
Merci beaucoup,

Auceane Gusset

## Demande d'autorisation : captage vidéo et audio



Madame, Monsieur,

Chers parents,

Dans le cadre de ma recherche pour mon mémoire de bachelor, je prévois l'utilisation de la photographie, de la vidéo et de l'enregistrement audio. En référence à la loi sur la vie privée, je dois vous demander une autorisation préalable à l'utilisation de ces médias lors de vos interventions dans ma classe. Bien entendu, les éléments recueillis seront utilisés dans un cadre déontologique qui protège votre sphère.

Je sollicite donc votre accord pour le captage vidéo et audio de nos échanges dans ma classe et l'utilisation de ces données à des fins de formation et de recherche.

Cordialement,

Auceane Gusset

-----



Accord de captage vidéo et audio et utilisation des données recueillies à des fins de formation et de recherche.

Prénom et nom -----

Oui j'autorise le captage vidéo et audio lors de mes interventions en classe

Non je n'autorise pas le captage vidéo et audio lors de mes interventions en classe

Signature : -----

Date et lieu : -----

## Demande d'autorisation : captage vidéo et audio



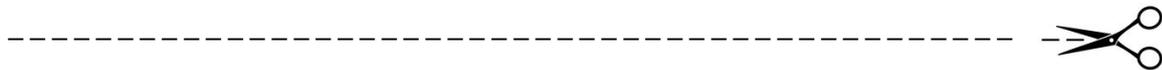
Madame, Monsieur,

Chers parents,

Dans le cadre de ma recherche pour mon mémoire de bachelor, je prévois l'utilisation de la photographie, de la vidéo et de l'enregistrement audio. En référence à la loi sur la vie privée et en tant que représentants légaux de votre enfant mineur, je dois vous demander une autorisation préalable à l'utilisation de ces médias. Bien entendu, les éléments recueillis seront utilisés dans un cadre déontologique qui protège la sphère privée de votre enfant. Je sollicite donc votre accord pour le captage vidéo et audio de votre enfant et l'utilisation de ces données à des fins de formation et de recherche.

Cordialement,

Auceane Gusset



Accord de captage vidéo et audio et utilisation des données recueillies à des fins de formation et de recherche.

Prénom et nom de votre enfant \_\_\_\_\_

- Oui j'autorise le captage vidéo et audio de mon enfant
- Non je n'autorise pas le captage vidéo et audio de mon enfant

Signature : \_\_\_\_\_

Date et lieu : \_\_\_\_\_

## Annexe 4 : Inscription - soirée des familles

Chers parents,

Nous vous invitons à une soirée dégustation et jeux de société :

**Lundi XXX à partir de 17h30**

Durant les dernières semaines, vos enfants ont testé et écrit plusieurs recettes de cuisine et nous souhaitons vous les faire découvrir lors d'une soirée conviviale. Des jeux de société ainsi que des apéritifs salés et sucrés préparés pendant la journée par vos enfants seront à disposition.



Pour des questions d'organisation, l'enseignante a besoin de savoir si vous souhaitez participer ou non à ce moment ainsi que le nombre de participants.

Merci beaucoup pour vos réponses et au plaisir de vous voir.

Auceane Gusset

-----  
Prénom de votre enfant : \_\_\_\_\_

Oui, je / nous souhaitons participer à la soirée

Nombre de personnes : \_\_\_\_\_

Non, je / nous ne souhaitons pas participer à la soirée

## Annexe 5 : Participation - entretien

Bonjour,

Arrivant à la fin de ma recherche et comme discuté lors de notre dernière séance des parents, je me permets de vous solliciter pour un court entretien bilan. Durant celui-ci, nous pourrions discuter des différentes mesures établies et de leurs impacts.

Auriez-vous un moment à me consacrer ? Voici quelques propositions de dates, si aucune d'elles ne convient, vous pouvez me contacter au **XXX**.

Je vous remercie d'avance pour votre collaboration.

