



Haute école pédagogique
Avenue de Cour 33 — CH 1014 Lausanne
www.hepl.ch

Master of Arts et Diplôme d'enseignement pour le degré secondaire I

La réussite scolaire : un des enjeux de la relation école-famille ? Regards croisés entre élèves et enseignants

Mémoire professionnel

Travail de	Shirleen Tenthorey
Sous la direction de	Katia Dolenc Otero
Membre (s) du jury	Jean-Marie Cassagne Elisabeth Moringa
Lausanne,	Juin 2019

Table des Matières

1. Introduction	4
2. Problématique	6
2.1. Cadre théorique	7
2.1.1. La relation école-famille (LEO ; RLEO).....	7
2.1.2. La collaboration / le partenariat	9
2.1.3. La communication	12
2.1.4. La réussite scolaire	14
2.1.5. La relation pédagogique / éducative	17
2.1.6. La gestion de classe	18
2.1.7. Le sentiment d'efficacité personnelle	24
2.1.8. Le rôle de l'enseignant, aujourd'hui	26
2.2. Question de recherche	27
3. Méthodologie	27
3.1. Plan de la recherche	27
3.2. Choix méthodologique	28
3.2.1. Particularité de l'entretien compréhensif.....	31
3.2.2. Population (échantillon)	35
3.2.3. Technique de récolte des données	36
3.2.4. Elaboration du guide d'entretien, déroulement et transcriptions.....	36
3.2.5. L'entretien semi-directif	40
3.2.6. Technique d'analyse des données.....	42
4. Présentation et analyse des résultats.....	46
4.1. La restitution du discours (enseignants et élèves).....	46
4.2. Enseignants	47
4.2.1. Souvenirs d'école	47
4.2.2. Alliée ou ennemie ?	47
4.2.3. Attentes des enseignants	48
4.2.4. Utilité du prescrit (cadre légal)	49
4.2.5. Limites de la collaboration	49
4.2.6. Présentation de la réussite scolaire	49
4.2.7. Indicateurs de la réussite scolaire	50
4.2.8. Moyens de communication et motifs.....	50
4.2.9. But des entretiens et outils de suivi	52
4.2.10. Caractéristiques de la relation pédagogique	53
4.2.11. Composantes d'un bon climat de classe	54
4.3. Elèves.....	55
4.3.1. Souvenirs d'école	55
4.3.2. Représentation de la collaboration	56
4.3.3. Rôle de la famille.....	56
4.3.4. Représentation de la réussite scolaire	56
4.3.5. Conception de la relation pédagogique	57
4.3.6. Outils de communication.....	57
4.3.7. Personnalité / caractère de l'enseignant.....	58
4.4. Regards croisés (régularités et variations) en lien avec la théorie	59
4.4.1. Enseignants	60
4.4.2. Elèves.....	66

4.4.3. Enseignants et élèves	68
4.5. Prise en compte de l'élève	73
5. Discussion des résultats	74
6. Limites du travail de recherche	76
7. Conclusion	77
8. Bibliographie	80
9. Remerciements	85
10. Annexes	86
10.1. Autorisation, guide d'entretien et relances	87
10.2. Transcriptions d'entretiens (Enseignants).....	99
10.3. Transcriptions d'entretiens (Elèves)	99
10.4. Transcriptions des relances (Enseignants)	99
10.5. Transcriptions des relances (Elèves).....	99
10.6. Schémas	100
11. Résumé.....	101

1. Introduction

Dans ce travail de mémoire, mon intérêt pour la thématique « La relation école-famille » est né lors d'un séminaire suivi à la HEP durant ma formation. Il y était question d'enjeu de la réussite scolaire de l'élève, de l'importance de collaborer avec les parents, d'aborder l'élève dans une approche systémique¹ afin qu'il puisse s'épanouir pleinement à l'école. Etant donné que nous -les enseignants- serons toujours confrontés à cette problématique tout au long de notre profession, il m'a paru important d'aller un peu plus loin dans ma réflexion suite à ce séminaire. Je m'interroge alors sur d'autres composantes de la relation école-famille qui pourraient contribuer au bien-être de l'élève, sur sa façon de percevoir son rapport à l'école, sa réussite scolaire ainsi que la place qu'il accorde à sa famille dans ses apprentissages.

D'une manière générale, un consentement se dégage dans la revue de littérature quant à la considération de la collaboration école-famille (EF) et l'implication des parents dans le suivi scolaire de leur enfant. Le but étant -pour les deux parties- de favoriser la réussite scolaire et sociale de ce dernier, dès son plus jeune âge. L'implication des parents est donc une donnée forte et attendue par l'école. Ce qui explique que le terme « collaboration » se retrouve fréquemment dans les discours du législateur. En effet, comme le mentionne la loi sur l'enseignement obligatoire (LEO, article 5, alinéa 1), la collaboration entre les parents et l'école est au cœur du métier d'enseignant :

L'école assure, en collaboration avec les parents, l'instruction des enfants. Elle seconde les parents dans leur tâche éducative. Elle offre à tous les élèves les meilleures possibilités de développement, d'intégration et d'apprentissages, notamment par le travail et l'effort. Elle vise la performance scolaire et l'égalité des chances.

Cette collaboration a pour objectif premier de lutter contre l'échec scolaire et d'amener tous les élèves à la réussite en vue d'une insertion sociale et civique réussie et reconnue.

Par ailleurs, plusieurs recherches mettent en lumière la place prépondérante qu'occupe cette collaboration et identifient également l'absence de collaboration comme étant un obstacle à la réussite scolaire de l'élève (Bandura, 2007 ; Deslandes, 1999 ; Dubet, 1997 ; Gayet, 1999 ; Larivée, Kalubi & Terrisse, 2006 ; Maulini, 1997 ; Meirieu, 2000) en passant par Montandon

¹ Elle consiste à traiter une situation problématique, non de manière linéaire (de cause à effet), mais circulaire, c'est-à-dire en prenant en compte tout ce qui touche l'enfant de près ou de loin dans les étapes de la vie (enfance, adolescence, interaction avec la famille, l'école, les pairs, les amis, intégration sociale, transition scolaire, vie d'adulte, etc).

(1991) ainsi que Périer (2005) et Perrenoud (1987).

Si la réussite scolaire est un enjeu crucial qui nécessite un partenariat entre l'école et la famille, il n'en demeure pas moins que ce partenariat peut s'avérer potentiellement complexe. L'objectif que l'école et la famille voudraient atteindre se construit sur une volonté de mettre en relation ces deux groupes autour du noyau qu'est l'enfant. Toutefois, cette collaboration semble être « accueillie » comme quelque chose que l'on impose à la famille, mais aussi à l'enseignant. En d'autres termes, bien que certaines familles soient réfractaires ou en désaccord avec l'école, elles semblent dans « l'obligation » de travailler avec les enseignants et les partenaires éducatifs : l'intervention des uns et des autres est primordiale dans la réussite scolaire de l'élève. En effet, si la famille se sent mise à l'index ou exclue, il est fort probable que cela aura des répercussions sur le rendement et le bien-être de l'enfant. Il est à noter que, parfois, face à des situations problématiques où l'élève rencontre des difficultés scolaires ou de comportement, la coresponsabilité éducative conduit souvent chacun des partenaires à se défendre en rejetant la faute sur l'autre (Akkari, 2009).

Dans cette perspective, cette collaboration peut être vécue -chez certaines familles- comme une intrusion dans leur sphère privée. Collaborer sous-tend donc une volonté d'accepter l'autre tel qu'il est, sans chercher à transférer systématiquement les méthodes utilisées à l'école dans la vie de famille et vice versa. Autrement dit, il n'y a pas de réussite et d'épanouissement scolaire sans collaboration entre les deux parties.

Dans mon travail de mémoire, il s'agira donc de chercher à comprendre à quoi tient la réussite chez l'enfant et de mettre en parallèle ce que l'enseignant entend lui aussi par réussite scolaire autour de cette collaboration. Par conséquent, il m'a paru intéressant de m'interroger sur les représentations que se font les élèves et les enseignants sur la collaboration école-famille et l'impact de celle-ci dans la réussite scolaire. Le but est donc d'essayer de comprendre comment ces deux regards (élèves et enseignants) se rejoignent ou au contraire s'opposent. Si pour l'école cette collaboration s'avère nécessaire, en est-il de même pour l'élève ? Quelle est sa perception sur le sujet face à la réussite scolaire ?

Ce travail se propose donc de confronter les croyances des enseignants, -construites dans l'expérience du métier- et des élèves -en devenir-, aux pistes de réflexions tirées de la revue de littérature. Dans cette optique, j'ai choisi de m'orienter vers la démarche qualitative en procédant à des entretiens semi-directifs sur la base d'un guide d'entretien (préalablement élaboré) destiné spécifiquement à l'élève et à l'enseignant.

Cette thématique m'a semblé pertinente car elle permet d'analyser de manière comparative la perception de l'élève sur sa propre réussite et la place de la relation école-famille sur celle-ci.

En parallèle, il s'agira aussi de chercher à étudier quelle est la représentation que les enseignants se font de la collaboration école-famille face à l'enjeu de la réussite scolaire chez leurs élèves. Ces regards croisés nous permettront donc de mieux saisir « la réalité » dans ces deux perspectives : élève versus enseignant. C'est donc pour chercher à comprendre ces regards que s'est construit mon travail de recherche.

La première partie de mon mémoire sera consacrée à la problématique dans laquelle je justifierai la raison d'être de mon étude et ce qui a motivé mon choix de traiter ce sujet en particulier. Cette partie s'attachera également à expliciter les concepts issus du terrain de recherche en vue de construire mon cadre théorique ; suivra ensuite la question de recherche. Une troisième partie consistera à mettre en lumière la méthodologie choisie pour cette étude. Enfin, la quatrième et la dernière partie feront l'objet de la présentation, de l'analyse et de la discussion des résultats. La compréhension des perceptions -élèves et enseignants- de la collaboration école-famille autour de la réussite scolaire est au cœur de mon enquête.

2. Problématique

Tout parent souhaite le meilleur pour son enfant et envisage toujours qu'il vive les étapes de sa croissance (sociocognitive, affective, émotionnelle, sociale, etc) sans anicroches et complications. Force est de constater que ce n'est bien souvent pas le cas. Le bien-être, l'épanouissement de l'enfant au sein de l'école ou en dehors de l'établissement dépendent du sens qu'il donne à sa réussite scolaire ainsi que de la qualité du dialogue entre l'école et sa famille. Une « bonne » relation entre ces deux institutions et un respect mutuel garantissent la réussite de l'enfant. Curonici, Joliat et McCulloch (2006) le précisent en ces termes :

Une relation réciproque respectueuse entre les parents et les enseignants est un soutien dynamique pour l'évolution scolaire d'un enfant, que la relation soit tacite ou explicite. L'enfant sent que les adultes sont d'accord à son sujet, qu'il a la permission et l'attente des adultes d'assumer pleinement son rôle d'élève (p. 256).

Dans le même ordre d'idées, ces chercheurs relèvent que l'écoute et la reconnaissance entre l'école et la famille sont des bases essentielles pour un partenariat fonctionnel. En d'autres termes, si l'enseignant, l'élève ainsi que les parents sont reconnus dans leur posture et respectés dans leur manière de penser et d'agir, la collaboration ne peut que constituer un élément fondamental dans le bien-être de chacun.

Pour ce qui est de l'état de la recherche, le sujet choisi n'ayant pas encore été traité m'a encouragé à approfondir mes lectures dans ce domaine, afin de définir au mieux la thématique que je souhaite analyser dans ce travail. Nombre de chercheurs expliquent l'importance de cette collaboration en mettant l'accent sur divers mots-clés tels que partenariat, injonction aux partenariats, malentendus, confiance envers l'école, transparence, équité, ingérence des parents, etc. (Akkari & Changkakoti, 2009 ; Curonici, Joliat & McCulloch, 2006 ; Deslandes, 1996 ; Maulini, 1999 ; Périer, 2005 ; Perrenoud, 1987). Ils mettent également en garde contre les limites que contient cette collaboration. Celle-ci peut aussi s'avérer nuisible si l'enseignant ne fixe pas d'emblée un cadre aux parents (et à l'élève également).

Dans les résultats obtenus dans la revue de littérature, il a toujours été question jusqu'ici de parents et d'enseignants en « négligeant » la place de l'enfant dans ce partenariat. Face à ce constat, il m'a paru intéressant de chercher à savoir où se situe l'élève lui-même.

Pour cette raison, le but de mon mémoire est de chercher à comprendre les influences de la relation école-famille sur les résultats scolaires sous l'angle du regard de l'élève et de l'enseignant. Ce débat doit pouvoir nous amener à mieux cerner les ressemblances et les différences de perceptions « élèves / enseignants » autour des deux noyaux interdépendants suivants : la réussite scolaire et la collaboration école-famille.

Ce travail s'appuie ainsi sur une démarche inductive basée sur des entretiens compréhensifs. Dans cette optique, la problématique, définie comme un moyen spécifique d'appréhender un problème et de proposer une réponse à celui-ci, se précise et s'affine au cours de la recherche. L'approche inductive se différencie de l'analyse déductive dans la mesure où elle pense cette problématique complètement *a priori*.

2.1. Cadre théorique

2.1.1. La relation école-famille (LEO ; RLEO)

La réussite scolaire représente un enjeu majeur dans la relation école-famille. Bien que cette dernière soit un défi essentiel tant pour les acteurs de l'éducation (plus particulièrement les enseignants) que pour les familles elles-mêmes, elle est loin d'être aisée. D'ailleurs, le cadre législatif en vigueur (LEO et RLEO), le Plan d'études romand et le cadre général de l'évaluation se réfèrent très souvent aux parents, ce qui montre vraiment l'importance de leur implication à l'école et dans le parcours scolaire de leur enfant.

Dans cette relation, l'école souhaite également assurer une communication de qualité face à l'enjeu de la réussite scolaire et de l'épanouissement personnel de l'enfant. Elle doit être soignée et ce, quel que soit le degré d'enseignement de l'enfant (dès l'entrée de l'enfant à

l'école à 4 ans). La loi sur l'enseignement obligatoire (LEO, 2011), ainsi que le règlement d'application de la loi du 7 juin sur l'enseignement obligatoire (RLEO, 2011), stipulent très clairement l'importance de maintenir le lien avec les familles en précisant, d'une part, les « finalités et objectifs de l'école », d'autre part les « devoirs et droits des élèves et des parents ».

Pour ce qui est des « finalités et objectifs de l'école », je ne reviendrai pas sur l'article 5 (buts de l'école) déjà mentionné dans mon introduction. Je propose donc d'y ajouter l'article 6 qui porte sur « les objectifs d'apprentissages » :

Les objectifs d'apprentissages sont définis dans un plan d'études intercantonal [...] en termes de compétences fondées sur des connaissances. Lorsqu'ils sont attribués à un cycle, les objectifs peuvent être déclinés en objectifs annuels. Les domaines généraux de formation ainsi que les disciplines sont définis dans l'Accord intercantonal sur l'harmonisation de la scolarité obligatoire (LEO, Art. 6, 2011).

Par ailleurs, dans le chapitre IV de la LEO, concernant « l'établissement, la « maîtrise de classe », on peut constater que la relation école-famille semble interpeller beaucoup plus les maîtres de classe que l'enseignant d'une discipline car c'est bien lui ou elle -par son statut- qui est mis en lien direct avec les parents. En ce sens, le / la maître (esse) de classe joue un rôle d'autant plus important dans la relation avec les familles. En effet, cet article stipule que « le titulaire de la maîtrise de classe est responsable du suivi de ses élèves, de l'administration et de la vie de la classe. Il assure notamment la coordination entre les enseignants ainsi que les « information des parents » (LEO, Art. 53, 2011).

La maîtrise de classe sous-tend donc un dialogue et une « coordination soignée avec les parents ». Par ailleurs, il est à relever que l'école met aussi tout en œuvre pour la réussite scolaire et l'épanouissement de l'enfant.

Tout d'abord, par le biais de programmes personnalisés, d'horaires aménagés, de dispositifs d'aide à l'élève, de projets d'établissement, d'outils, de ressources humaines et matérielles riches et variées, d'entente avec les familles. Cette volonté de mettre tout en œuvre pour la réussite scolaire et l'intégration de l'enfant démontre qu'il faut concevoir l'école non pas comme un lieu « hostile », mais bel et bien comme un lieu d'échanges fondés sur des expertises de l'école et de la famille : ces deux pôles vont de pair. L'école devient ainsi l'« alliée » de la famille visant un but commun qui est celui de la réussite de l'enfant.

Ensuite, par l'intermédiaire de l'enseignement spécialisé destiné aux élèves à besoins particuliers. Enfin, par l'intervention de psychologues, de psychomotriciens et de logopédistes : « psychologie, psychomotricité et logopédie en milieu scolaire » (LEO, Art. 101b, 2011).

Pour finir, la LEO précise encore quelques points attendus du côté de l'élève quant à son comportement envers autrui. La loi mentionne :

Chaque élève a droit à une protection particulière de son intégrité physique et psychique et au respect de sa dignité. Il ne doit subir ni discrimination ni arbitraire. Dans toutes les décisions importantes qui le concernent directement, son avis est pris en considération, eu égard à son âge et à son degré de maturité. L'élève est informé des règles à appliquer et des comportements attendus (LEO, Art. 116, 2011).

Elle souligne également l'importance accordée à la « conduite de l'élève » :

La conduite de l'élève donne lieu à un apprentissage et à une appréciation spécifique indépendante de l'évaluation du travail scolaire. Cette appréciation est régulièrement communiquée aux parents par les enseignants. Lorsque la conduite d'un élève est inadéquate à l'école, les parents en sont avisés dans les meilleurs délais. Ils prennent avec les enseignants les mesures éducatives nécessaires. Au surplus, lorsque la conduite est clairement répréhensible, les mesures éducatives ou disciplinaires prévues dans la loi s'appliquent (LEO, Art. 118, 2011).

Le cadre général de l'évaluation (CGE) est un autre outil à consulter régulièrement par les enseignants surtout lors d'entretiens avec les parents. Cette brochure permet d'illustrer son propos ou ses arguments sur une prise de décision quant à l'orientation scolaire de l'élève. Il est donc important de savoir guider les parents à partir de ce document officiel.

2.1.2. La collaboration / le partenariat

Avant toute autre chose, il m'a semblé important de préciser les différentes appellations que l'on trouve sous le thème de « collaboration ». En effet, selon que l'on se trouve dans tel ou tel travail de recherche, le terme « collaboration » se décline sous divers épithètes qui renvoient à un travail en commun avec les familles ou à une alliance basée sur le respect de chacun. Chez Perrenoud (2002a, 2002b), c'est le mot « partenariat » qui est mis à l'honneur avec une importance marquée pour les conditions du partenariat et les paramètres qui peuvent faire obstacles à ce dernier. Perrenoud (2002a, 2002b) distingue, autour de ce terme, deux

définitions : la première allant d'un « accord de collaboration mutuelle entre partenaires égaux travaillant ensemble à réaliser leurs propres intérêts tout en résolvant des problèmes communs » (Besse, Sirotnik & Goodlad, cité par Perrenoud, 2002a, p. 1). La deuxième stipule les composantes d'un « vrai » partenariat :

Le partenariat suppose le constat de problèmes communs, le diagnostic de l'intérêt d'une action, la définition d'objets cadrés dans le temps, la répartition claire des zones d'intervention et de responsabilités de chacun, des modalités de régulation de l'action en cours, le souci d'établir des procédures d'évaluation de l'action en cours, selon des critères acceptés par chacun des partenaires (p. 1).

Mantondon et Perrenoud (1987), Maulini (1997), Périer (2007) et bien d'autres chercheurs s'expriment tant en termes de « collaboration » qu'en termes de « partenariat ». Peu importe donc l'appellation, l'idée centrale étant de chercher à savoir en quoi la « collaboration », épithète plus générique, entre l'école et la famille favorise ou pas la réussite scolaire.

Il est clair que pour qu'un enfant se sente bien dans sa peau et en harmonie avec l'école, le lien entre ces deux sphères (école-famille) est indispensable. En d'autres termes, il semble peu probable qu'un élève réussisse sa scolarité sans une collaboration de la famille.

Cependant, s'il y a nécessité de collaborer avec toutes les familles, il n'en demeure pas moins que la collaboration doit être soignée et construite de A à Z jusqu'à la transition scolaire de l'enfant, c'est-à-dire dès son entrée à l'école jusqu'à son insertion dans le monde professionnel *in fine* puisque c'est bien là le but de l'école.

Il ne s'agit donc pas de collaborer pour collaborer, mais bien de bâtir cette collaboration sur un fondement solide et durable qui suppose un suivi de qualité avec la famille et l'enfant tout au long de sa scolarité (Asdih, 2012) :

Il s'agit donc pour les enseignants d'informer les parents et de communiquer avec eux sur la scolarité, mais aussi de faciliter leur engagement dans le suivi scolaire de leur enfant et dans la vie de l'établissement, ou même de les accompagner dans ce suivi scolaire (p. 35).

Par ailleurs, « cette collaboration doit être amorcée dès le début de la scolarité, quand les enseignants font cause commune avec les parents et partagent leurs espoirs de réussite » (Perrenoud, 1998, cité par Asdish, 2012, p. 35).

Cette collaboration englobe l'appréciation des résultats scolaires de l'enfant (les évaluations scolaires), le bilan global du comportement de celui-ci (socialisation / intégration scolaire), la progression des apprentissages et des compétences de l'élève (métier de l'élève).

A cela s'ajoute, le fonctionnement général de l'établissement scolaire, c'est-à-dire les « conditions de scolarisation, la gestion de la sécurité dans et aux abords des établissements, le climat scolaire [et] les processus de régulation » (Asdih, 2012, p. 36).

Si l'école souhaite -à tout prix- que la famille collabore, il n'en est pas moins vrai que ce partenariat doit se construire aussi sur une base commune de confiance mutuelle et de respect du rôle de chacun, comme l'exprime Sénore (2010) :

Un climat de confiance doit s'instaurer entre les partenaires que sont les parents et les enseignants. Apprendre à se connaître, respecter le rôle de chacun, se donner le temps de parler, de s'écouter, de se comprendre, tels sont les fondements des rapports parents-enseignants fructueux. Car la réussite des élèves dépend largement des bonnes relations entre les parents et les enseignants (p. 100).

Dans cette optique, Bouchard (2006) va plus loin en faisant allusion à la reconnaissance des compétences tant des enseignants que des parents. Il entend dans ce partenariat la reconnaissance réciproque des expertises de chacun et de leurs ressources dans un rapport d'égalité visant à partager les prises de décisions par consensus. En effet, il ne s'agit pas d'imposer à la famille un rapport relationnel pyramidal dans lequel l'enseignant serait au sommet de la discussion, mais bel et bien d'accepter de résoudre le problème sous un angle différent de nos propres perceptions ou conceptions de certains concepts. En ce sens, la collaboration est aussi efficace lorsque chacun est reconnu dans son expertise.

A la confiance mutuelle et à la reconnaissance des compétences de la sphère scolaire et familiale, comme expliqué plus haut, s'ajoute également l'implication significative des parents dans le cheminement scolaire de leur enfant. En effet, que ce soit du côté de Deslandes et Bertrand (2004), de Larivée (2011) ou du côté de Vatz Laaroussi, Kanouté et Rachédi (2008), cette implication renvoie à la manière dont les parents s'investissent dans le parcours scolaire de l'enfant, dans sa socialisation, dans les activités auxquelles il participe, non seulement à la maison et à l'école, mais aussi dans la communauté (scolaire ou autre). Cette idée se retrouve également chez (Epstein, 2011 ; Sheldon & Epstein, 2005, cité par Larivée, Terrisse & Richard, 2013). Il est donc clair que les parents qui s'intéressent au parcours scolaire de l'enfant (présence aux réunions, aux entretiens, communication, activités

de l'école, etc) et à son bien-être seront plus à même d'anticiper les difficultés de l'enfant et de contribuer par là même, à la réussite scolaire et au plein épanouissement de celui-ci.

Au vu de ce qui précède, l'enjeu est donc bel et bien que l'école et la famille travaillent ensemble en établissant des buts communs et en favorisant les interactions sociales entre l'enfant, ses pairs et les adultes qui l'entourent.

Cependant, si cette collaboration (ou partenariat) implique un accord mutuel, il n'en reste pas moins que des obstacles surgissent dans la collaboration. En effet, pour certains chercheurs tels que Caillé (1992), Dubet (1997) et Gayet (1999), elle est complexe et parfois compliquée : d'une part, elle génère des malentendus, des quiproquos, d'autre part, par le simple fait que l'école veut collaborer avec la famille, elle crée souvent des parents « surprésents » par des « intrusions excessives » à l'école, comme le souligne Périer (2005). En effet, on observe des parents tellement soucieux d'être informés de tout ce qui se passe à l'école pour leur enfant qu'ils s'octroient parfois le droit de s'immiscer à l'école allant même jusqu'à dicter à l'enseignant ce qu'il conviendrait d'enseigner.

Par ailleurs, force est de constater que cette « obligation » à collaborer ou cette « injonction au partenariat », viserait essentiellement à aider l'école et ses acteurs plutôt que la famille elle-même en essayant de la faire adhérer à ses principes (Glasman, 2006).

Aux yeux de Périer (2005), le partenariat susciterait plus de critique à l'égard des parents sur leur façon d'éduquer leur enfant et de s'investir dans la trajectoire scolaire de ces derniers au lieu d'apporter de réelles solutions à leurs problèmes. Ce qui émane de cette « injonction au partenariat » est souvent l'attitude problématique des familles qui ne correspond pas aux attentes de l'école, et inversement. En ce sens, des divergences caractérisent la collaboration école-famille.

Dubet (1997) qualifie cette collaboration de « paix armée » entre les familles et l'école tandis que Perrenoud (1987) cherche à savoir si ces deux instances ne seraient pas finalement, autant « ennemies » qu'« alliées » (Dubet, 1997, Perrenoud, 1987b cité par Maulini, 1997). « L'injonction au partenariat » dont parle Périer (2005) témoigne bien de la difficulté que rencontrent les enseignants pour construire et maintenir à bras-le-corps cette collaboration avec la famille.

2.1.3. La communication

S'il est primordial de garder le lien avec les familles, il s'agit aussi de savoir quels sont les outils de communication utilisés par l'école pour favoriser le dialogue et communiquer de façon efficace avec les familles. Comme je l'ai indiqué plus haut, le rapport avec la famille de

l'enfant doit se baser sur la confiance et le respect mutuel. Il est aussi important d'être clair avec les parents et de les informer le plus rapidement possible de la situation de l'élève afin d'éviter tout *quiproquo*.

A ce sujet, Maulini (1997) distingue trois caractéristiques dans le rapport avec les familles : les malentendus qui pourraient parasiter la communication, la ou les mésententes qui peuvent surgir lorsque des intérêts opposés ou incompatibles s'affrontent et l'idée de considérer le rapport école-famille comme un jeu à somme nulle dans lequel la perte implique le gain de l'adversaire. C'est donc sans doute sur ces quelques points que la communication se trouve entravée par les parents.

Ainsi, pour faire face à ces obstacles, l'école préconise l'usage d'un certain nombre d'outils (le cadre général de l'évaluation, le plan d'études romand, les notes de l'élève : la plateforme NEO et la gestion des absences : le logiciel SchoolManager), d'aides et de personnes ressources (le travail de réseau, les médiateurs, psychologues et infirmières scolaires, les PPLS (psychologues, psychomotriciens et logopédistes en milieu scolaire), le SPJ (service de protection de la jeunesse), les doyens, les maîtres de classe, les directeurs d'établissement, etc) en vue d'une communication de qualité avec les familles (téléphone, courriel et SMS). Ces outils et ressources peuvent donc contribuer à rendre la communication plus aisée et détendue surtout pour les familles qui ont parfois une attitude de méfiance ou de défiance envers l'école (Périer, 2005).

En premier lieu, la communication entre l'école et la famille peut passer de la réunion de parents à l'entretien individuel, et de l'élaboration de canevas d'entretien à l'agenda de l'élève.

La réunion de parents est un point essentiel car il permet de mieux répondre aux besoins des parents dans le cadre d'entretiens. Toutefois, comme on peut le remarquer dans ce type de discussions, souvent l'enseignant se voit engager dans la sphère privée de l'enfant, ce qui crée ambiguïté et malaise quant à la vie privée de l'élève. Chartier et Payet (2014) expliquent que le but de l'entretien avec les parents d'élèves est d'exposer le travail scolaire de l'enfant, ses résultats et son comportement. Cependant, force est de constater que, parfois, les discussions *de visu* autour de l'enfant peuvent vite déboucher sur le « versant familial » et franchir la frontière entre le social et le privé avec son lot d'ambiguïtés. Les chercheurs précités confirment cette idée :

Dans le déroulement typique d'un entretien, la présentation des résultats scolaires faite par l'enseignant concerne tout d'abord l'élève et ses activités réalisées en classe, puis glisse vers des propos qui concernent plutôt l'enfant et ce qu'il fait en dehors de

l'école. Dès lors que l'enseignant évoque et questionne le versant familial de l'éducation, une ambiguïté opère (p. 25).

Par ailleurs, l'élaboration d'un canevas d'entretien facilite la discussion et favorise le suivi de l'enfant dès son entrée à l'école. Cet outil permet de revenir sur les attentes des familles, d'évaluer si le dispositif mis en place pour l'enfant est adéquat afin de le prolonger ou de le réévaluer. Cependant, si ces moyens de rencontre et de gestion des entretiens entre l'école et la famille sont efficaces pour la réussite de l'enfant, Blais, Gauchet et Ottavi (2008) brossent un portrait plutôt négatif de ces alliances faites avec les familles, notamment celles d'aujourd'hui. Si elles ont la volonté marquée de s'investir pleinement dans la réussite scolaire de leur enfant, elles coopèrent cependant difficilement avec l'école, et n'adhèrent pas toujours au projet. Leurs réactions sont le plus souvent revendicatives et sur la défensive : l'incompréhension réciproque amène parfois à la discorde (Blais, Gauchet & Ottavi, 2008 cité par Jecker & Weisser, 2015).

D'autre part, on peut relever que l'outil de liaison entre l'école et la famille demeure surtout l'agenda de l'élève, qui permet de rendre compte de son attitude en classe, de son travail, de sa ponctualité, de ses notes, etc.

