



**HAL**  
open science

# L'entretien enseignant-famille à l'école maternelle : quelles dynamiques organisationnelles, quels savoirs mobilisés ?

Javier Nunez Moscoso, Tania Ogay

## ► To cite this version:

Javier Nunez Moscoso, Tania Ogay. L'entretien enseignant-famille à l'école maternelle : quelles dynamiques organisationnelles, quels savoirs mobilisés ?. *Revue des sciences de l'éducation*, 2016, 42 (1), 10.7202/1036897ar . hal-01737823

**HAL Id: hal-01737823**

**<https://hal.science/hal-01737823v1>**

Submitted on 22 Mar 2018

**HAL** is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

## **L'entretien enseignant-famille à l'école maternelle : quelles dynamiques organisationnelles, quels savoirs mobilisés?<sup>1</sup>**

Javier Nunez Moscoso – UMR-EFTS, Université de Toulouse  
Tania Ogay – Université de Fribourg

Version auteur. Référence : Nunez Moscoso, J., & Ogay, T. (2016). L'entretien enseignant-famille à l'école maternelle : quelles dynamiques organisationnelles, quels savoirs mobilisés ? *Revue des sciences de l'éducation*, 42(1), 147-181. <https://doi.org/10.7202/1036897ar>

**RESUME** - Cet article propose l'étude d'une zone peu explorée de la recherche, à savoir les entretiens individuels entre les enseignant-e-s et les familles comme une facette constitutive du travail enseignant. On étudie le cas d'une école enfantine/maternelle à Fribourg, Suisse, caractérisée par la diversité culturelle des familles. À partir d'une approche qui contraste les prescriptions sur l'entretien, les objectifs et les contenus déclarés par les enseignantes et le travail réellement effectué, on s'intéresse à décrire les dynamiques organisationnelles et les savoirs mobilisés par les enseignantes durant les entretiens auprès des familles. Les résultats d'analyse issus d'une méthode de type ethnographique permettent la mise au jour d'une hypothèse *a posteriori* : la nature de ces savoirs semble composite, affirmés et relativisés dans l'action, en se présentant comme un système articulé par des savoirs centraux (moins négociables, plus fortement ancrés), des savoirs périphériques (plus négociables, moins fortement ancrés) et des savoirs transversaux (partagés par les enseignantes et les familles). L'interaction entre ces savoirs permettrait l'actualisation, la mutation et la circulation des différentes catégories repérées.

**MOTS CLES** - Entretien enseignant-famille, relation école-famille, savoirs des enseignants, travail prescrit/réel.

### **PARENT-TEACHER INTERVIEW AT KINDERGARTEN : WHAT ORGANIZATIONAL DYNAMICS, WHAT KNOWLEDGE MOBILIZED ?**

**SUMMARY** - At the crossroad between research on the teacher's profession and the family-school relationship, this article proposes to study a blind spot of research: parent-teacher interviews, which we understand as a significant part of the teacher's work. In a culturally diverse neighborhood in Fribourg, Switzerland, parent-teacher interviews were observed and recorded at the local kindergarten. By contrasting the prescriptions, objectives and contents of parent-teacher

---

<sup>1</sup> Cet article a été produit dans le cadre d'un séjour postdoctoral financé par le bureau des relations internationales de l'Université de Fribourg, Suisse, en partenariat avec l'équipe menant le projet « 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 (Corel, financé par le Fonds National Suisse de la Recherche Scientifique). Ce projet est coordonné par la Professeure Tania Ogay (Département des Sciences de l'éducation de l'Université de Fribourg, en association avec le ZeFF (Universitäres Zentrum für frühkindliche Bildung Fribourg). On remercie l'ensemble de collaborateurs : Loyse Ballif (Haute Ecole Pédagogique de Fribourg), Loana Cettou, Laure Scalambin, Xavier Conus et Laurent Fahrni (Université de Fribourg), Valérie Hutter, Nilima Changkakoti et Carole Veuthey (Université de Genève).

interviews – as formulated by the teachers – with their actual performance, we describe the organizational dynamics as well as the knowledge that has been used by the teachers during the family interview. An *a posteriori* hypothesis emerges out of the ethnographical approach and the qualitative analyses: the teachers' knowledge is composite, claimed and put into perspective while in action. It appears as a system made of centralized knowledge (less negotiable, more deeply rooted), peripheral knowledge (more negotiable, less deeply rooted) and transversal knowledge (shared by teachers and parents). The interaction between these pieces of knowledge would allow, in our view, for these categories to be updated, transformed and circulated.

**KEY WORDS** - Parent-teacher interview, family-school relationship, teacher's knowledge, prescribed/realized work.

**LA ENTREVISTA PROFESOR- FAMILIA EN KINDERGARTEN: ¿QUÉ DINÁMICAS ORGANIZACIONALES, QUÉ SABERES MOVILIZADOS?**

**RESUMEN** - Este artículo propone el estudio de una zona poco explorada por la investigación, a saber, las entrevistas individuales entre los profesores y las familias como una faceta constitutiva del trabajo docente. Estudiamos el caso de una institución pre-escolar en Friburgo, Suiza, caracterizada por la diversidad cultural de las familias. A partir del contraste entre las prescripciones oficiales sobre la entrevista, los objetivos y contenidos declarados por los profesores y el trabajo realmente efectuado, nos interesamos por la descripción de las dinámicas organizacionales y los saberes movilizados por los profesores durante las entrevistas con las familias. El método etnográfico empleado y los resultados de los análisis permiten la emergencia de una hipótesis *a posteriori*: la naturaleza de estos saberes parece compuesta, afirmados y relativizados durante la acción, presentándose además como un sistema articulado en saberes centrales (menos negociables, fuertemente arraigados), saberes periféricos (más negociables y menos arraigados) y saberes transversales (compartidos por los profesores y las familias). La interacción entre estos saberes permitiría, desde nuestro punto de vista, la actualización, la mutación y la circulación de las diferentes categorías identificadas.

**PALABRAS CLAVE.** - Entrevista profesor-familia, relación escuela-familia, saberes de los profesores, trabajo prescrito/real.

**1. Introduction**

L'étude du travail enseignant dépasse largement les seules situations d'enseignement ; le « hors classe » (Marcel, 2004 ; Piot, 2005), les pratiques de travail collectif dans les équipes professionnelles (Marcel, Dupriez, Périsset Bagnoud, et Tardif, 2007) ou les relations entre les enseignants, et plus largement les écoles, et les familles (Asdih, 2012 ; Epstein and Dauber, 1991; Ogay et Cettou, 2013) en sont des exemples.

En lien avec les pratiques hors classe, cet article se focalise sur l'étude de l'entretien individuel enseignant-famille. Malgré son importante contribution au suivi de la scolarité de l'enfant, à la construction de la relation école-famille et à son statut obligatoire dans certains contextes (plusieurs cantons en Suisse), cette facette du travail enseignant semble absente de la formation des enseignants et reste, à notre connaissance, très peu explorée par la recherche (Bazarrá Rodríguez, Casanova Caballero, y García Ugarte, 2007).

Dans une approche par le travail réellement effectué et organisé (Tardif et Lessard, 1999) et par la distinction entre tâche et activité (Leplat et Hoc, 1983 ; Leplat, 1997), on s'intéresse aux prescriptions sur l'entretien individuel et aux dynamiques organisationnelles pratiquées par les enseignants, afin de décrire les savoirs mobilisés par les enseignantes durant cet entretien. Ces savoirs qui guident l'action sont repérés à travers les interactions verbales entre les enseignants et les membres des familles. Inscrit dans une démarche abductive (Nunez Moscoso, 2013), ce travail emploie ce cadre compréhensif dans l'objectif d'exploiter les données empiriques pour faire émerger une hypothèse *a posteriori* portant sur la nature des savoirs mobilisés par les enseignants.

Pour ce faire, on s'inscrit dans une méthode de type ethnographique appliquée à une étude de cas, basée sur le recueil des documents officiels liés à l'entretien individuel (lois, circulaires, bulletin scolaire), des entretiens de recherche avec les enseignantes et des observations participantes avec enregistrements audio des entretiens enseignant-famille (trois classes dans la même et seule école, quatre enseignantes dont deux travaillant en duo et six familles). La phase empirique est menée dans un établissement scolaire péri-urbain du canton de Fribourg, Suisse, accueillant une population souvent issue de l'immigration et dont la langue maternelle est souvent autre que le français, langue de scolarisation.

## **2. Contexte théorique**

### **2.1 L'entretien individuel : une facette du travail enseignant peu explorée**

Aujourd'hui, la diversification des facettes du travail enseignant est un phénomène constaté par la recherche (Maroy, 2006, 2010 ; Tardif et Lessard, 1999). Les pratiques enseignantes auprès des familles d'élèves en font partie (Marcel, 2004) et représentent un aspect crucial dans la construction de la relation école et famille, toutes deux appelées à œuvrer dans une collaboration, voire un partenariat (Pithon, Asdih et Larivée, 2008) favorisant l'inclusion (Petriwskyj, Thorpe et Tayler, 2014).

En effet, la qualité de la relation école-famille (Henderson et Mapp, 2002), l'éducation du jeune enfant (Burger, 2010) et la transition positive lors de l'entrée à l'école (Perry, Dockett et Petriwskyj, 2014; Rimm-Kaufman et Pianta, 2000) sont identifiés comme des éléments qui contribuent au succès scolaire de l'enfant.

Au sein de l'école, l'interlocuteur privilégié des parents d'élève est l'enseignant. Le contact entre les enseignant-e-s et les parents d'élève ou d'autres référents familiaux (grands frères ou grandes sœurs, grands-parents, tantes ou oncles, etc.) peut avoir lieu dans des espaces informels (comme le portail ou l'entrée de l'école, caractérisés par la spontanéité des échanges et l'absence de prescriptions) comme dans des espaces formels prévus à cet effet (institutionnellement reconnus, prescrits et, en principe, organisés).

