

Nicole Anne Chatelain

**La relation familles-école
comme espace de
socialisation professionnelle
des enseignant·es du primaire**

**Parcours expérientiels et ressources au
fil de la carrière**

**Faculté des sciences de l'éducation
et de la formation**

DOI : <https://doi.org/10.51363/unifr.edt.2026.002>

Nicole Anne Chatelain  <https://orcid.org/0000-0003-3704-4624>

© Nicole Anne Chatelain, 2026



This work is published under a Creative Commons Attribution 4.0 International License (CC BY): <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>

Nicole Chatelain

**La relation familles-école comme espace de
socialisation professionnelle des enseignantes
et enseignants du primaire**

Parcours expérientiels et ressources au fil de la carrière

Thèse de doctorat monographique présentée à la
Faculté des sciences de l'éducation et de la formation de l'Université de Fribourg (Suisse).

Approuvée par la Faculté sur proposition des professeur·e·s :

Tania Ogay (Université de Fribourg)

Esther González Martínez (Université de Fribourg)

Nathalie Muller Mirza (Université de Genève)

Nicolas Ruffieux (Université de Fribourg)

Fribourg, le 22 janvier 2026

Prof. Philippe Genoud, Doyen

Résumé

Cette thèse montre que la relation familles–école constitue un espace de socialisation professionnelle pour les enseignant·es du primaire. Les interactions avec les familles y apparaissent comme une opportunité de développement : elles élargissent les compétences, soutiennent l’affiliation au métier et participent à la construction de ressources et de valeurs qui animent ce lien. Être aux prises avec cette relation engage une mobilisation de ressources qui évoluent au fil de la carrière.

L’enquête combine des méthodes qualitatives de collecte et d’analyse. Une première phase s’appuie sur 28 entretiens semi-directifs et trois entretiens collectifs, analysés selon les principes de la théorisation enracinée. Quatre dynamiques centrales en émergent : la relation comme espace d’épreuve, lieu de développement, enjeu communicationnel et vecteur de reconfiguration identitaire. Une seconde phase, fondée sur l’analyse par écriture de huit entretiens d’approfondissement, dégage une typologie de la participation parentale : explicative, collaborative, déficitaire, émancipatrice.

Les résultats montrent que, chez les novices, la socialisation s’organise autour d’une quête d’affiliation au groupe professionnel et d’une reconnaissance par les parents de leurs élèves ; chez les enseignantes et enseignants expérimentés, déjà affilié·es, l’enjeu est de préserver la crédibilité tout en consolidant la confiance acquise. Dans les deux cas, la relation aux familles constitue un espace hors de la classe où se rejoue le métier et où se (re)configurent les ressources professionnelles. La thèse met en lumière une dimension souvent reléguée à la périphérie du métier : la relation familles–école et ses exigences concrètes. Elle parie sur le pouvoir d’agir des enseignant·es : reconnaître les parents comme partenaires, s’appuyer sur des expériences relationnelles et communicationnelles différenciées au fil de la carrière, ajuster les postures et les pratiques. À titre d’ouverture, il s’agit moins de prescrire que de proposer des pistes pour penser l’intégration de ces dimensions relationnelles, communicationnelles et réflexives, en vue de collaborations plus équitables et effectives avec les familles.

Mots-clés : relation familles–école, socialisation professionnelle, participation parentale, communication école-famille, théorisation enracinée, analyse par écriture.

Keywords: school-family relationship; professional socialization; parental involvement; home-school communication, grounded theory; writing-as-analysis.

L’orthographe rectifiée est utilisée dans l’ensemble de cette thèse.

Table des matières

Résumé	2
Remerciements	6
Introduction générale.....	8
Ancrages et motivations personnelles	8
Détermination du problème	10
Organisation du manuscrit	12
Première partie	13
État de la littérature	13
Chapitre 1 : Le partenariat des familles et des enfances	13
Diversité des familles	13
Parentalité complexifiée par des injonctions éducatives.....	26
Conclusion du chapitre.....	34
Chapitre 2 : Un partenariat valorisé traversé d'inégalités.....	35
Partenariat école-familles en tant que relation ambivalente.....	35
Implicites du « bon parent d'élève ».....	44
Partenariat : entre confiance et méfiance	50
Malaises qui floutent l'action enseignante	51
Conclusion du chapitre.....	56
Chapitre 3 : Une évolution enseignante par les familles	58
Socialisations professionnelles enseignantes.....	59
Affiliations identitaires et intersubjectivité	64
Développement en étapes	69
Conclusion du chapitre.....	78
Chapitre 4 : Des mises en scène communicationnelles.....	79
Trame interculturelle des interactions.....	79
Communiquer, collaborer, coopérer et coéduquer	88
Construction du rôle parental	93
Conclusion du chapitre.....	99
Deuxième partie	100
Methodologie.....	100
Chapitre 5 : Opérationnalisation de la recherche.....	100
Quelle est la nature de ma réalité de chercheuse-doctorante ?	101
Quelle est mon rapport avec les personnes interviewées ?	102
Quel est le processus de la recherche ?.....	106
Analyse par catégories conceptualisantes	110
Chapitre 6 : Choix du terrain et des méthodes	116
Récits biographiques de la relation familles-école	117
Caractéristiques des entretiens semi-dirigés et mise en œuvre.....	118
Entretiens d'approfondissement : restitution empirique et éthique	120
Entretiens collectifs, paroles étudiantes	122
Récapitulatif des étapes de la démarche inductive.....	123
Troisième partie	124
Analyses et résultats	124
Chapitre 7 : L'interprétation du partenariat durant la carrière enseignante.....	124
Un partenariat idéalisé qui n'est pas réalisé	124
Un partenariat qui se noue aux marges de la classe et de l'école	127
Des moments de partenariat mutuel	130
Quand les parents apprennent le partenariat aux enseignant-es.....	133
Conclusion du chapitre.....	136