Enfin, il convient aussi de comprendre que « coopérer » avec l'école nécessite un dialogue permanent qui doit évoluer dans une relation asymétrique où les acteurs se complètent mutuellement et prennent en compte les expertises de chacun. C'est donc seulement lorsque ces deux critères sont présents dans l'interaction (échange asymétrique et complémentaire) que l'on peut véritablement parler de communication efficace. En ce sens, Payet et Giuliani (2014) affirment que « [les parents] se confient, demandent conseil à l'enseignant, sollicitent de la compassion ou de l'aide [et] manifestent une bonne volonté » (p. 66).

2.1.4. La réussite scolaire

La réussite scolaire se définit comme l'« attente d'objectifs d'apprentissage liés à la maîtrise des savoirs propres à chaque étape du cheminement scolaire parcouru par l'élève et, ultimement, [l'] obtention d'un diplôme ou [l'] intégration du marché du marché » (Deniger, 2004, p. 3, cité par Larivée, 2011, p. 10).

Cependant, le concept de réussite scolaire varie d'un auteur à l'autre et est sujet à plusieurs définitions. En effet, Doray et Chenard (2005) le définissent par l'obtention d'un diplôme, indicateur prépondérant utilisé dans le parcours scolaire des élèves.

Perez, Groux et Ferrer (2002) vont plus loin, signalant que la réussite scolaire est quelque chose qui doit être prouvé. L'élève doit démontrer par ses capacités, ses compétences qu'il a compris les notions et savoir-faire inculqués par les enseignants (Perez, Groux & Ferrer, 2002). L'obtention de bons résultats aux divers tests proposés montrent *de facto* la réussite scolaire.

Perrenoud (2002a, 2002b) lui, dépeint un tableau encore plus contrasté. Pour définir ce concept, il opère une opposition conceptuelle entre la « réussite dans la vie » et la « réussite scolaire ». Pour lui, chacun est libre de donner sa propre définition de la réussite dans la vie souvent rattachée à sa vision du monde, à son système de valeurs, à ses aspirations, à sa position dans la société, etc. Bien que la littérature, la philosophie, la morale, la religion, les arts ou le sens commun proposent des conceptions diverses de ce premier concept, il demeure très subjectif et non institutionnalisé. En effet, aucune institution ne peut définir ou régler la notion de réussite dans la vie, parce que la réponse est multiple de par son caractère pluriel et personnel.

Selon Perrenoud (2002b), un individu peut en effet être en quête de sécurité ou choisir de prendre des risques dans la vie. Il peut chercher l'opulence ou opter pour le dénuement, l'intégration sociale ou une vie en marge de la société, la planification ou l'improvisation de son parcours, sans pour autant évaluer son choix en fonction de critères préétablis et reconnus par une autorité compétente.

Par ailleurs, si certains visent l'excellence et se sentent constamment en échec, d'autres se contentent ou se satisfont de peu et ont le sentiment de réussir pleinement. En d'autres termes, le concept de réussite dans la vie est très aléatoire et varie d'un individu à l'autre selon ses propres paramètres. Il n'existe donc aucune définition institutionnelle de « La réussite ».

A contrario, tout change quand Perrenoud évoque le concept de réussite scolaire. L'auteur souligne qu'il est impossible de le définir indépendamment des critères, des exigences et des jugements du système éducatif. La réussite ou l'échec scolaire sont ainsi régis par le système éducatif lui-même. En effet, les définitions les plus fréquemment utilisées de la réussite scolaire reposent sur des critères d'ordre institutionnel qui renvoient de manière implicite à la « normalité » scolaire opératoire de l'école (Maarrawi, 2013). Ces normes sont les notes, le redoublement, les orientations, les passages de niveaux, l'envoi en classe spécialisée, l'obtention de certificats et de diplômes en fin de cursus, etc. La réussite scolaire est donc plus institutionnelle que personnelle.

La famille, tout comme l'élève, est censée s'incliner face aux décisions institutionnelles de réussite et d'échec. La famille a cependant le droit de faire recours contre ces décisions, si elle estime la décision d'orientation injustifiée.

S'il est impossible de concevoir la réussite scolaire sans se référer aux normes institutionnelles, l'on peut néanmoins se pencher sur les trois facteurs qui favorisent la réussite scolaire chez l'enfant. Maarrawi (2013) précise que la réussite scolaire s'explique plutôt par les interactions entre plusieurs facteurs qui sont individuels et motivationnels (Bandura, 2007), scolaires, familiaux et sociaux.

Il existe des paramètres individuels et motivationnels qui influencent de façon significative la réussite scolaire : l'estime de soi, la confiance en soi (Croizier, 1993), le sentiment d'efficacité, ainsi que la perception des compétences que possède l'enfant (Bandura, 2007).

A l'opposé, un élève qui n'est pas motivé, qui rechigne à la tâche et qui ne parvient pas à donner du sens à ce qu'il fait, peut se désinvestir dans les apprentissages et subir un décrochage scolaire. La mauvaise estime de soi, le manque de confiance en soi, en plus de l'insuffisance du rendement de l'élève, constituent donc des prédicateurs d'une scolarité non réussie.

En second lieu, l'école elle-même peut être considérée comme un facteur de réussite scolaire. En effet, une bonne relation entre l'élève et les professeurs favorise ou renforce la motivation et incite à l'effort. Si l'on convient qu'un élève motivé est celui qui réussit mieux à l'école, il n'empêche que la motivation est un indicateur déterminant. La notion de persévérance dans l'effort devient alors un élément primordial et incontournable dans la réussite. C'est la persévérance qui assure également la réussite scolaire (Darveau & Viau, 1997).

Le troisième facteur de réussite scolaire s'organise autour de la famille, des parents de l'enfant et de sa place dans la société *in fine*. L'implication de la famille dans le cursus scolaire de celui-ci favorise la réussite scolaire (Deslandes, 2009 ; Epstein, 2008 ; Fan et Chen, 2001 ; Jeynes, 2005, cité par Larivée, 2012). « [Ils] aident à promouvoir la réussite scolaire en partie parce qu'ils favorisent le développement de l'autonomie de l'adolescent et, tout spécialement, son orientation vers le travail, qui en retour, est associé à de meilleurs résultats scolaires » (Deslandes et al, 2000, cité par Deblois et Lamothe, 2005, p. 225). La famille a pour rôle d'éduquer, de former et d'aider l'adolescent à s'insérer de manière efficace et durable dans la société ; l'école, quant à elle, a pour mission de seconder les familles dans cette part éducative de l'enfant.

2.1.5. La relation pédagogique / éducative

La thématique de la relation pédagogique ou du rapport à l'élève a été traitée longuement par de nombreux chercheurs et sous des angles différents (Blaya, Gilles, Plunus & Tièche Christinat, 2011 ; Cyrulnik & Pourtois, 2007 ; Filisetti & Peyronie, 2007 ; Marpeau, 2000 ; Montandon & Buvat, 2017 ; Montandon & Osieck, 1997 ; Perrenoud, 2001 ; Potvin, Fortin, Marcotte, Royer & Deslandes, 2004 ; Pourtois & Moscovi, 2002). Il en ressort que l'enseignant en tant que porteur de savoir et de culture œuvre également en tant qu'agent d'influence. S'il peut influencer l'orientation scolaire de l'élève, il peut par voie de conséquence, influencer aussi la réussite scolaire de l'enfant ; l'inverse étant valable par le redoublement, par exemple. Face à ce constat, il est essentiel d'étudier la relation entre l'élève et l'enseignant. Cette relation constitue donc un fondement solide qui détermine la réussite scolaire de l'élève, mais semble aussi avoir un impact sur le décrochage (Archambault et Chouinard, 1996).

Il faut relever que la relation pédagogique s'explique toujours dans une perspective éducative. On ne peut donc parler de relation pédagogique sans prendre en compte la relation éducative. En ce sens, ces deux concepts sont interdépendants, l'un n'allant pas sans l'autre :

La relation éducative est l'ensemble des rapports sociaux qui s'établissent entre l'éducateur et ceux qu'il éduque, pour aller vers des objectifs éducatifs, dans une structure institutionnelle donnée, rapports qui possèdent des caractéristiques cognitives et affectives identifiables, qui ont un déroulement, et vivent une histoire (Postic, 2001, p. 22, cité par Ouellet, 2015, p. 8).

Il existe également des dimensions psychologiques et sociales à prendre en considération pour mieux saisir tous les enjeux de cette relation qui contribue au processus d'apprentissage, d'enseignement et de formation de l'élève. En d'autres termes, elle a pour finalité de mettre à profit les constituants communicationnels, relationnels et humains afin de faire naître une culture du vivre-ensemble et de tolérance (Houssaye, 1992, cité par Ouellet, 2015, p. 8). Houssaye (1998) met ainsi en rapport le triangle pédagogique et la relation éducative sous la forme d'un schéma présenté par Rézeau (2002) qui se trouve en annexe du mémoire :

- « enseigner » qui privilégie l'axe professeur-savoir
- « former » qui privilégie l'axe professeur-élèves
- « apprendre » qui privilégie l'axe élèves-savoir

Cette relation se construit alors autour de quatre modalités pédagogiques spécifiques (rapport, union, connexion, relation) qui « permettent de construire et de faire construire, c'est-à-dire de construire soi-même en tant qu'enseignant un rapport relationnel de qualité et de faire construire entre les élèves ce même rapport relationnel » (Ouellet, 2015, p. 8).

La relation pédagogique, quant à elle, se résume ainsi :

[Elle] fait référence à l'enseignement et aux règles à mettre en place pour soutenir le processus d'apprentissage formel des élèves. La distinction entre la relation éducative et la relation pédagogique s'appuierait en partie sur les finalités de chacune et reste complémentaire plutôt qu'opposée (p. 9).

Une approche différenciée de l'enseignement favorise la réussite de l'élève (Foulin & Mouchon, 1998). Pour impliquer tous les élèves à la tâche, il est indispensable de différencier l'enseignement-apprentissage en vue de la réussite scolaire de chacun des élèves. Toutefois, s'il est important de construire un enseignement différencié, il reste que sa mise en application et ses modalités ne sont pas aussi simples. « [...] bien que la différenciation de la pédagogie soit appelée de tous côtés, son installation et ses modalités de fonctionnement sont loin d'être acquises ! » (p. 99).

Enfin, pour que cette relation pédagogique (éducative) soit efficace et propice aux apprentissages, l'enseignant doit également être capable d'anticiper et de résoudre les conflits entre élèves en accordant un temps de parole et d'écoute aux enfants, même si cela paraît être une perte de temps sur le moment (Bourreau & Sanchez, 2013). C'est en effet, parce que l'enfant aura perçu chez l'enseignant une certaine considération envers lui qu'il sera plus enclin à se mettre à la tâche et à travailler promptement en lui faisant de plus en plus confiance. En parallèle, une analyse réflexive sur sa pratique de l'enseignement et son ajustement contribue aussi à une meilleure relation pédagogique. Un enseignement de qualité va donc de pair avec une pratique réflexive sur la didactique et la pédagogie, ainsi que sur la relation pédagogique et éducative (Ouellet, 2015).

2.1.6. La gestion de classe

Ce chapitre sera consacré à la définition et aux éléments constitutifs d'une bonne gestion de classe. Elle passe principalement par la mise en œuvre de règles de vie de classe (essentielles, pratiques, rituels), mais également par le caractère de l'enseignant (attitude du maître, posture intérieure et autorité).

Certains chercheurs défendent l'idée d'une autorité qui se construit et s'affirme avec l'expérience (Charles, 2004 ; Jeffrey, 2000 ; Maheu, 2007 ; Rey, 2009 ; Richoz, 2009 [2013]). Richoz (2009) complète son étude du concept en expliquant les quatre grandes composantes qui caractérisent ce dernier. En parallèle, la notion d'autorité oscille entre autoritarisme et permissivité pour s'aligner sur le concept d'autorité éducative : sens des punitions / sanctions (Rey, 2009 ; Estrela, 1994 ; Richoz, 2009 ; Guérin, 2013 ; Boncourt, 2017 ; Ouellet, 2015 ; Torres, 2014). Tous ces éléments seront donc explicités dans les pages suivantes. On peut dès lors se demander de quoi est constituée la gestion de classe ? Quels sont les « ingrédients » à identifier pour une gestion de classe efficace et propice à la réussite scolaire des élèves ? L'autorité dite « naturelle » est-elle vraiment fondée ou renvoie-t-elle à un mythe, à une croyance ?

A. Règles essentielles, règles pratiques, rituels et attitude de l'enseignant

Richoz (2009) expose un ensemble de principes de base propres à la gestion de la classe (règles essentielles, règles pratiques et rituels) afin de mieux gérer les élèves dans la classe, mais également en dehors de l'école (repas du midi, courses d'école, camp de ski, voyage d'étude, sorties diverses, etc). Ainsi, avant de démarrer le programme, il est primordial de fixer un cadre clair dans lequel tout un chacun pourra travailler dans des conditions optimales de réussite. Richoz (2009) explique ces quelques principes. Les règles essentielles sont non négociables ni discutables, mais sont expliquées aux élèves. Les règles pratiques définissent le fonctionnement global de la classe (déplacements des élèves, rangements, tâches de nettoyage, etc) et les rituels visent à faciliter un cadre sécurisant et bien structuré (accueil des élèves, début et fin de leçons, etc). « Règles essentielles, règles pratiques et rituels sont [donc] les trois éléments nécessaires pour poser un cadre de travail ». (p. 212).

D'autre part, un climat de classe favorable aux apprentissages peut être établi par l'attitude de l'enseignant également (regard, gestuelle et parole) et par l'autorité qu'il dégage (ce concept sera explicité plus bas). Un simple sourire au moment de l'arrivée en classe, par exemple, est le signe des dispositions avenantes et bienveillantes de l'enseignant envers la classe. Ainsi, le fait d'aborder amicalement les élèves ne compromet pas son autorité, mais au contraire, représente l'indicateur d'une volonté d'accueil et de bonne communication entre l'enseignant et les élèves (Rey, 2009).

B. Le concept d'autorité

Dans le champ de la recherche en éducation, on peut donc relever qu'il n'est pas aisé de définir le concept d'autorité de par sa polysémie et sa complexité (Robbes, 2014). Cependant, tous s'accordent sur le fait que la maîtrise des savoirs constitue un prérequis, Foray (2009), en particulier et d'autres mettent en exergue le « pouvoir » ou l'« autorité de statut » qui formeraient l'autorité en elle-même (André, 2005 ; Guérin, 2013 ; Richoz, 2009), d'autres encore pensent que l'autorité n'est pas innée, mais qu'elle s'acquiert avec le temps (l'expérience), qu'elle s'apprend. Elle n'est donc pas naturelle, mais relève du mythe (Jeffrey, 2002 ; Prairat, 2012 ; Robbes, 2014a, 2014b). En d'autres termes, l'autorité se perfectionne avec le temps ; c'est un objet d'analyse personnelle et d'ajustement tout au long de sa carrière.

Robbes (2014a) offre une explication approfondie de ce concept en l'abordant en termes d'« autorité éducative ». Elle « comprend trois significations indissociables : être l'autorité, avoir de l'autorité et faire autorité (Obin, 2001, cité par Robbes, 2014a, p. 5).

« Être l'autorité » renvoie à l'autorité statutaire (*potestas*) qui sous-tend que l'individu possède un pouvoir légal qui place l'adulte / l'enseignant dans une relation d'asymétrie non négociable, avec l'enfant / l'élève. De ce fait, il a un rôle éducatif car bien qu'il partage le même espace (l'établissement scolaire), il reste aux yeux de l'élève, un adulte avant d'être identifié par son statut. Il est donc l'autorité qui interagit dans le « non négociable de sa place générationnelle (adulte / enfant ou jeune) » (Robbes, 2014a).

Selon ce spécialiste, l'autre élément « non négociable de la place de l'adulte » concerne sa fonction institutionnelle (professionnel / éduqué). En ce sens, « dans l'établissement, l'adulte est aussi un professionnel qui, de sa place, remplit une mission spécifique s'inscrivant elle-même dans la mission de l'établissement » (Robbes, 2014a, p. 5).

L'enseignant se doit donc « d'interagir » dans un cadre structurant (flexible et strict à la fois) qui est expliqué et compris de tous :

Au plan général, cette double place d'adulte / professionnel renvoie [...] à la capacité à poser et à tenir un cadre éducatif suffisamment contenant (« souple-dur »), fiable c'est-à-dire constant, rigoureux sans être rigide, porteur de limites structurantes (Ginet, 2002). Encore faut-il au préalable que le non négociable soit précisé, défini, explicité et connu de tous (p. 5).

Pour ce qui est du deuxième point « Avoir de l'autorité », il doit être compris au sens de l'autorité de l'auteur (*auctor*) qui s'autorise et autorise l'autre (*augere*). En effet, par ses compétences, son savoir, sa maîtrise de la classe, l'enseignant est celui qui acquiert la capacité d'être son propre auteur et de parvenir à l'autonomie dans son parcours personnel et sa relation avec les autres. Enfin, le troisième élément constitutif de l'autorité éducative « Faire autorité » traite de la faculté fonctionnelle que possède l'individu à susciter chez l'autre de l'autorisation. « L'autorité est avant tout une capacité fonctionnelle - capacité de l'auteur à permettre, à augmenter, à accroître, à créer (*augere*) de l'autorisation chez l'autre » (Robbes, 2014a, p. 6). Dans cette optique, elle met l'accent sur des compétences pratiques et des gestes professionnels dans un contexte précis :

Ainsi, très concrètement, l'autorité pose la question essentielle du « faire », c'est-à-dire des savoirs d'action (Robbes, 2010), des gestes professionnels que l'éducateur mobilise dans sa pratique de l'autorité, dans une relation avec des éduqués, toujours contextualisée (p. 6).

En filigrane, Prairat (2012) défend l'idée que l'autorité n'est en aucun cas synonyme de violence ou de rapport de dominant / dominé par le conditionnement du sujet à obéir sans comprendre le sens à donner à son acte d'obéissance. Elle est donc « l'art d'obtenir l'adhésion sans le recours à la menace ou à la contrainte » (p. 3). En d'autres termes, elle n'est pas un « simple conditionnement » (ou de la manipulation), mais passe d'abord par un travail d'introspection, afin de comprendre les raisons pour lesquelles l'enfant / l'élève doit obéir et ensuite, analyser si l'acte d'obéissance a atteint le but visé, qui est de faire grandir l'enfant / l'élève uniquement. Prairat (2012) affirme :

[...] pour que l'éducation ne soit pas simple conditionnement, elle requiert la possibilité d'une compréhension, au moins finale, par l'enfant devenu adolescent ou jeune adulte, de ce qu'il a acquis et des raisons pour lesquelles nous l'avons enjoint à acquiescer cela et non autre chose (p. 4).

L'autorité n'est pas non plus quelque chose qui s'oppose à l'autre, mais de celle-ci émane la reconnaissance où s'allient « obéissance et liberté » (Arendt, 1995, cité par Prairat, 2012).

En résumé, l'autorité n'est pas forcément innée ou « naturelle », mais relèverait plutôt d'un mythe, d'une croyance. Elle est donc à considérer comme un savant équilibre entre la discipline et la relation interpersonnelle (Robbes, 2016, cité par Connac, 2017, p. 2).

1. Composantes du concept

Richoz (2009) propose les composantes propres à ce concept (cf. schéma en annexe) en intégrant un aspect extrinsèque, c'est-à-dire ce qui est extérieur à l'individu (« Autorité de statut », « Autorité de compétence ») à un aspect intrinsèque, c'est-à-dire ce qui se vit de l'intérieur (« Autorité relationnelle », « Autorité intérieure »). Ces deux derniers aspects étant indispensables dans les pratiques d'aujourd'hui : « Dans l'enseignement, un travail sur soi-même est aujourd'hui essentiel, car il permet peu à peu, de maîtriser certains mouvements intérieurs qui sont problématiques devant une classe : par exemple l'irritation, la colère [...] » (Richoz, p. 2009, p. 148).

Rey (2004), quant à lui, approfondit cette définition en mettant le curseur sur le verbe « obéir ». Selon ce chercheur, la question n'est pas : « comment se faire obéir ? » mais « en vue de quoi se faire obéir ? ». En ce sens, accepter d'obéir sous-tend la connaissance du but, de la visée, voire la finalité de l'acte d'obéissance pourvu qu'il ait du sens aux yeux de l'élève et du groupe-classe :

L'autorité ne sera acceptée par les élèves que s'ils se rendent compte que l'enseignant ne l'exerce pas pour lui-même, mais au service d'un but qui dépasse sa personne : leurs apprentissages. Donc pas d'affrontement, pas de colère, [...] En tant que professionnel, son but n'est pas de soumettre les élèves, mais de les mettre en activité intellectuelle (p. 13).

Ainsi, l'autorité serait la capacité à amener un élève à réaliser une tâche qui ne le motive pas de prime abord, tout en respectant les particularités propres à l'élève et sans le rabaisser. Il sous-tend alors une adhésion de l'enfant et une acceptation de cette autorité caractérisée par le savoir, le statut et l'expérience individuelle.

2. Autoritarisme et permissivité

Guérin (2003) tente une autre définition du concept en signalant le risque qu'il existe de basculer aussi dans deux opposés, l'autoritarisme et la permissivité :

L'autoritarisme ou autorité de contrainte s'appuie principalement sur le pouvoir que le statut donne. L'autoritarisme refuse d'entendre et de prendre en compte le point de vue de l'autre, du fait de l'asymétrie de la relation (p. 22).

Cependant, on peut relever un certain nombre d'atouts de l'autoritarisme. En effet, [il] « génère de l'ordre ». « Les repères sont précis, les exigences et les limites sont claires » (p. 22). A l'opposé, la permissivité se traduit par le fait de laisser l'enfant faire ce qui serait interdit ou de ne pas poser de limites ou en poser « trop » peu à l'adolescent. Cette attitude peut être interprétée comme une difficulté à s'affirmer ou à se faire entendre. Toutefois, elle peut être aussi volontaire. En ce sens, elle vise à favoriser la créativité de l'enfant (Guérin, 2003). Ici aussi, la permissivité possède des atouts. « [Elle] favorise l'individu, son affirmation, sa créativité. Elle cherche à préserver la personnalité de l'enfant même si celle-ci s'exprime de façon désordonnée et gênante pour les autres » (p. 25).

Enfin, dans une toute autre optique, Robbes (2018) signale que l'autorité est quelque chose qui s'apprend, se construit, s'affine avec l'expérience et l'histoire personnelle des enseignants en interaction avec d'autres individus (élèves, collègues, parents, etc). Lors d'un entretien, il confirme que l'autorité n'est pas innée (comme signalé au début du texte), mais serait plutôt l'objet d'une croyance entretenue socialement.

C. Coopération, sanctions / punitions

L'autre aspect de l'autorité est qu'elle prend en compte la *dimension affective et relationnelle* de l'enfant et met ainsi l'accent sur le travail de groupe, de coopération entre les enfants permettant également de mieux gérer les tensions entre eux (Guérin, 2003, p. 56) :

[Elle] favorise [ainsi] le développement de relations de *coopération* entre enfants pour le bénéfice de chacun mais également du groupe. [De plus], toute action de coopération développe confiance et respect mutuels. Elle invite à gérer les conflits de manière à ce que personne n'en sorte perdant (p. 57).

L'autorité de l'enseignant est donc acceptée si l'élève observe une volonté de sa part de lui montrer ses limites en étant clair dans les consignes données, cohérent dans ses actes et paroles, ouvert au dialogue et à l'écoute de l'élève. Il doit aussi tenir informé ses parents lorsque cela est nécessaire car il ne s'agit pas non plus de se « reposer » sur les familles, mais bel et bien de coopérer avec elles en vue d'une amélioration du comportement de l'enfant.

Rey (2009) précise l'importance de la mise en application des règles et des punitions / sanctions en classe. Il distingue la punition de la sanction. La première fait savoir qu'une règle a été enfreinte par l'élève lui montrant la limite de ce qui est permis et de ce qui est interdit ; la deuxième « contribue à la construction du sentiment de responsabilité » inhérent à

toute transgression de la loi. Elle possède alors une fonction d'attribution des responsabilités (Rey, 2009, p. 103). Ainsi, face aux règles établies, l'essentiel est d'amener les élèves à les respecter car elles demeurent « indispensables à l'activité d'enseignement et à la réussite de leur travail d'élèves » (Richoz, 2009, p. 211).

Une réticence pourrait naître si, par manque de souplesse, l'enseignant utilise continuellement l'autoritarisme ou la permissivité dans son rapport à l'adolescent ou encore ne sanctionnerait pas les élèves.

2.1.7. Le sentiment d'efficacité personnelle

Dans la revue de littérature, Bandura (2007) est souvent mentionné lorsque l'on traite de ce concept. Cette notion fait l'objet d'une investigation dès les années 80 et s'inscrit dans la théorie du sociocognitif (issue du behaviorisme et du cognitivisme) qui, elle-même, prend appui sur trois facteurs en interaction : le comportement, l'environnement et la personne (Rondier, 2004). Il faut retenir que la théorie sociocognitive reconnaît les individus en tant qu' « agents actifs » de leur propre vie capables de contrôler leurs actes et d'exercer une régulation sur ces derniers. En ce sens, l'individu considéré comme « agent actif » de sa vie sera aussi capable d'anticiper ses actes afin de les ajuster (Rondier, 2004).

En parallèle, le « concept de soi » est l'une des composantes de la personne. Il est formé d'éléments de cognition qui reflètent le parcours, l'expérience ou l'histoire du sujet. Ainsi, l'axe central du « concept de soi », ajouté au choix de nos actes et ajustement en tant qu' « agent actif » de sa propre vie, est le sentiment d'efficacité personnelle (Rondier, 2004). Ce concept se définit de cette manière :

Le sentiment d'efficacité personnelle désigne les croyances des individus quant à leurs capacités à réaliser des performances particulières. Il contribue à déterminer les choix d'activité et d'environnement, l'investissement du sujet dans la poursuite des buts qu'il s'est fixé, la persistance de son effort et les réactions émotionnelles qu'il éprouve lorsqu'il rencontre des obstacles. Il existe des sources du sentiment d'efficacité personnelle qui permettent de le construire et de le modifier (p. 2).

Dans cette optique, j'exposerai tout d'abord, les principes fondamentaux de cette notion. Puis, je présenterai les quatre sources du sentiment d'efficacité : la maîtrise personnelle, l'apprentissage social, la persuasion par autrui et l'état physiologique et émotionnel de l'individu (Lecomte, 2004).

Bandura (2007) explique très clairement que le succès ou la réussite d'une tâche n'est pas une somme équivalente au nombre d'aptitudes que nous possédons, mais plutôt à notre croyance en la capacité que nous avons à réussir, c'est-à-dire ce que l'on croit être capable de réaliser dans des contextes variés.

« En bref, l'efficacité personnelle perçue ne concerne pas le nombre d'aptitudes que l'on possède, mais ce qu'on croit pouvoir en faire dans des situations variées » (p. 63). Les croyances personnelles déterminent donc notre capacité et constitue notre prédiction à la réussite ou à l'échec.

Ainsi, un individu qui possède une bonne croyance en lui-même et en ses aptitudes obtient à coup sûr des résultats élevés, voire extraordinaires. Les croyances sont donc un élément majeur dans la réussite d'un individu quels que soient les personnes et le milieu dans lequel elles évoluent.

Ce qui compte se résume alors à la croyance de l'individu dans sa capacité à réussir ou pas :

Les croyances d'efficacité constituent un facteur clé dans un système productif de compétence humaine. Des personnes différentes avec des aptitudes identiques, ou la même personne dans des circonstances différentes, peuvent donc obtenir des performances faibles, bonnes ou extraordinaires, selon les variations de leurs croyances d'efficacité personnelle (p. 63).

Par ailleurs, les enfants qui s'estiment efficaces réussissent bien et nettement mieux que ceux qui ne sont pas sûrs d'eux ou qui doutent de leur capacité de réussir une tâche donnée.

En effet, « [...] à chaque niveau d'aptitude, les enfants qui s'estimaient efficaces réussissaient mieux que ceux qui doutaient de leurs capacités » (Bandura, 2007, p. 63)

Intéressons-nous maintenant aux quatre sources du sentiment d'efficacité personnelle (Lecomte, 2004). La première source qui est la maîtrise personnelle sous-tend que le succès d'une personne s'observe au travers d'indicateurs de réussite qui contribuent alors à renforcer ce sentiment d'efficacité personnelle.

L'apprentissage social est la deuxième source à prendre en considération. En effet, ce concept n'a de sens que lorsqu'il est comparé à d'autres individus identiques. Par exemple, des enfants d'une même classe voient leur sentiment d'efficacité renforcé lorsqu'ils observent d'autres enfants comme eux effectuant une même activité. Ce paramètre contribue aussi à élever ce sentiment.

La troisième source renvoie à la persuasion par autrui, comme le précise Lecomte (2004). L'accent est ici mis sur la confiance. En effet, si un individu ou un élève reçoit un feedback constructif et bienveillant lorsqu'il se trouve dans une situation difficile ou face à une tâche complexe à réaliser, cela renforce grandement le sentiment d'efficacité personnelle chez lui, surtout lorsqu'il possède une forte croyance dans sa capacité à réussir.

Enfin, la dernière source est celle qui prend pour repère l'état physiologique et émotionnel de la personne. En d'autres termes, l'individu capable de gérer ces signaux émotionnels intrinsèques élève considérablement sa capacité à réussir et, par là, augmente sa croyance dans sa propre réussite. Bandura (2007) accentue cette idée en soulignant que les croyances d'efficacité impliquent différentes capacités telles que la gestion de la pensée, des émotions, de l'action et de la motivation » (p. 75).

2.1.8. Le rôle de l'enseignant, aujourd'hui

Dans une société en perpétuelle mutation, l'enseignant se voit de plus en plus inviter à innover, différencier, animer son enseignement par diverses modalités. Il est aussi celui qui est en contact permanent avec les familles. Il semble que l'enseignant d'aujourd'hui soit sollicité à tous les niveaux de par l'ampleur des situations variées qu'il rencontre sur le terrain : mutation de la société, particularité des élèves, des familles, réformes scolaires, etc.

L'enseignant n'est donc plus perçu comme le détenteur exclusif du savoir ou le seul relayeur de la connaissance. En effet, la transmission du savoir s'opère autour et avec l'élève (Richoz, 2009). En ce sens, l'enseignant se retrouve entre plusieurs postures. En plus de son métier, il est éducateur, médiateur voire même référent (auprès d'un élève dont la famille est défaillante ou fragile, par exemple).