Parmi les espaces dédiés explicitement à la rencontre avec les familles, les plus communes sont la visite de la classe à l'école infantine/maternelle, les réunions de pré-rentrée/rentree (Plande, 2004), les réunions mensuelles/semestrielles/annuelles (Romagnoli y Morales, 1996) et les entretiens individuels entre les enseignants et les parents. Cependant, à notre connaissance,

l'étude de ces pratiques enseignantes semble peu développée en recherche, à l'exception d'un champ plus large consacré aux relations école-familles (Claes et Comeau, 1996 ; Epstein, 2001 ; Larivée, 2010 ; Ogay et Cettou, 2013 ; Périer, 2005; Vatz Laaroussi, Kanouté, et Rachédi, 2008), où certains de ces espaces ont été étudiés.

En ce qui concerne spécifiquement les entretiens individuels entre les enseignant-e-s et les familles, on ne compte qu'un petit nombre de travaux. Ceux-ci ont été abordés dans le système scolaire australien, en montrant que leur thématique centrale était le travail scolaire (Baker and Keogh, 1995) ; puis dans le contexte anglais, en soulevant leur caractère semblable à la « consultation et diagnostic médical » (MacLure and Walker, 2000). De même, l'entretien a été étudié dans le cas des familles mexicaines immigrées aux États-Unis, en mettant au jour les incompréhensions communicationnelles (Howard and Lipinoga, 2010) et dans le cas de l'école infantine à Fribourg et à Genève en Suisse, en interrogeant le statut de l'entretien, la place des parents et la contribution de cette pratique à la construction de la relation école-familles (Chartier, Rufin et Pelhate, 2014; Scalabrini et Ogay, 2014).

Mentionnons également un document espagnol de type professionnel adressé aux praticiens (Bazarrá Rodríguez *et al.*, 2007) qui, dans une prolongation praxique et normative, conseille les enseignants sur comment préparer et structurer l'entretien selon qu'il s'agisse d'un problème personnel (des parents, de l'élève) ou d'un problème académique .

L'état des lieux dressé par ces rares études met en évidence : (1) le caractère unidirectionnel de la dynamique des échanges, où l'enseignant dirige la discussion en lien direct avec ses propres objectifs professionnels (Chartier *et al.*, 2014; MacLure et Walker, 2000) ; (2) le contenu centré fortement sur les comportements de l'élève, ses performances et, notamment, ses difficultés (Baker et Keogh, 1995; Scalabrini et Ogay, 2014) ; (3) la posture professionnelle d'« expert » de

l'enseignant face au travail scolaire, en donnant des conseils à suivre « à la maison » afin d'améliorer certaines performances de l'élève (Scalambrin et Ogay, 2014) et ; (4) l'existence d'un certain nombre d'implicites dans le discours de l'enseignant qui peuvent rendre difficile (voire empêcher) la communication avec les parents (ibid.).

Etant donné le caractère communicationnelle et le pouvoir symbolique des situations d'entretien (Bourdieu, 1993), la nouveauté de cet espace formel dans le contexte étudié, le manque de formation des enseignants à la prise en charge de celui-ci et la potentielle contribution de l'entretien individuel à la relation école-famille, on considère qu'il mérite d'être étudié en détail dans une finalité heuristique (la pertinence d'aborder un sujet peu exploré), mais aussi dans la perspective de la formation des enseignants.

## 2.2 L'entretien individuel : une tâche obligatoire et prescrite

La réglementation en vigueur dans le canton de Fribourg, Suisse, régule la participation des familles au sein de l'école et la nature de celle-ci. Dans ce contexte, il est possible d'accéder à des extraits des documents officiels portant explicitement sur l'entretien individuel :

*Tableau 1a*

*Les prescriptions en lien à l'entretien individuel*

<b>Document</b>	<b>Partie</b>	<b>Extrait des textes</b>
1. Loi 23 mai 1985	Art 31 al 2 et al	Les parents et l'école collaborent à l'éducation et à l'instruction des élèves
2. Loi 23 mai 1985	Art 43 al 1	Le maître est chargé de l'instruction et de l'éducation des élèves qui lui sont confiés. Il accomplit cette tâche en collaboration avec les parents et sous la direction des autorités scolaires
3. Loi 6 juillet 2004	Art 17 al B	Le suivi pédagogique et éducatif des élèves, qui comprend notamment la surveillance, le soutien, l'encadrement, et le conseil aux élèves, les relations école-famille, la collaboration avec les services auxiliaires

Art 19 Un cahier des charges propre à chaque degré d'enseignement définit, de façon plus concrète et précise, les tâches du personnel enseignant dans les quatre champs d'activité

<p>4. Cahier des charges de la Direction de l'instruction publique, de la culture et du sport 11 octobre 2005</p> <p>Description de fonction enseignant ou enseignante d'école enfantine</p>	<p>Champ « Suivi pédagogique et éducatif des élèves »</p>	<p>Relations école-famille</p> <p>Assurer et favoriser le dialogue avec les parents</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- les introduire à l'institution scolaire et les informer de manière régulière – ou si la nécessité s'en fait sentir – de la situation scolaire de leur enfant</li> <li>- conduire les entretiens individuels et/ou collectifs avec les parents</li> <li>- répondre aux interventions des parents</li> </ul> <p>* Les enseignants doivent allouer entre le 5 % et 10 % du temps annuel à ce suivi.</p>
--	---	---

Le premier élément repérable est le caractère général des lois (documents 1, 2 et 3 dans le tableau 1a), avec l'introduction du lien de « collaboration » entre l'école et les familles vis-à-vis de l'éducation de l'enfant et l'obligation des enseignants d'établir une relation avec les parents. Le document 4, qui définit le rôle des enseignants et les tâches obligatoires, évoque la relation école-famille, notamment avec l'introduction de l'entretien (individuel et collectif) comme un espace relationnel faisant partie des fonctions des enseignants, tandis que le document 5 (tableau 1b) rebondit sur l'autonomie des enseignants dans l'organisation des rencontres.

*Tableau 1b*

*Les prescriptions en lien à l'entretien individuel*

<b>Document</b>	<b>Partie</b>	<b>Extrait des textes</b>
5. Règlement du cercle scolaire de la commune	Article 24	Les enseignants organisent les rencontres avec les parents et en communiquent la forme et les dates à la Commission scolaire

6.	Bulletin scolaire du canton de Fribourg	A) Bulletin de premier semestre	<p>Au cours de l'entretien réunissant parent-s et enseignant-e-s, les principales observations relatives à l'intégration de _____ dans sa classe et aux progrès effectués ont été échangées et analysées. Ces observations portent en particulier sur le domaine des compétences sociales et individuelles (participation aux activités de la classe, relations établies avec les autres, respect des règles de vie), ainsi que sur la progression des premiers apprentissages réalisés.</p> <p>[Ce texte est accompagné par un registre des absences de l'élève]</p>
1 <sup>e</sup> année d'école enfantine			<hr/> <p>B) Bulletin deuxième semestre</p> <p>Attitude face aux apprentissages / Comportement social et individuel</p> <p>-Participation (Manifeste de l'intérêt, prend des initiatives, collabore pour résoudre une tâche avec l'autre)</p> <p>-Relation à l'autre (Entretient des relations harmonieuses avec les autres, tente de régler les conflits)</p> <p>-Respect des règles de vie (Comprend les règles de vie et les respecte)</p> <p>[Ces rubriques sont évaluées à partir de deux modalités : « bien » et « à améliorer »]</p>

Le bulletin scolaire du premier semestre (document 6A dans le tableau 1b) est le plus spécifique vis-à-vis de l'entretien individuel, car il explicite les contenus des échanges (observations sur « l'intégration dans la classe », les « progrès » et « les compétences sociales et individuelles »). Il est complété par le bulletin du deuxième semestre (document 6B) dont les trois rubriques font objet d'évaluation en fin d'année et structurent le bulletin: la participation, la relation à l'autre et le respect des règles de vie, évalués en « bien » et « à améliorer ». Ces deux bulletins doivent impérativement être signés par les parents des enfants, le premier avant la fin janvier, suite à l'entretien, et le deuxième au mois de juin de l'année scolaire.

Cet ensemble de prescriptions reste flou en termes de procédures (convocation, moment de l'année scolaire, durée de l'entretien, recours éventuel à des interprètes), en détaillant un peu plus

les contenus dans le cas des bulletins scolaires. Présentée comme telle, la marge de manœuvre pour les enseignants est très large.

Dans ce sens, ce travail s'interroge sur deux aspects : Comment les enseignants se représentent-ils ces prescriptions et les mettent à l'œuvre? Quelles dynamiques organisationnelles rythment l'entretien individuel et quels savoirs mobilisent les enseignants durant cette tâche obligatoire depuis peu dans ce canton ?

### **2.3 Accéder à l'entretien comme facette du travail : règles, interactions, savoirs**

En complémentarité avec les études évoquées *supra*, l'entretien peut être analysé du point de vue du travail enseignant. Dans cette perspective, on s'intéresse au travail « réel », c'est-à-dire au travail tel qu'il est réalisé par les enseignant-e-s, en mettant en avant la compréhension des phénomènes étudiés dans leur contexte même de réalisation, comme revendiqué par les courants de l'activité (Durand, 2009).

Tout d'abord, il faut préciser que, bien que cette étude se nourrisse de certains travaux inscrits dans un courant « activité », on propose une entrée par le travail enseignant, entendu dans une acception large en faisant référence à toute l'ampleur du travail : organisé, planifié, réalisé, vécu, ressenti, imagé et qui fait objet d'une identité professionnelle. À l'instar de Tardif et Lessard (1999), le travail des professeurs est entendu comme étant « composite », c'est-à-dire d'une part « codifié » (réglementé, situé, prescrit) et, d'autre part, « flou » (ambigu, informel, non stabilisé). Ces auteurs étudient le travail enseignant à partir de trois dimensions clairement définies : l'activité (le travail tel qu'il est organisé et réalisé), le statut (rôle, processus, identité) et l'expérience (le travail tel qu'il est vécu par l'acteur), la première fera l'objet principal de cet article.