Chapitre 8 : La socialisation professionnelle par le lien familles-école	138
Premiers pas dans la relation familles-école	138
La relation familles-école comme une succession de rituels	143
Déclinaisons de la confiance comme signes d'affiliation.....	151
Conclusion du chapitre.....	158
Chapitre 9 : La communication au cœur de la relation familles-école	161
Communiquer : un faux allant de soi	161
Mises en scène communicationnelles	166
Canaux de communication, proximité recherchée et contrôle maîtrisé	181
Inconforts communicationnels ordinaires	184
Conclusion du chapitre.....	187
Chapitre 10 : La construction de ressources	189
Soutien des collègues	189
Devenir parent soi-même	191
Pratique réflexive : force évolutive du lien familles-école	195
Conclusion du chapitre.....	202
Chapitre 11 : Approfondissement de l'expérience au fil de la carrière	207
Ève — Biographie et expérience professionnelles	210
Léa-Marie — Biographie et expérience professionnelles.....	214
Chimène — Biographique et expérience professionnelles.....	218
Géromine — biographique et expérience professionnelles.....	223
Gaétane — Biographie et expérience professionnelles	228
Olivia — Biographie et expérience professionnelles.....	233
Geneviève — Biographie et expérience professionnelles.....	237
Amandine — Biographie et expérience professionnelles.....	241
Analyse intercas des conceptions de la participation parentale	248
Conclusion du chapitre.....	257
Quatrième partie.....	258
Chapitre 12 : Conclusion générale	258
Socialisation et conceptions de la participation parentale.....	258
Discussion finale	261
Limites de la recherche	262
Ouverture	264
Bibliographie	266
Annexes	281
Annexe A : Déclaration sur l'honneur	281
Annexe B : Description de l'échantillon raisonné des entretiens (N=39).....	282
Annexe C : Canevas entretien semi-dirigé pour enseignant·es novices et experts	284
Annexe D : Canevas entretien d'approfondissement	286
Annexe E : Canevas personnes informatrices 1,2 et 3.....	289
Annexe F : Canevas entretien collectif – étudiant·es HEP 3 ^e BA	295
Annexe G : Synthèse des éléments analytiques de la 1 ^e phase des entretiens.....	296
Annexe H : Formulaire de consentement écrit	298

Liste des tableaux

Tableau 1 Modalités interactionnelles des familles et typologie des rapports avec l'école.....	24
Tableau 2 Moments de résistances parentales.....	55
Tableau 3 Phases du processus de socialisation professionnelle	61
Tableau 4 Phases de la carrière enseignante.....	71
Tableau 5 Phases de l'évolution professionnelle de l'enseignant·e.....	72
Tableau 6 Synthèse des conditions et dynamiques favorables à la coéducation	93
Tableau 7 Deux paradigmes pour ancrer la coéducation	97
Tableau 8 Phénoménologie et attention portée au processus de la recherche.....	105
Tableau 9 Éloge et critique de l'ignorance théorique	109
Tableau 10 Spécificités de la catégorie conceptualisante	110
Tableau 11 Formes de partenariat ressortant de l'expérience enseignante.....	133
Tableau 12 Apprentissages par les parents aux enseignant·es novices	134
Tableau 13 Apprentissages par les parents aux expérimenté·es	135
Tableau 14 Dimensions de la confiance activées par la relation familles-école	157