Dans cette perspective, il devient *de facto* une sorte « d'acteur social » entre les parents et les élèves bien que sa mission principale soit d'instruire. Force est de constater que la part éducative dans ce métier est donc plus que nécessaire dans la gestion de classe, comme le soulignent Archambault & Chouinard (1996). Par ailleurs, on remarque aussi une certaine dévalorisation du métier car « depuis quelques années, on constate un effritement progressif du statut social des enseignants. Il y a trente ou quarante ans, les enseignants faisaient partie de l'élite. Ce n'est plus le cas aujourd'hui » (Auger & Boucharlat, 2006, p. 49).

Enfin, si pour certains enseignants le métier ainsi que les exigences ne semblent plus être les mêmes, pour d'autres, l'école évolue au rythme de la société et demeure un lieu d'épanouissement, de défis, d'innovations, de formations continues, de découvertes pédagogiques et de rencontres tout au long de la carrière.

Cet épanouissement passe par une ouverture à l'autre (collègues, élèves, parents d'élèves, etc), à une intégration au travail d'équipe et à la capacité de s'auto-évaluer dans son approche et sa pratique professionnelle (Alaoui, Laferrière & Meloche, 1996).

2.2. Question de recherche

Dans cette recherche, je m'appuie sur le postulat que la collaboration entre l'école et la famille est indispensable à la réussite scolaire et à l'épanouissement de l'enfant. Le concept « relation école-famille » en vue de la réussite scolaire diffère du point de vue de l'élève et du point de vue de l'enseignant. Ma question de recherche est donc la suivante : quels regards les élèves et les enseignants portent-ils sur la réussite scolaire et la relation école-famille ?

3. Méthodologie

3.1. Plan de la recherche

C'est aux alentours du mois d'août 2018 que j'ai commencé à investiguer sur l'état de la recherche dans le domaine que j'ai choisi d'explorer. A la fin de ce mois, j'ai pris contact auprès de ma direction et de mes collègues, afin d'obtenir un accord de principe pour les deux parties : enseignants et parents d'élèves (pour interroger leur enfant). Il s'agissait de préciser dans mes lettres l'objectif de cette demande d'accord (formation MS1), le sujet sur lequel porte ma recherche, la population (échantillon), ainsi que la technique de récolte des données choisie pour la réalisation de mon mémoire professionnel.

Comme je l'ai déjà expliqué dans ma problématique, vu l'expérience enrichissante vécue dans la cadre du module école-famille, j'ai souhaité renouveler cette expérience en choisissant la technique de l'entretien semi-directif (Kaufmann, 2008) auprès d'élèves (tous degrés confondus) et d'enseignants (toutes disciplines confondus). Après plusieurs interventions de la direction quant à l'organisation et l'éthique de cette récolte des données, j'ai enfin eu l'accord de celle-ci : les lettres d'accord ont donc été transmises aux maîtres de classe, enseignants et à une doyenne une semaine avant les vacances d'automne. Les participants ont rendu ces lettres complétées et signées avant le 31 octobre 2018 (*cf. courriers en annexe*).

En parallèle, j'effectuais diverses recherches (articles, ouvrages, sites internet), afin de m'assurer que le sujet que j'ai choisi n'a pas été traité. Je me suis également appuyée non seulement sur la bibliographie du module MSSYS 31-1 « La relation école-famille », mais également sur celle fournie dans un autre module MSDEV11-7 « La relation école-famille

dans les transitions scolaires ». Cette diversité et cette richesse bibliographique m'ont vraiment encouragée à aller encore plus loin dans la thématique.

Durant novembre-décembre 2018, j'ai procédé à la récolte des données en me rendant plusieurs fois sur le terrain, d'une part pour pouvoir interviewer les élèves et les enseignants, d'autre part pour des relances sur les points qui n'ont pas été suffisamment développés jusqu'à atteindre une saturation des données, comme le préconise la méthode que j'ai choisie, et que je développerai en détail dans la partie suivante (*cf. choix méthodologique*). Dans ma démarche, le but visé est d'effectuer les entretiens en construisant progressivement le cadre théorique. A ce stade, le travail de rédaction demeure toujours flexible puisque dans la méthode adoptée, il n'est pas surprenant de revenir constamment sur les notions et éléments constitutifs de l'objet d'étude.

La table des matières, la bibliographie et la rédaction du cadre théorique sont donc soumis à diverses reformulations, réorientations, nuances et contrastes, d'où l'importance de rester souple et flexible face aux diverses idées, aux connaissances et aux notions qui vont émerger des interviews. Je développerai donc en détail cette méthode, (démarche inductive avec entretiens compréhensifs) dans le paragraphe suivant. La présentation, l'analyse et la discussion des résultats ont été rédigées de janvier à avril 2019.

3.2. Choix méthodologique

Dans mon travail de mémoire, je cherche à comprendre un phénomène social au travers de la technique de récolte des données qu'est l'entretien. Cette technique est appropriée à ma question de recherche et à la méthode de recherche qualitative, étant donné que je m'appuie sur des opinions, des avis, des pratiques, valeurs, idées, représentations, expériences dans le temps, et non pas sur des chiffres ou des statistiques ciblant une quantité pléthorique de personnes. Ce travail se veut donc en adéquation avec la méthode qualitative qui, elle, s'intéresse à une petite quantité d'individus interrogés. (Bogdan et Biklen, 1982, cité par Anadón, 2006) expliquent que la recherche qualitative est celle qui produit et analyse des données descriptives, telles que les paroles écrites ou dites et le comportement observatoire des personnes. Elle renvoie à une méthode de recherche qui s'intéresse plus au sens et à l'observation d'un phénomène social dans son propre milieu. Elle traite des données difficilement quantifiables. Cependant, elle n'exclut pas complètement les chiffres ni les statistiques, mais ne leur accorde, la première place (Bogdan & Biklen, 1982, cité par Marta Anadón, 2006).

Dans cette optique, le chercheur se sert d'un modèle interprétatif où l'importance est accordée aux processus qui se développent au sein même des individus (on va donc s'intéresser aux significations que les personnes attribuent à leur environnement et aux interprétations qu'elles donnent de celui-ci). Son but n'est pas d'engranger des renseignements, mais d'explorer, de comprendre, de décrire un domaine en se servant des données recueillies sur le terrain par l'entremise de l'interview dans le respect et la confiance réciproques :

L'interviewer ne se contente plus de colliger des renseignements, il accompagne l'interviewé dans la construction, voire le repérage de ses sentiments, de ses perceptions, etc. Il est en mesure de lui faire préciser la signification qu'elle accorde à tel ou tel phénomène. Il ne s'agit pas de s'immiscer dans la conscience de l'autre, mais de le laisser s'exprimer dans un contexte non menaçant, constructif en un mot (Boutin, 1997, p. 46, cité par Poulin, 2010, p. 36).

Après avoir expliqué mon choix méthodologique, je voudrais aussi m'étendre un peu plus sur le concept de la démarche dite « inductive » choisi dans le cadre de ce travail. Tout d'abord, pourquoi avoir choisi cette méthode ? Que peut-elle apporter à ma recherche ? Que permet-elle de faire ? Et que demande-t-elle ? En quoi s'est-elle imposée à moi ?

Pour commencer, il est intéressant d'aller un peu plus loin dans la définition de la démarche inductive et dans la façon dont on passe d'un énoncé singulier à une « généralité ». A ce sujet, « les inductivistes répondent : on passe des énoncés singuliers à un énoncé général par inférence inductive [...] c'est-à-dire par généralisation d'une série d'énoncés d'observations en une loi universelle [...] » (Mouchot, 2003, p. 26).

Il faut noter que les travaux de recherches qui traitent -de près ou de loin- de l'expérience scolaire ont une visée commune qui prend largement en compte le point de vue des divers acteurs dans des situations scolaires investiguées (Bouchard, 1997 ; Dubet, 1994, 1991, 1987 ; Lahire, 2002, 2001, 2000 ; Montandon, 1997 ; Savoie-Zajc, 1994, cité par Gauthier, 2007).

De fait, mon travail s'inscrit bien dans un « paradigme interprétatif » puisque mon objectif n'est pas de contrôler ou d'isoler une variable, mais d'analyser les représentations scolaires et sociales à partir de la perception subjective que les acteurs interrogés attachent à leur conduite.

En cherchant à comprendre le sens qu'ils donnent à la relation école-famille, à la collaboration, à la communication et à la relation pédagogique, je voulais savoir ce que signifiait pour eux la réussite scolaire et l'importance qu'ils accordaient à la collaboration entre l'école et la famille. Dès le début, la démarche de recherche que j'avais envisagée était

clairement de nature inductive, tant au niveau du choix de l'instrument de récolte de données que de l'analyse. En cela, l'entrevue individuelle favorisant l'expression libre et ouverte et produisant des données qualitatives est un instrument adéquat.

Très clairement, il semble que l'on ne peut faire l'économie d'une investigation propre à la singularité de chacun et à l'inattendu de la subjectivité. En d'autres termes, tout travail de recherche visant à saisir le sens de l'expérience vécue, des représentations et précisément préoccupé par la perception d'un phénomène peut difficilement annihiler ce premier élan inductif. De toute évidence, les multiples éléments, sociocognitifs et affectifs, permettant de construire le rapport à l'école, à la famille et à la réussite scolaire, tout en respectant le caractère unique des expériences vécues et des perceptions d'un environnement ou d'un phénomène, empêchent l'établissement *a priori* de catégories trop fermées propres aux approches hypothético-déductives. En ce sens, Poupart (1981) ajoute :

Dans ce type de recherche [qualitative], le terrain d'étude n'est pas pré-structuré, ni opérationnalisé d'avance. Le chercheur se doit de se plier aux conditions particulières du terrain et d'être à l'écoute des dimensions qui pourraient s'avérer pertinentes. Même s'il doit élaborer une problématique de recherche qui cerne bien son objet d'étude et critiquer les présupposés théoriques sous-jacents à toute recherche, le cadre d'analyse de son étude ne lui est pas fourni d'emblée : il s'élabore en cours de route par le questionnement incessant des données (p. 426).

Par ailleurs, dans mon travail, je cherchais -au travers d'expériences vécues des acteurs interrogés- à saisir précisément le sens donné à leur propre parcours et à leur environnement. On voit donc mal l'approche hypothético-déductive parvenir à cerner le panel des possibles dans ce que je cherchais à savoir. La démarche compréhensive qualifie ainsi la logique de recherche que j'ai choisi de privilégier ; cette démarche renvoie à des actions concrètes sur le terrain. C'est pourquoi le dispositif de recueil de données choisi s'est largement basé sur une approche inductive. Cela m'a semblé être le meilleur moyen de saisir la « réalité » des élèves et des enseignants pour comprendre les mécanismes intimes qui les relient ou qui les mettent en interaction.

Par ailleurs, m'interrogeant sur la nécessité de cette approche, on peut se demander en quoi l'approche inductive s'est-elle imposée à moi ? Travaillant sur des représentations scolaires et sociales, je n'ai pas cherché à valider des hypothèses figées préalablement établies sur le terrain. Au contraire, l'approche inductive considère l'investigation comme un processus de construction constante.

Les perceptions, les représentations ainsi que la réalité du terrain et des « gestes » scolaires (élèves) ou professionnels (enseignants) qui vont émerger, ne peuvent ainsi être préjugées. Elle diffère en cela de l'approche hypothético-déductive.

En ce sens, le chercheur « va sur le terrain, recueille des données en tous sens, revient vers ses lectures et commence à organiser ses données, retourne sur le terrain, [...] et repart enfin, avec de premières réponses, vers une formulation généralisante » (Winkin, 2001, pp. 190-191, cité par d'Arripe, Oboeuf & Routier, 2014, p. 99).

Cette approche propose ainsi un va-et-vient entre les lectures et le terrain permettant de construire une problématique solide. Par la théorie fondée ou ancrée, on ne part pas d'une théorie pour la prouver, mais on part plutôt d'un domaine d'étude, puis on permet à ce qui est pertinent pour le domaine traité, d'émerger. Je développerai plus en détail ce concept (Théorie ancrée ou *Grounded Theory*) à partir de la page 33 du mémoire.

Toujours dans ce même cadre, mon choix s'est porté sur l'entretien compréhensif ou interprétatif selon les chercheurs. J'ai préféré l'appellation « compréhensif », car l'ouvrage de Kaufmann (2008) m'a semblé très riche et plus facile d'accès pour les non-initiés. La vulgarisation des concepts m'a ainsi permis de mieux comprendre l'entretien compréhensif. De quoi s'agit-il exactement ?

3.2.1. Particularité de l'entretien compréhensif

Ma recherche qualitative s'est basée sur des entretiens semi-directifs auprès d'élèves d'un établissement vaudois du secondaire I (degrés 9, 10, et 11 en voie générale et en voie pré-gymnasiale) et du corps enseignant (enseignants spécialistes, maîtres de classe et une enseignante/doyenne d'un autre établissement). Comme je l'ai dit plus haut, ma recherche s'inscrit dans une démarche inductive incluant une question de départ, car « c'est à partir d'elle, et non du terrain en lui-même, que le contenu théorique va prendre du volume » (Kaufmann, 2008, p. 35). En effet, bien que l'entretien compréhensif n'exige pas de partir d'une question préétablie et fermée, il n'en demeure pas moins qu'il est fort nécessaire d'avoir en tête une question de départ, afin de cadrer le thème à traiter et le terrain de recherche. Dans cette perspective, Kaufmann (2008) précise :

Il me paraît plus judicieux d'avoir dès le début une idée en tête, qui jouera le rôle de guide évitant de se perdre. Il est même tout à fait possible de partir d'une hypothèse (ou à défaut d'une simple question) pour définir ultérieurement un sujet ou un terrain (p. 35).

C'est donc après avoir formulé la question de recherche -et avoir lu les articles (*cf. bibliographie*)- que j'ai conçu mes questions d'entretiens (élèves et enseignants). Celle-ci m'a donc servi de ligne directrice tout au long de l'élaboration des questions qu'il s'agissait aussi de mieux cadrer et de mieux cibler.

Avant toute chose, il faut noter que l'entretien compréhensif possède plusieurs caractéristiques que j'ai choisi de classer sous quatre grands points : le premier point s'appuie sur la relation qui s'établit entre « l'interviewer / enquêteur » et « l'interviewé ». La posture de l'enquêteur doit être claire et précise dès le départ. Celui-ci doit garder en mémoire le but de l'entretien et ce qu'il cherche à savoir.

Pour ce faire, il s'implique, s'engage pleinement et de manière active dans les questions à poser pour encourager les sujets interrogés à s'exprimer librement et sans réserve. Cela demande donc un certain degré de confiance entre *interviewer* et *interviewé* pour que le sujet questionné se livre sans crainte.

Dans cette posture, il ne s'agit pas de jouer un rôle, mais de rester soi-même en ne perdant pas de vue la finalité de l'entretien qui est de récolter des informations autour d'une question donnée afin de faire émerger une théorie. En ce sens, l'entretien compréhensif constitue une sorte de « travail d'équipe » basé sur la confiance mutuelle, l'écoute attentive, la sympathie et le dialogue « presque » sans réserve. Kaufmann (2008) le précise ainsi :

L'enquêteur qui reste sur sa réserve empêche donc l'informateur de se livrer. Ce n'est que dans la mesure où lui-même s'engage que l'autre à son tour pourra s'engager. Pour cela, c'est l'exact opposé de la neutralité et de la distance qui convient : la présence, forte bien que discrète, personnalisée. L'enquêteur entre dans le monde de l'informateur sans devenir un double de ce dernier, il doit aussi savoir rester un peu lui-même (p. 53).

Dans ce type d'entretien, il s'agit donc de trouver la juste distance entre « interviewer » et « interviewé ». Par ailleurs, étant donné que ce sont les informateurs (enseignants) qui sont les experts dans les thématiques abordées ainsi que les élèves, c'est avant tout l'écoute active qui prime. Il me fallait donc les écouter tout en demeurant assez souple dans les questions posées afin de maintenir cette harmonie, dans ce que j'ai nommé plus haut, le « travail d'équipe ». C'est également avec une posture empathique tout en étant réactif que l'enquêteur réalise l'interview. Il doit manifester du respect et un intérêt marqué pour les opinions exprimées, même les plus anodines ou étranges.

Un deuxième point important à retenir renvoie à la nécessité relative de suivre avec rigidité les questions du guide d'entretien. En effet, bien qu'il soit nécessaire de réaliser un canevas ou guide d'entretien, l'on doit pouvoir éviter l'interaction qui s'apparenterait à un interrogatoire où l'interviewer pose des questions et l'enseignant ou l'élève se soumet aux questions posées. L'objectif de l'entretien compréhensif est donc de rompre la hiérarchie (celui qui pose les questions est supérieur à celui qui y répond) en instaurant un ton beaucoup plus proche d'une conversation ou d'une discussion entre deux individus égaux que d'une « salve » de questions posées, voire administrées de haut (Kaufmann, 2008). Ainsi, il est nécessaire de trouver un juste milieu afin de parvenir à transformer l'interaction « interrogatoire » basée strictement sur les questions du guide d'entretien en une interaction ou une relation « conversationnelle » incluant des temps de silence et de relances (Kaufmann, 2008). Cela permet donc en un bref instant d'oublier l'aspect trop formel de l'interview pour aboutir à une discussion autour d'un sujet. Toutefois, il ne faut pas oublier que l'entretien demeure un travail sérieux et exigeant qui demande un effort constant de tous les instants (Kaufmann, 2008).

Sur le terrain, j'ai donc tenté de tenir compte des paramètres expliqués plus haut (nécessité d'une question de départ, relation de confiance entre les deux sujets, interaction conversationnelle versus interrogatoire et lectures d'articles) tout en sachant que, dans ce type d'exercice, il ne s'agit pas de poser des questions pour le plaisir de s'écouter parler. Il convenait bel et bien de rebondir sur les réponses que fournissaient les personnes interrogées, afin de trouver la meilleure question face à la question de départ, comme le préconise Kaufmann (2008). Il s'agissait aussi de bien garder en mémoire que la meilleure question d'une interview n'est pas forcément présente dans la grille d'entretien, mais qu'elle est surtout à trouver sur la base de ce qui vient d'être mentionné par les « interviewés ». C'est donc ici, qu'il faut faire preuve de souplesse en accueillant avec une certaine ouverture d'esprit les informations données (Kaufmann, 2008).

Vu que la vocation de l'entretien compréhensif est davantage de chercher à comprendre un phénomène que de décrire ou « quantifier » des résultats, ma démarche respecte et s'insère bien dans cette approche.

Le troisième point qui caractérise l'entretien compréhensif est la démarche dite du « *Grounded Theory* » ou encore la théorie fondée, ancrée, enracinée dans les faits. De quoi s'agit-il exactement ? Cette approche se situe donc à l'opposé des méthodes de recherches traditionnelles qui sous-tendent une élaboration préalable d'un cadrage théorique strict pour parvenir ensuite à confirmer ou infirmer la question ou les questions de départ.

Il faut retenir que ce sont, avant tout, les données qui vont émerger des informateurs (les personnes interviewées) qui serviront de matériau de base pour comprendre un phénomène.

Dans cette perspective, Guillemette (2006) cite Barney Glaser et Anselm Strauss (1967) en expliquant que cette approche permet de générer de nouvelles théories en sciences humaines et sociales. Par ailleurs, il est à noter qu'il faut comprendre par « nouvelles théories » non pas l'abstraction complète d'apports théoriques, mais plutôt un enrichissement, une flexibilité du cadre théorique « qui favoriserait l'innovation par une méthode d'enracinement de l'analyse dans les données de terrain » (Guillemette, 2006, p. 33).

En d'autres termes, le processus se construit en partant du terrain pour aboutir par la suite à l'élaboration du cadre théorique, sans pour autant ignorer les apports théoriques qui existent déjà. L'entretien compréhensif s'inscrit alors dans l'approche du *Grounded Theory*. Guillemette (2006) signale :

Ainsi, la GT [*Grounded Theory*] est définie en opposition contre les approches hypothético-déductives dans lesquelles les chercheurs partent de postulats a priori pour déduire des explications des phénomènes, les données empiriques ne servant que d'« exemples » dans un processus d'application des théories existantes. A l'inverse, la GT est présentée essentiellement comme une approche inductive par laquelle l'immersion dans les données empiriques sert de point de départ au développement d'une théorie sur un phénomène et par laquelle le chercheur conserve toujours le lien d'évidence avec les données de terrain. Les théories ainsi développées en GT sont le plus souvent de « nouvelles » théories qui sont plus ou moins en lien avec des théories existantes (pp. 32-33).

Le dernier élément relatif à l'entretien compréhensif concerne, cette fois, la « saturation du modèle ». Cela s'applique lorsqu'une hypothèse (ici, une question) génère d'autres hypothèses (questions) qui vont en susciter de nouvelles. Kaufmann (1996) l'exprime ainsi :

Au cours de l'enquête, chaque hypothèse appelle de nouvelles informations qui peuvent ou non amener de nouvelles questions. Le modèle « sature » quand la construction théorique se « durcit », c'est-à-dire que les observations s'accumulent en confirmant ce qui est attendu plutôt qu'en produisant de l'inconnu. On ne parvient à ce degré de stabilité qu'en recherchant activement les zones d'incertitude à combler (Kaufmann, 1996, cité par Maulini, 2006, p. 1).

Dans la perspective du chercheur, l'intérêt réside dans une saturation des zones d'incertitudes, c'est-à-dire qu'il doit être en mesure d'aller de plus en plus loin dans sa construction de théories jusqu'à ce que ces zones d'incertitudes n'apportent plus rien de nouveau, si ce n'est les éléments déjà relevés.

Sur le terrain, j'ai effectué mes récoltes de données à la fin du mois de novembre et les ai achevées avant les vacances de décembre. Je me suis organisée pour interviewer tout d'abord les élèves des trois degrés (9, 10, 11 et toutes voies confondues : VG et VP), comme signalé au début de cette partie. En parallèle, je réalisais les entrevues auprès du corps enseignant.

3.2.2. Population (échantillon)

J'ai sollicité trois enseignants d'un établissement et une enseignante/doyenne exerçant dans un autre collège du Canton. Mais avant toute chose, je souhaiterais revenir sur la notion de population et d'échantillon.

Par rapport à l'entretien standardisé ou traditionnel, la constitution de l'échantillon est un élément moins important contrairement à l'entretien compréhensif où c'est le choix des informateurs qui est le plus important (Kaufmann, 2008). Ainsi, l'entretien standardisé n'apporterait pas d'éléments pertinents dans ma recherche.

D'autre part, dans ce choix, l'erreur à éviter est la généralisation à partir d'un échantillon qui serait mal diversifié. Il est donc difficile de considérer un échantillon comme représentatif dans une approche qualitative car « en aucun cas un échantillon ne peut être considéré comme représentatif dans une démarche qualitative (Michelat, 1975, cité par Kaufmann, 2008, p. 42). C'est donc pour cette raison que j'ai choisi le terme « population » au lieu d'« échantillon ». Le but étant de trouver des individus susceptibles de me fournir le plus d'informations possibles à partir des questions posées et par rapport à mon questionnement.

Globalement, j'ai ciblé deux établissements et enseignants différents (statuts, disciplines) en plus d'élèves des trois degrés d'enseignement. J'aurais pu solliciter les parents d'élèves dans ma démarche, mais cela ne m'a pas semblé judicieux dans la mesure où, dans l'état de la recherche, le travail de comparaison entre des représentations d'élèves et d'enseignants n'avait pas encore été réalisé. D'autre part, dans la majorité des travaux de recherche consultés, il m'a semblé que l'on accordait une très grande importance à la relation école-famille, mais peu de place était laissée à l'enfant lui-même. Il m'a donc paru plus pertinent de mettre l'enfant au centre de ma recherche.

Par ailleurs, la volonté d'interroger uniquement les élèves et les enseignants émane également du fait que l'enfant passe une bonne partie de son temps à l'école et que c'est surtout dans ce

lieu qu'il se construit, s'évalue par rapport aux autres, prend conscience de son identité, de ses forces et de ses faiblesses. C'est donc aussi pour cette raison que mon choix s'est orienté vers l'enfant (lui) et ses enseignants (l'école) dans ma prise de données.

3.2.3. Technique de récolte des données

Face à la diversité du discours méthodologique sur la technique de récolte des données qu'est l'entretien, il est à noter que ce dernier n'est pas un exercice simple dans la mesure où la documentation diffère considérablement sur le sujet. Dans l'ensemble de cette documentation, on trouve beaucoup d'informations sur les éléments méthodologiques, épistémologiques, théoriques et techniques indispensables à l'usage de l'entretien.

En effet, face à cette diversité, j'ai choisi de m'appuyer sur l'entretien compréhensif qui regroupe la définition complète de l'entretien comprise dans sa globalité. Chez les chercheurs experts dans le domaine, l'entretien peut être défini comme une technique de récolte d'informations en vue d'une analyse qualitative de ces données. Boutin (2018), Poupart (1997) et Savoie-Zajc (2009) complètent cette brève définition en expliquant que l'entretien s'effectue dans une interaction ou un dialogue constant entre l'intervieweur et l'interviewé. Le but de ces échanges étant d'enrichir, voire de partager des savoirs « savants » et d'en faire ressortir la compréhension d'un phénomène (Savoie-Zajc, 2009). Enfin, pour Van der Maren, (1995b), quel que soit le type d'entretien (semi-dirigé, dirigé, libre), celui-ci vise à analyser des données qui renvoient aux émotions, jugements, perceptions des individus, par rapport à des situations précises ; il porte alors sur le vécu, l'expérience humaine et sa complexité.

3.2.4. Elaboration du guide d'entretien, déroulement et transcriptions

Dans cette partie, nous allons nous intéresser au guide d'entretien : en quoi est-il nécessaire ? Quels sont les avantages et inconvénients du guide ?

Nous essaierons de savoir également combien d'entretiens il faut avoir dans un travail de recherche. Je mettrai également l'accent sur le déroulement des interviews dans ma recherche qualitative. Il faut savoir que toute question d'entretien se prépare avant son application sur le terrain. En effet, avant de se rendre sur place, le chercheur crée un certain nombre de questions qui vont le guider tout au long du déroulement de l'entretien. Cette préparation requiert également une sélection des personnes à interroger. L'enquêteur cherchera donc à interviewer uniquement les personnes susceptibles de lui fournir des informations sur son objet de recherche (Anger, 1996).

Retenons aussi que le guide ou canevas d'entretien possède des avantages, mais également quelques inconvénients. Pour ce qui est des avantages, le guide vise à rassurer l'enquêteur (s'il est en panne d'idée ou pour des relances) et permet de recueillir un matériau en conformité avec la problématique. De plus, avec plusieurs entretiens de ce type, il autorise également des comparaisons que je développerai dans la quatrième partie du mémoire.

Le premier inconvénient, c'est qu'il peut se présenter comme un interrogatoire si l'on reste figé sur les questions, ce qui peut limiter aussi le sujet. Or, il est toujours intéressant d'aller au-delà de ce qui est prévu dans le guide, car ce sont souvent les associations d'idées qui nous permettent de rebondir et d'oser chercher l'inconnu au travers des réponses fournies.

Il convient aussi d'émettre une remarque quant au nombre d'« interviews » à atteindre : combien d'entretiens faut-il avoir dans un travail de recherche ? Creswell (1998) identifie « un maximum d'entrevues de 10 personnes [...] ». La question du nombre reste cependant arbitraire car elle n'est encadrée par aucune règle précise, mais plutôt par cette forme de « jurisprudence » ou de traditions de recherches pour un objet donné » (Creswell, 1998, cité par Savoie-Zajc, 2006, p. 104).

Les entretiens n'ont donc pas pour objectif d'être « représentatifs » car un questionnaire suffirait pour cela. Il faut plutôt les voir dans leur « dimension relationnelle » où les points de vue singuliers se répondent les uns aux autres et que le chercheur doit relier avec d'autres éléments individuels en les comparant (Goffman, cité par Marcellini & Miliani, 1999). C'est donc le fait que chaque cas soit purement singulier qui rend les entretiens intéressants.

Les questions posées s'articulent autour de cinq grandes thématiques communes aux deux acteurs (l'élève et l'enseignant) : la relation école-famille, la collaboration, la réussite scolaire, la communication, la relation pédagogique et trois mots-clés qui ont servi de clôture de l'entretien. La partie commune concernait la relation école-famille, la réussite scolaire et la communication avec quelques questions plus ou moins identiques.

Le but était de dégager lors de l'analyse des résultats, les régularités et les variations (Maulini, 2013) observées au travers du regard de l'élève et de celui de l'enseignant. Mes questions sont majoritairement ouvertes et variées.

Les entrevues ont donc débuté à la fin du mois de novembre 2018 pour se prolonger en décembre 2018. Pour les enseignants, elle a duré entre 40 et 60 minutes et de 20 à 30 minutes selon la volubilité de l'élève. J'ai donc rencontré chacun des élèves et enseignants qui ont été à l'écoute et se sont montrés très accueillants. Les élèves, tout comme les enseignants, répondaient assez aisément aux questions. Les réponses étaient assez riches.

En revanche, il a fallu que je reprenne une ou deux questions qui semblaient difficiles à comprendre de prime abord. Elles concernent celle qui portait sur la prescription chez les enseignants (*cf. Partie 2. Collaboration* : « Avez-vous connaissance de directives professionnelles (le prescrit) à ce propos ? », et celle qui renvoyait à la collaboration chez l'élève (*cf. « La collaboration avec la famille : qu'est-ce que cela évoque pour toi ? A quoi cela te fait penser par rapport à ton parcours scolaire ? »*).

D'une manière générale, les élèves ont rebondi à bon escient lors de mes relances en enrichissant leurs propos. Cela est également valable pour les enseignants.

Quant aux transcriptions, elles ont été effectuées entre décembre 2018 et janvier 2019, en parallèle avec les lectures et le travail de rédaction. Les remarques (sortes de didascalies) mises entre parenthèses dans les transcriptions permettent de comprendre les réactions qu'ont suscitées certaines questions : silence, rire, sourire, mime, etc. Il m'a semblé pertinent de les faire apparaître dans le verbatim.

Les personnes mentionnées ont un nom d'emprunt ou pseudonyme, par souci d'anonymat et de confidentialité des données, comme signalé dans le guide d'entretien situé en annexe. J'ai tenu à ajouter les remarques notées dans le guide d'entretien concernant la particularité de chacune des personnes interrogées, afin de mieux se rendre compte de leur situation (élèves et enseignants). J'ai aussi voulu faire apparaître les noms d'emprunt par ordre alphabétique pour une meilleure lecture de la présentation, analyse et discussion des résultats. Enfin, pour une lecture plus fluide des transcriptions (enregistrement de l'oral), j'ai dû parfois procéder à un « lissage » en supprimant quelques interjections parasites, erreurs syntaxiques et hésitations afin d'en faciliter la lecture ou en insérant des groupes de mots, comme par exemple : « Et puis » au lieu de « et pis » ou encore des phrases hachées avec des mots redondants, du genre « pour que je puisse faire ce dont j'ai envie pour pas que je sois limitée parce que j'ai pas fait (ce qu'il fallait).