Afin de mieux situer l'étude de l'entretien individuel comme activité organisée et réalisée, on explicite les trois idées qui circonscrivent le balisage théorique de notre approche :

- *L'existence de règles dans chaque espace de travail*, dans la logique que toute facette du travail enseignant, dont l'entretien individuel auprès de parents, « se déroule dans un *espace déjà organisé* qu'il est nécessaire d'étudier ; il vise aussi des *buts* particuliers et met en œuvre des *connaissances* et *technologies* de travail propres à lui » (Tardif et Lessard, 1999, p. 26). De même, ces espaces sont « signifiés à l'activité des sujets, caractérisables par des règles et des conventions ; les espaces d'activité sont des espaces investis par l'activité des sujets avec les constructions de sens qui les accompagnent » (Barbier et Thievenaz, 2013, p. 14).

Ce premier élément soulève l'importance des prescriptions institutionnelles, des interprétations de ces normes par les enseignant-e-s et des dynamiques organisationnelles ou de conduction mises en jeu et qui sont repérables durant l'entretien individuel.

- *L'interaction au cœur du travail enseignant*, dans le sens où l'enseignement est « une forme particulière de travail sur l'humain, un travail interactif où le travailleur se rapporte à son objet sous le mode fondamental de l'interaction humaine, du face-à-face avec autrui » (Tardif et Lessard, 1999, p. 525). Cette interaction a lieu sous la forme d'un processus communicationnel interculturel complexe (Frame, 2013), où la construction d'un « répertoire » minimal est condition *sine qua non* pour l'échange. Pour Frame, la notion d'interculturalité dépasse la vision « géographique » ou « frontalière » de la culture ; tout processus communicationnel est interculturel dans la mesure où chaque individu engagé dans l'échange met en jeu ses référents culturels qui participent à la construction et à l'actualisation des repères ou des significations plus ou moins communes dans une situation donnée (*Ibid.*).

- *La présence de savoirs mobilisés dans l'action*, ceux-ci pensés comme un dépassement de la

dichotomie entre savoir et action ou entre théorie et pratique (Barbier, 1996; Barbier et Galatanu, 2004). Dans ce cadre, les savoirs représentent un ensemble qui « est partiellement intériorisé par les différents membres du groupe, sous la forme de traits comportementaux et cognitifs (conscients et inconscients) qui leur permettent de comprendre et d'interagir avec leur environnement social et physique » (Frame, 2013, p. 111).

De cette manière, cette étude considère l'entretien individuel comme un espace de travail réglementé et organisé sur la base d'objectifs prédéterminés, qui a lieu sous le mode de l'interaction humaine et qui, de ce fait, est culturellement ancré. Ainsi, les savoirs mobilisés par les enseignants durant l'entretien sont repérables en « troisième personne » (Depraz, Varela, et Vermersch, 2011), c'est-à-dire par un observateur, à travers les traits comportementaux et langagiers qui semblent structurer et donner sens à l'activité de l'acteur ou des acteurs, en dévoilant, au moins partiellement, leur dimension culturelle.

Avec des fonctions spécifiques et différentes, ces trois éléments viendront intégrer l'approche compréhensive de l'entretien individuel comme une facette du travail enseignant, où, à travers l'interaction fondamentalement verbale, les enseignant-e-s mobilisent des savoirs de types divers et variés.

#### **2.4 Une approche compréhensive : démarche et objectifs de recherche**

Cette étude s'inscrit dans une démarche par abduction (Nunez Moscoso, 2013). Celle-ci préconise l'emploi d'un « cadre théorique » qui n'explique pas d'emblée les phénomènes (trait caractéristique de la démarche hypothético-déductive), mais qui les comprend d'une façon provisoire, afin de permettre l'émergence des hypothèses *a posteriori*. Cette démarche se différencie aussi de l'induction dans la mesure où on explicite la « réduction relative » du réel qui opère à travers le cadre compréhensif mobilisant, dans notre cas, les idées de règle, de savoir et

d'interaction.

Dans ce contexte, la distinction classique en ergonomie et en psychologie du travail entre la tâche et l'activité est clé. La première renvoie à la dimension prescrite du travail : la description des procédures à effectuer, même si celles-ci sont faibles, voire contradictoires (Leplat, 1997). *A contrario*, l'activité est « ce qui est mis en œuvre pour effectuer la tâche » (Leplat et Hoc, 1983, p. 54), autrement dit ce qui est fait réellement (observable ou non observable) par l'acteur.

L'objectif principal ici sera de décrire à la fois la tâche et l'activité des enseignants lors de l'entretien individuel auprès des familles. Dans ce contexte, on cherche à (1) repérer les dynamiques organisationnelles et les rôles implicites des acteurs, (2) à identifier les liens entre tâche et activité et (3) à décrire les savoirs mobilisés par les enseignants durant les entretiens.

### **3. Méthodologie**

Les trois idées décrites dans la partie 2.2 opèrent comme une manière de préparer et ordonner la phase empirique. Premièrement, l'idée des règles existantes dans chaque espace de travail, à savoir l'entretien individuel comme espace-temps déterminé, oriente cette étude vers les liens entre les prescriptions officielles et la manière dont les enseignants se les approprient, c'est-à-dire ce que les enseignantes revendiquent comme étant l'objectif et le contenu des entretiens individuels. Deuxièmement, on analyse les interactions verbales entre les enseignants et les référents familiaux, afin d'accéder au travail réel durant les entretiens individuels en quête des savoirs mobilisés par les enseignants.

#### **3.1 Participants**

Il s'agit d'une étude de cas effectuée auprès des 3 classes d'une école enfantine du canton de

Fribourg, Suisse. Les participants ont été retenus sous la logique du volontariat, en constituant l'échantillon suivant :

*Tableau 2.*

*Échantillon de l'étude*

<b>Enseignantes</b>	<b>Familles</b>
Diane	Laure (ainée) et sa mère - Espagne
	Thomas (ainé), sa mère, un jeune oncle - Portugal
Anne et Emma	La mère de Marie (cadette) - Espagne
	Béatrice (cadette), son père et un homme de la famille - Roumanie
Cathy	La mère de Fatima (cadette) - Erythrée
	Kevin (cadet), sa mère et sa grande sœur - Erythrée

Il s'agit, d'une part, de 4 enseignantes dont 2 travaillent en duo (Anne et Emma, dépassent la cinquantaine) et deux individuellement (Diane, très proche de la retraite, et Cathy, d'environ trente ans). Aucune de ces enseignantes n'est débutante ; Diane, Emma et Anne ont une expérience professionnelle de plus de vingt-cinq ans, tandis que celle de Cathy de plus de cinq ans.

D'autre part, On a retenu les entretiens réalisés auprès de 6 familles, toutes venant d'origines diverses (Portugal, Espagne, Érythrée et Roumanie). Les enfants (4 filles dont 3 cadettes et 1 ainée et 2 deux garçons dont 1 cadet et 1 ainé) sont en première année d'école, et donc âgés de 4 ans.

### **3.2 Instrumentation**

Afin de décrire plus finement l'étude de cas, celle-ci conçue comme une manière de combiner les

données dans le souci de rendre compte d'un objet de recherche complexe (Olivier de Sardan, 2014), cette étude de type ethnographique met à contribution trois techniques de collecte de données répondant à des objectifs spécifiques évoqués en 2.3. La première est l'entretien semi-directif auprès des enseignantes, à caractère exploratoire (3 au total, réalisés par un chercheur auprès d'une ou de deux enseignantes selon s'il s'agissait d'une classe mono-enseignante ou d'un duo d'enseignantes et traités postérieurement par un chercheur). Ce corpus a permis de repérer les déclarations des enseignantes sur les entretiens individuels. Il est important de signaler que les enseignantes n'ont pas été interrogées directement sur l'entretien individuel et, dans ce sens, les propos recueillis ont émergé « indirectement » (voir tableau 3 en annexe), afin d'identifier si l'entretien représentait une préoccupation. La deuxième technique employée est l'observation participante passive des entretiens individuels (avec la rédaction de rapports d'observations au nombre de 6, soumis à débriefing entre, au moins, 2 chercheurs), dans une finalité uniquement de contextualiser les scénarii des entretiens enseignant-familles (voir tableau 3 en annexe). Enfin, la troisième technique, qui représente le cœur du corpus empirique (les autres données ne représentant que des informations complémentaires), est l'enregistrement audio des entretiens enseignant-familles (et leurs transcriptions), conduits par les enseignantes de l'école enfantine (6 en total). Ce dernier outil a permis l'accès aux dynamiques organisationnelles, aux rôles implicites des acteurs et aux savoirs mobilisés.

Toute fois et malgré la multiplication des outils, il est possible de repérer certaines limites de la méthodologie employée, notamment en ce qui concerne l'accès limité à la signification des acteurs (enseignantes et référents familiaux) et le caractère situé de l'étude de cas, donnant lieu à une généralisation difficile des résultats.

### **3.3 Déroulement**

D'un point de vu chronologique, ce travail a été menée à travers 3 étapes : la première, autour de l'entretien auprès des enseignantes, s'est déroulée en novembre 2013. A cette occasion, les enseignantes ont évoqué leur perception sur l'entretien individuel avec les familles et l'interprétation de la prescription ; la deuxième, portant sur l'enregistrement de l'entretien enseignant-familles, a eu lieu entre le 20 et le 30 janvier 2014, chaque séance d'une durée moyenne de 20 minutes. Ces entretiens ont fait l'objet d'un rapport d'observation et d'une transcription intégrale. Enfin, la troisième étape, ayant lieu en septembre 2014, a eu pour cible l'analyse et la modélisation des données.