Liste des figures

Figure 1 Typologie des savoirs professionnels	77
Figure 2 Continuum entre moments de récolte et analyses	123
Figure 3 Repères de développement professionnel par le prisme de la relation familles-école	159
Figure 4 Ressources des enseignant·es novices au contact de la relation familles-école	199
Figure 5 Ressources des enseignantes et enseignants expérimentés par la relation familles-école	200
Figure 6 Ressources internes et externes d'Ève	213
Figure 7 Ressources internes et externe de Léa-Marie	218
Figure 8 Ressources internes et externes de Chimène	223
Figure 9 Ressources internes et externes de Géromine	227
Figure 10 Ressources internes et externes de Gaétane	233
Figure 11 Ressources internes et externes d'Olivia	237
Figure 12 Ressources internes et externes de Geneviève	240
Figure 13 Ressources internes et externes d'Amandine	248
Figure 14 Conceptions enseignantes de la participation parentale issues de l'approfondissement	254
Figure 15 Processus de socialisation professionnelle organisée par trois voies	260

Remerciements

À Tania Ogay, ma directrice de thèse, j'exprime ma plus profonde gratitude. Merci pour ton accompagnement à la fois bienveillant et rigoureux. Merci pour ta confiance rassurante et tes encouragements continus, pour ta présence sereine et tes questions stimulantes qui ont nourri ma réflexion, m'ouvrant à de nouvelles manières de penser, d'écrire la recherche et de me situer dans le champ scientifique.

À Rahel et à Laurent, compagnons fidèles de la Stammtisch du vendredi des doctorant·es de Tania, merci pour nos échanges riches, tantôt scientifiques, tantôt amicaux, qui m'ont soutenue dans les moments de doute comme dans ceux d'enthousiasme.

À mon jury de thèse — Nathalie Muller Mirza, professeure associée à la faculté de psychologie et des sciences de l'éducation à l'Université de Genève ; Esther González Martínez, professeure ordinaire au département des sciences sociales à l'Université de Fribourg ; Nicolas Ruffieux, professeur ordinaire au département de pédagogie spécialisée à l'Université de Fribourg — j'adresse mes plus sincères remerciements pour l'intérêt porté à ce travail de thèse et pour votre lecture attentive et exigeante. À Maryvonne Charmillot, maitresse d'enseignement et de recherche à l'Université de Genève vont mes remerciements pour le bel atelier d'écriture organisé à Crêt-Bérard en juin 2023 dans le cadre de l'École doctorale. J'y ai retrouvé le goût d'écrire.

Aux enseignant·es de l'école primaire qui m'ont ouvert grand la porte de leur classe et de leur cœur, j'adresse ma reconnaissance. Vous avez partagé votre expérience professionnelle, vos doutes, vos fiertés et les contours du lien que vous tissez avec les familles : votre générosité m'a émue. Aux mères d'élève qui ont partagé la richesse de leur expérience de parents avec tant d'évidence et aux personnes responsables d'un service cantonal de l'instruction publique ou d'associations qui ont partagé leur expertise, merci d'avoir consacré du temps pour répondre à ma curiosité et à mes nombreuses questions.

Aux étudiant·es de troisième année de la HEP-BEJUNE avec qui je partage le cours sur la relation familles—école, vont mes remerciements. Merci pour vos remarques à la fois pertinentes et dérangeantes, et pour vos partages d'expérience — joies et difficultés du terrain — qui ont été une source d'inspiration constante ; vous êtes le cœur battant de ce travail.

À mes chères et chers collègues de la HEP-BEJUNE que je côtoie au quotidien, merci pour votre sollicitude, votre écoute et votre patience. Merci d'avoir tenu le fil lorsque je respectais tout juste les délais. Nos échanges m'ont donné la force de poursuivre le travail de l'ombre qu'est une recherche doctorale. Merci à Georges-Alain et à Francesco, collègues chercheurs ;

vous m'avez encouragée et m'avez donné le courage d'oser commencer. À Claudia, responsable de la médiathèque, merci pour ton aide pour mes recherches d'articles spécifiques dans nos bases de données. À Marcelle, doctorante, merci pour ton enthousiasme et ton intérêt, à Émilie, collègue doctorante, merci pour nos discussions sur le cheminement de la thèse, à Patricia, responsable de la formation primaire, merci pour le sens que tu donnes à cette thèse lors de nos entretiens. À Christine et à Françoise, collègues des sciences de l'éducation et collègues chercheuses, merci de m'avoir convaincue que la thèse est une incroyable école de vie et d'apprentissage, à Raphaël, mon collègue de bureau, à Maud, responsable de la recherche, merci pour tes mots qui m'ont redonné de l'énergie, à Deniz, vice-rectrice de la recherche, merci pour ton soutien aux moments décisifs.

À Barbara, reçois toute ma reconnaissance pour ton accompagnement attentif. Merci de m'avoir soutenue avec douceur lorsque les obstacles se dressaient devant moi, puis de m'avoir encouragée à poursuivre avec tant de détermination.