Merci infiniment

Auceane Gusset

-----

Le prénom de votre enfant : \_\_\_\_\_

Mardi 26 novembre, le matin

Mardi 26 novembre, l'après-midi

Jeudi 28 novembre, le matin

Jeudi 28 novembre, l'après-midi

Vendredi 29 novembre, le matin

Vendredi 29 novembre, l'après-midi

Votre numéro de téléphone afin que je puisse vous contacter pour fixer une heure :

\_\_\_\_\_

## Canevas d'entretien parents

Sujets	Questions
Contexte familial	<ul style="list-style-type: none"><li>• Papa ou maman ? (observation) : _____</li><li>• Quel âge avez-vous ?</li><li>• Quelle est votre langue maternelle ?</li><li>• Quelle(s) langue(s) parlez-vous avec votre enfant / à la maison ?</li><li>• Travaillez-vous ? Quel est votre taux d'occupation ?</li><li>• Est-ce que (Prénom de l'enfant) a des frères et sœurs ?</li></ul>
Les mesures et leur efficacité	<ul style="list-style-type: none"><li>• A quelles activités avez-vous participé ?</li><li>• Quelles pratiques vous semblent pertinentes, positives ou à conserver ? pourquoi ?</li><li>• Quelles pratiques vous semblent peu ou pas pertinentes, négatives et qui ne seraient pas à maintenir dans une classe future ? Pourquoi ?</li><li>• En tant que parents, quels sont les aspects positifs et les aspects négatifs que vous gardez de cette expérience ?</li><li>• Avez-vous observé des changements dans votre relation et votre perception de l'enseignante (moi) ? Lesquels?</li><li>• Avez-vous observé des changements dans le comportement et les attitudes de votre enfant ? Lesquels?</li><li>• Quels sont vos souhaits pour la suite, le futur par rapport aux relations entre les enseignant(e)s et les parents ?</li></ul>

---

### Notes après l'entretien

- sur des détails plutôt techniques de l'entretien
- sur d'autres notes d'observation de l'entretien
- sur le déroulement général de l'entretien
- **sur des anecdotes significatives**
- sur ses commentaires en tant que participant