### **3.4 Méthode d'analyse des données**

L'approche qualitative de ce travail et la pluralité des outils de recueil de donnée a favorisé la production d'un corpus empirique riche et diversifié. De par la démarche abductive employée (Nunez Moscoso, 2013), ce travail ne formule pas une hypothèse en amont mais ambitionne l'émergence de celle-ci *a posteriori*. Pour ce faire, les données textuelles produites par la transcription des entretiens auprès des enseignantes et des entretiens enseignantes-familles (qui constituent la partie principale du corpus), ont été soumises à une analyse à l'aide de « catégories conceptualisantes » (Paillé et Mucchielli, 2012), qui consiste à la détermination de rubriques regroupant le même sens générique pour, ensuite, donner lieu à des catégories encore plus générales (présentés dans la section de résultats dont on reprend quelques illustrations).

Ces données ont permis d'inférer une typologie des savoirs des enseignantes sur l'entretien et de penser une modélisation de ceux-ci sur la base d'une épistémologie de la découverte (Nunez Moscoso, 2013) ; sans poser un lien causal, l'hypothèse émergente propose une manière de comprendre le phénomène étudié.

### **3.5 Considérations éthiques**

Ce travail s'inscrit dans une recherche menée dans ce même établissement depuis 2012. Dans ce sens, une contractualisation déontologique a été accordée avec le corps enseignant et les parents d'élève. Pour le corps enseignant, il s'agit d'une négociation non formalisée par un écrit, dont les modalités de la participation à la recherche se sont fixées lors d'une réunion entre l'équipe de recherche et les enseignantes au début de l'année 2012-2013, suite à l'accord des autorités du canton et de la commune pour pouvoir effectuer la recherche dans cet établissement scolaire. Ensuite, ces négociations se sont poursuivies tout au long des entretiens avec ces enseignantes lors des trois ans qu'a duré la recherche. En ce qui concerne les familles, on a envoyé un document écrit présentant la recherche (annexe 1), pour passer à un contact téléphonique (parfois avec un interprète) afin d'échanger davantage, de répondre à leurs questions, et de discuter finalement de leur accord ou non à la recherche. Le document a été traduit aussi en différentes langues : portugais, turc, tamoul, tigrinia, tchèque, albanais.

De ce fait, on assure l'anonymat des participants : l'école ne peut pas être identifiée ainsi que les enseignantes et les familles. L'emploi de pseudonymes garanti la confidentialité de l'identité de tous les participants (enseignantes, membres des familles, enfants).

De même, une restitution des données de recherche auprès des enseignantes est envisagée, sous la forme de présentation, dès la fin de la recherche dans laquelle s'insère ce projet (prévue pour janvier 2016).

## **4. Résultats**

### **4.1 Autour de l'entretien individuel comme tâche : objectifs et contenus déclarés**

Durant les entretiens auprès des enseignantes, les participantes ont évoqué les objectifs de

l'entretien individuel ainsi que les contenus de l'entretien.

**Les objectifs déclarés par les enseignantes :**

**Transmettre les besoins et les finalités de l'école ;** Pour une enseignante, l'objectif de cet entretien est de sensibiliser les parents aux attentes de l'école : *ce que j'espère lors de ces entretiens de janvier, c'est qu'ils se... qu'ils entendent ce que... les besoins de l'école. Et à quoi sert l'école. Qu'est-ce qu'on y fait. C'est surtout ça que j'aimerais faire passer auprès des parents, c'est pourquoi votre enfant il est à l'école* (Diane). Dans ce sens, d'une part il y aurait des comportements souhaités liés à un devoir être, *le comportement que votre enfant doit avoir en classe* (Diane) et, d'autre part, des comportements indésirables comme « papillonner » ou souhaités « manger bien assis ».

**Partager les progrès et les difficultés ;** Un aspect important de l'entretien est celui qui relève du partage avec les parents du travail scolaire et de sociabilisation de l'enfant. Dans ce sens, informer les parents est au cœur *expliquer quand même ce qui se passe avec leur enfant, notamment sur les difficultés et les progrès souvent on a vu que, ça portait vraiment ses fruits, parce qu'un enfant qui est terrible... on peut expliquer aux enfants pourquoi, comme ça, on voit très bien le lendemain ça va mieux* (Emma).

**S'entraîner à la maison ;** De même, dans une idée d'alliance avec les parents, une enseignante soulève comme objectif le fait de passer le message de l'importance de renforcer certains comportements/tâches, au détriment des comportements parasites : *ils peuvent aussi le travailler à la maison, en lui demandant d'arrêter de papillonner, de manger en étant bien assis, en étant calme, essayer de structurer, que quand c'est non c'est non, ou des choses comme ça, car ça c'est une idée de partenariat* (Diane).

**Préparer à l'évaluation ;** Cette rencontre semble être un bilan général de l'enfant, fortement structuré à partir du bulletin scolaire, traduit en forme de grille *on a une sorte de grille, ben les attentes qu'il y a dans le bulletin scolaire, euh, ben elles sont écrites quoi, noir sur blanc... enfin ses objectifs, et pis nous on prend ça déjà au premier semestre* (Cathy).

**Les contenus déclarés par les enseignantes :**

**L'organisation de l'entretien ;** En ce qui concerne l'organisation et la portée globale de l'entretien, une enseignante signale la procédure : *« on explique simplement les différents points, pis on fait des liens avec ce que les enfants, enfin avec ce qu'on observe des enfants en classe quoi »* (Cathy) et une autre le décrit comme étant *« informel »* (Emma).

Ces différents « points » évoqués par Cathy sont les trois rubriques présentes dans le bulletin scolaire du deuxième semestre. Effectivement, on peut identifier toutes les trois comme étant les contenus de l'entretien du premier semestre également :

**Les aspects relationnels ;** Ceux-ci sont repérables à travers les *relations avec les autres, les relations avec nous, euh...* (Cathy), c'est-à-dire comment l'enfant se comporte *en relation avec ses camarades, est-ce qu'il est sociable, est-ce qu'il va vers les autres* (Diane).

**Les règles de vie ;** Le bilan sur les enfants semble tourner sur la conduite en classe : *je vais regarder tout ce qui est au niveau du comportement* (Diane), plus généralement *le respect des règles de vie* (Cathy).

**La participation ;** Un aspect à border dans cet entretien doit être le niveau d'engagement de l'enfant, *si c'est un enfant qui parle facilement, s'il est timide* (Diane), en synthèse *la participation* (Cathy) en classe.

Sans appartenir à l'une des rubriques présentes dans les bulletins scolaires de la première année

de l'école enfantine mais à ceux de la deuxième année (donc à une prescription qui vise un autre niveau d'élèves), l'entretien aborde des thèmes comme :

- Le travail scolaire ; Autour des activités précises comme *le dessin, s'il a de la peine à dessiner, de le faire dessiner, au niveau du bricolage* (Diane), puis *le rythme de travail* (Cathy) et de la discussion sur les productions de l'enfant *on montre le classeur, on montre les dessins* (Emma).
- L'autonomie ; Deux enseignantes (Cathy et Diane) signalent l'importance que l'enfant puisse faire par lui-même des choses simples, au profit de l'autonomie (s'habiller, par exemple).

De façon un peu plus marginale, certaines enseignantes déclarent aborder :

- Le niveau de langue ; Dans un contexte marqué par des langues familiales autres que celle de l'école, une enseignante dit *je vais regarder au niveau de la langue, en essayant d'encourager à raconter des histoires, aussi dans leur langue maternelle* (Diane).
- Le bien-être de l'enfant ; Celui-ci se cristallise à travers l'essai *de toujours parler de l'alimentation, et du sommeil* (Emma).

## **4.2. Autour du travail réel**

### **4.2.1 Les dynamiques organisationnelles et le déroulement de l'entretien**

Les rapports d'observation et enregistrements audio des 6 entretiens individuels permettent d'identifier une structuration en trois temps : un premier qui pose le cadre, un deuxième de déroulement de l'entretien et un troisième consacré à la clôture de l'entretien.

En ce qui concerne le premier temps des entretiens individuels, il est possible de repérer un certain nombre d'éléments de cadrage : salutations, questions de politesse, questions diverses ;

Installation/préparation de l'espace ; participation/intégration des membres de la famille ;  
explicitation des objectifs et des contenus ; explicitation du fonctionnement :

Tableau 3.

*Les éléments de cadrage de l'entretien.*

Eléments de cadrage	Explicitations/illustrations
Salutations, questions de politesse, questions diverses	Souvent à l'initiative de l'enseignante : <i>vous allez bien ? ; merci d'être venue</i> (Cathy).
Installation/préparation de l'espace	Généralement une table déjà installée avec trois ou quatre chaises autour (dans la salle de classe). Dans un cas, l'enseignante demande à l'enfant de préparer l'espace.
Participation/intégration des membres de la famille	Généralement, si présence de l'enfant, celui-ci est envoyé jouer : <i>tu peux aller dans la salle de rythmique. Tu fais ça dans la salle de rythmique avec tonton</i> (Diane). Cependant, l'enfant peut être un peu plus intégré quand il reste durant l'entretien <i>Alors qu'est-ce qu'il se passe Laure quand on ne range pas la pincette du jeu ?</i> (Diane). Quand il y a la présence d'accompagnateurs (notamment faisant office de traducteurs), ils sont intégrés de manières diverses : informateur, traducteur.
Explicitation des objectifs et des contenus	Pas toujours explicités, objectifs et contenus sont présentés simultanément : <i>On va passer vingt minutes ensemble pour parler de la scolarité de Laure. On va regarder les choses qui sont bien et les choses à améliorer,</i> (Diane) ; <i>cet entretien c'est pour qu'on puisse échanger vos observations et les nôtres, et pis voir un petit peu comment ça a évolué ces premiers mois de l'année</i> (Anne et Emma)
Explicitation du fonctionnement	Pas toujours explicite, les enseignantes évoquent souvent la structuration de l'entretien et les normes <i>Si vous êtes d'accord, je vous présente tout ça et puis je, on peut reprendre les points et on en discute</i> (Diane) ; <i>elle doit tout traduire ? (...) vous me dites stop quand ça va plus</i> », « <i>c'est bon, je vais pas trop vite ?</i> (Cathy).