À mes ami·es, cadeaux de la vie, à Myriam, un énorme merci pour notre histoire d'étudiantes aînées devenue une histoire d'amitié. Merci pour ton soutien indéfectible et tes talents de metteuse en page, à Daniel et Babette, merci pour vos encouragements et votre manière de me rappeler que la vie continue en dehors de la thèse, à Anne-Catherine, Fabienne, Christèle, Sylvie, aux Contentspourriens et aux marcheuses de Nouvel-An, merci d'avoir pris soin de moi pour rire, marcher, courir, partager des repas, discuter de tout et de rien — autant d'instant·s qui m'ont permis de me ressourcer et de garder le cap.

À Laetitia, ma filleule, et à mes chers beaux-fils, merci d'avoir pris de mes nouvelles, merci pour nos moments de partage qui ont été des bouffées d'oxygène. Et surtout, à ma famille, va ma reconnaissance la plus profonde. À Pierre, mon mari, merci pour ton soutien inconditionnel, tes relectures patientes, ta présence silencieuse et solide aux heures interminables de travail, dans les moments de crise ou de joie. À vous, mes filles chéries — Fanny, Line et Julie — merci du fond du cœur pour vos conseils éclairés, vos câlins réparateurs, vos sourires lumineux : avec vous, le temps des études doctorales s'est transformé en un temps de complicité. Vous êtes mes trésors, mes sources d'ancrage et d'élan.

Introduction générale

*La compréhension véritable ne peut advenir autrement :
comprendre, c'est perdre un peu de soi pour gagner un peu
de l'autre, accueillir l'inconnu pour se dégager du connu.
Pierre Paillé et Pierre Mucchielli, 2021, p. 188*

Ancrages et motivations personnelles

Comme enseignante primaire, j'ai connu ces moments professionnels stimulants et délicats, faits de joies et de craintes à la fois. J'ai traversé cet espace hors du champ de la classe où se tissent des instantanés communicationnels avec les parents, reflétant au quotidien une réalité incontournable du métier. J'ai vécu de très belles rencontres avec les parents de mes élèves et d'autres échanges profondément déroutants. Peu à peu, la relation familles-école s'est transformée en objet d'étude. Il me semble donc nécessaire de revenir sur les ancrages initiaux de ma réflexion et de clarifier le cheminement qui m'a conduite à retenir le lien entre les familles et l'école, du point de vue des enseignant·es du primaire, comme sujet de cette thèse.

Pendant plus de vingt ans, la réunion de parents a inauguré mon année scolaire. Elle s'organisait selon des usages tacites, façonnés par les habitudes de l'établissement et le degré d'enseignement. Elle obéissait à des rituels bien rodés : une première partie commune en équipe pédagogique à l'aula, puis un temps plus convivial en classe pour informer les parents en petits groupes, évoquer la vie scolaire des élèves et terminer la soirée par une verrée. Rapidement, j'ai ressenti que la relation aux familles ne pouvait se résumer ni à une cordialité parfois de façade, ni à des mésententes stériles. Mes débuts dans l'enseignement ont été marqués par la découverte progressive, souvent par tâtonnements, de la relation avec les familles. La formation initiale d'alors laissait les parents à distance de la scolarité de leur enfant. J'ai appris à rencontrer les familles par compagnonnage, sur le terrain, en m'inspirant de nos maîtres et maîtresses de stage. La question du lien aux familles restait marginale, abordée à travers des jeux de rôle souvent caricaturaux où le parent apparaissait figé en figure revendicatrice, presque toujours en opposition avec l'enseignant·e.

Cette vision binaire me laissait insatisfaite. Il y avait le désir d'aller au-delà et de construire un lien cohérent avec les familles. En entrant dans ma première classe, j'ai rencontré mes élèves, leurs parents et mes propres doutes : comment organiser les entretiens ? Comment accueillir les inquiétudes parentales quand on débute soi-même ? Face à ces interrogations, j'ai cherché à établir un lien authentique avec les familles, en leur présentant mes valeurs d'enseignante généraliste et en souhaitant instaurer une relation fondée sur l'estime

réci-proque. Peu à peu, j'ai appris à naviguer dans cette relation, majoritairement fluide, parfois traversée d'intempéries relationnelles et communicationnelles. Mon expérience s'est enrichie lorsque je suis devenue maman d'élève. Être à la fois enseignante et parent revenait à marcher en équilibre sur un fil. Le monde scolaire, si familier, prenait une teinte d'étrangeté. Être perçue comme « mère d'élève » redéfinissait mes repères. Mes enfants, scolarisées dans mon établissement, portaient malgré elles des attentes implicites : réussite scolaire attendue, exemplarité comportementale. J'ai ainsi fait l'expérience, comme d'autres parents, d'échanges difficiles et d'exigences floues avec les enseignant-es, malgré des représentations globalement favorables quant au parcours scolaire de mes enfants.