Maulini (2008) propose quatre précautions à prendre en compte lors de ce travail de transcription. J'ai donc procédé à une transcription intégrale des entretiens de la manière suivante :

- en distinguant les questions (italiques) et les réponses (caractères droits)
- en numérotant les lignes pour faciliter le repérage
- en différenciant clairement les enseignants (Prof 1, Alice / Prof 2, Claire / Prof 3, Lilas / Prof 4, Spoutnik) des élèves (E 1, Amélie / E 2, Coralie / E 3, Jean / E 4, Pomme).

Pour différencier le E de « Enseignant » du E de « Elève », j'ai opté pour le terme de « Prof » afin d'identifier l'enseignant.

- en ajoutant Ch pour « chercheur » quand je prends la parole
- en remplaçant certaines interjections (« Heuh...ben... ») par (« Eh bien... »)
- en ajoutant trois points de suspension aux phrases non achevées
- en intégrant des segments de mots entre parenthèses pour en faciliter la compréhension

Bien qu'il soit très judicieux de suivre les conseils de Maulini (2008), dans les annexes, j'ai souhaité cependant faire apparaître les formes de l'oralité afin de ne pas dénaturer les propos, mais d'en garder leur caractère authentique et par souci de fidélité à ce qui est dit.

Toutefois, j'ai respecté les recommandations de ce chercheur en faisant apparaître les modifications précitées -ainsi que les annotations visant à différencier les interlocuteurs- uniquement dans les extraits sélectionnés pour l'analyse et la discussion des résultats.

Quatre enseignants (9, 10, 11, VP et VG) et quatre élèves ont été interrogés (dont deux entretiens exploratoires auprès d'une élève de 10 VG et d'une enseignante/doyenne d'un autre établissement). Voici donc la liste des personnes interrogées sur la base du volontariat et les renseignements transmis :

a. Entretiens / enseignants :

- Prof 1, Alice (nom d'emprunt) est une enseignante de 51 ans (degrés 9 à 11 S). Elle exerce sa profession depuis 2008 après avoir suivi une formation à l'enseignement (SPES) et de praticienne formatrice à la HEP. Elle a également une expérience dans l'enseignement d'adultes. Alice est aussi doyenne.
- Prof 2, Claire (nom d'emprunt) est une enseignante de 47 ans. Elle possède à son actif 21 ans d'enseignement après avoir suivi un parcours universitaire et une formation pédagogique à la HEP. Elle a aussi une expérience auprès des degrés 7 et 8 (CYT) et un titre en médiation scolaire (CAS). Elle a en charge une maîtrise de classe et est médiatrice scolaire.
- Prof 3, Lilas (nom d'emprunt) est une enseignante de 28 ans. Elle possède un Bachelor, un Master 1 et un Master 2 et enseigne depuis 2016 après avoir obtenu son titre pédagogique à la HEP-BEJUNE. Elle enseigne à des degrés 7 à 11 S (primaire et secondaire). Elle a aussi une maîtrise de classe.

- Prof 4, Spoutnik (nom d'emprunt) est un enseignant de 43 ans qui a suivi une formation universitaire et pédagogique à la HEP. Il est au bénéfice de 20 ans d'enseignement avec une expérience au préalable dans les degrés 7-8. Il a en charge une maîtrise de classe et œuvre également au côté du syndicat des enseignants.
 - b. Entretiens / élèves :
- E 1, Amélie (nom d'emprunt) est une élève de 10 VG. Elle a 14 ans. Ses parents sont chefs d'entreprise. L'élève est atteinte d'une maladie incurable dite orpheline (la mucoviscidose) détectée à sa naissance, d'où les fréquentes hospitalisations dont elle parle dans l'entretien. J'ai interrogé Amélie au domicile de ses parents pour cette première récolte de données.
- E 2, Coralie (nom d'emprunt) est en 11 VG et a 14 ans. Son père est gestionnaire de finances et sa mère, femme au foyer. La classe dans laquelle a été cette élève l'année précédente était en conflit avec la maîtresse de classe avec de grandes tensions dans la relation pédagogique. J'ai interrogé Coralie dans une salle de classe.
- E 3, Jean (nom d'emprunt) est un élève de 9 VP. Il a 12 ans. Son père est biologiste et sa mère, enseignante dans le secondaire II. Jean a commencé sa scolarité en Belgique. Il a beaucoup déménagé. Cela fait cinq ans qu'il vit dans le canton de Vaud ; auparavant, il vivait dans le canton de Fribourg. L'interview s'est effectuée dans une salle de classe.
- E 4, Pomme (nom d'emprunt) est en 10 VP. Elle a 12 ans et est ce qu'on appelle une élève à haut potentiel (HP). Son père est responsable financier dans une entreprise du canton et sa mère, coach d'entreprise. Cette année, Pomme poursuit l'option spécifique (OS) de MEP (maths et physique) à l'EPFL dans le cadre d'un programme personnalisé.

3.2.5. L'entretien semi-directif

L'entretien semi-directif vise à comprendre un phénomène dans sa complexité et de le confronter au travers « des lunettes » de l'élève et celles de l'enseignant. Plus que toute autre technique de récolte d'informations, il m'a paru très intéressant d'adopter la démarche de l'interview dans l'approche de « *Grounded Theory* », car c'est aussi un bon moyen de saisir - par l'entremise d'une interaction entre « un chercheur et un sujet »- l'avis, le point de vue des individus, leur expérience singulière et leur vision du monde, afin de les comprendre dans leur profondeur ou d'en apprendre plus sur un thème ou un objet donné.

Ce type d'entretien a constitué l'outil privilégié de ma collecte d'informations. Il a permis d'analyser le sens que les acteurs donnent à leurs pratiques et aux divers événements auxquels ils sont confrontés : leurs repères normatifs, leurs systèmes de valeurs, leurs interprétations de situations conflictuelles ou non, la lecture de leurs propres expériences (Van Campenhoudt et Quivy, 2011). La technique de l'entretien semi-directif sied bien à ma question de recherche puisqu'elle témoigne d'une volonté de saisir, dans toute sa profondeur, ce que les personnes interviewées pensent, affirment et ressentent à propos de telle ou telle question.

Étant donné que la technique de récolte de données qu'est l'entretien a déjà amplement été développée, je voudrais, dans cette partie, expliquer les limites que peut avoir ce type de recueil de données. À l'instar d'autres méthodologies, l'entretien semi-directif peut contenir certains biais qu'il convient d'éviter. Bien que l'entretien nécessite une part de préparation et d'élaboration de questions à l'avance, il est aussi important de ne pas se limiter strictement auxdites questions. En effet, ce qui fait la force de l'interaction entre le chercheur et la personne interrogée, c'est sa capacité à rebondir, à reformuler et à accueillir son avis sans préjugés. Le fait d'avoir un guide d'entretien peut être rassurant, mais il arrive parfois que l'interviewé soit déstabilisé face à une question -dont il ne comprendrait pas le sens ou l'utilité- à laquelle il ne saurait ou ne voudrait pas répondre. Or, s'il n'y a pas de réponse à une question, le chercheur est bien obligé de relancer cette fameuse question en la vulgarisant au maximum.

Le risque est d'encourager la personne à dire finalement ce que l'on veut entendre et biaiser *de facto* les résultats de la recherche. Pour éviter ou réduire ces biais et limites, il est important que le chercheur marque une certaine distance avec le sujet interrogé, voire une certaine neutralité.

Force est de constater que cette posture est pleine de paradoxes puisque, d'un côté, le chercheur est impliqué totalement dans sa posture de discussions / questions afin de mettre le sujet à l'aise, et de l'autre, il convient de faire preuve de neutralité à l'égard du sujet.

Pour étayer mon propos, Jouison-Laffitte (2009) démontre que « la distanciation du chercheur par rapport au terrain apparaît essentielle, alors que paradoxalement il y est impliqué » (David M., 2002 ; Plane, 1999 ; Susman & Evered 1978, cité par Jouison-Laffitte, 2009).

Cela révèle bien la difficulté de ce double jeu, l'important étant d'être aussi attentif au biais de reformulations trop ciblées qui pourraient conduire le sujet à abonder dans le sens de l'enquêteur.

3.2.6. Technique d'analyse des données

Après avoir effectué les huit interviews de novembre à décembre 2018, je me suis attelée à les transcrire en veillant bien à conserver des copies des huit enregistrements sur *Google drive* et *iCloud*, par exemple. Blais et Martineau (2006) conseillent de prendre ces précautions au préalable avant de procéder au codage des données. Ils expliquent également les étapes à suivre lors du codage.

Dans cette étape du travail, beaucoup de questions ont surgi quant à la manière de s'y prendre pour classer et exploiter les données brutes à bon escient : que faut-il entendre par codage et par où commencer ? Quelle procédure suivre pour parvenir « à donner un sens à des données brutes » ? Qu'est-ce qu'une « catégorie » ? Quel est le processus inductif de codification qui mène à la réduction des données ? etc. Blais et Martineau (2006), Paillé et Mucchielli (2003), Thomas (2006), Creswell (2002) offrent une méthode accessible et bien vulgarisée sur la question. Je me suis donc appuyée sur les articles de Paillé et Mucchielli (2003) ; Paquay, Crahay et De Ketele (2006) en particulier. Cela m'a aidé à structurer et à bien sélectionner mes données face à la quantité pléthorique d'informations présentes dans les entretiens. Durant ce travail minutieux et intense de transcription, j'ai dû mettre (temporairement) de côté, la lecture des articles et la rédaction de mon cadre théorique.

Il faut savoir qu'il existe des logiciels de traitement de données tels que *Alceste*, *Invivo* et *Atlas-ti* pour la recherche en général (Blais & Martineau, 2006). Ces logiciels facilitent considérablement le processus de codage surtout lorsqu'il y a énormément d'informations recueillies sur le terrain, mais demeurent très onéreux. D'autres chercheurs préfèrent créer une grille d'analyse réalisée « à la main » pour un codage des données plus simple (Blais & Martineau, 2006). C'est donc cette option-là que j'ai choisie.

Tout d'abord, en imprimant les documents puis en les mettant par terre, placés à l'horizontale de façon parallèle, j'ai pu voir se profiler diverses catégories afin de procéder au codage. Traiter le matériel, c'est le coder. On parle de codage parce qu'il faut transformer ces données en catégories selon une procédure précise (Bardin, 2013). En d'autres termes, « le codage est le processus par lequel les données brutes sont transformées systématiquement et agrégées dans des unités qui permettent une description précise des caractéristiques pertinentes du contenu » (Holsti, cité par Bardin, 2013, p. 1).

Lors de cette phase, il me fallait donc faire ressortir des caractéristiques, des catégories émergentes pour procéder au codage à la main. Pour ce faire, j'ai utilisé cinq feutres fluorescents de couleurs différentes en surlignant les éléments pertinents et en mettant en

évidence ce qui se ressemble et ce qui diffère dans les interviews entre enseignants (utilisation de symboles différents). J'ai aussi effectué ces mêmes gestes pour les interviews entre élèves vu que ces distinctions me permettront « après coup » de comparer les résultats entre les deux profils.

Pour la question du sens à donner à des données brutes, Blais et Martineau (2006) signalent :

Il est possible d'identifier deux façons d'approcher la question du sens : par l'analyse des processus cognitifs en jeu dans la pensée de l'acteur qui donne sens au monde (démarche inspirée du courant cognitiviste) ou par la compréhension de la signification de sens par l'acteur (démarche essentiellement phénoménologique) (p. 3).

De plus :

Ces deux approches renvoient à deux types de sujets différents : un sujet épistémique (démarche cognitive qui vise à saisir les processus mentaux à l'œuvre dans la création de sens) ; un sujet héroïque (démarche phénoménologique qui vise à comprendre le sens que le sujet projette sur le monde) (p. 3).

Ici, le point qui m'intéresse est bel et bien « le sujet héroïque » dont l'approche « vise à comprendre le sens que le sujet projette sur le monde ». C'est donc autour de cet axe que mon analyse va graviter. Il incombe alors au chercheur, dans sa démarche, de dégager le sens que les acteurs (élèves et enseignants en l'occurrence) ont donné à leur réalité dans le cadre d'une analyse inductive (Blais & Martineau, 2006).

Ces mêmes chercheurs donnent une définition de l'analyse inductive et expliquent, par ailleurs, ce qu'est une catégorie :

L'analyse inductive générale est définie comme un ensemble de procédures systématiques permettant de traiter des données qualitatives, ces procédures étant essentiellement guidées par les objectifs de recherche. Elle s'appuie sur différentes stratégies utilisant prioritairement la lecture détaillée des données brutes pour faire émerger des catégories à partir des interprétations du chercheur qui s'appuie sur ces données brutes (p. 3).

Le concept de « catégorie » est défini en ces termes :

On peut définir la catégorie comme une production textuelle se présentant sous forme d'une brève expression et permettant de dénommer un phénomène perceptible à travers une lecture

conceptuelle d'un matériau de recherche (Paillé & Mucchielli, 2003, pp. 147-148, cité par Blais & Martineau, 2006, p. 4).

Blais et Martineau (2006), eux, mentionnent le mot « étiquette » qui renvoie aussi à une catégorie. Ils soulignent que l'étiquette est formulée par une phrase, un groupe de mots, par exemple. Un autre expert en la matière comme Thomas (2006) complète les propos de ces derniers en soulignant la finalité de l'analyse inductive :

[...] l'analyse inductive permet de condenser des données brutes, variées et nombreuses, dans un format résumé ; d'établir des liens entre les objectifs de la recherche et les catégories découlant des données brutes ; de développer un cadre de référence ou un modèle à partir des nouvelles catégories émergentes (Thomas, 2006, cité par Blais & Martineau, 2006, pp. 3-4).

Par ailleurs, ils précisent que « l'analyse inductive se prête particulièrement bien à l'analyse de données portant sur des objets de recherche à caractère exploratoire, pour lesquels le chercheur n'a pas accès à des catégories déjà existantes dans la littérature » (p. 4).

L'analyse inductive respecte alors quatre étapes « intégrant la codification et menant à la réduction des données » (Blais et Martineau, 2006) :

Étape 1 : Préparer les données brutes (faire le grand ménage des données).

Étape 2 : Procéder à une lecture attentive et approfondie.

Étape 3 : Procéder à l'identification et à la description des premières catégories.

Étape 4 : Poursuivre la révision et le raffinement des catégories. À l'intérieur de chaque catégorie, le chercheur est appelé à rechercher des sous-catégories, incluant des points de vue contradictoires ou de nouvelles perspectives. Il est aussi fortement recommandé de sélectionner des citations ou des portions de texte appropriées qui illustrent l'essence même de la catégorie (pp. 6-8).

Paillé et Mucchielli (2012) émettent aussi l'idée que le travail d'analyse qualitative oblige à une réduction des données. Pour résumer et traiter son corpus, le chercheur va utiliser des dénominations appelées « thèmes » ou « thématisations ». On peut aussi décomposer ces thèmes par des sous-thèmes. Ces deux chercheurs approfondissent leur étude en précisant la procédure à suivre ainsi que la spécificité des modalités d'analyse du matériau de recherche. Dans le traitement des données, il s'agit, en définitive, à partir des thèmes, de répondre progressivement à la question générale du travail de recherche : qu'est-ce qui est fondamental dans les propos recueillis, de quoi s'agit-il exactement ? De quoi y parle-t-on ? (Paillé & Mucchielli, 2012).

Par ailleurs, en lien avec la catégorisation et dans la méthode globale du mémoire, il faut entendre par « généralisation » le processus par lequel le chercheur dépasse la simple accumulation d'observations [...] Il s'agit ici d'un processus [...] où la pensée remonte graduellement du phénomène unique vers l'interprétation globalisante » (Blais & Martineau, 2006, p. 16). En ce sens, les étapes de mon codage siéent bien à la technique d'analyse des données choisie.

Forte de cet éclairage, afin de structurer et d'organiser les résultats obtenus, j'ai réalisé une grille d'analyse tout en préparant mes questions de relances, comme le préconise l'entretien compréhensif. Cette grille m'a aidé à classer les divers éléments étiquetés (système de couleurs et de symboles) qui pouvaient émaner des données de catégories préliminaires afin de les clarifier par la suite. Ce travail de délimitation constante des catégories (ou thèmes) a contribué à dégager des sous-catégories (ou sous-thèmes) plus claires et définitives. Ainsi, le principe d'utilisation de couleurs différentes et de symboles que j'ai choisi est donc approprié à l'étiquetage.

Enfin, pour un accès rapide et aisé aux transcriptions d'entretiens situées en annexe du mémoire, j'ai préféré préciser la ligne à laquelle se trouve la citation issue des entretiens.

En voici un exemple :

E 1, Amélie

Ch : Que fais-tu lorsque tu ne comprends pas ce qu'il faut faire ?

Je demande à mes parents. Et si même eux, ne comprennent pas, j'envoie un message à ma prof et puis je sais qu'elle répond. (l. 45-47).

Prof 2, Claire

Ch : Pensez-vous que ce souvenir a joué dans le choix professionnel que vous avez fait ? Oui, non ? Pourquoi ?

Bon, un souvenir particulier, mais c'est vrai que j'ai toujours aimé l'école. Depuis toute petite, j'enseigne à mes peluches, à mes poupées. Donc, c'est quelque chose qui me plaisait quoi. (l. 11-15).

Une deuxième récolte de données s'est déroulée à la fin du mois de janvier 2019 pour s'étendre au 15 février. Les réponses des relances ont également été prises en compte dans la réalisation de ma grille d'analyse transversale des données.

4. Présentation et analyse des résultats

4.1. La restitution du discours (enseignants et élèves)

La difficulté à laquelle j'ai été confrontée dans cette étape concerne la restitution du discours des personnes interrogées. S'il faut ici les interpréter en étant le plus proche possible des avis donnés, toujours est-il que l'interprétation des propos est quelque peu délicate dans la mesure où l'on peut soit surinterpréter, soit ne pas en dire suffisamment sur les réponses données.

A ce sujet, Bardin (2001) ouvre le débat en se demandant comment faire pour préserver l'équation particulière de l'individu tout en faisant la synthèse de la totalité des données verbales émanant de l'échantillon des personnes interrogées.

Pour y parvenir, j'ai donc élaboré trois tableaux d'analyse transversale thématique en sélectionnant les éléments les plus pertinents et en évitant les redondances. Ces tableaux m'ont donc permis de prendre en compte toutes les données en essayant d'être le plus fidèle et le plus près possible de la réalité des propos tenus lors de l'analyse des résultats.

Ainsi, cela m'a amené à étudier, d'une part, les représentations des enseignants et des élèves sur la réussite scolaire et la collaboration école-famille (présentation globale des résultats), d'autre part à analyser les régularités et les variations (Maulini, 2013) chez ces deux acteurs (regards croisés). Enfin, pour ce qui est de la théorie émergente, c'est à l'aune des grilles d'analyse précédentes qu'un concept « novateur » -propre à la théorie ancrée- a vu le jour.

Ce concept sera confiné dans une troisième grille d'analyse (tableau) et sera développé en lien plus étroit avec le cadre théorique dans la discussion des résultats.

Grille 1. Présentation globale des résultats

ENSEIGNANTS		
<i>Thèmes</i>	<i>Sous-thèmes</i>	<i>Noms d'emprunt</i>
Relation école-famille	Souvenirs d'école	Alice, Claire, Lilas, Spoutnik
	Alliée ou ennemie ?	
Collaboration école-famille	Attentes des enseignants	
	Utilité du prescrit (cadre légal)	
	Limites de la collaboration	
Réussite scolaire	Représentation de la réussite scolaire	
	Indicateurs de la réussite scolaire	
Communication	Moyens de communication et motifs	
	But des entretiens et outils de suivi	
Relation pédagogique	Caractéristiques de la relation pédagogique	
	Composantes d'un bon climat de classe	

ELEVES		
Thèmes	Sous-thèmes	Noms d'emprunt
Relation école-famille	Souvenirs d'école	Amélie, Coralie, Jean, Pomme
Collaboration école-famille	Représentation de la collaboration	
	Rôle de la famille	
Réussite scolaire	Représentation de la réussite scolaire	
	Conception de la relation pédagogique	
Communication	Outils de communication	
Relation pédagogique	Personnalité / caractère de l'enseignant	

4.2. Enseignants

4.2.1. Souvenirs d'école

Dans ce paragraphe, par souci de concision, je ne mentionnerai pas les propos des enseignants, mais leurs références, étant donné que ce sous-thème occupe une infime place dans ma question de recherche. Tous les enseignants ont donc eu un épisode marquant et enrichissant à raconter. Les souvenirs renvoient à plusieurs thématiques : une forme d'injustice (Prof 1, Alice, l. 5-11), un niveau d'exigence de l'école plus bas qu'auparavant (Prof 2, Claire, l. 5-10), un intérêt prononcé pour les études inculqué par la famille (Prof 3, Lilas, l. 17-20), une importance accordée aux amis et le caractère particulier d'une « prof » d'anglais (Prof 4, Spoutnik, l. 15-24).

4.2.2. Alliée ou ennemie ?

La relation école-famille est un concept très vaste car il interroge et touche tous les professionnels de l'école, plus précisément les enseignants. Ces derniers offrent un regard tout à fait singulier sur la question. Ainsi, Alice évoque une relation conflictuelle, un manque de confiance envers l'enseignant et plus de négociations et de compromis : « *Cela évoque pour moi, plus de relations conflictuelles, moins de confiance envers les enseignants et beaucoup plus de négociations de compromis qu'il faut faire* » (Prof 1, Alice, l. 28-29). Elle précise également l'attitude critique des parents envers les enseignants de par leur propre rapport scolaire : « *Ils le disaient eux-mêmes, qu'ils avaient très mal vécu leur propre scolarité et donc ils critiquaient toujours l'école. Tout ce qui arrivait c'était de la faute de l'école, mais il a réussi sa scolarité obligatoire, cet enfant* ». (Prof 1, Alice, l. 115-117). Elle complète son avis en mentionnant le concept d'enfant-roi. Cette « relation « conflictuelle » conforte alors l'élève dans une attitude de roi : « *Il était loin d'être bête, simplement, sentant*

que les parents avaient un contentieux avec l'école, il se sentait un petit peu le roi puisque de toute façon, tout ce qu'il pouvait faire à l'école, les parents le réprimandaient jamais. Pourtant, il a réussi » (Prof 1, Alice, l. 117-120).

Claire avoue que cette relation est souvent difficile et que les entretiens sont loin d'être simples à mettre en place. Celle-ci est décrite par ailleurs en termes de tension car les parents demandent trop : « Je trouve que c'est souvent difficile. [...] Et puis, souvent cela peut être un petit peu tendu parce qu'il y a des demandes des parents qui vont au-delà de ce qu'ils pourraient demander » (Prof 2, Claire, l. 26-32).

Lilas explique l'importance de voir les parents comme des « alliés de l'école plutôt que le contraire et que cela va dans les deux sens » (Prof 3, Lilas, l. 34-35).

Spoutnik confie avoir également eu des parents peu enclins au partenariat. Ils étaient plutôt contestataires, méfiants alors que leur enfant n'avait aucun souci : « Alors, oui, j'ai eu quelques situations de parents, comme cela. Disons que c'était des parents très méfiants et très contestataires. Et la plupart du temps, l'élève allait raisonnablement bien à l'école. Donc, à mon sens, les parents n'avaient pas besoin d'être aussi contestataires, méfiants et pénibles parce que leur enfant se portait, ma foi, plutôt bien » (Prof 4, Spoutnik, l. 145-148).

Bien que l'enfant n'ait pas de souci à l'école, force est de constater que la relation école-famille est perçue comme conflictuelle, difficile et tendue. Cependant, il est primordial de la construire avec les familles pour que l'école devienne plutôt une alliée.

4.2.3. Attentes des enseignants

Sur ce point, Alice attend une collaboration active des parents avec l'école. Elle aimerait que la famille comprenne ce qui se dit sur l'enfant en acceptant les pistes d'amélioration proposées par l'école. Elle souhaite « qu'ils (les parents) comprennent déjà ce qu'on dit du travail de leur enfant, du comportement de leur enfant. Qu'ils soient partie prenante dans les propositions d'amélioration qu'on leur fait, pas qu'ils soient passifs, qu'ils collaborent. » (Prof 1, Alice, l. 92-94). Lilas souhaite un soutien de la part des familles. Elle perçoit cette collaboration en termes d'alliés et attend du soutien de la part des parents : « [...] moi ce que j'attends d'eux, c'est du soutien parce que je suis là pour accompagner leur enfant dans les apprentissages [...] je vois en eux des alliés plutôt que des adversaires. » (Prof 3, Lilas, l. 97-100). Spoutnik mentionne le fait que les parents doivent être réalistes sur les aspirations qu'ils ont à l'égard de leur enfant : « J'attends d'eux de pouvoir discuter de manière raisonnable, réaliste en me basant sur des faits. » (Prof 4, Spoutnik, l. 126-127).

4.2.4. Utilité du prescrit (cadre légal)

Le cadre légal est connu des enseignants avec un niveau de connaissance qui varie. Si Alice a une connaissance précise des directives du prescrit, il n'en demeure pas moins que Claire, Lilas et Spoutnik n'ignorent pas l'importance de ce cadre légal. Elle signale qu' « *il y a le cadre général de l'évaluation qui nous dicte comment faire avec les parents. Justement, s'il y a une demande de la part des parents pour un entretien, on doit y répondre dans les 10 jours, etc. On doit collaborer avec les parents. Aussi le cadre général de l'évaluation nous dit très clairement ce qu'on doit communiquer aux parents. [...] Tout ça, c'est clairement défini dans la loi. Je connais ces lois, ces dispositions légales.* » (Prof 1, Alice, l. 106-111).

4.2.5. Limites de la collaboration

Pour ce qui est des limites de la collaboration, Alice pense que certains parents vont trop loin dans la collaboration école-famille parce qu'ils sollicitent constamment l'enseignant pour des motifs pas vraiment utiles et pas acceptables parfois : « *Les limites, c'est par exemple des parents qui veulent tellement collaborer qu'après ils vous écrivent des SMS. Ils vous demandent quels sont les devoirs, [...]* » (Prof 1, Alice, l. 138-139). Alice dit aussi que les limites « *c'est qu'ils (les parents) soient trop envahissants.* » (Prof 1, Alice, l. 143).

Claire exprime aussi cette idée : « *C'est que parfois certains (parents) sont envahissants ; (ils nous sollicitent) continuellement, on va dire pour un rien.* » (Prof 2, Claire, l. 77-78).

Lilas explique les raisons pour lesquelles, il y a des limites à la collaboration : « *[...] ce sont des parents qui refusent, qui se mettent hors accessibilité, qui ne veulent pas collaborer, qui sont dans le déni, dans la non-acceptation (de la situation de l'enfant).* » (Prof 3, Lilas, l. 157-158).

4.2.6. Présentation de la réussite scolaire

Alice considère que réussir à l'école, « *c'est clairement atteindre les objectifs seuils et puis passer son année [...] comme elle est définie dans la loi, sans attendre des mentions* ». L'important, c'est d' « *atteindre le 4, voilà, passer.* » (Prof 1, Alice, l. 148-150).

Claire estime que « *c'est quand même d'avoir des résultats suffisants qui vont permettre d'envisager l'avenir, de s'ouvrir des portes et que les résultats soient suffisamment bons pour qu'après l'élève (ne) soit pas étranglé parce qu'il est juste, tout juste.* » (Prof 2, Claire, l. 84-86). Elle ajoute l'importance du bien-être à l'école qui va de pair avec les résultats scolaires : « *Mais, c'est aussi finalement de se sentir bien à l'école. Et donc, c'est pour cela que, même si on n'a pas que des 6, mais qu'on est épanoui, pour moi, c'est une réussite scolaire.* » (Prof

2, Claire, 1. 87-89). Lilas évoque l'idée d'être bien à l'école, quelles que soient les performances : « *Pour moi, une réussite scolaire, c'est un enfant qui se sent bien à l'école, qui se sent bien avec les choix qui sont arrivés vers lui, c'est-à-dire que peu importe le niveau.* » (Prof 3, Lilas, 1. 162-163). Elle pense qu'il est aussi important d'avoir de l'intérêt dans les apprentissages présents et futurs : « [...] *c'est un élève [...] qui a terminé l'école [...] mais qui (en) sort en ayant été satisfait de ses choix et idéalement, en ayant un goût pour la suite.* » (Prof 3, Lilas, 1. 165-167). Spoutnik se représente la réussite sous divers aspects : l'épanouissement / le bien-être de l'élève, les résultats scolaires, l'admission au gymnase et le fait d'acquérir des compétences et une culture : « *La réussite scolaire, pour moi [...], (c'est) de bien vivre sa scolarité, de se sentir bien dans sa peau à travers sa scolarité [...], (d') atteindre les objectifs maximum et aller au gymnase [...] (et d') acquérir un maximum de compétences et de culture en fonction de son potentiel.* » (Prof 4, Spoutnik, 1. 179-187).

4.2.7. Indicateurs de la réussite scolaire

Le bien-être de l'enfant est important dans la réussite scolaire. Pour Alice, le fait que l'élève « *participe en classe* » ou « *qu'on le sent participer aux activités dans le cadre scolaire, extrascolaire [...]* sont des indicateurs qui montrent qu'il est bien dans sa peau. » (Prof 1, Alice, 1. 153-155). Chez Claire, le mot « *sourire* » est un indicateur primordial, ainsi que le bien-être et l'ouverture aux autres : « *Le sourire déjà. Voir qu'il se sent bien. La communication avec les autres. C'est d'avoir un visage ouvert, finalement.* » (Prof 2, Claire, 1. 92-93). Lilas, la plus jeune enseignante, pense que « *c'est beaucoup dans le langage corporel* ». Elle souligne que l'élève doit être capable de regarder les autres dans les yeux. Elle ajoute aussi que « *c'est un élève qui ne va pas hésiter à faire part de ses difficultés.* » (Prof 3, Lilas, 1. 172-174). « *La prise de parole* » est également un indicateur de réussite lié au bien-être de l'enfant (Prof 3, Lilas, 1. 175). Spoutnik estime que ce critère est assez subtil : « *C'est une attitude générale qui passe souvent par le sourire, c'est-à-dire un enfant qui est spontanément souriant, qui ne se force pas à l'être [...].* » Prof 4, Spoutnik, 1. 190-192). Il précise aussi que « *c'est un élève qui fait de bons résultats, qui se lance volontiers dans les activités, qui sourit facilement, [...] qui, malgré ses résultats délicats, et bien, (cela) ne l'empêche pas de vivre sa vie et d'être cool.* » (Prof 4, Spoutnik, 1. 196-198).