La deuxième temporalité, liée au déroulement de l'entretien, présente les éléments suivants :  
prélèvement d'informations ; création d'un langage en commun ; constatation des processus

d'apprentissage ; constatations des difficultés ; relativisation ; demandes de support familial :

*Tableau 4.*

*Les éléments de déroulement de l'entretien*

<b>Eléments de déroulement</b>	<b>Explicites/illustrations</b>
Prélèvement d'informations	<i>comment est elle depuis qu'elle a commencé l'école ? (...) elle aime venir à l'école ? (Cathy) ; sa sœur parle un peu français ? (...) elles parlent français les deux, elle a des jouets, des puzzles, des choses comme ça ? (Anne et Emma).</i>
Création d'un langage en commun	<i>Malgré l'importante présence d'implicites, il y a des traces qui renvoient à un certain effort communicationnel : alors, on vous présente le bulletin scolaire (...) Il va suivre jusqu'à la fin de la scolarité à... quinze, seize ans (Anne et Emma) ; les règles de vie c'est s'il respecte les consignes que je demande (...) les consignes de sécurité, des choses comme ça. S'il obéit (Diane) ; ça c'est si Kevin fait son travail, s'il fait bien attention et puis, s'il essaye de faire son travail, même si c'est trop difficile (Cathy).</i>
Constatation des processus d'apprentissage	<i>au début c'était un peu difficile (...) elle s'est vite faite à l'école », « elle respecte bien les règles (Cathy) ; donc on voit quand même... les progrès dans les... dans le schéma corporel (Anne et Emma) ; elle commence à écrire son prénom, vous avez vu ? (Diane). De fois, ces constatations sont réalisées à partir des productions de l'enfant : ils doivent toujours dessiner un bonhomme, mais là on voit pas trop, on voit les ronds ! (...) Voilà, là, on commence à voir le bonhomme. Y a les cheveux, la bouche, les yeux, ça c'est les bras et les jambes (Cathy)</i>
Constatations des difficultés	<i>des il faut travailler un peu ce côté manuel, qui est encore un petit peu... il est pas très à l'aise encore (Diane) ; il ne peut pas encore beaucoup participer, c'est encore un peu difficile ; pour tous ce qui est écrire, découper, ça c'est un peu difficile (Cathy)</i>
Relativisation	<i>il y a pas encore trop à s'inquiéter, mais moi, je trouve bien de leur faire prendre conscience (Anne et Emma) ; il respecte pas encore tellement bien mais c'est pas une chose dérangeante (Diane)</i>
Demandes de support familial	<i>c'est vrai que si à la maison vous pouvez faire les chiffres jusqu'à cinq, qu'elle les reconnaisse (Anne et Emma) ; comme vous avez dit, à la maison il dessine, ça c'est bien. Vous pouvez aussi lui donner à découper, faire de choses avec les mains (Cathy)</i>

Enfin, le troisième temps de l'entretien, présente des éléments autour d'une synthèse générale, marquée par les rappels et quelques projections sur la suite de l'année scolaire : bilan final, invitation à s'exprimer, contact par la suite, bulletin scolaire et salutations, éléments de politesse :

Tableau 5.

*Les éléments de clôture de l'entretien.*

<b>Éléments de clôture</b>	<b>Explicites/illustrations</b>
Bilan final	Pas présent d'une façon systématique, le bilan se montre sous de formes comme : <i>bon alors voilà... comme ça. Pour moi c'est tout bon. On continue comme ça... et puis... ça va aller !</i> (Cathy) ; <i>pour le moment j'ai remarqué, ben, il y a pas de réel problème</i> (Diane).
Invitation à s'exprimer	Présents de façon directe <i>Voilà ! Et vous voulez encore... il y a des choses que vous aimeriez savoir ?</i> (Cathy) ou bien indirecte, en quête de doutes potentiels <i>d'accord ?</i> (Diane).
Contact par la suite	<i>nous, sur le principe, on va pas se revoir sauf s'il y a quelque chose de... de grave, on va dire de grave... ou quelque chose qu'il faut améliorer à la maison</i> (Diane) ; <i>Et puis de toute façon si il y a encore des choses, eh, ben on vous dit toujours au fur et à mesure de l'année</i> (Cathy).
Bulletin scolaire	<i>là c'est juste écrit que Fatima, elle est venue à l'école jusqu'à maintenant, jusqu'en janvier, qu'on s'est réunies, qu'on s'est vues, les parents et la maîtresse pour voir ce que Fatima fait à l'école, comment elle s'est intégré à la classe (...)</i> vous pouvez juste signer ici, s'il vous plaît ; <i>on doit signer, on oublie !</i> (Cathy) ; <i>on vous donnera le bulletin au mois de juin, il faudra le signer et le rapporter à l'école</i> (Anne et Emma)
Salutations, éléments de politesse	<i>alors, au revoir</i> (Diane) ; <i>Au revoir, merci beaucoup</i> (Anne et Emma)

On peut observer que cette dynamique organisationnelle, au-delà des pratiques individuelles des enseignantes, présente un nombre non négligeable de régularités, ainsi que des éléments clairement évoqués dans les diverses prescriptions (notamment dans les bulletins scolaires :

progrès de l'élève, respect des règles...) et dans les objectifs et contenus déclarés par les enseignantes.

#### 4.2.2 Les contenus constatés

Les contenus abordés durant l'entretien ont également été identifiés : les comportements, les apprentissages et l'environnement familial, comme le montre le tableau ci-dessous :

*Tableau 6.*

*Les contenus abordés durant l'entretien.*

<b>Type de contenu</b>	<b>Déclinaison</b>	<b>Description</b>
Les comportements	Règles de vie	L'obéissance vis-à-vis des normes de travail scolaire et de comportement
	Rapport à l'autre	La socialisation de l'enfant en lien aux camarades et au personnel enseignant
	Participation	Engagement de l'enfant face aux activités proposées
Les apprentissages	Autonomie	Capacité de se débrouiller seul face au travail scolaire et aux activités de la vie quotidienne
	Niveau de langue	Capacité de s'exprimer et de communiquer en français à l'oral
	Motricité	Maitrise du corps dans l'espace (gym) et des mouvements fins (bricolage, dessin)
Environnement familial	Caractéristiques	Demande de certaines informations sur la composition de la famille et certains aspects culturels
	Correspondances	Identification d'un rapport entre les comportements et capacités constatées à l'école et à la maison
	Accompagnement	Demande explicite de « mise en pratique » des apprentissages moins développées

En ce qui concerne la répétition de ces contenus durant les entretiens, ceci dépendra, à des degrés différents, du critère de l'enseignante (ce qu'elle estime comme étant pertinent), de la réaction de

chaque famille et des difficultés spécifiques de chaque enfant. Toutefois, il est possible de repérer comme étant les contenus les plus convoqués par les enseignantes « les comportements » et « les apprentissages » (très en lien avec les prescriptions) sous toutes leurs formes et « l'environnement familial » sous la variante « correspondances ».

#### **4.2.3 Les rôles implicites/explicites des acteurs**

Les enseignantes au pilotage de l'entretien individuel ; Sans aucun doute, ce sont les enseignantes qui pilotent l'entretien. Cette facette prescrite et obligatoire est assumée comme une activité propre au travail enseignant. Jouant un rôle professionnel, les enseignantes explicitent leur contribution à l'éducation de l'enfant à travers la différenciation entre les apprentissages à favoriser au sein de l'école (la langue française, l'écriture), en contraste à d'autres appartenant plutôt à la maison (la langue maternelle) ou, encore, à développer en collaboration (autonomie : s'habiller, se moucher).

Les enseignantes partagent la scolarité de l'enfant avec les référents familiaux (mère, père, grande sœur) au plan des comportements et des performances scolaires, avec, effectivement, une dynamique proche du diagnostic médical repéré dans le cadre d'une autre recherche (MacLure and Walker, 2000). Cependant, au-delà du champ des apprentissages, « l'expertise » sur l'enfant est partagée avec les membres de la famille : tout « jugement » des enseignantes sur les éléments transversaux à l'espace scolaire et à l'espace familial (motricité, autonomie) peut être questionné ou relativisé (voire réfuté) par l'un des référents familiaux, en fonction des constatations que les référents familiaux peuvent réaliser « à la maison ».

Tout de même, les enseignantes « se font écouter » par les familles : les conseils visant l'amélioration de certaines performances des élèves semblent être retenus, fait qui reconforte le rôle des enseignantes.

Les enfants : une participation à l'entretien individuel variée ; La présence des enfants n'est pas explicitement sollicitée dans les invitations adressées aux parents, mais elle n'est pas interdite. Dans ce sens, les familles arrivent avec ou sans eux. Ainsi, ce sont les enseignantes qui vont décider de la place de l'enfant durant l'entretien : en participant activement (préparation de la table et les chaises, répondre aux questions directement adressées à eux) ou pas du tout (envoyés à jouer dans un autre coin de la salle ou dans la salle à côté), cette dernière étant la pratique la plus fréquente.