Depuis dix ans, je suis chargée de l'enseignement de l'unité de formation « Relations familles-école et création du partenariat » pour les étudiant-es de troisième année de la formation primaire à la HEP-BEJUNE. Durant les cours, des questions récurrentes émergent : comment ne pas craindre les parents ? Comment accueillir la diversité des familles ? Comment transformer la rencontre en espace de dialogue plutôt que de jugement ? Ces préoccupations des futur-es enseignant-es résonnent avec mes propres expériences et nourrissent ma volonté de mieux comprendre ce qui se joue entre l'école et les familles. Aller au-delà des prescriptions superficielles ou des injonctions à la collaboration suppose aussi de reconnaître que les parents confient à l'école ce qu'ils ont de plus précieux : leur enfant. Cette délégation nécessaire à l'institution scolaire implique un renoncement partiel à certaines prérogatives parentales.

Ainsi, les allers-retours entre parcours professionnel, expérience personnelle et positionnement réflexif ont progressivement dessiné les contours de mon objet de recherche : la relation familles-école, pensée non seulement comme un dispositif relationnel, mais comme une construction dynamique façonnée par la socialisation professionnelle, les dimensions praxéologiques et les liens vécus avec les familles du début à la fin de carrière. Les enseignant-es du primaire, titulaires de leur classe, prennent en charge la mise en place et la mise en mots de cette relation, renouvelée à chaque rentrée et entretenue au fil des années. De ce croisement entre mes trajectoires personnelle et professionnelle et les préoccupations des futures enseignantes et enseignants que j'accompagne est née une série de questions fondatrices : comment les enseignant-es du primaire perçoivent-elles et perçoivent-ils le partenariat avec les parents ? Quelles conceptions sous-tendent la relation familles-école tout au long du parcours professionnel ? Comment les enjeux de cette relation affectent-ils le développement professionnel ? Quelles ressources mobilisent les enseignant-es pour construire ce lien ? Cette recherche vise ainsi à comprendre comment la relation familles-école participe à la socialisation professionnelle des enseignant-es généralistes tout au long de leur carrière.

Détermination du problème

Dans la société contemporaine, la construction de la relation familles-école constitue un enjeu central du travail enseignant. En Suisse, elle est fortement encouragée par les directives des services cantonaux de l'instruction publique. La participation et le soutien parentaux sont désormais considérés comme des facteurs clés de la réussite scolaire (Arapi et al., 2018 ; Deslandes, 2019 ; Dubet et Duru-Bellat, 2024). L'école obligatoire promeut ainsi des rencontres régulières et un partenariat actif entre familles et enseignant·es. Pourtant, malgré ce cadre favorable, la relation demeure ambivalente pour nombre d'enseignant·es du primaire : à la fois choisie et contrainte, elle suppose d'en définir les modalités tout en répondant à des attentes institutionnelles. Même des enseignant·es expérimenté·es rapportent un malaise face à cette dimension du métier, moins familière que l'activité de classe (Changkakoti et Akkari, 2009 ; Payet, 2017), malaise particulièrement marqué en début de carrière (Baudrit, 2011 ; Labeuu, 2013). Le développement de postures professionnelles favorisant cette relation ne va pas de soi. Habitué·es au « cocon » de la classe, les enseignant·es doivent composer, hors du temps scolaire, avec des adultes (Payet, 2017) et organiser concrètement la relation (réunions, entretiens, communications formelles et informelles). La perméabilité accrue de l'école aux attentes sociales (Dubet et Duru-Bellat, 2024 ; Prot, 2017) encourage des liens plus conviviaux avec les familles, dans un cadre néanmoins normé. Du point de vue institutionnel, le partenariat est souvent présenté comme allant de soi, censé dépasser « des relations historiquement tendues » (Akkari et Changkakoti, 2009, p. 103).

Cette recherche s'inscrit dans ce contexte et interroge la socialisation professionnelle des enseignant·es du primaire à travers la relation qu'ils et elles construisent avec les familles au fil du parcours. Convaincue de l'importance de la reconnaissance des familles dans le projet éducatif, elle explore les dynamiques relationnelles engagées dans la construction de l'identité enseignante et les ressources mobilisées (personnelles, professionnelles/institutionnelles, relationnelles). Les enseignant·es généralistes évoluent entre deux pôles : l'appartenance à un collectif régi par des normes professionnelles et la singularisation de leur posture pour conduire la classe (Gohier et al., 2001). Parallèlement, l'institution scolaire véhicule des normes implicites qui contribuent à la reproduction des inégalités (Conus, 2017 ; Ogay, 2019 ; Bourdieu et Passeron, 1964/2008). Des différences de dispositions culturelles peuvent alors être interprétées comme des manquements individuels, plaçant certains parents en position périphérique, parfois qualifiés « d'acteurs faibles » (Payet ; Giuliani et Laforgue, 2008), au risque d'un décrochage parental et d'incompréhensions persistantes (Périer, 2012, 2015). Les interactions familles-école relèvent ainsi de processus sociocognitifs et affectifs, médiatisés par des systèmes symboliques (Perret-Clermont, 2004). Quand un sens partagé émerge, la relation devient un levier de coopération ; elle peut aussi ouvrir un espace interactionnel