4.2.8. Moyens de communication et motifs

Au niveau des outils de communication, Alice privilégie l'agenda de l'élève car c'est le premier outil que l'école utilise pour informer les parents. Elle utilise ce carnet « *parce que*

c'est l'outil qui nous est mis à disposition. L'agenda est l'outil de communication entre l'école et la famille. » (Prof 1, Alice, l. 190-191). La raison pour laquelle, elle rentre en contact avec les parents est variable (résultats insuffisants de l'élève ou indiscipline) et des solutions sont proposées : *« En cas de résultats en dessous de ce qui est attendu, on peut voir avec les parents s'il y a un souci, ce qui peut être entrepris »* (Prof 1, Alice, l. 55-56). Elle communique avec la famille *« dans le cas d'indiscipline où le maître remarque que l'élève a des soucis, est-ce qu'il serait dyslexique (ou) pour annoncer tout dysfonctionnement général. »* (Prof 1, Alice, l. 56-58). Alice signale aussi qu' *« on ne demande pas un entretien aux parents si tout va bien »* (Prof 1, Alice, l. 58-59). Cette enseignante / doyenne ne préfère contacter les parents que lorsqu'il y a *« situation problématique »*.

Claire, l'enseignante qui est également médiatrice, précise que l'usage de tel ou tel moyen de communication dépend du motif de la prise de contact. Elle souligne deux outils qui sont soit l'agenda (pour un entretien), soit le téléphone (pour une urgence) : *« Tout dépend de la raison. Donc, cela peut être l'agenda, une demande d'entretien, s'il n'y a pas d'urgence. Par contre, s'il y a une urgence, ce sera plutôt le téléphone. Donc, cela dépend de la nature de la demande. »* (Prof 2, Claire, l. 115-117). Elle convoque les parents pour des *« difficultés de l'élève, que ce soit sur le plan scolaire ou relationnel. »* (Prof 2, Claire, l. 44).

Lilas la plus jeune enseignante se sent plus à l'aise avec bien sûr l'agenda, mais également le téléphone, notamment les SMS : *« Moi, je vais passer par l'agenda, mais, si je passe par le téléphone, j'aime bien les SMS. [...] mais initialement, je passe par l'agenda. »* (Prof 3, Lilas, l. 218-223). Elle explique plus loin la raison pour laquelle elle utilise cet outil : *« Parce que cela garde une certaine distance, [...] Un numéro ou une adresse e-mail, j'ai l'impression que j'ai plus de pudeur par rapport à cela. Donc, j'utilise l'agenda par pudeur. »* (Prof 3, Lilas, l. 225-228).

Spoutnik, l'enseignant plus aguerri dans le métier, accorde une grande importance aux courriels. Le téléphone est un outil qu'il considère comme moins fiable dans la mesure où une information qui se transmet à l'oral court le risque d'être mal transmise ou tombe vite aux oubliettes. Le téléphone occupe une seconde place dans sa relation avec les parents ; le mail demeure pour cet enseignant l'outil le plus authentique. Il utilise les *« courriels afin de définir des entretiens individuels (et) [...] de moins en moins le téléphone, pour plusieurs raisons. Déjà, je préfère parler en face à face qu'au téléphone et je préfère envoyer un courriel avec les choses par écrit plutôt que des paroles en l'air par téléphone qui peuvent être mal interprétées, s'égarer dont on a pas de trace. [...] Le téléphone vient en dernier. »* (Prof 4, Spoutnik, l. 237-242).

Pour ce qui est des raisons de la prise de contact avec la famille, c'est tout d'abord pour discuter du bilan de l'élève afin de le situer par rapport à toutes les branches. Occasionnellement, c'est pour des soucis d'ordre comportemental, par exemple, mais surtout pour des difficultés scolaires dans les branches qu'il enseigne. Cet enseignant / maître de classe préfère voir tous les parents : *« Comme je vois, de toute façon, tous les parents, la plupart du temps, c'est pour faire un bilan, situer l'élève, par rapport aux exigences des différentes branches [...]. Et puis, des fois, c'est lorsqu'il y a des soucis, des difficultés. Cela peut être le comportement, mais la plupart du temps, ce sont des difficultés scolaires dans les branches que j'enseigne. »* (Prof 4, Spoutnik, l. 90-94).

4.2.9. But des entretiens et outils de suivi

Les entretiens portent généralement sur les résultats et le comportement de l'élève chez Alice, Claire, Lilas et Spoutnik. Les principaux outils qu'utilise Alice sont *« le relevé de notes et le cadre général de l'évaluation. »* (Relance, Prof 1, Alice, l. 28-30). Quant aux suivis des entretiens, l'établissement où elle exerce propose aux enseignants un canevas d'entretien sans obligation de l'utiliser. *« On leur propose, on ne le leur impose pas aux enseignants. Ceux qui le veulent doivent utiliser un canevas, cela peut les aider, mais on n'impose pas un canevas aux enseignants. »* (Relance, Prof 1, Alice, l. 34-35).

« Les résultats des élèves disponibles sur la plateforme NEO, les informations recueillies lors des conseils de classe sont des aides précieuses ». Claire explique que ces documents officiels sont importants. (Relance, Prof 2, Claire, l. 22-23).

Lilas prend contact avec la famille pour discuter du comportement, des résultats de l'enfant, du fonctionnement de l'école comme par exemple, les spécificités des passages de niveaux ou encore des questions de violence ponctuelle ou régulière qui touche l'enfant : *« [...] cela peut être comportemental, cela peut être au niveau des performances, des résultats [...] (ou alors) tout simplement (pour) une question du fonctionnement de l'école, c'est-à-dire une question d'orientation [...] (ou encore) pour essayer de régler des histoires de violence ponctuelle ou plus régulières qu'on pourrait appeler harcèlement. Oui, surtout ce terrain, mais toujours, évidemment en lien avec l'enfant. »* (Prof 3, Lilas, l. 75-82). Lilas se sert d'un canevas d'entretien pour ses prises de notes : *« J'utilise un canevas d'entretien pour prendre des notes de mes entretiens. »* (Relance, Prof 3, Lilas, l. 9).

Chez Spoutnik, les résultats et le comportement de l'élève (à l'école et dans sa famille : objectifs futurs) sont au centre de la discussion avec les parents. Pour une bonne marche de l'entretien, ce dernier explique que lors de la discussion (en présence de l'enfant) il lui donne

la possibilité de s'exprimer en premier sur ses notes, ensuite sur la façon dont il « vit » la classe, enfin sur ce qui se passe à la maison (ses objectifs futurs). Pour cet enseignant, les deux points importants sont les notes et l'intégration sociale : « [...] *dans les entretiens généraux, je demande toujours d'abord à l'élève de s'exprimer et je lui demande toujours de nous dire comment il voit ses résultats scolaires, premier point. Et deuxième point, comment il se sent dans la classe avec ses camarades dans le collège. Et puis, je réserve un troisième point sur comment cela se passe à la maison, quels sont ses objectifs futurs. [...] Mais, il y a toujours les deux premiers points : les résultats scolaires et l'intégration sociale.* » (Prof 4, Spoutnik, l. 284-290).

Pour ce qui est des outils, Spoutnik utilise une prise de note qu'il fait signer par les parents et en garde une copie : « *Je prends des notes d'entretiens (que je fais signer et dont je donne copie aux parents), donc l'outil annexe est l'écrit [...].* » (Relance Prof 4, Spoutnik, l. 14-16).

4.2.10. Caractéristiques de la relation pédagogique

Alice considère que la relation pédagogique passe par la mise en place de conditions propices aux apprentissages telles qu'elle les décrit : « *C'est créer les conditions propices aux apprentissages. [...] Donc, lui proposer un enseignement de qualité, des modalités intéressantes. Ne pas toujours faire des cours ex cathedra, ne pas toujours faire non plus des travaux de groupe, (c'est) varier un peu l'enseignement de façon à ce qu'ils soient intéressés par le contenu.* » (Prof 1, Alice, l. 255-261).

Claire émet l'idée qu'une bonne relation avec les élèves est fondée sur le respect et un enseignement où l'on peut évoquer des sujets en dehors du cadre strict des leçons. La relation pédagogique passe aussi par la prise de recul de l'objet enseigné pour aborder parfois d'autres sujets permettant de mieux saisir la pensée de l'élève : « *Oui, je trouve que c'est important qu'on ait une bonne relation. Et bien, qu'on se respecte mutuellement, qu'on puisse avoir des moments où on peut sortir du cadre, sortir de la leçon, pouvoir évoquer des sujets, c'est aussi important pour leur construction. Nous, cela nous permet aussi de mieux les comprendre en fait, donc, de ne pas être figés dans ce qu'on doit enseigner.* » (Prof 2, Claire, l. 166-170).

Lilas construit cette relation sur la confiance mutuelle. En tant que jeune enseignante, elle pense que celle-ci n'est pas gagnée d'avance. Elle doit faire ses preuves : les élèves veulent avant tout chercher à la connaître : « *La confiance, c'est-à-dire qu'ils doivent pouvoir me faire confiance. Parfois, c'est pas gagné parce que quand on est nouvelle enseignante, on a quand même un petit peu l'impression qu'on doit faire ses preuves aussi face aux élèves parce qu'ils se demandent d'où on vient.* » (Prof 3, Lilas, l. 294-297).

Spoutnik bâtit la relation pédagogique sur la confiance et le respect. Il utilise également l'humour empreint d'un paternalisme où se côtoient « rigueur » et « sévérité » dans le bon sens du terme : [...] « *Ce qui est prioritaire pour moi, c'est la confiance et le respect. Les deux allant de pair. Vraiment la confiance et le respect mutuel. Un troisième élément que j'utilise beaucoup en filigrane, c'est l'humour, le second degré, la relativisation. [...] Et puis, je pense que j'ai une attitude un peu paternaliste, parfois sévère, dans le bon sens du terme. J'aime bien être assez sévère, parfois strict, voire très sec en début de 9ème pour construire après sur des bonnes bases jusqu'à la fin.* » (Prof 4, Spoutnik, l. 302-315).

4.2.11. Composantes d'un bon climat de classe

Alice explique qu'un bon climat de classe passe par la gestion immédiate des conflits et le dialogue. Elle souligne l'importance de complimenter les élèves lorsqu'ils ont bien compris une activité ou ont eu un bon comportement : « *Ne pas laisser aller les choses qui ne vont pas. Quand les choses vont mal, stopper tout de suite et puis, parler avec l'élève ou les élèves en leur disant : « Voilà, j'ai remarqué que cela ne va pas ». Et puis, leur dire aussi quand cela va bien.* » (Prof 1, Alice, l. 283-285). Alice dit instaurer des règles de vie de classe dès le début de l'année en lisant le règlement et en traitant -avec la classe- le sujet du respect à l'école : « *Au début de l'année, je lis le règlement avec les élèves et puis, on parle du respect.* » (Prof 1, Alice, l. 297). Les sanctions et leurs applications ainsi que les réprimandes sont de rigueur en cas de non-respect des règles : « *Un élève fait quelque chose qui n'est pas permis, alors il est sanctionné. Cela peut être (aussi) la réprimande, simplement lui dire : « Non, toi, là attention, tu dépasses les limites.* » (Prof 1, Alice, l. 302-304).

Lilas évoque la notion de transparence lorsqu'il s'agit du bon climat de classe : [...] « *je n'hésite pas à être transparente avec eux et à leur expliquer (ce que je ressens). Si je suis contente, je le leur dis tout le temps, si je ne suis pas contente, je le leur dis (également).* » (Prof 2, Lilas, l. 332-334). [...] « *la transparence des explications, la parole et la communication.* » sont les éléments qui ressortent chez Lilas (Prof 2, Lilas, l. 345-346).

Spoutnik pense qu'il est important d'être strict (avec de l'humour), de fixer les règles dès le début de l'année et d'être « ultra-cohérent » avec les élèves : « *Si on dit : « La prochaine fois que tu parles, je te mets une punition ». La prochaine fois que l'élève parle, on lui met une punition, même s'il a juste dit : « Oh, bien, zut ». Je pense que c'est important d'être ultra-cohérent.* » (Prof 4, Spoutnik, l. 352-355). Ayant une certaine expérience, il dit qu'une fois ces règles intégrées par les élèves, il peut faire preuve « de plus de bienveillance », mais pas avant : [...] « *une fois que cela s'est bien instauré, on peut faire preuve de plus de*

bienveillance, mais si on commence tout de suite par une trop grande bienveillance, à mon avis, cela peut poser des problèmes. » (Prof 4, Spoutnik, l. 356-358). Les notions de « respect (mutuel) d'écoute et de discussion » sont les termes qu'il utilise pour expliquer les composantes d'une bonne gestion de classe : « *Je crois que si on fait preuve de respect envers l'élève, et bien, le respect envers l'enseignant, il va être automatique. Je pense que ce qui est important aussi, c'est d'écouter l'élève, voire de créer la discussion avec lui.* » (Prof 4, Spoutnik, l. 372-374).

4.3. Elèves

4.3.1. Souvenirs d'école

Dans leurs souvenirs d'école, les élèves racontent des moments marquants qui s'inscrivent dans le cadre de la petite enfance, de sorties pédagogiques et d'un « petit » parcours de vie à l'étranger. Amélie garde le souvenir de l'apprentissage de l'alphabet et des chiffres : « *L'enfantine [...] parce que c'est le moment où on devient un peu plus grand. On apprend l'alphabet, les chiffres, etc. Oui, c'est un peu ce moment qui m'a marquée.* » (E 1, Amélie, l. 7-10). Elle explique aussi avoir eu une « prof » horrible : « *Et bien, c'était l'année passée. J'ai eu une prof à l'école qui était vraiment, on va qualifier d'horrible. Elle était très violente avec les élèves, etc qui avait fait chuter toutes mes notes [...].* » (E 1, Amélie, l. 12-14).

Coralie confie les « bêtises qu'elle a faites » au camp de ski : « *Je me rappelle qu'une année quand j'étais petite, on avait mis du tabasco dans le coca d'un prof, mais il l'a bien pris. Cela s'est bien passé.* » (E 2, Coralie, l. 8-10). Dans ses propos, les moins bons souvenirs évoqués ont trait à des punitions ou à des remarques, mais qui n'altèrent en rien son rapport à l'école. Elle signale : « *Les punitions que j'avais, les remarques, mais sinon, je garde un bon souvenir de l'école.* » (E 2, Coralie, l. 12-13).

Pour Jean, c'est la notion de gentillesse qui ressort : « *Je pense que c'est quand je suis arrivé à ... et que j'ai découvert un peu ma classe parce que j'ai trouvé qu'ils (les élèves) étaient tous super gentils. Il n'y avait pas de dispute entre eux.* » (E 3, Jean, l. 8-9). Il explique aussi avoir rencontré des difficultés avec les fils de la directrice qui l'embêtaient sur le chemin du retour de l'école et qu'il n'y a pas eu de solution à ce problème : « *Et bien, c'était à ... avec les camarades de classe qui m'embêtaient. Sur le chemin de l'école, je me faisais embêter aussi par les fils de la directrice. Et puis, on l'a signalé plusieurs fois à la directrice, mais elle voulait rien faire pour (résoudre le problème au niveau de) ses enfants.* » (E 3, Jean, l. 13-15). Les moins bons souvenirs sont relatifs au caractère / à la personnalité des « profs », des punitions ou encore d'une situation émanant de la direction.

4.3.2. Représentation de la collaboration

Amélie définit la collaboration par le soutien de ses parents dans le cadre des devoirs à la maison : « *Cela me fait penser que mes parents, pour moi, ils ont toujours été là lorsque j'avais des questions pour les devoirs.* » (E 1, Amélie, l. 20-21). Coralie précise que c'est le fait de « *travailler ensemble un peu* » (E 2, Coralie, l. 19). Jean pense que cela concerne « *toute la famille (et qu') on peut se mettre ensemble pour essayer de donner quelque chose dans les devoirs ou dans les révisions.* » (E 3, Jean, l. 21-22). Pomme, quant à elle, met l'accent sur la famille et les projets d'avenir : « *Le fait que ma famille m'aide pour avoir une bonne école et [...] que je puisse faire ce dont j'ai envie pour ne pas que je sois limitée parce que je n'ai pas fait (ce qu'il fallait).* » (E 4, Pomme, l. 30-32). La collaboration est définie chez Amélie, Jean et Pomme au travers des rapports familiaux et des devoirs à la maison.

4.3.3. Rôle de la famille

Les parents sont très présents dans le parcours scolaire de leur enfant. L'implication des parents d'Amélie s'apparente au rôle du psychologue qui est à l'écoute et qui aide : « *Ils ont joué le rôle de psychologue. Ils ont toujours été à l'écoute. Et puis, ils m'aident quand ils peuvent.* » (E 1, Amélie, l. 26-27). Jean s'exprime en termes de « soutien » et de solutions adaptées à ses difficultés : « *Elle m'a soutenu, bien sûr, un peu comme tout le monde. Elle a essayé de trouver des solutions qui me convenaient.* » (E 3, Jean, l. 25-26). Pomme parle aussi de la notion d'aide : « *[...] Ils (les parents) m'ont beaucoup aidée pour le scolaire (en) parlant avec les profs pour pouvoir faire le mieux possible.* » (E 4, Pomme, l. 38-39).

4.3.4. Représentation de la réussite scolaire

Pour Amélie, la réussite scolaire est de passer dans une autre classe en évitant le redoublement et en étant sereine : « *Pour moi, c'est d'arriver en 11^{ème} année et puis de passer l'école avec des assez bonnes notes et ne pas redoubler dix-huit fois, mais de finir sereinement, on va dire.* » (E 1, Amélie, l. 50-51). Coralie se représente la réussite scolaire par un nombre de points à atteindre, par l'obtention du certificat sans redoublement avec l'idée d'un projet d'avenir : « *Pour moi, c'est avoir les points en fin d'année. Ne pas redoubler, avoir de bonnes notes. Et puis, en fin de 11^{ème}, réussir à avoir le certificat (pour) pouvoir faire l'école (postobligatoire), ce qu'on aimerait.* » (E 1, Coralie, l. 50-52). Jean considère que la réussite scolaire est plutôt le fait d'avoir appris quelque chose à l'école, de vivre avec les autres et d'apprendre à les supporter : « *Pour moi, c'est avoir pu apprendre quelque chose de*

l'école, avoir pu apprendre à vivre en société, à supporter des gens, à ne pas se montrer insupportable. » (E 3, Jean, l. 48-49). Pour Pomme, c'est d'obtenir de bonnes notes, d'être heureux à l'école et d'avoir un bon comportement pour être capable de vivre avec les autres : *« C'est avoir de bonnes notes [...] et être heureux quand on va à l'école. [...]. Le comportement aussi est important pour pouvoir apprendre à vivre avec d'autres personnes et les amis. »* (E 4, Pomme, l. 75-78).

4.3.5. Conception de la relation pédagogique

La gentillesse et l'écoute sont les mots qu'utilise Amélie pour définir cette relation : *« J'ai que des profs super cools, [...] tous mes profs sont gentils, à l'écoute surtout. Si je rate une semaine parce que je suis à l'hôpital, ils envoient à ma maman par mail tous les devoirs. Oui, ça va bien. »* (E 1, Amélie, l. 112-115). Coralie expose un rapport plus contrasté de cette relation. Elle est marquée par une forme d'injustice : *« En soit, je m'entends bien avec eux. A part certains. [...] Et quand je ne m'entends pas bien avec eux, c'est qu'ils me reprochent mon comportement. (Moi), je leur reproche de trop me trouver tout le temps des erreurs alors que je ne suis pas pire qu'un autre élève, mais c'est moi qu'on punit. »* (E 2, Coralie, l. 102-105). Jean dit être considéré par ses enseignants comme un élève « gentil et poli ». Il estime que les enseignants doivent être respectés pour le travail qu'ils réalisent et pour qu'« ils aient une bonne image » des élèves : *« Mes profs, en ce moment, ont souvent trouvé que j'étais gentil et poli. Moi, j'accorde du respect au prof parce que c'est quand même des gens qui font un métier, qui passent toutes les années à essayer de nous apprendre quelque chose. Et bien, il faut quand même les respecter, qu'ils aient une bonne image de nous. »* (E 4, Jean, l. 100-103). Pomme explique que la relation pédagogique dépend de l'enseignant, des branches qu'il enseigne et de sa personnalité : *« Cela dépend. Parfois, je m'entends très très bien avec des profs. Parfois, pas du tout bien. Cela dépend des branches qu'ils enseignent (et de leur personnalité. »* (E 4, Pomme, l. 143-144).

4.3.6. Outils de communication

Quant aux outils de communication, Amélie a choisi l'entretien car cela permet de voir les personnes. Pour ce qui est de l'agenda, elle oublie de le faire signer : *« Les entretiens, je trouve cela bien parce qu'il y a du face à face. [...] Mais, l'agenda, bof ! Parfois, on oublie, on ne le signe pas. »* (E 1, Amélie, l. 92-96). Coralie affirme sa prédilection pour les SMS contrairement à l'agenda. Elle pense que cela est pratique ; elle en fait elle-même usage, mais ne voit pas l'utilité des remarques dans l'agenda : *« Je dirai les SMS parce que les remarques*

dans l'agenda, je trouve que c'est un peu inutile. Je trouve les SMS plus pratiques, c'est peut-être parce que j'envoie toujours des SMS. » Elle ajoute plus loin que les SMS permettent également d'informer les parents lorsqu'il y a nécessité de le faire : « [...] *au moins le parent, il est directement informé. Bon après, je n'aimerais pas qu'ils (les parents) soient tout le temps informés.* » (E 2, Coralie, l. 86-89).

Jean explique son intérêt pour les entretiens car ils offrent la possibilité aux personnes de se voir, contrairement aux mails et au téléphone : « *Je dirai l'entretien parce que cela permet de se voir face à face ; c'est déjà différent que par mails ou par téléphone.* » (E 3, Jean, l. 85-86). Pomme pense que les entretiens téléphoniques ou les réunions sont des moyens de communication plus adaptés à ses parents parce qu'ils sont pris par leur travail. Quant aux mails, elle estime que c'est assez long à écrire et qu'on ignore ce qu'il faut réellement noter : « *Parfois, mes parents ne sont pas libres d'aller là-bas (au collègue) parce que la plupart du temps, ils travaillent. (Je dirai) peut-être les entretiens téléphoniques ou les réunions parents parce que les e-mails, c'est assez long à écrire [...]. On ne sait pas vraiment ce qu'on va dire. On ne sait pas (non plus) ce qu'il faut dire.* » (E 4, Pomme, l. 122-125).

4.3.7. Personnalité / caractère de l'enseignant

Ce point est très important aux yeux des élèves. Amélie fait allusion à sa « prof » d'allemand qu'elle qualifie de « *gentille et de douce* » et à sa « prof » de Forgen (formation générale) qui la pousse dans ses études : « *J'ai deux profs en particulier : ma prof d'allemand qui est une femme très très gentille, douce et qui fait aimer l'allemand. Ma prof générale que j'ai eue en Forgen me pousse vers mes études que j'ai envie de faire.* » (E 1, Amélie, l. 118-121). Elle confie également avoir été encouragée à aller plus loin par ces deux enseignantes : « *Ce sont les deux qui me poussent à aller plus loin.* » (E 1, Amélie, l. 122).

Elle mentionne n'avoir pas eu d'enseignants qui l'encourageaient l'année dernière sauf celle de français : « *Je n'avais pas de profs qui me poussaient. (Mais), j'avais quand même eu une prof, Madame x qui, elle était très chou et qui dès que quelqu'un faisait une mauvaise note, elle disait que ce n'est pas grave, regarde, là on peut trouver des points. Elle était chou. Et puis, c'était ma prof de français.* » (E 1, Amélie, l. 124-127).

Chez Jean, c'est la notion de motivation qui est mise en relief face à ses difficultés en maths : « [...] *Alors, il (mon prof) m'aide en ce moment beaucoup pour les maths. Il me motive.* » (E 3, Jean, l. 106-107). Il souligne également un trait de caractère sévère et juste qui contribue à le faire progresser : « *J'arrive à faire les calculs de tête alors que je n'y arrivais pas en général. Il me dit : « bravo ». Il est sévère, mais juste.* » (E 3, Jean, l. 109-110).

4.4. Regards croisés (régularités et variations) en lien avec la théorie

Grille 2. Régularités et variations

ENSEIGNANTS		ELEVES	
<i>Thèmes</i>	<i>Sous-thèmes</i>	<i>Thèmes</i>	<i>Sous-thèmes</i>
Collaboration « enseignants – parents »	Disponibilité des enseignants	Collaboration « enseignants – parents »	Conception de la collaboration
Réussite scolaire	Critères institutionnels	Réussite scolaire	Critères institutionnels
	Sentiment d'efficacité personnelle et épanouissement		
Communication	Communication école- famille : et aujourd'hui ?	Communication	Représentation des entretiens
			Présence de l'élève aux entretiens et représentations
	Problématiques de l'élève et gestion		
Relation pédagogique	Valeurs de l'école	Relation pédagogique	
			Représentation du « bon prof »
	Autorité : croyance ou réalité ?		Perception de l'autorité

Pour mener à bien l'analyse de cette deuxième grille, je me suis appuyée sur l'article de Maulini (2013). Cela m'a permis de relever et d'analyser des régularités et des variations dans les propos des quatre enseignants et des quatre élèves (Maulini, 2013). J'ai sélectionné les extraits communs aux quatre enseignants en utilisant un système de couleurs. En parallèle, j'ai séparé les extraits qui divergeaient en utilisant des symboles. Il en a été de même pour les quatre élèves.

Ainsi, je mettrai en lien les régularités (points communs) et les variations (points opposés) pour comprendre les représentations qu'ils se font de la réussite scolaire.

Je cherche à savoir si ce concept est vraiment un réel enjeu pour les familles dans la relation école-famille : quelle est la perception des enseignants sur ce point ? Est-ce que cette collaboration est primordiale pour les élèves ? Comment perçoivent-ils cette alliance ? De par leur présence en classe avec l'enseignant, ne sont-ils pas finalement plus à même de prendre place au « Dialogue » sur cette thématique que leur propre famille ?

Par ailleurs, cherchant à comprendre le phénomène sur la façon dont les enseignants et les élèves perçoivent la réussite scolaire et la collaboration école-famille, il m'a semblé pertinent de définir le concept de « représentations sociales » selon Abric (1994) :

Nous poserons qu'il n'existe pas a priori de réalité objective, mais que toute réalité est représentée, c'est-à-dire appropriée par l'individu ou le groupe, reconstruite dans son système cognitif, intégrée dans son système de valeurs dépendant de son histoire et du contexte social et idéologique qui l'entourne. [...] Cette représentation restructure la réalité pour permettre une intégration à la fois des caractéristiques objectives de l'objet, des expériences antérieures du sujet, et de son système d'attitudes et de normes. Cela permet de définir la représentation comme une vision fonctionnelle du monde, qui permet à l'individu ou au groupe de donner un sens à ses conduites, et de comprendre la réalité, à travers son propre système de références, donc de s'y adapter, de s'y définir une place (p. 17).

4.4.1. Enseignants

- Disponibilité des enseignants

Lors des entretiens, j'ai pu constater que les quatre enseignants interrogés collaborent avec les familles comme le cadre législatif le stipule (La LEO et la RLEO, 2011). Cependant, lorsqu'il s'agit de répondre à la question qui porte sur le nombre de parents à contacter, les avis divergent. En effet, si pour certains enseignants, il est primordial de contacter et de voir toutes les familles, pour d'autres la rencontre sera sélective et tributaire de la situation personnelle de l'enfant. En d'autres termes, ils ne rentreront en contact avec les parents que lorsqu'il y a une situation à résoudre ou à discuter avec ces derniers. Toutefois, les quatre enseignants conscients de l'importance de cette collaboration mettent tout en œuvre pour rencontrer les familles. J'ai donc relevé des régularités chez l'enseignante doyenne Alice et l'enseignante médiatrice Claire. En effet, Alice déclare avoir eu à rencontrer les parents de façon systématique, mais c'est très rare qu'elle voie tous les parents. Elle reçoit alors les parents en fonction des situations d'élèves et pour apprendre à les connaître : « *Cela m'est arrivé d'avoir un entretien systématique avec tous les parents, mais c'est rare. On a la soirée des parents d'élèves ; là on voit les parents qui veulent bien venir. Et puis, généralement, en tant que maîtresse principale, je contacte ceux qui ne sont pas venus [...].* » (Prof 1, Alice, l. 223-226). Cette idée se retrouve chez Claire. Elle émet également la notion de disponibilité qui montre bien sa volonté de collaborer, comme signalé plus haut : « *Non (je n'ai pas*

systématiquement un entretien avec tous les parents) *parce que j'estime quand un élève va bien, à mon sens, qui est intégré, fait des résultats qui sont bons, qu'on a peut-être d'autres choses à faire, que de se dire : « alors, c'est super, tout va bien ». Mais en même temps, je dis aux parents : « n'hésitez pas, même si tout va bien, je me mets à votre disposition. »* (Prof 2, Claire, l. 134-138).

A contrario, Lilas explique qu'elle rencontre tous les parents et se base sur les pratiques d'autres collègues de son établissement notamment, les plus aguerris dont Spoutnik, par exemple. Elle est, par ailleurs, consciente du fonctionnement personnel de chacun, mais préfère plutôt avoir un entretien avec toutes les familles : *« Oui (j'ai systématiquement un entretien avec tous les parents). En tant que maîtresse de classe, je vois tous les parents. Et puis, c'est fait un peu comme cela dans l'établissement. Mes collègues le font, pas tous le font de cette manière. Certains voient quelques parents parce qu'il y a urgence, mais moi je vois tous les parents. »* (Prof 3, Lilas, l. 256-258).

Dans cette même variation, Spoutnik fait le choix de voir tous les parents sans exception : *« Oui, parce que je le demande à tous les parents de ma classe. »* (Prof 4, Spoutnik, l. 264). Il déclare vouloir *« rencontrer tous les parents même quand cela va bien. »* (Prof 4, Spoutnik, l. 267).