Les référents familiaux : acquiescer, nuancer, collaborer ; Parents, frères et adultes référents sont explicitement ou implicitement invités à participer, souvent sous une forme très directive (demande d'informations). Cependant les membres des familles, avec quelques teintes liées peut-être à la personnalité de ceux-ci, écoutent les constats, les valident et/ou les relativisent à partir des constats réalisés « à la maison ».

De cette manière, les référents familiaux semblent assumer trois postures : davantage d'acquiescer (acceptation des constats de l'enseignante), de nuance (affirmant qu'à la maison le constat est différent ou qu'il dépendra du contexte) ou de collaboration (assurant la mise en pratique à la maison), ces postures n'étant ni exclusives ni excluant les unes aux autres.

### **4.3 Du repérage d'une hypothèse aux savoirs mobilisés**

#### **4.3.1 Prescription, déclaration, travail réel : une synthèse**

D'une part, l'entretien comme facette du travail enseignant présente des liens forts sur les trois dimensions étudiées (prescriptions, déclarations, travail réel). Ces liens se tissent notamment autour des contenus de l'entretien qui ont une cohérence très forte, comme le montre l'illustration

suivante :

*Tableau 7.*

*Exemple de la cohérence entre travail prescrit, déclaré et constaté.*

Prescription (bulletin)	Déclaration	Travail réel
Au cours de l'entretien réunissant parent-s et enseignant-e-s, les principales observations relatives à l'intégration de _____ dans sa classe et aux progrès effectués ont été échangées et analysées	<i>on explique simplement les différents points, pis on fait des liens avec ce que les enfants, enfin avec ce qu'on observe des enfants en classe quoi (Cathy)</i>	<i>au début c'était un peu difficile (...) elle s'est vite faite à l'école, elle respecte bien les règles (Cathy)</i>

De même, le travail des enseignants auprès des parents est prescrit comme obligatoire « les introduire à l'institution scolaire et les informer de manière régulière – ou si la nécessité s'en fait sentir – de la situation scolaire de leur enfant » (voir tableau 1a, document 4). Le rôle d'introductrices est assumé et accompli par les enseignantes durant cet entretien. Malgré ceci, lors de l'entretien individuel, l'introduction à l'institution scolaire se fait très rapidement (peut-être en complémentarité avec d'autres informations données préalablement durant les interactions informelles ou lors de la réunion de rentrée).

D'autre part, étant donné que les prescriptions restent peu descriptives et floues, l'importante marge de manœuvre permet la mobilisation du « critère professionnel » des enseignantes. Malgré la spécificité des pratiques d'entretien individuel, il est possible de repérer au moins deux aspects transversaux :

- Les dynamiques organisationnelles qui, n'étant pas prescrites, fixent l'entretien « naturellement » d'une durée d'une vingtaine de minutes. Comme il a été déjà signalé, l'entretien est structuré en trois temps (cadrage, déroulement, clôture), où la visée de

l'école est celle qui prime : l'enfant comme élève, son apprentissage, ses difficultés. Les propos de l'une des enseignantes en sont une illustration : *On va passer vingt minutes ensemble pour parler de la scolarité de Laure. On va regarder les choses qui sont bien et les choses à améliorer* (Diane) ;

- La projection évaluative où la place majorée des apprentissages tisse une confusion possible entre « rendre compte des progrès » et « l'évaluation des apprentissages », privilégiant la perspective de l'école et accordant aux parents une place proche d'un auditeur. Les enseignantes ne font pas qu'un état des lieux des processus d'apprentissage mais elles préparent les parents pour l'évaluation de la fin du processus des enfants, voire pour l'évaluation de la deuxième année d'école enfantine. Effectivement, les rubriques évoquées par les enseignantes et constatées d'ailleurs dans leurs pratiques tels qu'autonomie, niveau de langue et travail scolaire, sont des composantes du bulletin du niveau supérieur. Ceci est saisissable dans les mots de l'une des enseignantes : *comme vous avez dit, à la maison il dessine, ça c'est bien. Vous pouvez aussi lui donner à découper, faire des choses avec les mains* (Cathy).

#### **4.3.2 D'une typologie à une hypothèse compréhensive**

Le corpus empirique analysé permet d'observer la mobilisation d'un certain nombre de savoirs durant l'entretien individuel, c'est-dire des éléments qui permettent aux enseignantes d'interagir avec le milieu. Ceux-ci peuvent être formalisés en deux types : fonctionnel (procéduraux, sociaux) et de métier (travail de l'élève, normalité, rôles, modalités d'apprentissage, élève-enfant) :

*Tableau 8.*

*Typologie des savoirs mobilisés*

<b>Type de savoir</b>	<b>Déclinaisons</b>	<b>Description</b>
Fonctionnel	Procéduraux	Liés à l'organisation et visant le déroulement de l'entretien : structuration, contenus, objectifs.
	Sociaux	Liés à l'accueil de la famille, à son installation dans l'espace de déroulement de l'entretien et à alimenter la relation avec elle.
De métier	Travail de l'élève	Liés à la connaissance professionnelle du travail scolaire de l'élève
	Normalité	Liés à la connaissance des étapes du développement de l'enfant et à ce qu'il devrait être capable de faire à son âge à l'école
	Rôles	Liés aux fonctions spécifiques de l'enseignant (et de l'école), de l'enfant et des parents (famille) vis-à-vis de la scolarité
	Modalités d'apprentissage	Liés aux connaissances sur l'importance de la mise en pratique afin de surmonter les difficultés scolaires de l'enfant
	Elève-enfant	Liés à la tension entre ce que l'élève fait à l'école et à ce que l'élève fait à la maison

Ces savoirs mobilisés durant les entretiens individuels se présentent comme étant valides ; soit par l'emploi/mobilisation soit par la verbalisation explicite, ces éléments qui guident l'action peuvent être interprétés comme des connaissances professionnellement adéquates. Contrairement à l'idée des savoirs conçus comme des « vérités du métier » et, par là même, très fortement ancrés, les enseignantes ont la tendance à relativiser très rapidement certains de ces savoirs (voir tableau 4, élément « relativisation »).

Même si l'on peut considérer ce phénomène d'affirmation/relativisation des savoirs comme étant purement stratégique (garder un certain équilibre durant l'entretien, en négociant certaines choses auprès des familles), il semble que ceci rend compte d'une nature propre aux savoirs que l'on

pourrait qualifier de composite : d'une part fermée, déclarée et/ou mobilisée dans l'action, d'autre part infirmer, ouverte et/ou évolutive.

Cette hypothèse générale peut permettre d'avancer vers une visée compréhensive des savoirs, selon la « force » avec laquelle ceux-ci sont revendiqués dans l'action par les enseignantes. D'une part, il semblerait que la force est d'autant plus importante quand les savoirs relèvent du champ du métier (travail scolaire, normalité, rôles, modalités d'apprentissage) où le rôle professionnel de l'enseignant est davantage en jeu. Cependant, les savoirs relatifs à la tension élève-enfant semblent mettre en évidence la double appartenance de l'élève à un espace scolaire et à un espace familial ; ces savoirs ont un tout autre statut : ils représentent la porte d'entrée à la relativisation de tout autre savoir dû à leur transversalité.

D'autre part, les savoirs liés au champ fonctionnel (procéduraux, sociaux) semblent plus négociables, tout en étant réaffirmés. Ceci permet la modélisation montrée par la figure 1

Ainsi compris, on défend l'idée selon laquelle les savoirs identifiés possèdent des fonctions différentes : les savoirs centraux apportent à l'entretien individuel le regard de l'enseignant en tant que professionnel, les savoirs procéduraux permettent la mise en place et le déroulement de l'entretien dans de bonnes conditions et les savoirs transversaux permettent, de par leur plasticité, la relativisation et la mise en tension avec les référents familiaux. Eventuellement, l'interaction de ces différents savoirs pourrait contribuer à la mutation, l'actualisation et le développement de tout le système de savoirs des enseignantes et, notamment, au potentiel déplacement de ceux-ci.

Ce système de savoirs peut être modélisé comme ceci :

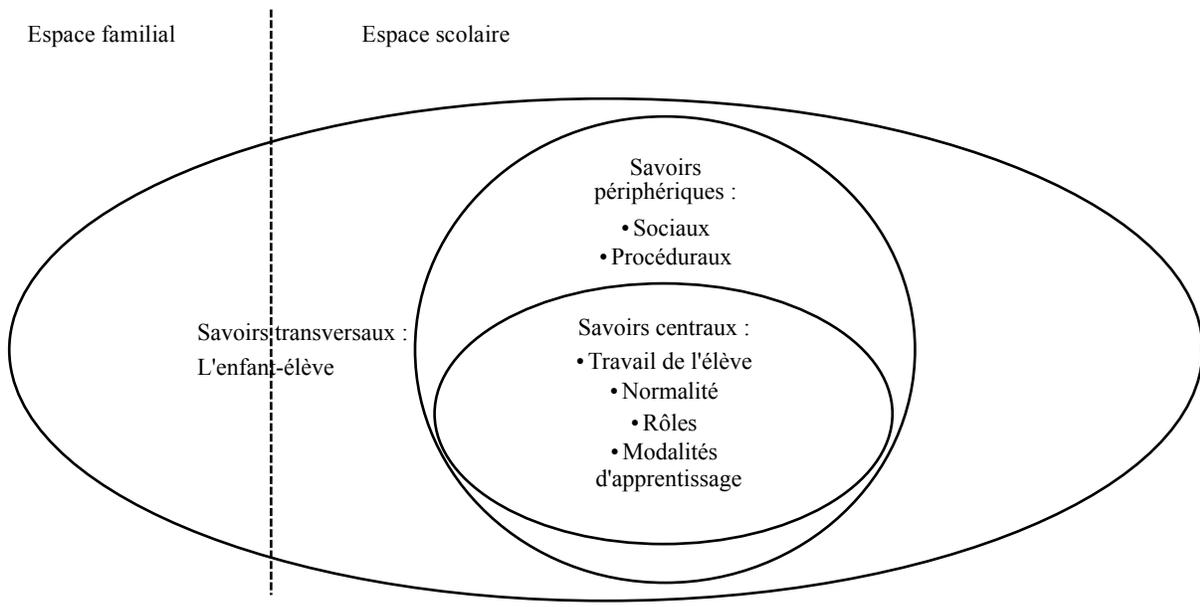


Figure 1. Les savoirs davantage centraux, périphériques et transversaux

## 5. Discussion des résultats

### 5.1 L'entretien individuel : nouveaux constats

Dans une certaine complémentarité avec les avancées présentées par d'autres travaux de recherche sur l'entretien entre les enseignants et les familles (Baker and Keogh, 1995; Bazarra Rodríguez et al., 2007; Howard and Lipinoga, 2010; MacLure and Walker, 2000; Scalambriin et Ogay, 2014), l'analyse menée semble apporter des éclairages supplémentaires détaillés ci-dessous.