coconstruit, nourri par des échanges progressifs. Chaque rencontre est une situation interculturelle singulière, dépendante des compétences relationnelles et de la posture des enseignant·es (Ogay, 2024 ; Marsollier, 2020). Une posture interculturelle ne requiert pas de dispositifs lourds, mais une conscience aigüe de la diversité des cadres de référence (Ogay, 2024) et l'attention à des partenaires inscrits dans une autre institution — la famille — sans réduire l'altérité à des caractéristiques individuelles (Ogay et Edelmann, 2011). Chaque rentrée réactive les pratiques d'accueil et engage une alliance éducative toujours à (re)construire (Ogay, 2017 ; Rufin et Payet, 2017). Responsables du pilotage pédagogique, didactique et du climat relationnel, les enseignant·es du primaire assument aussi majoritairement l'initiative du lien avec les familles. Le « détachement courtois » d'hier (Perrenoud, 2001) s'estompe, mais bonnes intentions et impulsions institutionnelles ne suffisent pas toujours à éviter les malentendus (Chartier et Payet, 2014 ; Milet et Thin, 2017). Rencontrer les parents demeure une épreuve socialisante (Périer, 2014), notamment pour les novices confrontés à un public d'adultes (Payet, 2017 ; Périer, 2017). Ces situations peuvent toutefois devenir des occasions de développement lors des transitions de carrière (Balleux et Pérez-Roux, 2013 ; Gohier et al., 2001). Les modèles de la carrière enseignante décrivent un processus évolutif de l'entrée dans le métier à la retraite (Huberman, 1989 ; Vonk, 1993). En affirmant leur « moi professionnel » (Vanhulle, 2012 ; Zittoun, 2013), les enseignant·es développent des ressources qui permettent de construire, diversifier et consolider ce lien au long de la carrière. Par conséquent, cette thèse pose la question de recherche suivante :

Comment se construit l'expérience professionnelle des enseignant·es du primaire dans et par la relation familles-école durant la carrière ?

Quatre sous-questions structurent l'analyse. Elles permettent d'appréhender la relation familles-école comme un processus relationnel et identitaire, à la croisée d'enjeux communicationnels, de dynamiques d'affiliation et de développement professionnel au fil des parcours enseignants :

1. Quels repères et quelles logiques structurent la relation familles-école, et comment évoluent-ils selon les étapes du parcours professionnel ?
2. Comment les transformations identitaires liées à l'expérience (novices/expérimenté·es) reconfigurent-elles la relation aux familles ?
3. Comment les modalités de communication avec les familles évoluent-elles avec l'expérience, et quels enjeux en découlent ?
4. Quelles ressources sont mobilisées dans la relation aux familles, et comment leur mobilisation se reconfigure au fil de la socialisation professionnelle ?

Organisation du manuscrit

Cette thèse s'organise en quatre parties articulant ancrage théorique, démarche méthodologique, analyses empiriques et approfondissement par l'écriture, afin d'appréhender l'expérience enseignante de la relation familles-école au fil de la trajectoire professionnelle.

Première partie — État de la littérature et des connaissances. Le chapitre 1 présente les réalités contemporaines des familles et les transformations de l'enfance, en tenant compte de la diversité des trajectoires et des rapports à l'école. Le chapitre 2 examine la modalité instituée du partenariat dans les textes et discours professionnels et met au jour les implicites normatifs orientant les attentes envers les familles. Le chapitre 3 aborde la socialisation professionnelle enseignante à travers la relation aux familles, en soulignant son rôle formateur et parfois déstabilisant dans la construction identitaire. Le chapitre 4 propose une lecture interactionnelle des rencontres parents-enseignant·es comme espaces de négociation, d'interprétation et d'ajustement réciproque.

Deuxième partie — Méthodologie. Le chapitre 5 explicite les choix épistémologiques, le corpus (36 entretiens semi-directifs et trois entretiens collectifs) et les outils de recueil. Le chapitre 6 décrit le processus d'analyse inspiré de la théorisation ancrée et une logique compréhensive attentive aux significations construites dans les récits, interprétés et analysés par l'écriture.

Troisième partie — Analyses et résultats. Le chapitre 7 examine les logiques structurant la relation familles-école aux différentes étapes de la carrière. Le chapitre 8 approfondit la socialisation professionnelle produite par ce lien, au-delà des prescriptions institutionnelles. Le chapitre 9 situe la communication au cœur de la relation en analysant ajustements, reconnaissances et malentendus. Le chapitre 10 met en lumière la construction et la diversification des ressources (personnelles, professionnelles/institutionnelles et relationnelles) mobilisées pour soutenir et transformer ce lien. À partir de huit entretiens d'approfondissement, une analyse par écriture des trajectoires individuelles articule parcours biographiques et vécu de la relation aux familles et fait émerger une typologie de la participation parentale — explicative, déficitaire, collaborative, émancipatrice — révélant des manières contrastées d'habiter la relation.