## Annexe 7 : Extrait - transcription - analyse

P2 :1	J'ai vraiment apprécié le fait que vous nous proposiez de passer un moment en classe avec les élèves. C'est vrai que je trouve que ça manque et souvent, en tant que parents, on se pose souvent la question, de se dire, mais après tout moi j'ai que le retour de ce que me donne mon enfant à la maison mais ça reste des enfants qui sont encore petits donc c'est toujours difficile en fait faire la part des choses entre ce qu'ils racontent et pis ce qu'ils vivent réellement en classe. Moi j'ai vraiment trouvé cette proposition chouette. J'en ai même parlé à mes collègues qu'on trouvait ça hyper chouette et hyper intéressant. Ça confirmait un peu mon sentiment et puis ça je trouve que c'est quelque chose qui serait bien de garder. Si vous avez la possibilité de garder cette façon de faire, c'est chouette. J'ai trouvé vraiment intéressant.
P2 :2	Alors non. Pas spécialement. J'ai trouvé que le groupe WhatsApp c'était aussi chouette parce que du coup, c'est vrai aussi, qu'en tant que parent, même qu'on reçoit des papiers. On a nous les parents cette charge mentale qui fait que je trouve que des fois on se perd un petit peu et surtout quand on a un autre enfant devant qui vient avec d'autres infos et d'autres choses et c'est vrai que le fait de recevoir le petit message, tout d'un coup ça « tac », ça remet juste. Typiquement la forêt, vous l'avez mentionné un moment donné, heureusement parce que moi j'aurai complètement oublié la chose. J'ai trouvé vraiment utile. Nous en tant que parents, on comprend le fait que certains enseignants ne donnent pas le numéro de téléphone portable mais nous en tant que parents on trouve que ce n'est pas très pratique quand on essaie de joindre les maitresses avec un numéro fixe ce n'est pas forcément l'idéal.
P2 :3 P2 :3	Alors les aspects positifs, je trouve vraiment que c'est ... pour moi comment dire, le bien-être de l'enfant vis-à-vis du parent et en rapport avec cet échange qu'il y a dans le milieu scolaire. D'ailleurs c'est très marrant parce que c'est vrai que depuis le début de l'année on a eu comme ça plusieurs moments passés avec les enseignantes de (prénom). Il y a encore la fête de Noël qui va arriver donc, il y a eu quand même beaucoup de petits moments comme ça depuis le début de l'année et mon fils d'ailleurs m'a dit « mais dit voir moi avec mes maitresses, tu les as vues qu'une fois pour la séance des parents mais qu'avec celles de (prénom) tu as fait plus de trucs ». Lui, il a vu la différence en fait qu'avec (prénom), j'ai plus de relation avec ses maitresses et puis je lui ai dit « oui ben j'ai ... ma fois ... » c'était drôle que lui le soulève. Je lui ai dit « oui mais en même temps, c'était parce que c'était le projet d'une des enseignantes à (prénom). »
P2 :4 P2 :4	Moi je vois aussi le bonheur sur le visage de ma fille. Pour elle c'était tous des moments ... Elle se réjouit quoi, c'est vraiment de partager ces moments pour l'enfant, c'est hyper important aussi bien quand je suis venue en classe pour l'atelier couture, même que je n'ai pas réellement partagé un moment avec elle seule parce que j'étais occupée avec les autres mais rien que le fait de savoir que j'allais venir, que j'allais côtoyer ses copains, ses maitresses, je crois que ça l'a... elle se réjouissait vraiment. Pour la soirée dégustation, pareil quoi. Elle était tout aussi contente de montrer ce qu'on a fait, les cookies, ce qu'elle avait cuisiné donc c'était vraiment le truc, pour elle, hyper important quoi. Alors ça pour moi c'est vraiment l'aspect positif, c'est ce lien que ça crée entre l'enfant et le parent en fait quoi.
P2 :5	Disons que... je dirais que ce que j'ai ressenti, c'est qu'en fait je m'approche plus de vous que de E (rire). Alors pas du tout par manque d'envie, ce n'est pas ça, c'est vraiment parce que vous avez su justement faire ce lien avec le groupe WhatsApp et toutes les autres choses ce qui fait que quand j'ai eu un téléphone à faire l'autre fois parce que (prénom) avait peur d'aller en forêt, automatiquement j'ai pensé à vous quoi. Je n'ai pas réfléchi en fait, pour moi c'était : « je vais appeler EC ».
P2 :6	Oui je pense que le fait d'alimenter aussi ce groupe WhatsApp et d'alimenter cette présence et ces échanges, cela fait qu'automatiquement oui ça crée un sentiment de confiance.
P2 :7	Je crois que c'est surtout le fait qu'elle ait le côté impatient et content de montrer ce qu'elle a fait mais après je dirais que non. C'est un peu difficile, une petite fille de 5 ans comme ça. (silence)