Enfin, les quatre enseignants -dans leur disponibilité- respectent bien ce partenariat et s'organisent pour qu'une collaboration s'établisse entre les deux sphères, école-famille. En résumé, deux enseignants voient les parents « au cas par cas » et deux autres entrent en contact avec tous les parents.

- Réussite scolaire et critères institutionnels

Sur ce point, il est à noter que les quatre enseignants interrogés se représentent la réussite scolaire en lien avec des critères de réussite émanant de l'institution, comme déjà explicité dans le cadre théorique (Perrenoud, 2002b). Que ce soit du côté d'Alice, Claire, Lilas et Spoutnik la réussite scolaire est perçue en termes de chiffres, de seuil, d'objectifs à atteindre, de passage à une autre année, de bien-être et d'intérêt pour les études.

La réussite, c'est aussi d'assurer son avenir, d'intégrer le gymnase, de développer des compétences et une culture. Cette régularité s'explique par le fait que la réussite scolaire est définie en fonction des attentes de la loi scolaire.

- Sentiment d'efficacité personnelle et épanouissement

D'après le concept développé dans le cadre théorique, le sentiment d'efficacité personnelle entre en ligne de compte dans la réussite scolaire. On ne peut donc parler de réussite sans parler du sentiment d'efficacité de l'élève puisque les deux sont intimement liés (Bandura, 2007). En effet, si l'élève croit en sa capacité à réussir une tâche, qu'il reçoit des feedbacks positifs des enseignants et de sa famille, il ne peut que réussir. De plus, un parcours scolaire où l'enfant aurait obtenu de bons résultats (dès son entrée à l'école) contribue aussi à sa réussite.

Dans cette optique, je n'ai relevé aucune variation. Trois enseignants tiennent les mêmes propos. Alice précise l'importance d'un cadre familial et scolaire *secure* propice à l'épanouissement de l'élève. En effet, s'il y a tensions entre ces deux sphères, cela a des conséquences sur l'efficacité personnelle et le bien-être de l'enfant : « *Pour un élève, le fait de savoir qu'il y a un conflit entre les parents et l'école, cela peut être anxiogène et de ce fait, il n'aura pas toutes ses capacités cognitives parce que sa tête va être prise par autre chose, par ce conflit. Oui, cela peut être handicapant.* » (Prof 1, Alice, l. 172-175). Claire souligne, elle aussi, l'importance du bien-être des élèves non seulement à la maison, mais également à l'école parce que les conflits entre l'école et la famille peuvent affecter l'enfant. D'ailleurs, elle va encore plus loin en parlant du concept de « loyauté » : « *Oui, je pense que cela peut l'affecter par rapport à cette loyauté entre l'école et la famille. [...] cela va le toucher.* » (Prof 2, Claire, l. 103-105). Lilas développe elle aussi, ce même point de vue, c'est-à-dire qu'un enfant qui se trouve dans un conflit entre l'école et la famille peut être affecté par ces tensions. Par ailleurs, ce conflit de loyauté peut faire obstacle à son bien-être et à son sentiment d'efficacité personnelle : « *Oui, parce que [...] s'il y a des tensions entre l'école et la famille et que l'élève se retrouve-là, dans un conflit de loyauté. Si l'élève ne soutient pas la démarche des parents, mais n'ose pas aller à l'encontre de ses parents, cela peut évidemment affecter l'élève et s'il est affecté, qu'il ne va pas bien, il y a les résultats [...] Il peut y avoir des conséquences sur les résultats [...].* » (Prof 3, Lilas, l. 195-199).

- Communication école-famille : et aujourd'hui ?

Dans les entretiens, il est ressorti que trois enseignants diffèrent dans la représentation de ce concept. Alice pense que les choses ont évolué et que la communication n'est pas la « préoccupation première des familles » et que s'il y a communication, elle est sujette à la négociation, que ce soit pour les punitions ou pour les notes.

L'école d'aujourd'hui se résume, pour Alice, à la négociation : [...] « (La communication) n'est pas la préoccupation première des familles. Et puis, quand effectivement, il y a communication, on est souvent dans la négociation. Que ce soit des punitions données, alors les parents viennent, estiment que c'est trop sévère. Ils veulent faire l'école à notre place, souvent. Tout le temps dans la négociation, il faut négocier avec les élèves, il faut négocier avec ... Ça, c'est l'école d'aujourd'hui. On ne connaissait pas cela. Moi à mon époque, on ne pouvait pas négocier. Même la note, des fois, ils essaient de négocier : « Oui, mais là cette phrase, ceci, ... ». *Négociation.* » (Prof 1, Alice, l. 244-250). L'opinion de cette dernière trouve écho chez Maulini (1997) et Gayet (1999) dans le rapport « fragile » des familles à la communication.

Quant à Claire, son point de vue s'oriente plutôt vers les brochures que fournit l'école pour informer les parents sur son fonctionnement ainsi que sur « les réunions de parents plénières ». Elle pense que le langage utilisé par l'équipe pédagogique lors de ces réunions doit être compliqué pour les parents qui ne maîtrisent pas cette phraséologie et qui ne connaissent pas bien le système : « *Je trouve qu'il y a pas mal de choses qui sont faites. Il y a des brochures qui sont distribuées pour expliquer comment cela fonctionne. Donc, je trouve que c'est bien. Quelquefois, je trouve que, lors des réunions de parents plénières, quand on reçoit le directeur, les doyens qui prennent la parole, etc, il y a trop de jargon qui est utilisé. Et je me dis que, pour des parents qui ne sont pas dans le système, cela doit être compliqué à comprendre.* » (Prof 2, Claire, l. 154-158). L'école d'aujourd'hui informe énormément la famille. Cependant, le jargon utilisé n'est pas accessible à tous les parents ; cela mériterait plus de clarté car il est important que tous comprennent de quoi ils parlent : « *Là, je pense que cela nécessiterait quand même, d'être plus clair et de se mettre au même niveau des parents qui ne connaissent pas ... Faire attention à cela. Etre sûr que tout le monde comprend bien de quoi on parle.* » (Prof 2, Claire, l. 158-161).

L'autre variation concerne Spoutnik qui, dans son expérience -et par rapport à ses collègues-, n'a pas relevé d'évolution significative de la communication entre l'école et la famille: « [...] *contrairement à ce que mes collègues peuvent dire, moi, honnêtement, je n'ai pas senti une évolution ni négative ni positive.* » (Prof 4, Spoutnik, l. 295-297).

- Problématiques de l'élève et gestion

Sur les quatre enseignants interrogés, les avis divergent et sont très riches. Par souci de concision, j'ai fait le choix de n'émettre que l'avis de Lilas, la plus jeune enseignante et de l'enseignante Alice, de par son statut de doyenne.

A la question qui porte sur les problématiques (décrochage scolaire, phobie scolaire, *burn out*, harcèlement, etc), les variations ont démontré une implication certaine de la part des quatre enseignants et une façon très personnelle de gérer ces problématiques d'élèves en parlant avec les collègues, la famille, la direction parfois et l'élève lui-même.

Sur ce point, Lilas dit avoir été énormément confrontée au décrochage scolaire et qu'elle demeure vigilante par rapport à ce problème. Par ailleurs, elle déclare être sensible à la thématique du harcèlement à l'école vu qu'elle a eu l'occasion d'en entendre parler chez un maître de classe et un médiateur : « [...] *J'essaie d'avoir un radar par rapport à cela et d'accompagner les élèves pour essayer de les accrocher. Harcèlement, j'y suis très sensible et je sais qu'il y a des cas de harcèlement dans l'établissement et des cas de cyberharcèlement, mais je n'ai jamais été touchée par cela, dans le sens que ce n'était pas mes élèves et du coup, que je n'ai pas eu accès -à juste titre- aux informations puisque cela restait entre le maître de classe, l'élève et le médiateur. Mais, j'y suis très sensible.* » (Prof 3, Lilas, l. 232-237). Elle confie aussi, se sentir impuissante face à la problématique de la phobie scolaire : « [...], *j'ai été face à un élève dont on avait diagnostiqué une phobie scolaire et je me suis sentie très impuissante face à cela. Cela m'a beaucoup touchée, dans le sens où je ne savais pas trop comment m'y prendre et comment y faire face.* » (Prof 3, Lilas, l. 238-240).

Alice apporte un autre éclairage sur le décrochage scolaire bien qu'elle ait été confrontée à toutes les problématiques citées plus haut. Elle explique également les gestes professionnels à adopter face à celles-ci et les conséquences d'un décrochage scolaire pour l'élève : « [...] *quand il y a un décrochage scolaire, on est en contact avec la famille. On essaie de faire en sorte que l'élève revienne à l'école. Ensuite, il y a un réseau qui se met en place avec le doyen, la doyenne pédagogique. Ceux-ci réunissent les médecins, la famille, pour voir ce qu'on peut faire pour que l'élève revienne à l'école parce qu'un décrochage scolaire, cela va jusqu'à ce que l'élève reste à la maison cloîtré et ne revienne pas à l'école. Cela peut aller très loin.* » (Prof 1, Alice, l. 199-204).

Dans ce cas-là, c'est la famille qui entre en contact avec l'école : « *C'est la famille qui va nous dire si l'élève va chez le psychologue, chez un autre thérapeute. Donc, en premier, c'est la famille. Et puis après, quand on a tous ces éléments, on en réfère au doyen ou à la doyenne qui va organiser une réunion avec tout le monde pour voir ce qu'on peut faire.* » (Prof 1, Alice, l. 206-209). Cette dernière fait aussi mention d'un « groupe de coordination » pour la gestion d'autres situations problématiques d'élèves regroupant tous les professionnels de l'école (Prof 1, Alice, l. 214-221).

- Valeurs de l'école

Tous les enseignants cités plus haut mentionnent le mot « respect » comme valeur de l'école. Les quatre enseignants défendent l'idée de respect (mutuel) que ce soit au niveau de la chaîne hiérarchique (du concierge au directeur) -comme le stipule Alice- que du respect des uns et des autres, du matériel, du travail de l'enseignant et des élèves eux-mêmes, comme le souligne Lilas. La variation qui existe émane de Spoutnik qui parle non seulement de respect, mais évoque aussi l'idée de confiance et d'humour. Selon cet enseignant, l'humour fait partie des valeurs de l'école et permet de « décrisper des situations » : « *Franchement pour moi, c'est une valeur parce que quelqu'un qui sait faire preuve d'humour envers les autres et envers soi-même aussi, et bien il peut relativiser les choses. Il y a tellement de situations qui peuvent se décrisper grâce à l'humour. Moi, je mets l'humour dans les valeurs.* » (Prof 4, Spoutnik, l. 317-320). Les quatre enseignants affirment donc parvenir à défendre et à bien vivre ces valeurs à l'école.

- Autorité : croyance ou réalité ?

Pour une analyse plus fine de ce concept, j'ai participé à la conférence publique de Bruno Robbes, qui a eu lieu à la HEP, le jeudi 21 mars 2019. Celle-ci portait sur la « Relation d'autorité éducative et pratiques coopératives ». Elle touchait à l'une des thématiques de mon mémoire. Cette conférence m'a donc permis d'approfondir ma réflexion sur le concept d'autorité, expliqué dans le cadre théorique. Robbes (2016) souligne que parmi les diverses formes d'autorité qui existent, trois éléments sont à prendre en compte : « une autorité autoritariste, une autorité évacuée et une autorité éducative ».

Le premier « correspond à un abus de pouvoir » qui vise à interdire les échanges et à ne pas valoriser l'autre (Robbes, 2016, cité par Connac, 2017, p. 3). Ce principe peut se retrouver dans les cours magistraux, par exemple, où seul l'enseignant intervient dans l'échange et détient le savoir.

Le deuxième « se définit comme le refus de toute situation conflictuelle ». Dans ce cas, l'enseignant ne cherche pas à résoudre les situations problématiques, dans sa relation avec les élèves, les parents d'élèves ou sa direction, mais préfère les ignorer.

Enfin, le troisième élément, englobe une distinction des places (enseignant / élève) qui autoriserait une prise en compte de l'autre, dans le respect et la confiance ; une relation

d'influence (qui n'est pas la soumission) et la reconnaissance de l'autorité statutaire par les élèves (Robbes, 2016, cité par Connac, 2017, p. 3).

Ainsi, les avis des enseignants corroborent avec le cadre théorique. Ils exercent leur autorité en fixant un cadre clair et sécurisant à l'élève, tout en résolvant les situations conflictuelles. Ces gestes professionnels ont pour seul but de faire grandir l'enfant (dans le respect et la confiance en l'autre), d'acquérir de l'autonomie, et par là même, d'amener l'élève à réussir sa scolarité. En ce sens, l'autorité de l'enseignant se travaille et se perfectionne et n'a donc rien de naturel (Robbes, 2014a, 2014b).

4.4.2. Elèves

Dans la perspective de l'élève, tant donné que certains concepts ont été largement développés, j'ai souhaité opérer des choix afin d'effectuer une analyse transversale plus fine et comprendre les liens tissés entre ces divers concepts. Ainsi, dans l'approche transversale, j'ai choisi de traiter trois notions clés (issues de la grille n° 2) qui m'ont paru plus pertinentes vu qu'elles n'ont pas encore été traitées. Ici, j'analyserai donc la présence des élèves aux entretiens et la façon dont ils les perçoivent, la notion de « bon prof » et la perception de l'autorité chez les quatre élèves.

- Présence de l'élève aux entretiens et représentations

Au niveau des régularités, trois élèves assistent aux entretiens parents-enseignants. La seule variation concerne Amélie chez qui cela semble ne pas faire partie du mode de fonctionnement de son établissement : « *Non, les entretiens dans mon collège, c'est souvent que (les) parents et (les) enseignants.* » (E 1, Amélie, l. 34). Par ailleurs, la représentation que les élèves se font d'un entretien diffère. Amélie avoue aborder la situation avec confiance si elle sait qu'elle s'est bien comportée en classe : « *Si je sais que j'ai fait une bêtise et que c'est pour cela, je dirai un peu méfiante, mais généralement, ils convoquent mes parents pour dire que tout va bien ; pour dire quel test je dois rattraper. Donc, je suis confiante.* » (E 1, Amélie, l. 30-32). Il en va autrement pour Coralie et Jean qui éprouvent plutôt du stress, de la méfiance, voire de la peur : « *Je suis plutôt méfiante, stressée, on va dire parce que j'ai peur de ce que les profs vont penser de moi et vont raconter à mes parents.* » (E 2, Coralie, l. 28-29). Jean évoque aussi cette même variation : « *Au début, je suis très stressé. Je suis souvent très stressé [...] J'ai peur qu'il y ait des mauvais commentaires.* » (E 3, Jean, l. 29-32).

Pomme, quant à elle, est tantôt contente, tantôt méfiante lorsqu'il s'agit d'entretiens avec ses parents. Selon elle, cela dépend des « profs ». Dans son autocritique, elle reconnaît n'avoir pas été toujours respectueuse envers les enseignants. Cette variation se trouve ainsi exprimée : « *Je suis plutôt, parfois contente, méfiante. Cela dépend des profs. Parfois, je ne me comporte pas très bien avec des profs parce qu'ils m'énervent beaucoup. Et ils ne sont pas très gentils. Et puis, moi aussi, je suis un peu insolente envers eux.* » (E 4, Pomme, l. 42-44).

Les élèves ne sont donc pas insensibles ou indifférents à leur scolarité et aux entretiens notamment. Les thématiques de la relation école-famille et de la réussite scolaire les touchent de près, voire plus que leurs parents. Ils se sentent très concernés par ces entretiens bien que l'école privilégie plutôt la collaboration avec les parents. Leur présence à ces entretiens demeure tout à fait légitime puisque c'est tout de même l'élève qui est en classe et qui y passe une bonne partie de sa « vie » d'apprenant.

- Représentation du « bon prof »

Dans le guide d'entretien, j'ai hésité à enlever la question qui portait sur les manuels scolaires (« Te souviens-tu des manuels qu'il/elle utilisait ? Les as-tu trouvés attrayants, intéressants ? Pourquoi ?) car je ne voyais pas, *a priori*, sa pertinence. Finalement, cette question m'a finalement permis de prendre conscience de l'importance du trait de caractère de l'enseignant en plus de la maîtrise des savoirs. Comment ces quatre élèves perçoivent-ils alors un « bon prof » ? En effet, il est intéressant de relever la réponse donnée par Amélie à la question suivante : « Qu'est-ce qu'on retient le plus alors chez un-e enseignant-e ? » : « *Pour moi, d'abord sa personnalité parce que je peux avoir un prof qui enseigne très bien, mais qui arrive toujours de mauvaise humeur, cela n'encourage pas du tout. Donc, pour moi, c'est plutôt la personnalité, la gentillesse. Et ensuite, bien sûr la façon de faire, comment ils enseignent, etc.* » (E 1, Amélie, l. 132-135). La deuxième variation concerne Coralie. Celle-ci explique qu'un « bon prof », c'est celui qui est à l'écoute, qui encourage et qui dit son ressenti. Cela crée de l'empathie chez elle : « *Il est à l'écoute, il nous encourage. Et puis, pour moi, c'est un bon prof. Si cela ne va pas, il le montre et moi j'aime bien ce prof. Quand il est fâché contre moi, cela me désole.* » (E 2, Coralie, l. 110-113). Les représentations du « bon prof » sont perçues au travers des lunettes de valeurs de l'école : le savoir, les amis et le respect (E 1, Amélie, l. 57-63). Des valeurs humaines -dépendant aussi du caractère de l'enseignant- sont également citées : la gentillesse, l'écoute, la motivation (l'encouragement) et l'empathie (Richoz, 2009).

- Perception de l'autorité

Dans cette partie, j'ai fait le choix d'analyser les opinions d'Amélie et de Pomme car elles m'ont interpellée. Dans ces deux variations, Amélie rejoint les points explicités dans le cadre théorique, c'est-à-dire que l'autorité serait tantôt « autoritaire », tantôt « permissive » : « *Pour moi, l'autorité, il ne faut pas en avoir tout le temps. Il faut aussi avoir des moments tranquilles, [...] (C'est un prof) qui sait aussi être gentil parce que si on est gentil et calme, il va nous proposer des activités bien, on va sortir. Mais, (c'est un enseignant) qui garde toujours ce côté strict, qui arrive à élever la voix et à expliquer qu'il faut le respecter, etc.* » (Relance E 1, Amélie, l. 44-49). Pomme, quant à elle, s'en écarte en évoquant l'idée d'une autorité naturelle qui donne envie d'écouter les enseignants et avec lequel on se sent bien. Pour elle, si un élève n'est pas à l'aise avec un enseignant, c'est qu'il n'a pas d'autorité naturelle : « *On ne se sent pas bien avec eux parce qu'ils n'ont pas d'autorité naturelle. [...] Je ne parle pas d'autorité, genre « hyper stricte », mais que, lorsque quelqu'un nous parle, on a envie de l'écouter.* » (E 4, Pomme, l. 92-93). Bien que cela soit mentionné par l'élève, la notion d'autorité dite « naturelle » est souvent utilisée, mais demeure infondée.

4.4.3. Enseignants et élèves

Au sortir de l'analyse des deux grilles, il en est ressorti que les élèves sont capables d'analyser de manière critique et lucide l'environnement dans lequel ils évoluent (l'école). Je me suis en effet rendu compte qu'ils étaient parfois plus au courant des choses que les enseignants ne le pensent (les jeunes qui débutent en l'occurrence). Cet état de fait n'altère en rien la relation pédagogique, ni l'autorité de l'enseignant. En effet, dans la majorité des cas, les élèves décrivent une relation plutôt amicale avec l'enseignant.

A côté de cela, j'ai aussi remarqué que les critères institutionnels de réussite scolaire oscillent, mais restent de l'ordre des régularités chez les enseignants et les élèves.

D'autre part, la notion de collaboration école-famille ne serait pas tout à fait appropriée à la réalité des élèves, mais plutôt à une collaboration école-élève / enseignant-élève où cette dernière serait au centre de sa vie scolaire. En effet, dans cette interaction, force est de constater que seuls le groupe-classe et l'enseignant sont présents sur le terrain *a contrario* des familles.

Lilas souligne ce point à partir de la ligne 149 de l'interview. Ainsi, pourquoi ne pas proposer une collaboration du type école-élève / enseignant-élève ?

Au vu de ce constat, je m'attacherai donc à analyser les régularités et variations les plus significatives et j'opérerai une comparaison entre enseignants et élèves, cette fois dans le but d'esquisser le modèle émergent : « collaboration école-élève / enseignant-élève ».

Pour en faciliter la lecture, j'ai réalisé une troisième grille transversale qui sera analysée plus en détail à la lumière du cadre théorique. Pour ce faire, je développerai les items 1, 2, 6 et 7, d'une part, par souci de concision et, d'autre part, en fonction de ce qui a émergé à l'issue de l'analyse des résultats et non en fonction d'éléments hors cadre théorique, comme le cahier des charges du « collaborateur » de la classe.

Quatre sous-thèmes vont donc être analysés autour du modèle émergent :

- Connaissance de l'élève du système scolaire et maîtrise des critères institutionnels
- Regard lucide et critique de l'élève
- Pour quels interlocuteurs ?
- Le *go-between*

Grille 3. Vers un « nouveau » modèle théorique

COLLABORATION ENTRE ENSEIGNANTS ET ELEVES	
<i>Thèmes</i>	<i>Sous-thèmes</i>
Collaboration « Ecole – Elève » Réussite scolaire	Connaissance du système scolaire par l'élève et maîtrise des critères institutionnels
	Regard lucide et critique de l'élève
Cahier des charges du «collaborateur » de la classe	Modalité de la collaboration
	Une formation par les enseignants en Forgen?
Communication	Quels outils ?
	Pour quels interlocuteurs ?
	Le <i>go-between</i>

Comme déjà signalé dans la méthodologie, le recours à l'usage de tableaux m'a beaucoup aidée à organiser mes données. Vu que la méthode choisie est celle du *Grounded Theory*, mon étude ira au-delà de l'analyse thématique (thèmes, sous-thèmes) dans le but de parvenir à une théorisation. Dans cette optique, Karsenti et Savoie-Zajc (2018) précisent :

Issue de la théorie ancrée, l'analyse par théorisation ancrée est une méthode d'analyse inductive qui vise à atteindre un haut niveau de conceptualisation (par rapport à l'analyse thématique, par exemple) (pp. 331-332).

Par ailleurs, « l'analyse par théorisation ancrée donne au processus d'analyse une perspective globale servant la compréhension du phénomène étudié, en portant sur lui un regard différent » (p. 332).

Enfin, Karsenti et Savoie-Zajc (2018) attirent l'attention sur la finalité de cette démarche inductive :

Il s'agit à cette étape d'aller plus en profondeur dans l'interprétation pour tenter de répondre à la question suivante : comment peut-on articuler les données pour fournir une compréhension novatrice et éclairante du phénomène étudié ? » (p. 338).

Pour ce faire, j'ai classé les nouveaux éléments dans une troisième grille d'analyse transversale thématique qui a amené à une compréhension novatrice du phénomène étudié (Karsenti et Savoie-Zajc, 2018).

Avant toute autre chose, je tenais à souligner qu'il ne s'agit pas de remettre en cause le fonctionnement de l'institution, ni les prérogatives du maître de classe. En effet, je n'ignore pas l'implication que cela demande.

Au contraire, à l'issue des ces huit entretiens, il s'agissait simplement d'essayer de comprendre en quoi l'élève pourrait contribuer à une meilleure collaboration avec l'école et sa famille.

- Connaissance du système éducatif par l'élève et maîtrise des critères institutionnels

Les entretiens m'ont permis d'observer que l'élève interrogée, lors des relances, possède une assez bonne connaissance du système scolaire. D'une manière générale, les quatre élèves interviewés savent user de stratégies qui leur sont propres pour résoudre un « cas d'école ». Amélie expose ses quelques connaissances du rôle de l'enseignant et l'importance de son parcours : « *Son rôle, c'est de transmettre un savoir.* » (Relance E 1, Amélie, l. 4). Le mot respect revient également : « *Le respect (parce que) quand tu es à l'école, si un prof ne te respecte pas, tu ne vas pas aller loin.* » (Relance E 1, Amélie, l. 6-7). Elle dit, par ailleurs, que le fait d'encourager l'élève favorise grandement sa réussite : « [...] *ce qu'il doit savoir le plus, c'est de savoir encourager un élève. Voilà. Pousser un élève vers la réussite. C'est très important.* » (Relance E 1, Amélie, l. 11-12). Le parcours personnel de l'enseignant revêt aussi une certaine importance. Il peut encourager un élève si celui-ci souhaite enseigner, par exemple : « *Oui, je pense [...] cela encourage totalement les élèves.* » (E 1, Amélie, l. 15-18). Alice, l'enseignante / doyenne, est du même avis (régularité) : « *Ah, complètement. Oui, oui. [...] J'ai aussi des enfants, des petits-enfants, donc au contraire, très souvent je dis, bien*

voilà, je vais vous dire quelque chose qui m'est personnel et puis je parle de mon expérience, des enfants, etc. Et je vois que les élèves sont touchés par cela. Au niveau de l'expérience professionnelle et personnelle, je leur dis dans telle situation, voilà ce qui m'est arrivé ou ce qui est arrivé à ma fille ou à mes petits-enfants. » (Relance, Prof 1, Alice, l. 118-124).

Par ailleurs, au niveau des stratégies utilisées face aux difficultés qu'ils rencontrent, les quatre élèves ne restent pas seuls avec leur problème. En effet, soit ils en parlent à un membre de leur famille, soit à un-e camarade de classe. Cette régularité se retrouve aussi chez les quatre enseignants. Ils contactent, soit les collègues, soit les parents, l'élève lui-même ou la direction. Les huit individus interrogés partagent donc le même avis, celui de ne pas rester seuls face à une difficulté.

Dans la connaissance du système, Amélie la collégienne, évoque des éléments de l'institution qu'elle maîtrise assez bien : *« Oui, (il y a des aides) pour les dyslexiques, par exemple. [...] Pour ceux qui arrivent d'autres pays et qui ne parlent pas bien le français, il y a les classes d'accueil où on leur enseigne les bases du français, un peu d'histoire, mais surtout bien parler français. Après pour les enfants un peu turbulents, on va dire, il y a les classes de développement pour les remettre sur le bon chemin, on va dire. »* (Relance E 1, Amélie, l. 21-28). En ce sens, l'élève démontre une certaine connaissance de l'environnement dans lequel elle évolue. D'autre part, comme expliqué dans le cadre théorique, la réussite scolaire étant définie par rapport à des normes institutionnelles, dès lors, enseignants et élèves se rejoignent sur ce point.

- **Regard lucide et critique de l'élève**

En mettant en parallèle les points « présence de l'élève aux entretiens et représentations » et le concept de « bon prof », on peut relever le regard lucide et critique qu'ont les élèves sur leur relation avec l'enseignant et à eux-mêmes. Ce regard averti fait ainsi écho à la question de l'entretien qui porte sur ce qui peut faire entrave à la réussite (« Qu'est-ce qui, selon toi, favorise la réussite ou au contraire l'empêche ? »). Amélie explique que c'est le fait d'être affectée dans une mauvaise classe et d'avoir un « mauvais prof » : *« Je dirais, si on tombe dans une mauvaise classe, avec de mauvais profs. »* (E 1, Amélie, l. 59). Pomme évoque également cette dernière notion en précisant que ce sont des profs pour lesquels l'élève n'éprouve aucun intérêt ; qu'on n'a pas envie d'écouter : *« [...] on n'a pas envie de les écouter. »* (E 4, Pomme, l. 88-89).

En termes de variation, Jean exprime plutôt une perte de confiance à cause d'enseignante de maths peu respectueuse à son égard : *« [...] j'avais une prof de maths qui m'a énormément*

fait perdre confiance, qui m'a traité de « bêta » et cela m'a beaucoup paralysé pour le reste.» (E 3, Jean, l. 60-62). Pour Coralie, l'entrave à la réussite serait avant tout « *les problèmes familiaux* » (E 2, Coralie, l. 60).

Dans les réponses, tant des élèves que des enseignants, force est de constater qu'ils partagent le même point de vue lorsqu'il s'agit de définir le concept de « mauvais prof ». En effet, dans cette régularité, les avis d'Amélie, de Jean et de Pomme se retrouvent -sur plusieurs points- résumés dans la réponse de l'enseignante Alice par les notions de respect, d'ordre et d'écoute : « *Le mauvais prof, on parlait de respect tout à l'heure, c'est celui qui n'arrive pas à véhiculer des valeurs de respect, qui n'arrive pas à maintenir l'ordre dans la classe, qui n'arrive pas à faire passer le contenu, qui n'est pas à l'écoute des élèves.* » (Relance, Prof 1, Alice, l. 87-90). Les élèves semblent ainsi suffisamment « matures » pour s'auto-analyser et porter un regard lucide et critique relatif à l'enseignement et à sa personnalité.

- Pour quels interlocuteurs ?

Cette nouvelle représentation de la relation école-famille concerne les principaux intéressés (élèves et enseignants) vu qu'ils sont présents sur le terrain et partagent l'espace commun qu'est la classe, contrairement aux parents.

Lilas met en effet l'accent sur cet aspect du partenariat : des informations sont transmises, des propos sont relatés aux parents, mais ces derniers ignorent ce qu'il en retourne précisément, étant donné qu'ils ne sont pas présents dans l'établissement ou dans la salle de classe. L'enseignante exprime les jugements et présuppositions qui en découlent : [...] *les parents ne sont pas là. Les parents ne sont pas à l'école. Donc, nous on est avec l'élève, avec l'enfant. On est face aux enfants et puis, les parents vont se baser évidemment sur nos communications, sur les résultats de l'enfant, mais aussi sur les dires de l'enfant, que je ne mets pas en question, mais [...] cela peut engendrer des jugements, des présuppositions, des préjugés, du simple fait que finalement, c'est une collaboration, mais avec des personnes qui ne sont pas présentes et qui ne sont pas là pour voir comment cela se passe.»* (Prof 3, Lilas, l. 149-156).

L'élève Amélie émet la même régularité lorsqu'il s'agit de traiter d'un sujet vécu en classe même, elle en parle à sa meilleure amie déjà présente sur le terrain au même instant : « *J'en parle en premier à ma meilleure amie puisqu'on est dans la même classe, du coup, on vit les trucs au même moment.* » (E 1, Amélie, l. 92-96).