Quatrième partie — Conclusion générale. Le chapitre 12 revient sur les apports, limites et perspectives, en proposant de penser le lien familles-école comme espace de socialisation professionnelle et de formation et en discutant ses implications.

Première partie

État de la littérature

*En fait, on n'a pas à contrôler les parents pour savoir
s'ils font bien leur job. On a à les prendre avec nous
pour que ça marche, et ça marche !
Amandine, enseignante expérimentée*

Chapitre 1 : Le partenariat des familles et des enfances

Comprendre la relation entre l'école et les familles exige d'en situer les assises théoriques dans les réalités sociales et éducatives qui la façonnent. Ce chapitre explore la diversité des configurations familiales et des parcours d'enfance située dans des contextes historique et social changeants. Ces changements constants influencent à la fois la manière dont les familles entrent en contact avec l'institution scolaire et celle dont les enseignant·es perçoivent et accueillent cette diversité. Loin d'être un arrière-plan, la pluralité des formes familiales imprègne la relation familles-école, en y inscrivant des attentes, des rapports à l'autorité, des modes de communication — mais aussi des silences.

Ce chapitre mobilise les apports de la sociologie, de la psychologie du développement et de l'histoire de l'école pour discuter les enjeux du partenariat. Il propose une lecture des trajectoires familiales, des figures parentales et des représentations qui circulent entre les deux institutions. Il s'agit ici de poser les fondements d'une compréhension de la relation familles-école comme une construction située, traversée par des rapports sociaux, des ajustements mutuels, mais aussi, possiblement, des incompréhensions. Cette entrée dans les réalités familiales permet de saisir de manière plus complète, sans être exhaustive, les environnements dans lesquels se construit ou se fragilise le partenariat entre les enseignant·es et les parents.

Diversité des familles

L'entité familiale se caractérise par le dynamisme de ses structures et des modèles qu'elle adopte pour vivre et prendre soin des siens et de ses enfants en particulier. La famille contemporaine, tout comme celle des générations précédentes, se distingue par sa capacité d'évolution ainsi que par son pluralisme organisationnel et structurel. Elle veut ainsi répondre aux besoins et aux attentes de ses membres. En première approche, la famille peut être définie comme un « groupe dynamique qui évolue et se transforme au fur et à mesure de son développement » (Dupont, 2022, p. 22). Elle reste essentiellement fondée sur des conduites solidaires visant à déployer un milieu favorable au développement des proches tout en soutenant la participation et l'adhésion aux rituels et habitudes familiales. On peut remarquer

qu'elle délivre « aux petits et aux grands une reconnaissance d'un type particulier, une sollicitude personnelle...et un soutien par des autrui significatifs... » (de Singly, 2023, pp. 8-9). La famille ne saurait être réduite à des critères formels et fixes, contrairement à certaines définitions proposées dans les instructions publiques cantonales, notamment lorsqu'elles promeuvent les rencontres entre parents et enseignant-es¹. Trois fonctions définissent les familles contemporaines qui permettent d'esquisser leurs spécificités selon de Singly (1993/2023). La famille contemporaine est d'abord *relationnelle* : elle se construit par les liens affectifs, qui, avec les transformations des sociétés occidentales, ont supplanté les liens d'attachement au patrimoine et aux possessions familiales. Elle est ensuite *individualiste*, marquée par la montée en puissance des choix de vie personnels, souvent élaborés en dehors de la communauté familiale. Cette individualisation suppose que chaque membre soit défini avant tout en tant que personne, plutôt que par sa seule place au sein de la famille (de Singly, 1993/2023). Enfin, la famille contemporaine assume un paradoxe constitutif : elle demeure une affaire privée, marquée par un « repli sur le cercle domestique » et une ambition qui l'oblige à se tourner vers l'extérieur par « la conquête de l'autonomie familiale » (de Singly, 1993/2023, p. 13). Cependant, les avantages liés à la préservation d'un espace privé sont contrebalancés par l'obligation, pour les familles contemporaines, de s'inscrire dans une dimension publique et d'accepter un cadrage étatique (de Singly, 2023), notamment à travers l'obligation d'instruction et la nécessité de recourir aux structures éducatives appropriées.

Pour Dupont (2018), penser la famille comme évolutive suppose de réintroduire le concept de « cycle de vie familial » — issu de la thérapie clinique, délaissé dès les années 1980 — « en même temps que les trajectoires familiales devenaient plus incertaines » (p. 170). Appréhender l'évolution des familles contemporaines implique donc de prendre en compte leurs fragilités et leurs incertitudes, notamment face à l'institution scolaire. Il s'agit aussi de ne pas les enfermer dans un schéma d'étapes attendues que la famille traverserait nécessairement — mariage, naissances, séparation, départ des enfants, fin de vie, par exemple. Adopter une perspective attentive aux trajectoires, tant des individus que du groupe familial, ouvre la possibilité de considérer la famille comme un système capable de s'adapter aux aléas de la vie, plutôt que de les subir.