	<p>Je n'ai pas vu vraiment de changement à ce niveau-là mais par contre ouais cette fierté qu'elle a de nous montrer ce qu'elle a fait en classe. Et pour elle que je vienne, je pense qu'à cet âge c'est super important et pour ça, je trouve c'est chouette. Si je dois juste donner un aspect négatif, pour moi, la soirée qu'on a fait de dégustation et de jeux alors c'est juste dommage parce que moi j'ai eu ma grosse journée de travail avant et que c'était juste pour moi trop. C'est parce que c'était un lundi et que je bossais mais si ça avait été un mercredi ou un jeudi et que j'ai congé, ça aurait été différent mais là pour le coup c'était un petit peu trop quoi. Mais après ma fille et mes enfants étaient super contents d'être là. Avec le petit moment histoire avec ce moment de partage, j'ai trouvé chouette quoi.</p>
P2 :8	<p>Moi j'ai plutôt l'impression que c'est positif surtout que les parents ne répondent pas donc ce n'est que les infos qui passent de votre part et ça je trouve vraiment super. Pour moi, c'est à ça que ça sert WhatsApp en fait, je trouve que c'est l'utiliser intelligemment. Ça rend service, je vous dis la forêt je pense que j'aurais zappé. Pour ça je trouve c'est chouette. Et que ça soit bloqué, c'est mieux, de toute façon y a toujours moyen de vous contacter sur votre WhatsApp pas sur le groupe. Ça oui parce qu'après c'est comme pour vous donner un exemple quand on reçoit des messages sur un groupe où y a 30 personnes et pis qu'on reçoit les messages de tout le monde. Ouais bon je m'enlève de là parce que bon pour finir de recevoir 15'000 messages dans la journée qui ne me concerne pas. Donc oui comme ça, je trouve chouette, comme c'est fait je trouve bien parce que justement ça nous donne juste les infos dont on a besoin et je sais très bien que si j'ai quelque chose à demander ou une info supplémentaire, je vais soit vous téléphoner ou soit vous contacter en privé comme ça c'est fait. Donc ce système-là je trouve qu'il est bien, je trouve qu'il est vraiment très bien.</p>
P2 :9	<p>C'est vrai qu'un tout petit peu plus de communication, ça, c'est vrai que ça manque. Je trouve qu'y a un entretien par année qui dure 20 min mais pour moi ce n'est pas suffisant dans le sens où, comme j'ai dit nous on est en tant que parents, on n'a pas vraiment d'idée de comment ça se passe en classe, de comment ils ... ouais c'est un petit monde à part. alors c'est bien, il faut aussi que l'enfant il ait ses moments pour lui, sa bulle, ça je trouve chouette. Mais c'est vrai que des fois, en tant que parents, on se sent un petit peu démuné quoi en disant, voilà moi j'ai eu juste cet entretien de 20 min sur une année c'est faible. C'est vrai que ce que vous avez proposé sur ces dernières semaines, tout ces petits projets aussi le fait de venir en classe, de partager des moments. Je trouve franchement que c'est bien. Je vous dis pour en avoir discuté avec d'autres mamans de la classe à (prénom), on a toutes trouvé ça bien quoi. J'ai eu que de bons retours.</p>
P2 :10	<p>Oui, moi je trouve que c'est ... alors après il ne faudrait pas que ça soit trop non plus c'est clair parce qu'on a aussi un travail et d'autres choses mais moi je trouve vraiment bien. Ça permet vraiment de s'investir, de s'impliquer un tout petit peu plus dans la vie de l'école de nos enfants et ça moi je trouve très positif, je trouve vraiment bien.</p>
P2 :11	<p>Alors je pense que j'ai probablement ressenti un petit peu qu'il y avait pas mal enfin qu'il y avait beaucoup mais tout en sachant que vous étiez là sur un temps limité. Ce qui fait que je l'ai tout de suite compris et que je peux vraiment imaginer que si l'enseignante travaille sur cette même base sur l'année ça sera moins intense. En tout cas, j'ai eu franchement du plaisir à vous rencontrer et à participer à votre démarche. Non franchement globalement un retour très positif sur votre travail.</p>

Annexe 8 : Extrait - journal de bord de l'EC

31 octobre → activité en classe.

Maman de xxx anime un atelier couture avec les élèves. Elle est restée avec nous presque toute la matinée et a aussi pu jouer et observer sa fille.

Ce moment a été très enrichissant pour moi (ens). Je trouve ça top parce que ça amène de nouvelles idées, du partage et je connais mieux les parents de mes élèves. → Elle m'a fait découvrir la feu collante et c'est hyper pratique pour les 1-2H. On a aussi pu simplement partager un moment et discuter. Elle a vu comment se déroule une matière dans la classe; rituels, jeux, récréation...

xxx était toute contente que sa maman vienne, elle répétait "maman va arriver" "On va faire un truc trop beau j'ai fait à la maison"

Je lui ai envoyé les photos de tous les oiseaux suspendus autour de la classe → Je l'ai remerciée et elle m'a répondu "C'était très sympa !! Merci beaucoup"

4 novembre → observer et jouer en classe

La maman de xxx est venue en classe pour jouer avec son fils + préparer et participer à la création d'un hérisson en pâte à sel.

Malgré les difficultés à se comprendre (allophone) la maman est restée + de 2h avec nous; elle a participé à une activité avec son fils et j'ai pu observer xxx durant ce moment. Il était très enthousiasmé il lui a montré tous les recoins de la classe. Il s'est impliqué à fond dans la réalisation de la pâte à sel. → Top pour montrer à sa maman