Par ailleurs, elle avoue en parler aussi à ses parents ou à sa meilleure amie ou vice versa. Dans cette approche, en tant que témoin oculaire ou « auditif » sur le terrain, l'élève sera ainsi une sorte de « porte-parole » de ses pairs auprès du corps enseignant et des parents.

- *Le go-between*

Dans cette optique, Perrenoud (1987) signale que l'élève est perçu comme un « médiateur » entre ce qui se dit ou ce qui se vit à l'école et à son domicile. En ce sens, l'adolescent devient « messenger » entre ces deux institutions. Perrenoud (1987) apporte alors un éclairage sur ce rôle particulier du *go-between* qu'endosse l'adolescent. Bien qu'il faille éviter toute dérive à ce statut (double casquette, conflit de loyauté, place d'émissaire, etc), le *go-between* doit pouvoir transmettre des informations constructives dans le respect et faire en sorte que la famille et l'école s'articulent un peu plus autour de l'élève. En effet, si les deux groupes (école et famille) entretiennent des liens de coopération, le *go-between* peut alors devenir un « agent de liaison », une espèce de « trait d'union valorisé », comme le définit le spécialiste de la question. En ce sens, la démarche de l'élève symbolise un canal -qui permet des rapprochements- à travers lequel circulent des échanges bénéfiques, constructifs pour les deux instances. Pour aller plus loin, dans le concept « d'élève-collaborateur », il serait « l'enfant [à considérer] en tant qu'acteur légitime et réfléchi » (Bélangier & Farmer, 2004, p. 53).

4.5. Prise en compte de l'élève

Dans la revue de littérature, j'avais relevé, à ce sujet, l'infime importance accordée à l'enfant dans la collaboration école-famille ; le point de vue de l'élève est peu exploité. En effet, bien qu'il s'agisse de la scolarité de celui-ci et de son avenir, l'institution semble se focaliser plutôt sur les parents. Cela m'a beaucoup interpellée. En effet, lorsqu'il s'agit de partenariat, seuls les adultes sont concernés ; l'enfant est le grand oublié dans cette collaboration (Gayet, 1999). Il est donc primordial de considérer *in fine*, l'avis de l'enfant tant dans ses choix personnels, scolaires et professionnels. Ainsi, la prise en compte de l'élève dans cette relation contribuerait sans doute à la rendre plus efficace et la place de l'enfant serait mieux considérée. « Dans le champ des relations familles-école, une collaboration efficace entre adultes ne peut donc faire l'impasse d'une réflexion sur la place à donner à l'enfant » (Tessaro, 2004, p. 337).

5. Discussion des résultats

L'analyse des résultats dans un regard croisé m'a permis d'observer que la relation école-famille n'assure pas forcément la réussite scolaire, mais qu'elle peut être rendue difficile par certains parents qui n'accorderaient peu ou prou de légitimité à cette relation. J'ai donc pu constater que la réussite scolaire n'est pas seulement liée à un partenariat avec la famille et que cette dernière diffère du point de vue des élèves. En effet, leur regard est plutôt positif sur la collaboration. Ils la perçoivent en termes d'aide émanant de la famille, d'aide aux devoirs et de documents officiels à rendre (ou à faire signer). Cette représentation rejoint ainsi l'étude de Jecker et Weisser (2015) qui précisent en quoi les devoirs à domicile sont considérés comme un outil de partenariat éducatif : les quatre élèves ne faisant pas mention de difficultés significatives à ce sujet.

Suite aux résultats obtenus, je consacrerai ce chapitre à l'étude des représentations du concept de la relation école-famille. Le concept de réussite scolaire ne sera pas mentionné ici vu que celui-ci a déjà été largement développé (critères institutionnels).

Pour ce faire, je vais approfondir mes explications en m'appuyant un peu plus sur le cadre théorique. J'analyserai également le concept de la « collaboration école-élève / enseignant-élève (qui a émergé du *Grounded Theory*) dans le but de mieux comprendre en quoi ce concept pourrait contribuer à renforcer les liens entre l'école et la famille.

Dans la relation école-famille, une élève (Amélie) et une enseignante (Alice) ne voient pas d'inconvénients à ce qu'un enseignant partage son parcours personnel à la classe en vue de motiver, voire même de donner du sens à sa scolarité. Bien que cette relation ne soit pas toujours simple pour les enseignants de par la particularité des familles, les élèves trouvent qu'elle se passe relativement bien, notamment dans la communication inhérente à la collaboration. Cela est sans doute dû au fait qu'ils sont bien conscients de l'implication et de l'investissement réels de l'enseignant dans leurs apprentissages empreints de respect et d'encouragements (Richoz, 2009) :

Un enfant encouragé reçoit réellement du courage pour se lancer dans les apprentissages, entreprendre de nouvelles expériences, faire des efforts pour apprendre et comprendre les choses. [...] Il développe ainsi une plus grande estime de soi, devient plus confiant, plus ouvert pour se soucier des autres et plus intéressé à coopérer avec eux (p. 409).

Par ailleurs, les trois enseignantes, Alice, Lilas et Claire, privilégient l'agenda (et le téléphone) comme outils de communication. Cela s'explique par le fait qu'il est expressément demandé par l'institution. S'il est cité par les trois maîtres, il n'en demeure pas moins que la transmission d'informations par mail semble encore plus efficace, comme Spoutnik le souligne. Ce dernier se démarque de ses autres collègues. L'usage des mails (l'écrit) comme moyen de communication dissipe alors tout malentendu ou quiproquo.

D'autre part, l'entretien *de visu* reste privilégié pour deux élèves (Amélie et Jean) et les quatre enseignants. Cela montre bien l'importance de rencontrer, de voir les parents au moins une fois dans l'année.

D'une manière générale, les enseignants mettent tout en œuvre pour que la communication passe avec les familles. S'il y a parfois des tensions avec celles-ci, c'est que pour certaines, l'école ne leur a pas laissé de bons souvenirs et pour d'autres, elle est source de contestations stériles : l'élève réussit bien sa scolarité malgré ces tensions.

Quant au concept d'autorité, les quatre enseignants, et plus précisément, Lilas, démontrent bien dans leurs propos que l'autorité n'est en aucun cas naturelle, mais est liée aux compétences, aux choix didactiques, à la qualité relationnelle établie avec l'élève et aux gestes professionnels de l'enseignant. Elle sous-tend le sens que l'élève donne à l'obéissance ainsi que la liberté qui en découle puisqu'elle ne s'exerce pas sous la contrainte et la violence (Jeffrey, 2002 ; Prairat, 2012 ; Robbes, 2014a, 2014b). Elle vise, dès lors, à s'autoriser et à autoriser l'autre à devenir l'auteur de sa « vie ». L'enseignant a donc « [...] le souci de les aider [élèves] à poser des actes qui vont leur permettre de s'engager à leur tour dans un mouvement d'autorisation d'eux-mêmes » (Robbes, 2016, p. 5).

Cette notion d'autorité oscille aussi entre « autoritarisme et permissivité », comme expliqué dans le cadre théorique (Guérin, 2003). Les quatre élèves (dont Amélie, Jean et Pomme) la perçoivent comme un dosage qui rassure et sécurise l'élève : « L'adulte prend position, il est prévisible et cette attitude est sécurisante pour l'enfant [...] Ces représentants de l'autorité sont parfois appréciés justement pour cette capacité qu'ils ont à sécuriser » (p. 22).

Les adjectifs « sévère et juste » définissent ce concept chez l'élève Jean et l'enseignant Spoutnik ; ces deux représentations faisant écho au cadre théorique (Guérin, 2003). Jean comprend ainsi que le but de l'enseignant est bel et bien de le faire grandir : « Sévère mais juste... », ainsi évoque-t-on parfois avec nostalgie ces enseignants ou parents impressionnants, exigeants, dont on sentait qu'ils agissaient ainsi dans un objectif louable de faire grandir. » (p. 22).

Quant à la théorie émergente, l'élève Amélie et l'enseignante Lilas sont bien conscientes de l'importance de la place que pourrait occuper l'enfant / l'adolescent dans cet autre type de relation avec les parents, puisque seuls l'élève et l'enseignant sont en interaction dans cet espace partagé qu'est la classe.

Ainsi, si l'on reste vigilant sur toutes les dimensions du *go-between* (déformation des messages à son avantage, par exemple), il n'en demeure pas moins qu'il représente le seul canal de transfert d'informations entre l'école et sa famille : « Entre maîtres et parents, le principal moyen de communication reste le *go-between* ! » (Perrenoud, 1987, p. 23).

6. Limites du travail de recherche

Tout d'abord, les relances qui caractérisent l'approche dite du *Grounded Theory* ont été plus compliquées à réaliser que la première récolte de données. En effet, j'ai été confrontée à des contraintes d'ordre personnel, institutionnel et temporel, les relances s'étant déroulées en pleins mois de janvier et février 2019 (conseils de classe, rendez-vous parents d'élèves, inscription au gymnase, voyage d'étude, camp de ski, etc).

Peu d'enseignants étaient donc disponibles pour cette deuxième récolte de données. Les élèves étaient eux aussi moins mobilisés (conseils de classe, notes, passage en niveau 2, en VP ou autre) à la fin de ce premier semestre. Ces paramètres m'ont donc amené à revoir ma démarche en l'ajustant en fonction de la réalité du terrain.

Si je n'ai pas pu effectuer de relances *de visu*, j'ai cependant réalisé celles-ci par écrit pour certains (seul moyen de récolte de données à disposition) en leur demandant d'y répondre sans consulter les questions au préalable afin d'éviter des biais dans la recherche. En d'autres termes, il était plus commode chez trois enseignants de me répondre par écrit pour les raisons que je viens d'évoquer.

Toutefois, j'ai quand même pu réaliser une relance à l'oral avec mon enregistreur dans le bureau de l'enseignante / doyenne, au mois de février.

Là aussi, j'ai été confrontée à un autre imprévu : le jour de l'interview, cette dernière devait se faire opérer d'urgence. Ce qui fait que je n'ai pas pu rebondir à loisirs pour atteindre une saturation optimale du modèle.

Je n'ai aussi pu obtenir qu'une seule relance auprès d'une élève d'un autre établissement que j'ai interrogée au domicile de ses parents dès son retour du camp de ski.

L'autre point auquel j'ai été confrontée concerne l'aspect éthique des entretiens. En effet, lorsque Coralie a évoqué ses difficultés familiales à la ligne 60, je n'ai pas insisté ni cherché à

rebondir sur ses propos ; le but de mon travail étant d'essayer de comprendre des représentations de deux concepts (la réussite scolaire et la collaboration). Ceci est aussi valable pour Amélie concernant sa maladie (E 1, Amélie, l. 109 ; 114). Néanmoins, que ce soit dans la première récolte de données ou la deuxième (relance), il me semble que les informations sont suffisamment riches et variées pour l'analyse des résultats.

7. Conclusion

Dans ce travail de mémoire, je me suis penchée sur l'enjeu qu'est la réussite scolaire dans la relation école-famille. Je me suis interrogée sur l'idée que cette collaboration favorise la réussite et que cette dernière diffère des enseignants. En d'autres termes, je pensais -initialement- que la perception de la réussite scolaire était différente chez les enseignants et les élèves ; que la collaboration avec la famille était indispensable pour réussir à l'école.

Dans le cadre d'une démarche inductive, l'élaboration d'un guide d'entretien a permis de mener à bien les huit entretiens semi-directifs auprès de quatre enseignants et de quatre élèves. Au sortir de cette première récolte des données, j'ai élaboré une grille d'analyse classée par thèmes et sous-thèmes chez les enseignants et les élèves. Une deuxième grille a permis de mettre en exergue des régularités et des variations entre les deux groupes. Enfin, la troisième grille a fait émerger un « nouveau » concept issu du *Grounded Theory*: « collaboration école-élève / enseignant-élève ». Des relances ont également été effectuées.

L'analyse des résultats a été faite dans le souci d'une interprétation qui soit au plus près du discours des enseignants et élèves en lien avec les apports théoriques. Par souci de concision, j'ai aussi opéré des choix en relevant les données les plus pertinentes, les plus significatives.

En faisant une comparaison entre les deux perceptions, il en est ressorti que leurs représentations étaient identiques sur certains points (régularités sur la réussite scolaire, notamment), mais nuancées sur d'autres (relation école-famille, collaboration, outils de communication).

Ainsi, entre régularités et variations, élèves et enseignants regardent dans la même direction quant au concept de réussite scolaire puisque ce dernier se définit à la lumière de critères institutionnels. A l'opposé, la relation école-famille, ainsi que la collaboration, se définissent à l'aune d'expériences individuelles. Les points de vue des enseignants divergent alors sur certains aspects vu leur subjectivité (caractère, parcours personnels, etc).

Chez les enseignants, cette relation avec la famille est conflictuelle, dénuée de confiance. La négociation et le compromis sont alors la devise de l'échange. Elle est aussi perçue comme

difficile. Cependant, elle demeure indispensable. C'est une « vraie relation » ; elle est importante, primordiale dans les apprentissages et le bien-être de l'élève.

Quant aux élèves, ils ont une toute autre représentation. Ils voient cette collaboration dans le prisme familial (aide en cas de difficultés, de devoirs à domicile et de révisions, document à rendre, agenda à faire signer). Ils accordent par ailleurs, beaucoup plus d'importance à ce qui pourrait se dire lors d'entretiens avec les enseignants. Très impliqués dans leur scolarité, les élèves se sentent concernés par l'école avec l'aide de leur famille.

L'élève peut dès lors réussir à l'école sans qu'il y ait nécessité de collaborer avec l'école ni même de se voir. D'autre part, les collégiens perçoivent la communication école-famille de manière très positive (contrairement aux enseignants).

L'analyse des résultats -dans un regard croisé- a aussi permis d'observer une relation d'interdépendance entre l'élève et l'enseignant, très marquée du côté de l'élève. Cette relation d'interdépendance a été définie à l'aune du concept de « collaboration Ecole-Elève / Enseignant-Elève ».

La théorie émergente est née lors d'une discussion avec ma directrice de mémoire et en relisant les réponses des enseignantes Alice et Lilas, ainsi que de l'élève Amélie. J'ignorais en effet sur quoi la méthode du *Grounded Theory* -qui ne m'était pas du tout familière- allait déboucher. Ce fut alors une expérience très enrichissante, enthousiasmante et pleine de découvertes.

Ce travail m'a donc aidée à mieux comprendre la relation école-famille, ainsi que l'importance qu'elle revêt notamment dans le domaine de l'information que l'on transmet aux parents et des attentes des uns et des autres face à l'enjeu de la réussite. J'ai aussi une meilleure compréhension de la place à accorder à l'élève car il peut contribuer à une bonne ambiance de classe et gestion de conflits entre la famille et l'école si son « métier d'élève-collaborateur » est bien cadré et son statut clairement délimité (il restera tout de même un enfant en formation). Il ne s'agit donc pas de supplanter l'enseignant, ni la famille.

D'autre part, ce travail de mémoire m'a apporté un nouvel éclairage sur la notion d'autorité, qui m'a permis de constater que l'autorité de l'enseignant dite « naturelle » reste un mythe. Elle englobe un ensemble de savoir-faire, en plus du savoir-être, liés aux compétences et à la relation éducative. Ce concept renvoie également à la notion d'obéissance (dans le respect et la confiance mutuelle) et de liberté. Liberté d'être l'auteur de son parcours, tout en encourageant l'élève à grandir, par l'acquisition de l'autonomie et d'autorisation de lui-même. Ainsi, elle est à l'opposé d'un rapport de domination et de soumission, de laxisme ou d'un contrôle excessif.

Enfin, s'agissant du concept de « collaboration Ecole-Elève / Enseignant-Elève », il serait intéressant de mettre en place ce projet qui contribuera peut-être à une meilleure collaboration, plaçant ainsi l'élève au cœur du débat, école-famille et réussite scolaire : Quel visage de l'école de demain dans la collaboration « Enseignant-Elève » avec la génération Z plus lucide et réaliste ?

Bibliographie

- Abric, Jean-Claude (1994). *Pratiques sociales et représentations*. Quadrige. PUF.
- Akkari, A., & Changkakoti, N. (2009). Les relations entre parents et enseignants. *La revue internationale de l'éducation familiale*, (1), 103-130.
- Alaoui, A., Laferrière, T., & Meloche, D. (1996). Le travail en équipe : Théorie et pratique à l'intention des étudiants et des étudiantes du premier cycle.
- Anadón, Marta, Ph. D. (2006). La recherche dite « qualitative » : de la dynamique de son évolution aux acquis indéniables et aux questionnements présents. *RECHERCHES QUALITATIVES–VOL.26* (1), Université du Québec à Chicoutimi. pp. 5-31. ISSN 1715-8705 – <http://www.recherche-qualitative.qc.ca/Revue.html>
- André, B. (2005). Autorité et pouvoir à l'école.
- Angers, M. (1996). *Initiation pratique à la méthodologie des sciences humaines*. CEC.
- Archambault, J., & Chouinard, R. (1996). *Vers une gestion éducative de la classe*. Montréal : Morin.
- Asdih, C. (2012). Collaborer avec les parents pour accompagner la scolarité ? Représentations des enseignants et pratiques professionnelles. *Enfances, Familles, Générations*, (16), 34–52. <https://doi.org/10.7202/1012800ar>
- Auger, M. T., Boucharlat, C., & Cornu, B. (2006). Elèves « difficiles », profs en difficulté. *Pédagogie / Formation*. Erasme. Chronique Sociale.
- Bandura Albert, (2007). Auto-efficacité : le sentiment d'efficacité personnelle : De Boeck.
- Bardin, L. (2001). *L'analyse de contenu* (10e éd.). Paris : Presses Universitaires de France, 93-117.
- Bardin, L. (2013). Chapitre II. Le codage. Dans : L. Bardin, *L'analyse de contenu* (pp. 134-149). Paris cedex 14, France : Presses Universitaires de France.
- Bélanger, N., & Farmer, D. (2004). L'exercice du métier d'élève, processus de socialisation et sociologie de l'enfance. *McGill Journal of Education/Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 39(001).
- Blais, M., & Martineau, S. (2006). L'analyse inductive générale : description d'une démarche visant à donner un sens à des données brutes. *Recherches qualitatives*, 26(2), 1-18.
- Boncourt, M. (2017). *L'autorité à l'école, mode d'emploi*. ESF Sciences Humaines.
- Bouchard, J-M (2006). Partenariat et agir communicationnel. *Prismes, revue pédagogique de la HEP Vaud*, 5, 18-20.
- Bourreau, J. P., & Sanchez, M. (2013). Rendre la parole aux élèves, Clés pour les accompagner sur les voies de la réussite. *Pédagogie / Formation*. Chronique Sociale.
- Boutin, G. (2018). *L'entretien de recherche qualitatif: théorie et pratique*. Presses de l'Université du Québec.
- Bucheton, D., & Soulé, Y. (2009). Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchâssées. *Éducation et didactique*, 3(3), 29-48.
- Caille, J. P. (1992). Les parents d'élèves de collège et les études de leur enfant: attentes et degré d'implication. *Éducation et formations*, (32), 15-23.
- Charles, C. M. (2004). *La discipline en classe : modèles, doctrines et conduite*. Bruxelles : De Boeck.
- Chartier, M., & Payet, J. P. (2014). «Comment ça se passe à la maison ?» *Troubles du rôle professionnel dans l'entretien enseignant-parents* (No. 187, pp. 23-34). ENS Éditions.
- Connac, S. (2017). Robbes, B.(2016). *L'autorité enseignante-Approche clinique*. Nîmes: Champ Social Éditions. *Éducation et socialisation. Les Cahiers du CERFEE*, (44).

- Croizier, M. (1993). Motivation, projet personnel, apprentissages.
- Curonici Chiara, Joliat Françoise, McCulloch Patricia. (2006). Des difficultés scolaires aux ressources de l'école. Un modèle de consultation systémique pour psychologues et enseignants. Edition : De Boeck.
- d'Arripe, A., Oboeuf, A. & Routier, C. (2014). L'approche inductive : cinq facteurs propices à son émergence. *Approches inductives*, 1(1), 96–124. <https://doi.org/10.7202/1025747ar>
- Darveau, P., & Viau, R. (1997). La motivation à l'école : le rôle des parents.
- DeBlois, L., & Lamothe, D. (2005). La réussite scolaire : comprendre et mieux intervenir. Ste-Foy : Presses de l'Université Laval.
- Deslandes, R. (1996). Collaboration entre l'école et les familles : Influences du style parental et de la participation parentale sur la réussite scolaire au secondaire. Thèse de doctorat inédite, Département de psychoéducation, Université Laval, Québec.
- Deslandes, R. (1999). Une visée partenariale dans les relations entre l'école et les familles : complémentarité de trois cadres conceptuels. *La revue internationale de l'éducation familiale*, 3(1-2), 30-47. Repéré à http://adaptationscolaire.net/themes/pafa/documents/textes_pafa_deslandes_complet.pdf
- Deslandes, R., & Bertrand, R. (2004). Motivation des parents à participer au suivi scolaire de leur enfant au primaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 30(2), 411-433. Repéré à <https://www.erudit.org/fr/revues/rse/2004-v30-n2-rse1025/012675ar/>
- Doray, P., & Chenard, P. (Eds.). (2005). L'enjeu de la réussite dans l'enseignement supérieur. PUQ.
- Dubet, F. (1997). *École, familles le malentendu*. Paris: Textuel.
- Estrela, M. T. (1994). Autorité et discipline à l'école. ESF éd.
- Foray, P. (2009). Trois formes de l'autorité scolaire. *Le Télémaque*, (1), 73-86.
- Foulin, J. N., & Mouchon, S. (1998). *Psychologie de l'éducation*. Nathan.
- Gauthier, R. (2007). Une démarche inductive, un choix qui s'impose dans les études sur le sens de l'expérience scolaire : l'exemple d'une recherche portant sur le rapport à l'institution scolaire en milieu autochtone. *Recherches qualitatives*, 27(2), 78-103.
- Gayet, D. 1999. C'est la faute aux parents. Les familles et l'école, Paris : Syros.
- Glasman, D. (2006). Périer Pierre. École et familles populaires : sociologie d'un différend : postface de Jean-Manuel de Queiroz. Rennes : Presses universitaires de Rennes, 2005. – 221 p. (Le sens social). *Revue française de pédagogie*, 156(3), 22-22. <https://www.cairn.info/revue-francaise-de-pedagogie-2006-3-page-22.htm>.
- Guérin, V. (2003). À quoi sert l'autorité ? : s'affirmer, respecter, coopérer. *Chronique sociale*.
- Guillemette, François Ph.D., (2006). L'approche de la Grounded Theory ; pour innover ? RECHERCHES QUALITATIVES – VOL .26 (1), 2006, pp. 32-50, ISSN 1715-8705 – <http://www.recherche-qualitative.qc.ca/Revue.html>
- Jecker, D., & Weisser, M. (2015). Les devoirs à la maison comme outil de partenariat éducatif : points de vue des élèves et de leurs parents. Le cas d'une école primaire urbaine en milieu populaire (No. 23). Université de Provence-Département des Sciences de l'éducation.
- Jeffrey, D. (2000). Enseigner et punir. Laval : PUL.
- Jeffrey, D. (2002). Crise de l'autorité et enseignement. *Enseigner et libérer*, 125-136.
- Jouison-Laffitte, E. (2009). La recherche action : oubliée de la recherche dans le domaine de l'entrepreneuriat. *Revue de l'Entrepreneuriat*, vol. 8,(1), 1-35. doi:10.3917/entre.081.0002

- Kaufmann, J.-C. (2008). *L'entretien compréhensif*. Paris : Nathan.
- Larivée, S., Kalubi, J-C. & Terrisse, B. (2006). La collaboration école-famille en contexte d'inclusion : entre obstacles, risques et facteurs de réussite. *Revue des sciences de l'éducation*, 32, 525-543. Repéré à : <https://www.erudit.org/fr/revues/rse/2006-v32-n3-rse1733/016275ar/>
- Larivée, S. J. (2011). Regards croisés sur l'implication parentale et les performances scolaires. *Service social*, 57(2), 5-19. Repéré à <https://www.erudit.org/fr/revues/ss/2011-v57-n2-ss5004227/1006290ar/>
- Larivée, S. J. (2012). L'implication des parents dans le cheminement scolaire de leur enfant. Comment la favoriser, 33-48.
- Larivée, S., Terrisse, B. & Richard, D. (2013). La collaboration école-famille : quelles compétences les parents québécois jugent-ils nécessaires pour s'impliquer ? *La revue internationale de l'éducation familiale*, 34(2), 105-131. doi:10.3917/rief.034.0105.
- Lecomte, J. (2004). Les applications du sentiment d'efficacité personnelle. *Savoirs*, (5), 59-90.
- Maarawi, J. (2013). La réussite scolaire dans l'enseignement professionnel en Syrie et en France, en fonction de l'orientation scolaire après la classe de troisième (Doctoral dissertation, Strasbourg).
- Maheu, E. (2007). *Sanctionner sans punir*. St-Etienne : Dumas-Titoulet Imprimeurs.
- Marcellini, A., & Miliari, M. (1999). Lecture de Goffman. L'homme comme objet rituel. *Corps et culture*, (4).
- Maulini, O. (1997). « La porte la mieux fermée est celle que l'on peut laisser ouverte ». *La collaboration parents-enseignants dans l'école publique*. *La Revue des échanges*, 15(4), 3-14. Repéré à : <http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/maulini/porte.html>.
- Maulini, O. (1999). La tranquillité ou le débat ? Petit éloge de la dispute entre les familles et l'école. *Educateur*, 3, p. 9-15.
- Maulini, O. (2006). Explication et implication. La dialectique de la réflexion et de l'action dans la réalisation d'un curriculum de formation professionnelle.
- Maulini, O. (2008). Comment transcrire un entretien.
- Maulini, O. (2013). Penser les pratiques éducatives par l'induction croisée de leurs régularités et de leurs variations : une méthode de recherche ancrée dans les observations. *Genève, Suisse: Université de Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation*. Repéré à <http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/maulini/publ-1313.pdf>.
- Maurice, M. (2012). *4 clés pour gagner en autorité naturelle-2e éd.: En affaires et dans la vie !* InterEditions.
- Meirieu, P. (Ed). (2000). *L'école et les parents : La grande explication*, Paris : Plon.
- Montandon, C & Perrenoud, P. (Eds). (1987). *Entre parents et enseignants : un dialogue impossible ?* Berne : Peter Lang, 2e éd. Augmentée 1994.
- Montandon, C. (1991). *L'école dans la vie des familles (Cahier n°32)*. Genève : Service de la Recherche Sociologique.
- Mouchot, C. (2003). *Méthodologie économique (No. halshs-00420741)*.
- Mucchielli, A., & Paillé, P. (2003). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Paris : Armand Colin.
- Ouellet, S. (2015). *Relations éducatives et apprentissage: regards diversifiés de professionnels en éducation et futurs chercheurs*. PUQ.
- Paillé, P., & Mucchielli, A. (2003). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*, Paris, A.
- Paillé, P. & Mucchielli, A. (2012). Chapitre 11-L'analyse thématique. *U*, 231-314.

- Paquay, L., Crahay, M., & Ketele, D. (2006). L'analyse qualitative en éducation : des pratiques de recherche aux critères de qualité.
- Payet, J. & Giuliani, F. (2014). La relation école-familles socialement disqualifiées au défi de la constitution d'un monde commun : pratiques, épreuves et limites. *Education et sociétés*, 34(2), 55-70.
doi:10.3917/es.034.0055
- Perez, S., Groux, D., & Ferrer, F. (2002). Education comparée et éducation interculturelle : éléments de comparaison. *Dasen Pierre R. et Perregaux Christiane, Pourquoi des approches interculturelles en sciences de l'éducation*, 49-65.
- Périer, P. (2005). *École et familles populaires : sociologie d'un différend*. PU Rennes.
- Périer, P. (2007). Des élèves en difficulté aux parents en difficulté : le partenariat école/familles en question. *Tisser des liens pour apprendre*, 90-107. Repéré à http://www.irev.fr/sites/www.irev.fr/files/pierre_perier_article.pdf
- Perrenoud, P. (1987). Le go-between : entre sa famille et l'école, l'enfant messager et message. *Entre parents et enseignants: un dialogue impossible*, 49-87.
- Perrenoud, P. (2001). *Le projet personnel de l'élève, une fiction*. Genève, Université de Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation.
- Perrenoud, P. (2002a). Quelques conditions d'un partenariat durable entre les parents et les enseignants. Université de Genève : FPSE. Repéré à : <http://www.respire-formation.fr/medias/files/parteneriat-parents-enseignants.pdf>
- Perrenoud, P. (2002b, November). Réussir à l'école: tout le curriculum, rien que le curriculum. In *Intervention dans le débat d'ouverture du 10^{ème} colloque de l'Association des cadres scolaires du Québec (ACSQ)*, Québec, Canada. Disponible in: http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2002/2002_33.rtf [8 luglio 2009].
- Poulin, M. (2010). « Les représentations sociales de l'identité professionnelle d'enseignants du primaire pratiquant dans une école alternative », *Mémoire*. Montréal (Québec, Canada), Université du Québec à Montréal, Maîtrise en éducation.
- Poupart, J. (1981). La méthodologie qualitative en sciences humaines : une approche à redécouvrir. *Apprentissage et socialisation*, 4(1), 41-47.
- Poupart, J. (1997). L'entretien de type qualitatif : considérations épistémologiques, théoriques et méthodologiques. *La recherche qualitative: enjeux épistémologiques et méthodologiques*, 173-209.
- Prairat, E. (2012). L'autorité éducative au risque de la modernité. *Recherche et formation*, (71).
- Rey, B. (2004). *Discipline en classe et autorité de l'enseignant*. Bruxelles, De Boeck.
http://secondaire.deboeck.com/titres/1161_1/9782804107659-discipline-en-classe-et-autorite-de-l-enseignant.html
- Rey, B. (2009). *Discipline en classe et autorité de l'enseignant : éléments de réflexion et d'action*. De Boeck.
- Rézeau, J. (2002). Médiation, médiatisation et instruments d'enseignement: du triangle au «carré pédagogique». *Asp. La revue du GERAS*, (35-36), 183-200.
- Richoz, J. C. (2009). *Gestion de classes et d'élèves difficiles*. Favre.
- Robbes, B. (2014a, November). L'autorité : un enjeu de la relation éducative et pédagogique. In *Conférence, CRDP de Lorraine (Vol. 19)*.

