



HAL
open science

Les entretiens parents-enseignant

Rémi Bonasio, Bruno Fondeville, Gwénaél Lefeuvre

► **To cite this version:**

Rémi Bonasio, Bruno Fondeville, Gwénaél Lefeuvre. Les entretiens parents-enseignant : contribution à la conception d'un outil pour la formation des enseignants, par l'analyse de l'activité. *Education & Formation*, 2021, e-316, pp.43-58. hal-03574427

HAL Id: hal-03574427

<https://hal.science/hal-03574427>

Submitted on 24 Sep 2022

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.

Les entretiens parents-enseignant

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

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

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

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

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

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

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

1. Introduction

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

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

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

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

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

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

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

2. Contextualisation de la recherche

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

2.1. De quelques constats issus du terrain de la recherche

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

Cette phase, réalisée à partir d'observations et d'entretiens, a permis de dresser quelques constats sur leur appropriation des « entretiens parents-enseignant », sur lesquelles nous nous sommes appuyés pour concevoir les outils d'accompagnement¹.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

3.1. Ancrages épistémologiques et théoriques

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

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

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

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

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

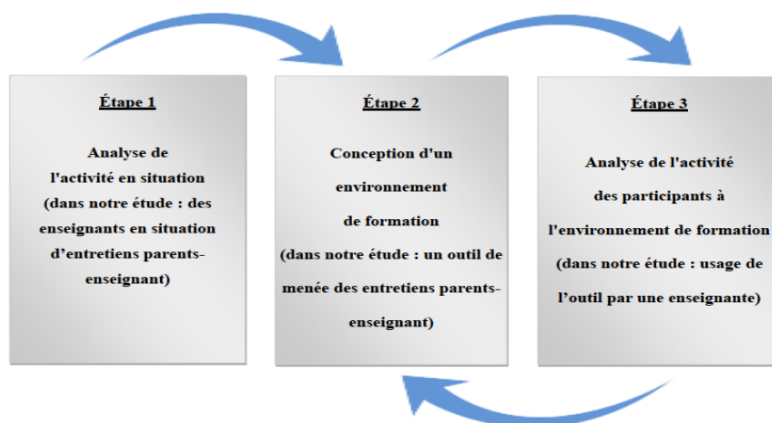


Figure 1. Schéma des boucles itératives de recherche et de conception

3.2. Recueil et traitement des données

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

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

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

M = Mère d'élève ; E = Enseignante

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

4.1.3. Difficulté à faire s'exprimer l'enfant

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

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

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

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

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

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

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

4.2.1. Une description qui évolue

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

4.2.3. Reprocher à l'enfant son comportement inapproprié

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

4.3.2. Réorienter le diagnostic pour rassurer la mère

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Références bibliographiques

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

- Bonasio, R. & Veyrunes, P. (2014). Les « devoirs » : une pratique sociale à la croisée des espaces éducatifs ? *Recherches en éducation*, 19, 164-174.
- Brossais, E. & Lefeuvre, G. (2018). L'appropriation de la prescription en éducation : un objet de recherche à double enjeu, scientifique et social. Dans E. Brossais et G. Lefeuvre (Eds.), *L'appropriation de la prescription en éducation, le cas de la réforme du collège* (pp.7-24). Octarès.
- Champy-Remoussenard, P. (2017). La part cachée de l'activité de travail. Dans J.M. Barbier et M. Durand (Eds.), *Encyclopédie d'analyse des activités* (pp. 507-532). PUF.
- Chartier, M., Rufin, D. & Pelhate, J. (2014). Les enseignants dans l'entretien individuel avec les parents : entre souci de la relation et exigence d'efficacité. *Education et sociétés*, 34(2), 39-54.
- Cicourel (1979). *La sociologie cognitive*. PUF.
- Dewey, J. (1938). *Logique : la théorie de l'enquête*. PUF.
- Durand, M., Ria, L. & Flavier, E. (2002). La culture en action des enseignants. *Revue des Sciences de l'Éducation*, 1(28), 83-103.
- Garnier, P. (2012). Coopérer avec les parents : Une préoccupation des professeurs des écoles stagiaires ? *Recherche & formation*, 69(1), 121-134.
- Leblanc, S., Ria, L., Dieumegard, G., Serres, G. & Durand, M. (2008). Concevoir des dispositifs de formation professionnelle des enseignants à partir de l'analyse de l'activité dans une approche enactive. *@ctivités*, 5(1).
- Moussay, S., & Aknouche, S. (2018). Un espace de dialogue entre les enseignants et les parents autour des traces audio-vidéo de l'activité en classe. *Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'éducation*, 41(3), 834-859.
- Nunez Moscoso, J. & Ogay, T. (2016). L'entretien enseignant-famille à l'école maternelle : quelles dynamiques organisationnelles, quels savoirs mobilisés ? *Revue des sciences de l'éducation*, 42 (1), 147-181.
- Payet, J. (2017). *Ecole et familles. Une approche sociologique*. De Boeck.
- Payet, J., Deshayes, F., Rufin, D. & Pelhate, J. (2018). L'enseignant-e, les parents, les spécialistes : diffusion des savoirs experts et altération de la collaboration avec les parents dans l'enseignement prioritaire. *Raisons éducatives*, 22(1), 49-73.
- Payet, J.P & Giuliani, F. (2014). La relation école-familles socialement disqualifiées au défi de la constitution d'un monde commun : pratiques, épreuves et limites. *Education et société*, 34, 55-70.
- Peirce, C.S. (1978). *Écrits sur le signe*. Seuil.
- Périer, P. (2019). *Des parents invisibles*. PUF.
- Ria, L., Leblanc, S., Serres, G. & Durand, M. (2006). Recherche et formation en « analyse de pratiques » : un exemple d'articulation. *Recherche et formation*, 51, 43-56.
- Ruelland-Roger, D. & Clot, Y. (2013). L'activité réelle de l'élève : pour développer l'activité enseignante. *Revue Internationale Du CRIREs : Innover Dans La Tradition De Vygotsky*, 1(1), 20-25.
- Simondon, G. (1958/1989). *Du mode d'existence des objets techniques*. Aubier
- Steiner, P. (2010). Philosophie, technologie et cognition. Etat des lieux et perspectives. *Intellectica*, 2(53/54), 7-40.
- Tardif, M. & Lessard, C. (1999). *Le travail enseignant au quotidien*. PUL.
- Theureau, J. (2004). *Le cours d'action. Méthode élémentaire*. Octares.
- Theureau, J. (2006). *Le cours d'action. Méthode développée*. Octares.
- Varela, F. J. (1989). *Invitation aux sciences cognitives*. Seuil.
- Veyrunes, P., Bertone, S. & Durand, M. (2003). L'exercice de la pensée critique en recherche-formation : vers la construction d'une éthique des relations entre chercheurs et enseignants débutants. *Savoirs*, 2(2), 51-70.
- Vincent, G. (1994). *L'éducation prisonnière de la forme scolaire ? Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles*. PUL.