#### 5.1.1 Les dynamiques organisationnelles des entretiens

Les résultats montrent que les enseignantes animent les entretiens individuels avec une structure

relativement invariante et centrée sur les difficultés dans les processus d'apprentissage des élèves.

Les rôles différenciés des acteurs ; où on souligne que les enseignantes jouent le rôle de pilotage de l'entretien, en étant souvent écoutées sans réplique de la part des référents familiaux. Cependant, quand il s'agit de la description d'éléments plus transversaux pouvant être contrastés avec ce que l'on peut constater « à la maison », certains parents n'hésitent pas à exprimer leur désaccord.

Ceci dit, la question linguistique liée à la maîtrise du français de la part des référents familiaux peut aussi expliquer ce phénomène ; les limites imposées par un faible niveau de français jouent certainement contre l'expression des potentiels désaccords.

### **5.1.2 La cohérence entre les contenus prescrits, déclarés et le travail réel**

Comme a été souligné *supra* (voir tableau 7), on constate un important niveau d'ajustement entre les contenus prescrits, les déclarations des enseignantes sur l'entretien individuel et le travail enseignant durant les entretiens. Ceci mène à penser que, malgré la relative nouveauté de ces prescriptions et de leur caractère imprécis et flou, les pratiques des enseignantes sont très cohérentes avec les prescriptions.

### **5.1.3 Le glissement possible entre l'état des lieux des processus d'apprentissage et l'évaluation**

Même si les enseignantes revendiquent que l'entretien individuel n'est pas un échange autour des évaluations des processus d'apprentissage, le risque de l'entretien individuel reste le raccourci entre ce qui peut relever d'un bilan sur les processus d'apprentissage, davantage descriptif et

formatif, et l'évaluation. Malgré leur vigilance et la relativisation faite par les enseignantes vis-à-vis de certains propos, en s'appuyant sur les critères évaluatifs de la première année d'école enfantine et même sur ceux de la deuxième année, elles peuvent donner l'impression aux familles d'être face à une pré-évaluation. Ceci peut prêter à confusion, car la signature du bulletin du premier semestre se fait, dans tous les cas, durant cet entretien.

#### 5.1.4 Les savoirs mobilisés durant l'entretien individuel

Selon notre hypothèse, les savoirs qui sont mobilisés durant l'entretien individuel présentent une nature composite liée à la force et à la fonction des savoirs (centraux, périphériques, transversaux).

Cependant, il serait intéressant de pouvoir croiser ces savoirs à ceux des familles. Ceci représente une perspective pouvant être développée afin de 1) rendre compte des savoirs de l'espace familial, notamment dans ce contexte interculturel et 2) complexifier le système des savoirs mobilisés durant l'entretien individuel, pouvant être une manière d'accéder à la rencontre entre la culture scolaire et la culture des familles.

## **5.2 L'entretien individuel : variations des pratiques et limites méthodologiques**

### **5.2.1 Des variations des pratiques aux nouveaux questionnements**

En ce qui concerne les différences entre les pratiques de ces enseignantes durant l'entretien individuel, c'est durant deux des trois temporalités de l'entretien individuel que l'on peut constater l'existence de variations. Durant la première (éléments de cadrage), l'explicitation du fonctionnement de l'entretien individuel est absente chez Anne et Emma, les enseignantes les

moins expérimentées, contrairement à Cathy et Diane qui le font systématiquement. En revanche, Cathy est la seule à ne pas expliciter les contenus de l'entretien. Parallèlement, lors de la deuxième temporalité (déroulement), on constate que la demande de soutien de la part des familles n'est pas homogène : tandis que le duo Anne-Emma et Cathy n'hésitent pas à solliciter les référents familiaux afin de « renforcer » certains apprentissages, Diane, l'enseignante la plus expérimentée, ne le fait pas.

Cependant, ces constatations n'étant que ponctuelles, peut-on associer le niveau d'expérience professionnelle à des pratiques spécifiques ? Dans quelle mesure les enseignantes tiennent compte de la diversité culturelle des familles et de leurs croyances ou connaissances préalables et éventuellement différentes de l'actuel processus de scolarisation ?

Aborder ces questionnements pourrait contribuer à l'analyse fine de l'origine des savoirs mobilisés durant les entretiens, à la façon dont ils ont été construits et au repérage des différences liées à l'expérience professionnelle dans un contexte interculturel d'exercice.

### **5.2.2 Limites méthodologiques**

Au-delà de la validité de la généralisation des résultats d'une étude de cas, il faut souligner les limites au plan méthodologique. L'accès à la signification en « première personne » des acteurs sur les pratiques réelles à travers, par exemple, l'entretien d'autoconfrontation (Mollo et Falzon, 2004) ou l'entretien d'explicitation (Vermersch, 1994), aurait participé au repérage des processus professionnels à l'œuvre durant l'entretien individuel. De même, ces méthodes auraient pu dévoiler la genèse des savoirs professionnels et les liens entre ceux-ci et l'expérience professionnelle.

Celle-ci reste une perspective à explorer dans des prochains travaux.

## 6. Conclusion

Cette contribution avait comme objectif l'identification des dynamiques organisationnelles et des savoirs mobilisés par les enseignantes durant les entretiens individuels enseignant-famille. Pour ce faire, on a étudié les liens entre les prescriptions officielles, les déclarations des enseignantes sur l'entretien individuel et le travail réel durant celui-ci. Sur la base d'une étude ethnographique, alimentée par des entretiens auprès des enseignantes, des observations et des enregistrements audio des entretiens individuels, ainsi que par une recherche documentaire, l'effort empirique s'est centré sur les entretiens individuels réalisés par 4 enseignantes, dont deux travaillant en duo, en quête du repérage de catégories d'action. Les données ont permis d'identifier trois temporalités (une première qui pose le cadre, une deuxième de déroulement et une troisième de clôture), avec des éléments précis (voir tableau 3, 4 et 5). Parallèlement, on a relevé que les contenus de l'entretien enseignant-familles portent principalement sur les comportements, les apprentissages et l'environnement familial (tableau 7).

Enfin, une typologie de savoirs mobilisés a été formalisée : celle-ci est constituée par des savoirs de type fonctionnel (procéduraux, sociaux) et de métier (travail de l'élève, normalité, rôles, modalités d'apprentissage et élève-enfant), comme détail le tableau 8.

Dans la finalité de l'émergence d'une hypothèse compréhensive *a posteriori*, en accord avec la démarche abductive (Nunez Moscoso, 2013), les données ont permis de mettre au jour l'idée d'une nature composite des savoirs mobilisés, à la fois affirmés et relativisés dans l'action. Ces savoirs sont conçus et modélisés comme étant un « système de savoirs » dont trois types sont identifiables : les centraux, les périphériques et les transversaux (figure 1).

D'une part, cette recherche ouvre une réflexion praxéologique sur l'intérêt de revoir la place de l'entretien individuel dans la formation des enseignants et l'accompagnement au sein des établissements scolaires, afin de mener à bien cette facette du travail enseignant et de veiller aux attentes des parents et aux besoins spécifiques de ceux-ci (linguistiques, communicationnels, culturels). D'autre part, de nouvelles pistes de recherche projettent nos prochaines études sur deux voies : l'approfondissement de l'entrée en « première personne », en accordant une place plus importante au vécu des enseignants dans le cadre de l'analyse du travail *in situ* et l'étude des savoirs des référents familiaux, dans la finalité de complexifier et compléter le système de savoirs, par l'instant exclusivement centré sur l'un des acteurs dans la relation école-famille.

## Références

- Asdih, C. (2012). Collaborer avec les parents pour accompagner la scolarité? Représentations des enseignants et pratiques professionnelles. *Revue internationale Enfances Familles Générations*, (16), 34-52.
- Baker, C. et Keogh, J. (1995). Accounting for achievement in parent-teacher interviews. *Human Studies*, (18), 263-300.
- Barbier, J.-M. (dir.). (1996). *Savoirs théoriques et savoirs d'action*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Barbier, J.-M. et Galatanu, O. (dir.). (2004). *Les savoirs d'action : une mise en mots des compétences ?* Paris: L'Harmattan.
- Barbier, J.-M. et Thievenaz, J. (dir.). (2013). *Le travail de l'expérience*. Paris: L'Harmattan.
- Bazarrá Rodríguez, L., Casanova Caballero, O. et García Ugarte, J. (2007). *Profesores, alumnos, familias: 7 pasos para un nuevo modelo de escuela*. Madrid: Narcea S.A.
- Bourdieu, P. (dir.). (1993). *La misère du monde*. Paris: Editions du Seuil.
- Burger, K. (2010). How does early childhood care and education affect cognitive development? An international review of the effects of early interventions for children from different social backgrounds. *Early Childhood Research Quarterly*, 2(25), 140-165.
- Chartier, M., Rufin, D. et Pelhate, J. (2014). Les enseignants dans l'entretien individuel avec les parents : entre souci de la relation et exigence d'efficacité. *Education et Sociétés*, 2(34), 39-54.
- Claes, M. et Comeau, J. (1996). L'école et la famille : deux mondes ? *Lien social et politiques*,

(35), 75-85.