- Robbes, B. (2014b). Fondements, contradictions et limites du rejet de l'autorité dans la relation éducative et pédagogique?. *Recherches & éducations*, (11), 125-139.
- Robbes, B. (2018). *L'autorité éducative dans la classe: douze situations pour apprendre à l'exercer*. ESF Sciences Humaines.
- Rondier, M. (2004). A. Bandura. Auto-efficacité. Le sentiment d'efficacité personnelle. Paris: Éditions De Boeck Université, 2003. L'orientation scolaire et professionnelle, (33/3), 475-476.
- Savoie-Zajc, L. (2006). Comment peut-on construire un échantillonnage scientifiquement valide? *Recherches qualitatives*, 5, 99-111.
- Savoie-Zajc, L. (2009). L'entrevue semi-dirigée. *Recherche sociale : de la problématique à la collecte des données*, 5, 337-360.
- Sénore, D. (2010). Parents et profs d'école: de la défiance à l'alliance. *Chronique sociale*.
- Tessaro, W. (2004). L'élève acteur des relations famille-école : stratégies de transmission des messages. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 26(2), 327-342.
- Torres, J. C. (2014). La reconnaissance professionnelle des enseignants : difficultés et contradictions. *Administration Education*, (4), 143-149.
- Van Campenhoudt, L., & Quivy, R. (2011). *Manuel de recherche en sciences sociales-4e édition*. Hachette.
- Van der Maren, J. M. (1995b). Méthodes de recherche pour l'éducation. Montréal : Les Presses de l'Université de Montréal. *Revue des sciences de l'éducation*, 22(1), 212-213.
- Vatz Laaroussi, M., Kanouté, F. & 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. <https://doi.org/10.7202/019682>.

Cadre légal / PER

Règlement d'application de la loi du 7 juin 2011 sur l'enseignement obligatoire (LEO)

Règlement d'application de la loi du 7 juin 2011 sur l'enseignement obligatoire (RLEO)

Le Plan d'études romand (PER), Neuchâtel, 2010-2016 © CIIP, Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin, 21 mai 2006.

Remerciements

Je tiens tout d'abord à remercier ma Directrice de mémoire, Madame Katia Dolenc Otero pour son enthousiasme, ses précieux conseils et le partage de son expérience dans le domaine. Sa disponibilité et ses apports significatifs m'ont permis d'approfondir ma réflexion sur le sujet.

En second lieu, mes remerciements vont aux collègues, parents et élèves, plus particulièrement à *Alice, Lilas, Claire, Spoutnik, Amélie, Coralie, Jean et Pomme* pour le temps consacré aux divers entretiens et relances. Merci également à Romina et à Eugenio.

Enfin, je formule toute ma reconnaissance à mon mari Fabrice ainsi qu'à Hachem qui m'ont soutenue dans ce travail de mémoire.

ANNEXES

Shirleen Tenthorey

A l'attention des Enseignants :

Lieu et date

Objet : demande d'autorisation pour entretien (enregistrement audio)

Chères collègues, Chers collègues,

Dans le cadre de la fin de ma formation MS1 à la HEP, je dois réaliser un mémoire professionnel. L'objectif de ce travail est de comprendre comment l'élève vit son parcours scolaire. En d'autres termes, j'aimerais étudier l'influence de la relation école-famille dans la réussite scolaire (bien-être, collaboration, sentiment de réussite, confiance en soi, épanouissement).

Il s'agira tout d'abord de récolter un certain nombre de données sur la base d'une interview de quelques élèves auprès de différentes classes.

Ensuite, une collecte de données s'effectuera sur la base d'une interview auprès d'enseignants d'un même établissement. L'entrevue se déroulera dans une salle de classe ou un autre lieu à votre convenance en novembre-décembre 2018. Elle sera organisée en dérangeant le moins possible le rythme scolaire de l'établissement.

Toutes les informations récoltées demeureront, bien évidemment, anonymes et confidentielles.

Afin de pouvoir procéder à ces entretiens, je souhaiterais avoir votre accord de principe ainsi que vos disponibilités : par mail (en tête de page) ou en remplissant le coupon-réponse ci-joint d'**ici au 31 octobre 2018**.

En vous remerciant chaleureusement de l'intérêt que vous porterez à ma requête, recevez, chères collègues, chers collègues, l'expression de ma parfaite considération.

Shirleen Tenthorey

.....

Prénom de l'enseignant :

Nom de l'enseignant :

.....

Je suis disponible plutôt le (date) à (heures) pour distribuer la lettre aux élèves à faire signer par les parents.

Je suis disponible plutôt le (jour) à (heures) pour participer à l'interview.

Je ne souhaite pas participer à l'interview.

Date :

Signature :

.....

Shirleen Tenthorey

A l'attention des Parents :

Lieu et date

Objet : demande d'autorisation pour entretien (enregistrement audio), **9, 10, 11 VG /VP**

Chère Madame, Cher Monsieur, Chers Parents, Chers élèves,

Je me permets de vous écrire, car j'arrive au terme de ma formation MS1 à la HEP pour laquelle, je dois réaliser un mémoire professionnel.

Dans le cadre de ce travail, je cherche à comprendre comment l'élève vit son parcours scolaire. En d'autres termes, j'aimerais étudier l'influence de la relation école-famille dans la réussite scolaire (bien-être, collaboration, sentiment de réussite, confiance en soi, épanouissement).

La prise des données s'effectuera sur la base d'une interview de quelques classes dont votre enfant fait partie. Pour ce faire, je souhaiterais avoir votre accord de principe ainsi que celui de l'enfant. Je ne prendrai en compte que l'élève dont les parents sont favorables à l'interview (parents et élèves).

L'interview durera de 20 à 30 minutes et aura lieu dans une salle de classe ; elle sera organisée en dérangeant le moins possible le rythme scolaire de l'élève. Elle se fera en novembre-décembre 2018. La récolte des données demeurera, bien évidemment, anonyme et confidentielle.

Pour le bon déroulement du projet, veuillez, s'il vous plaît, remplir le coupon-réponse ci-joint à retourner au/à la maître-esse de classe d'**ici au 31 octobre 2018**.

En vous remerciant très chaleureusement de l'intérêt que vous porterez à ma requête, recevez, Chère Madame, Cher Monsieur, Chers Parents, Chers élèves, l'expression de ma parfaite considération.

Shirleen Tenthorey

.....
Nom de l'élève : **Prénom de l'élève :**

Parents

- J'autorise ma fille / mon fils à participer à l'interview.
- Je n'autorise pas ma fille / mon fils à participer à l'interview.

Elèves

- Je suis intéressé (e) à participer à l'interview.
- Je ne suis pas intéressé (e) à participer à l'interview.

Date :
.....

Signature :

Guide d'entretien de l'enseignant²

Éléments de contexte

Avant toute chose, j'aimerais vous remercier d'avoir accepté d'être interviewé-e dans le cadre de ce travail de recherche HEP. Pour situer cet entretien, j'ai besoin de connaître quelques éléments de contexte. Je vais donc compléter la fiche suivante avec vous.

Pseudonyme :

Âge :

Formation (Université, HEP, autres) :

Enseignant (e) depuis (année) :

Type d'établissement scolaire (urbain, semi-urbain, campagne) :

Degré (s) enseigné (s) :

Expérience préalable (autre (s) type (s) d'établissement (s), autres degrés,...) :

Lieu et date de l'entretien :

Interviewer :

Remarques :

Accord pour le travail de recherche

*Vous avez donné votre accord pour un entretien sur la relation école-famille dans le cadre de la réussite scolaire des élèves. C'est pour cette raison que nous nous retrouvons aujourd'hui. L'entretien va durer 40 minutes. Je vous invite à vous exprimer librement sur les thématiques abordées et vous **rappelle que l'entretien sera enregistré**. Des extraits de vos propos seront cités dans ce travail et resteront -bien sûr- anonymes et confidentiels ».*

Entrée en matière

→ Présentations d'usage, salutations.

→ Objet de la rencontre : entretien portant sur la relation école-famille.

→ Questions pratiques : anonymat, enregistrement, temps prévu, déroulement,...

² Dans ce travail, je me suis basée sur un modèle de canevas d'entretien élaboré par la formatrice du module MSSYS 31-5, suivi à la HEP durant le semestre de printemps 2018. Les questions du présent canevas ont été créées de toutes pièces selon la question de recherche de mon mémoire.

Thèmes	Questions de recherche
<p>1. La relation école-famille :</p>	<p>➤ <i>Votre propre parcours scolaire en tant qu'élève (ère).</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Est-ce que vous avez gardé un souvenir particulier de votre parcours d'élève (ère) ou un événement majeur (quelque chose qui vous a marqué) à l'école primaire et/ou secondaire, et seriez-vous d'accord de me le raconter, de le partager ? <input type="checkbox"/> Pensez-vous que ce souvenir a joué dans le choix professionnel que vous avez fait ? Oui, non ? Pourquoi ? <input type="checkbox"/> Vous souvenez-vous lorsque vous étiez enfant de l'impression que vous a laissée la relation entre l'école et la famille ? C'était plutôt inexistant, très présent ? Comment, comme enfant, avez-vous été marqué par cela ? De quoi vous rappelez-vous ? <p>➤ <i>Votre parcours actuel en tant que professionnel.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Et aujourd'hui, si je vous dis « la relation école-famille », qu'est-ce que cela évoque-t-il chez vous ? <input type="checkbox"/> Que pensez-vous de la part « éducative » du métier d'enseignant ? <input type="checkbox"/> Qui initie le premier contact avec la famille (vous, les parents, la Direction, autres personnes) ? <input type="checkbox"/> Quelles sont les principales raisons de la prise de contact ?
<p>2. La collaboration :</p>	<p>➤ <i>Votre collaboration avec les familles.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Pouvez-vous me raconter une bonne expérience ou une moins bonne expérience dans votre collaboration avec les parents ? <input type="checkbox"/> Et quelles sont vos attentes ? Pouvez-vous me motiver votre position ? Pourquoi au fond avez-vous ces attentes ? <input type="checkbox"/> Avez-vous connaissance de directives professionnelles (le prescrit) à ce propos ? <input type="checkbox"/> Dans votre parcours, avez-vous eu un (e) élève qui a réussi sa scolarité et dont les parents étaient hostiles envers l'école ? Pouvez-vous me décrire quelle a été son attitude en classe ?

	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Et que penser lorsqu'il y a rupture de dialogue entre l'école et la famille de l'élève ? <input type="checkbox"/> Quelles sont les limites de cette collaboration ?
<p>3. La réussite scolaire :</p>	<p>➤ <i>La « réussite » à l'école.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> C'est quoi pour vous réussir à l'école ? Que faut-il entendre par réussite scolaire ? Qu'est-ce que la réussite scolaire pour vous ? <input type="checkbox"/> Selon vous, quels sont les indicateurs qu'un (e) élève possède une bonne estime de lui/d'elle-même ? <input type="checkbox"/> A quoi reconnaît-on qu'un (e) élève a une mauvaise estime de lui/d'elle-même ? <input type="checkbox"/> Pensez-vous que des tensions entre l'école et la famille peuvent avoir un impact sur les résultats scolaires de l'élève ? Sur la confiance en soi chez l'élève ? Pouvez-vous développer votre réponse, svp ? <input type="checkbox"/> Dans votre expérience, avez-vous eu recours à la conseillère en orientation régulièrement ? Pourquoi ?
<p>4. La communication :</p>	<p>➤ <i>La communication entre l'école et les familles.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> D'une manière générale, comment entrez-vous en contact avec les parents de vos élèves (agenda, courriels, téléphones, entretiens individuels, etc) ? <input type="checkbox"/> Quels sont les comportements d'élèves qui vous interpellent le plus (décrochage scolaire, phobie scolaire, <i>burn out</i>, harcèlement, dépression, élève dyslexique, élève à haut potentiel, élève sportif de haut niveau, autres) ? <input type="checkbox"/> Avez-vous été confronté (e) à l'une des problématiques citées ou autres ? A qui avez-vous décidé d'en parler en premier ? <input type="checkbox"/> Comment avez-vous géré cette situation ? <input type="checkbox"/> Dans votre expérience, avez-vous systématiquement un entretien avec tous les parents ? <input type="checkbox"/> Durant votre parcours, quel a été le profil d'élèves dont vous n'avez pas jugé utile de rencontrer les parents ? <input type="checkbox"/> Lors d'entretiens individuels, dans quelles situations, avez-vous fait appel à des partenaires extérieurs (logopédiste, psychologue, doyen, médiateur, etc) ?

	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Le plus souvent, les entretiens portent-ils sur les résultats scolaires de l'élève ou sur son comportement/attitude en classe ? <input type="checkbox"/> Qu'en est-il de la communication entre l'école et les familles ? Qu'en pensez-vous, dans notre école d'aujourd'hui ?
<p>5. La relation pédagogique :</p>	<p>➤ <i>Vos élèves et vous.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Que diriez-vous de la relation pédagogique que vous entretenez avec vos élèves ? Comment l'envisagez-vous ? Comment la construisez-vous ? Qu'est-ce qui est prioritaire pour vous dans la relation ? <input type="checkbox"/> Les valeurs que vous défendez ? Y arrivez-vous ? Oui, non ? Pourquoi ? Comment le vivez-vous ? <input type="checkbox"/> Etes-vous satisfait du cadre dans lequel vous travaillez ? Oui, non ? Pourquoi ? <input type="checkbox"/> Que mettez-vous sur pied pour obtenir un climat de classe propice à la réussite de l'élève ? <input type="checkbox"/> De quelle manière parvenez-vous à faire régner le respect mutuel entre les élèves ? <input type="checkbox"/> Comment vous y prenez-vous pour instaurer le respect envers l'enseignant (e) dans votre classe ? <input type="checkbox"/> Quels types d'élèves nécessitent plus d'attention sur le plan éducatif ? <input type="checkbox"/> Que signifie pour vous, un (e) enseignant (e) qui a de l'autorité ?
<p>Fin de l'entretien</p> <p><i>Mots-clés</i></p>	<p>➤ <i>L'école, la famille et moi.</i></p> <p>→ Quels sont les trois mots-clés que vous choisiriez pour définir la collaboration école-famille ?</p> <p>→ Quels sont les trois mots-clés que vous choisiriez pour définir la réussite scolaire ?</p>

Clôture

Remerciements

Je vous remercie de votre participation et du temps consacré à cette enquête aujourd'hui.

Guide d'entretien de l'élève³

Éléments de contexte

Avant toute chose, j'aimerais te remercier d'avoir accepté d'être interviewé-e dans le cadre de ce travail de recherche HEP. Pour situer cet entretien, j'ai besoin de connaître quelques éléments de contexte. Je vais donc compléter la fiche suivante avec toi.

Pseudonyme :

Âge :

Degré de scolarité :

Nationalité / Permis :

Profession des parents :

Lieu et date de l'entretien :

Remarques :

Accord pour le travail de recherche

*« Tu as donné ton accord pour cet entretien qui durera de 20 à 30 minutes. C'est pour cette raison que nous nous retrouvons aujourd'hui. **Je te rappelle que l'entretien est enregistré.** Des extraits de tes propos seront cités dans ce travail de mémoire HEP. Ils resteront -bien sûr- anonymes et confidentiels ».*

Entrée en matière

- Présentations d'usage, salutations.
- Objet de la rencontre : entretien portant sur la relation école-famille.
- Questions pratiques : anonymat, enregistrement, temps prévu, déroulement,...

³ Dans ce travail, je me suis basée sur un modèle de canevas d'entretien élaboré par la formatrice du module MSSYS 31-5, suivi à la HEP durant le semestre de printemps 2018. Les questions du présent canevas ont été créées de toutes pièces selon la question de recherche de mon mémoire.

Thèmes	Questions de recherche
<p>1. La relation école-famille :</p>	<p>✓ <i>Peux-tu me raconter en quelques mots ou en résumé ton parcours scolaire ?</i></p> <p><input type="checkbox"/> Quel est le meilleur souvenir que tu gardes de l'école ?</p> <p><input type="checkbox"/> Quel a été le moins bon souvenir que tu as de l'école ?</p>
<p>2. La collaboration :</p>	<p>✓ <i>Avec ta famille, quel est le sujet dont vous parlez le plus concernant l'école ?</i></p> <p><input type="checkbox"/> La collaboration avec la famille : qu'est-ce que cela évoque pour toi ? A quoi cela te fait penser par rapport à ton parcours scolaire ?</p> <p><input type="checkbox"/> Durant tout ton parcours scolaire, quel rôle a joué ta famille lorsque tu as rencontré des difficultés (scolaires, relationnelles, personnelles, etc) ?</p> <p><input type="checkbox"/> Lorsque les « profs » décident de discuter avec ta famille (lors d'un entretien), comment réagis-tu (content (e), rassuré (e), soulagé (e), méfiant (e), etc) ? Pourquoi ? As-tu participer majoritairement aux entretiens ou pas ? Comment les as-tu vécus ?</p> <p><input type="checkbox"/> Que penses-tu des devoirs à la maison ? Comment t'organises-tu pour les faire ? Que fais-tu lorsque tu ne comprends pas ce qu'il faut faire ?</p>
<p>3. La réussite scolaire :</p>	<p>✓ <i>C'est quoi pour toi la réussite scolaire ?</i></p> <p><input type="checkbox"/> C'est quoi pour toi, réussir à l'école ? C'est quoi la réussite scolaire selon toi ?</p> <p><input type="checkbox"/> Qu'est-ce qui, selon toi, favorise la réussite ou au contraire l'empêche ?</p> <p><input type="checkbox"/> Rappelle-toi un événement majeur particulier lors de ta scolarité qui t'ait marqué ou une période scolaire particulière lors de ta scolarité qui t'ait marqué... Que cela soit un événement positif ou négatif et qui aura marqué en partie ton parcours scolaire... Peux-tu me le raconter ?</p> <p><input type="checkbox"/> D'après toi, est-ce important d'avoir un (e) ami (e) sur qui compter en classe ? Peux-tu développer ta réponse, stp ?</p> <p><input type="checkbox"/> As-tu une petite idée du métier que tu souhaites faire plus tard ? Qui pourra t'aider à le trouver ou à le concrétiser ?</p>

<p>4. La communication :</p>	<p>✓ <i>Peux-tu m'expliquer comment tu vis la communication entre l'école et ta famille ?</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> D'après toi, quel pourrait être le meilleur outil de communication entre l'école et ta famille (les réunions de parents, les entretiens individuels, les entretiens téléphoniques, les remarques dans l'agenda, les e-mails, les SMS, etc) ? Pourquoi ? <input type="checkbox"/> Lorsqu'il y a difficultés avec l'école (enseignants, élèves, autres), à qui préfères-tu en parler en premier ? <input type="checkbox"/> Le plus souvent, les entretiens portent-ils sur tes résultats scolaires, sur ton attitude / comportement en classe ou sur autre chose ?
<p>5. La relation pédagogique :</p>	<p>✓ <i>Et tes « profs » ?</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Quelle est ta relation avec tes « profs » en général ? <input type="checkbox"/> Peux-tu me parler d'un trait de caractère d'un (e) enseignant (e) qui t'a motivé et aidé à réussir ton parcours scolaire ? <input type="checkbox"/> Te souviens-tu des manuels qu'il/elle utilisait ? Les as-tu trouvés attrayants, intéressants ? Pourquoi ? <input type="checkbox"/> Que fais-tu lorsque tu ne comprends pas ce qu'il faut faire en classe ? <input type="checkbox"/> Es-tu plus « heureux-se » à l'école ou à la maison ? Pourquoi ?
<p>Fin de l'entretien <i>Mots-clés</i></p>	<p>➤ <i>L'école, ma famille et moi ?</i></p> <p>→ Quels sont les trois mots-clés que tu choisirais pour définir la collaboration école-famille ?</p> <p>→ Quels sont les trois mots-clés que tu choisirais pour définir la réussite scolaire ?</p>

Clôture

Remerciements

Je te remercie de ta participation et du temps consacré à cette enquête aujourd'hui.

Relance de l'enseignant

Thème :	Questions générales
	<ol style="list-style-type: none">1. Comment définiriez-vous le rôle de l'enseignant dans l'école d'aujourd'hui ? Selon vous, quelles seraient les compétences les plus importantes du métier d'enseignant (en choisir 3 dans la liste ci-dessous) ? Pourquoi ?2. Quels sont les outils de communication ou les ressources à votre disposition pour mener à bien les entretiens avec les parents ?3. Que propose l'école comme dispositifs d'aide aux élèves en difficultés ? Quel est celui qui vous semble le plus efficace ? Pourquoi ?
Thèmes :	Collaboration école-famille et réussite scolaire
	<ol style="list-style-type: none">4. Sur quels critères pourrait-on s'appuyer pour affirmer qu'un prof a de l'autorité ? Pouvez-vous développer votre réponse, svp ?5. Qu'est-ce qu'un « bon » prof selon vous ? Qu'est-ce qu'un « mauvais » prof selon vous ?6. Comment vous y prenez-vous pour instaurer vos valeurs de l'école auprès des collègues et des parents d'élèves ? Y parvenez-vous ? Oui, non. Pourquoi ?7. D'après vous, qu'est-ce qui peut entraver la réussite scolaire de l'élève ? Pourquoi ?8. Votre expérience personnelle (enfance, âge adulte) pourrait-elle encourager, guider certains élèves ou pas, dans leur parcours scolaire et professionnel ? Oui, non. Pourquoi ?

➤ **Le référentiel des compétences, HEP de Lausanne pour la question n° 1**

Le référentiel identifie **11 compétences** professionnelles, détaillées en plusieurs composantes qui permettent d'en saisir les facettes et les enjeux.

Pour chaque compétence, des **niveaux de maîtrise** précisent ce qui est attendu des étudiantes et étudiants à l'issue de leur formation.

Voici la liste des compétences professionnelles identifiées par le référentiel :

1. Agir en tant que professionnel critique et porteur de connaissances et de culture.
2. S'engager dans une démarche individuelle et collective de développement professionnel.
3. Agir de façon éthique et responsable dans l'exercice de ses fonctions.
4. Concevoir et animer des situations d'enseignement et d'apprentissage en fonction des étudiants et du plan d'études.
5. Évaluer la progression des apprentissages et le degré d'acquisition des connaissances et des compétences des élèves.
6. Planifier, organiser et assurer un mode de fonctionnement de la classe favorisant l'apprentissage et la socialisation des élèves.
7. Adapter ses interventions aux besoins et aux caractéristiques des élèves présentant des difficultés d'apprentissages, d'adaptation ou un handicap.
8. Intégrer les technologies de l'information et de la communication aux fins de préparation et de pilotage d'activités d'enseignement et d'apprentissage, de gestion de l'enseignement et de développement professionnel.
9. Travailler à la réalisation des objectifs éducatifs de l'école avec tous les partenaires concernés.
10. Coopérer avec les membres de l'équipe pédagogique à la réalisation de tâches favorisant le développement et l'évaluation des compétences visées.
11. Communiquer de manière claire et appropriée dans divers contextes liés à la profession enseignante.

Relance de l'élève

Thèmes	Questions générales
	<ol style="list-style-type: none">1. Comment définirais-tu le rôle de l'enseignant ? C'est quoi « enseigner » pour toi ?2. Qu'est-ce qu'il doit connaître le plus dans son métier ? Pourquoi ?3. Penses-tu que le parcours personnel de l'enseignant (e) pourrait encourager certains élèves à réussir à l'école ou pas du tout ? Oui, non. Pourquoi ?4. Selon toi, quelles sont les aides que propose l'école lorsque l'élève est en difficultés ? Parmi celles-ci, laquelle préfères-tu ?5. A ton avis, penses-tu que l'école communique bien avec ta famille ? Oui, non. Pourquoi ?
Thèmes	Collaboration école-famille et réussite scolaire
	<ol style="list-style-type: none">6. Selon toi, qu'est-ce qu'un (e) prof qui a de l'autorité ? C'est quoi « avoir de l'autorité » pour toi ?7. Quelles sont les valeurs de l'école d'après toi ? Quelle est celle que tu affectionnes le plus ? Pourquoi ?8. Selon toi, c'est quoi avoir un « bon caractère » chez un (e) prof ? Pourquoi est-ce si important ?9. As-tu plus confiance en toi lorsque tu te confies à un (e) ami (e) ? Oui, non. Pourquoi ?

Transcriptions d'entretiens / enseignants

Alice (nom d'emprunt)

Claire (nom d'emprunt)

Lilas (nom d'emprunt)

Spoutnik (nom d'emprunt)

Transcriptions d'entretiens / élèves

Amélie (nom d'emprunt)

Coralie (nom d'emprunt)

Jean (nom d'emprunt)

Pomme (nom d'emprunt)

Transcriptions des relances / enseignants

Alice (nom d'emprunt)

Claire (nom d'emprunt)

Lilas (nom d'emprunt)

Spoutnik (nom d'emprunt)

Transcriptions des relances de l'élève Amélie

Amélie (nom d'emprunt)

Schémas

Figure 1. Le triangle pédagogique de J. Houssaye (1998) décrit par Rézeau (2002).

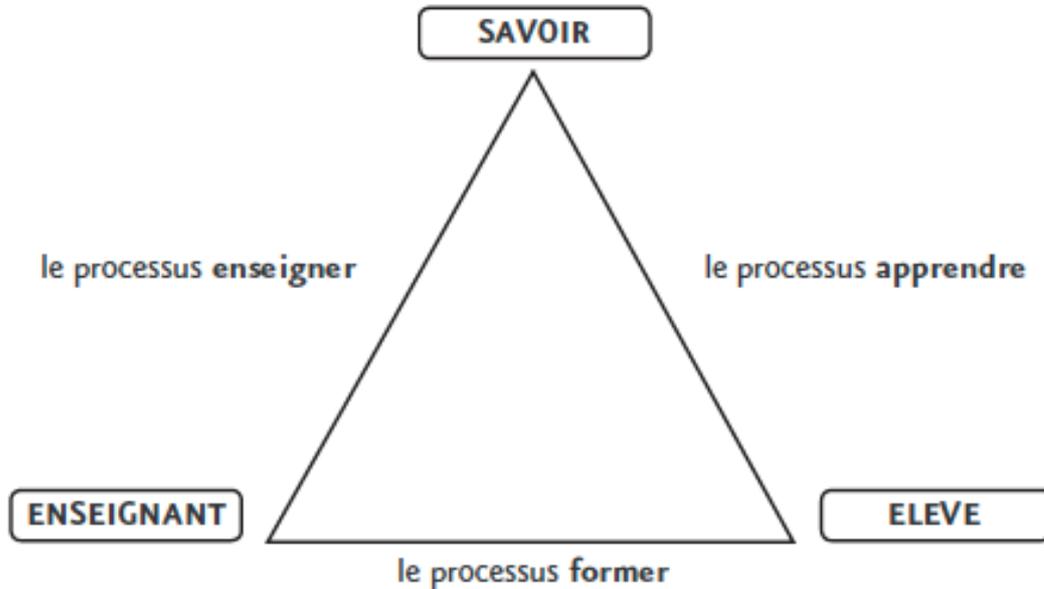
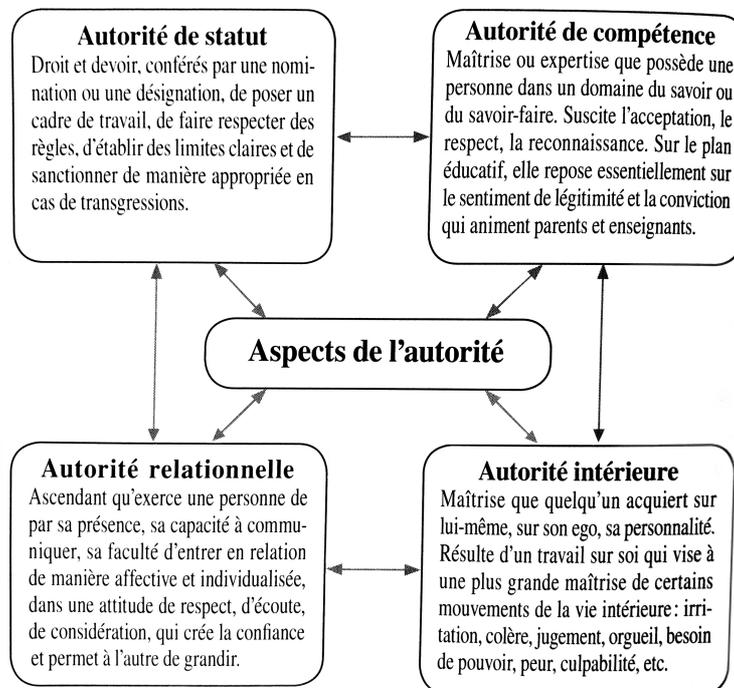


Figure 2. Composantes de la relation d'autorité (Richoz, 2009).



(p. 140)

Résumé

La revue de littérature réalisant peu d'études sur l'élève lui-même, dans la réussite scolaire et la relation école-famille, je me suis donc intéressée de plus près au sujet.

La démarche inductive adoptée, dans le cadre d'une analyse qualitative, a permis de mieux comprendre la perception des élèves et des enseignants sur la réussite scolaire, et la collaboration avec la famille.

Une première récolte de données, puis une seconde, ont été effectuées dans le but d'approfondir et d'affiner le codage, en vue de faire émerger un « nouveau » concept tiré du *Grounded Theory*.

Si la réussite scolaire se définit à l'aune de critères institutionnels chez les professionnels de l'Education, les élèves et leur famille, il n'en demeure pas moins que, la représentation des élèves sur la collaboration varie, par rapport aux enseignants. Elle est rendue conflictuelle et difficile, de par l'attitude des familles, peu favorables au partenariat. Cependant, cette collaboration demeure primordiale, nécessaire pour l'enfant. *A contrario*, les élèves ont une perception plutôt positive de cette collaboration.

L'analyse transversale thématique a démontré l'importance d'une bonne gestion de classe. La notion de « bon prof » reste intimement liée à la notion d'autorité. Selon les chercheurs, elle s'acquiert au travers de compétences, de gestes professionnels, et par l'expérience personnelle de l'enseignant. Elle n'est donc pas « naturelle ».

La théorie ancrée « *Grounded Theory* » a fait émerger un « nouveau » concept : « Collaboration Ecole-Elève / Enseignant-Elève », plus adapté à la réalité de l'adolescent, de l'élève et de l'enseignant. En effet, l'appellation « Collaboration Ecole-Famille » ne serait pas tout à fait appropriée, adéquate car les parents sont absents dans cette relation et interaction. Dès lors, le concept Ecole-Elève (Enseignant-Elève) apparaît plus « juste » pour un meilleur rapport avec les familles.

Mots-clés : Relation école-famille - Collaboration - Réussite scolaire - Autorité - Gestion de classe - Communication - Ecole-Elève (Enseignant-Elève)