Depraz, N., Varela, F. et Vermersch, P. (2011). *A l'épreuve de l'expérience. Pour une pratique phénoménologique*. Bucarest: Zeta books.

Durand, M. (2009). Analyse du travail dans une visée de formation : cadres théoriques, méthodes et conceptions. Dans J.-M. Barbier, E. Bourgeois, G. Chapelle et J.-C. Ruano-Borbalan (dir.), *Encyclopédie de la formation* (pp. 827-856). Paris: Presses Universitaires de France.

Epstein, J. L. (2001). *School, family, and community partnerships. Preparing Educators and Improving Schools*. Boulder, CO: Westview Press.

Epstein, J. L. et Dauber, S. L. (1991). School Programs and Teacher Practices of Parent Involvement in Inner-City Elementary and Middle Schools. *Elementary School Journal*, (91), 291-305.

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

Henderson, A. T. et Mapp, K. L. (2002). *A new wave of evidence: The impact of school, family, and community connections on student achievement. Annual synthesis*. Austin, TX: Southwest Educational Development Laboratory.

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

Larivée, S. (2010). La collaboration école-famille au Québec. Quels sont les types d'implication privilégiés par les parents d'enfants au préscolaire? Dans G. Brougère (dir.), *Parents, pratiques et savoirs au préscolaire* (pp. 181-202). Bruxelles: Peter Lang.

Leplat, J. (1997). *Regards sur l'activité en situation de travail. Contribution à la psychologie ergonomique*. Paris: Presses Universitaires de France.

Leplat, J. et Hoc, J.-M. (1983). Tâche et activité dans l'analyse psychologique des situations. *Cahiers de Psychologie Cognitive*, 3(1), 49-63.

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

Marcel, J.-F. (dir.). (2004). *Les pratiques enseignantes hors de la classe*. Paris: L'Harmattan.

Marcel, J.-F., Dupriez, V., Périsset Bagnoud, D. et Tardif, M. (dir.). (2007). *Coordonner, collaborer, coopérer. De nouvelles pratiques enseignantes*. Bruxelles: De Boeck.

Maroy, C. (2006). Les évolutions du travail enseignant en France et en Europe : facteurs de changement, incidences et résistances dans l'enseignement secondaire. *Revue française de pédagogie*, (155), 111-142.

Maroy, C. (2010). Les évolutions du travail enseignant en France et en Europe : facteurs de changement, incidences et résistances dans l'enseignement secondaire. *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, 155, 111-142.

- Mollo, V. et Falzon, P. (2004). Auto- and confrontation as tools for reflective activities. *Applied Ergonomics*, 6(35), 531–540.
- Nunez Moscoso, J. (2013). Et si l'on osait une épistémologie de la découverte ? La démarche abductive au service de l'analyse du travail enseignant. *Penser l'éducation*, (33), 57–80.
- Ogay, T. et Cettou, L. (2013). (Re)découvrir la communication dans la relation familles-école : un interstice entre simplicité et complexité. Communication présentée au IVe congrès RIFReQ La logique de la découverte en recherche qualitative, Fribourg.
- Olivier de Sardan, J.-P. (2014). *La rigueur du qualitatif. Les contraintes empiriques de l'interprétation socio-anthropologique*. Louvain-la-neuve: Academia-Bruylant.
- Paillé, P. et Mucchielli, A. (2012). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociale*. Paris: A. Colin.
- Périer, P. (2005). *Ecole et familles populaires: sociologie d'un différend*. Rennes: Presse Universitaires de Rennes.
- Perry, B., Dockett, S. et Petriwskyj, A. (dir.). (2014). *Transitions to school. International research, policy and practice*. Dordrecht: Springer.
- Petriwskyj, A., Thorpe, K. et Tayler, C. (2014). Towards inclusion: provision for diversity in the transition to school. *International Journal of Early Years Education*, 4(22), 359–379.
- Piot, T. (2005). Le Travail entre enseignants hors de la classe à l'école élémentaire : la place de pratiques informelles et vivantes. Dans J.-F. Marcel et T. Piot (dir.), *Dans la classe, hors de la classe. Evolution de l'espace professionnel des enseignants* (pp. 105–118). Lyon: INRP.
- Pithon, G., Asdih, C. et Larivée, S. (2008). *Construire une « communauté éducative ». Un partenariat famille-école-association*. Bruxelles: De Boeck Université.
- Plande, H. (2004). Pratiques enseignantes de réunions de pré-rentreées et attentes des parents. Dans *Les pratiques enseignantes hors de la classe* (pp. 213–238). Paris: L'Harmattan.
- Rimm-Kaufman, S. E. et 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), 491–511.
- Romagnoli, C. et Morales, F. (1996). *Reuniones de Apoderados: Tarea de padres y profesores*. Santiago: Dolmen Educación.
- Scalambrin, L. et Ogay, T. (2014). « Votre enfant dans ma classe ». Quel partenariat parents-enseignante à l'issue du premier entretien ? *Education et Sociétés*, 2(34), 23–38.
- Tardif, M. et Lessard, C. (1999). *Le travail enseignant au quotidien. Expérience, interactions humaines et dilemmes professionnels*. Bruxelles: De Boeck Université.
- Vatz Laaroussi, M., Kanouté, F. et Rachédi, L. (2008). Les divers modèles de collaborations familles immigrantes-écoles : de l'implication assignée au partenariat. *Revue des sciences de l'éducation*, 34(2), 291–311.
- Vermersch, P. (1994). *L'entretien d'explicitation*. Issy-les-Moulineaux: ESF éditeur.

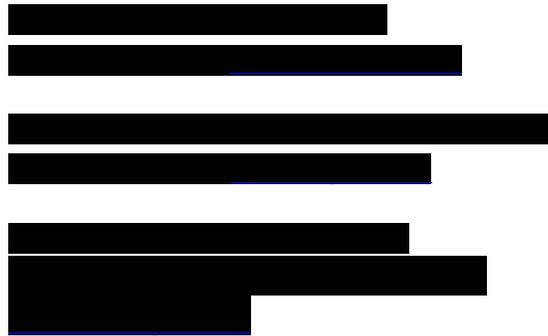


## ANNEXE

Annexe 1  
Informatif adressé aux parents

## Quand l'enfant devient élève

## Une recherche sur l'entrée à l'école enfantine



## Participation à une recherche - information aux familles

Votre enfant va bientôt entrer à l'école enfantine ! C'est un moment important pour lui, et pour vous aussi sans doute. Seriez-vous d'accord de partager votre expérience avec nous ?

Nous réalisons une recherche à l'école [redacted] pour voir comment cela se passe pour les familles dont le premier enfant entre à l'école enfantine. En particulier, nous voulons observer comment se construit la relation entre les parents et les enseignantes d'école enfantine. Nous avons l'autorisation des autorités scolaires du canton et de la commune pour réaliser cette recherche. Nous espérons que notre recherche sera utile pour la formation des futurs enseignants.

Nous aimerions avoir avec vous un entretien avant le début de l'école enfantine, en mai ou juin, puis un entretien vers le mois d'octobre, et un dernier entretien vers la fin de l'année scolaire. Il s'agit d'entretiens d'une heure environ, à votre domicile ou dans un autre lieu qui vous conviendrait. Si vous le souhaitez, nous pouvons organiser la présence d'un interprète formé. En plus des entretiens que nous aurons avec vous, nous ferons des observations à l'école, pendant les premiers jours d'école. Nous observerons aussi la réunion des parents et les entretiens que vous aurez avec l'enseignante de votre enfant.

Les informations que vous confierez sont très précieuses à nos yeux, nous veillerons à ce qu'elles restent confidentielles. Nous aimerions enregistrer les entretiens, cela nous permettra de les écrire par la suite, mais les enregistrements ne seront ensuite plus utilisés. Les informations que vous nous aurez confiées ne seront pas communiquées directement aux enseignantes ni aux autorités scolaires. Si vous le souhaitez, vous pourrez avoir accès aux données et aux analyses vous concernant. L'équipe de recherche vous proposera un retour sur les résultats, sous la forme d'un moment d'échange avec les autres familles qui participent et l'équipe de recherche.

C'est vous qui décidez de votre participation à la recherche. Si vous le souhaitez, vous pourrez l'interrompre à tout moment. Le budget limité de la recherche ne permet pas de vous rétribuer pour votre participation. Par contre, nous espérons pouvoir vous offrir avec ces entretiens un lieu d'échange autour de cette première année d'école de votre enfant.

Nous vous remercions chaleureusement de votre attention et espérons avoir le plaisir de pouvoir suivre avec vous la première année d'école de votre enfant. Nous nous permettrons de vous contacter ces prochains jours pour savoir si vous nous donnez votre accord et fixer un rendez-vous.

## Annexe 2.

Guides d'entretien auprès des enseignantes et d'observation des entretiens individuels enseignant-familles

<b>Type de guide</b>	<b>Thèmes</b>	<b>Éléments</b>
Guide d'entretien	Caractéristiques socioprofessionnelles	Expérience professionnelle, temps dans la même école, formation suivie
	Contact avec les familles	Qualité, facilité, difficulté, importance accordée, contenu des échanges
	Espaces et temps de contact avec les familles	Lieux physiques, espaces formels, informels
Guide d'observation	Éléments contextuels	Lieu de réalisation, conditions de réalisation (ex. : durée, nombre de personne), participations des enfants, des parents
	Éléments de conduction	Introduction, explicitations, prise de parole, rythme de l'entretien, création des conditions pour les échanges
	Types et formes d'échange	Tonalité, contenus des échanges