Tout comme l'école, la famille est une institution qui engage ses membres dans un développement individuel, mais aussi dans un développement plus large, marquant l'appartenance au groupe familial. Ainsi, selon Dupont (2018), le concept de *cycle de vie familial* garde sa pertinence, et se voit même réactivé, particulièrement dans des contextes sociétaux marqués par les changements rapides et les transitions constantes qui affectent aujourd'hui

¹ Les enjeux spécifiques du partenariat école-familles selon les points de vue de ses actrices et acteurs sont discutés au chapitre deux « Un partenariat valorisé traversé d'inégalités ».

les familles. Cette vision itérative des parcours familiaux se révèle précieuse pour les enseignant·es généralistes. En effet, la famille n'est pas assimilée, uniquement, aux événements difficiles qu'elle traverse, mais reconnue aussi pour sa capacité à franchir les étapes qui composent, de toute manière, son évolution personnelle (Dupont, 2022 ; Dupont, 2018). L'usage de la notion de cycle de vie suppose toutefois que les personnes professionnelles en contact avec les familles renoncent aux idées préconçues qui limitent leur potentiel participatif. Ce sont dès lors les capacités adaptatives des familles qui peuvent être mises en exergue par les enseignant·es, « pour comprendre le parcours d'une famille et cerner les étapes où ont émergé les difficultés relationnelles » (Dupont, 2018, p. 170), ou celles de leur enfant.

La transposition de ces notions, issues principalement de la thérapie systémique, à la relation familles-école peut s'avérer fructueuse pour recevoir, avec neutralité les familles contemporaines et les formes d'organisation qu'elles se donnent. À ce sujet, Neuburger (2023) invite à s'éloigner d'une classification rigide et à retenir la perspective selon laquelle « le couple a quitté la famille » (p. 274). Il critique la catégorisation des familles en « familles conjugales, recomposées, monoparentales ou autres », fondée sur un « mythe largement dépassé » (Neuburger, 2023, p. 273). Il souligne encore la nécessité de prendre en considération toutes les formes familiales, tant dans les représentations des personnes exerçant des métiers relationnels que dans leurs pratiques effectives. Neuburger (2023) prône l'abandon de ce qu'il nomme la « norme PèreMèreEnfants PME » (p. 275), modèle qui, selon lui, reste fortement présent dans les représentations professionnelles et doit être utilisé précautionneusement.

Ces représentations conditionneraient les contacts entre les professionnel·l·es et les familles, tout en invisibilisant d'autres formes d'organisation et de ressources familiales, notamment les collatéraux ou les solidarités intrafamiliales (Neuburger, 2023 ; Payet, 2017). En effet, l'archétype de la famille nucléaire — un père, une mère et leurs enfants — s'avère insuffisant pour appréhender la complexité des réalités structurelles des familles contemporaines (de Singly, 2023 ; Dupont, 2022 ; Neuburger, 2023). Il faut souligner que cette vigilance pour appréhender la complexité des formes familiales en milieu éducatif concerne d'abord la définition de la famille. Elle reste majoritairement reliée à la composition du ménage, en s'appuyant sur le modèle de la famille nucléaire, et ne constitue, en ce sens, plus une unité d'analyse satisfaisante pour appréhender les réalités familiales actuelles selon Payet (2017) qui affirme que :

Le modèle de la famille nucléaire dans les sociétés occidentales — papa, maman, le ou les enfants — s'est pour le moins affaibli. Il est concurrencé par l'émergence d'autres formes familiales provoquées par la séparation, le divorce, ou relevant de

choix conjugaux ou parentaux en rupture avec les schémas traditionnels (Payet, 2017, p. 28).

Cette approche conventionnelle peut, de surcroît, s'avérer enfermante, particulièrement lorsqu'il s'agit de traiter des familles contemporaines, pour lesquelles il est nécessaire de suspendre l'usage de classifications réductrices et le recours au modèle persistant de la famille nucléaire (Neuburger, 2023). Ainsi, Neuburger (2023) invite les professionnel·les en lien avec les familles à interroger leurs propres références au modèle conjugal ou nucléaire, ainsi que les représentations présentées comme objectives qu'elles véhiculent. Sans prise de conscience de la diversité des formes familiales, ces représentations entretiennent l'illusion d'une objectivité dans la manière de considérer les familles et leurs dynamiques. Cette perspective apparaît d'autant plus nécessaire que les enseignant·es exercent dans des contextes scolaires durablement traversés par la diversité culturelle. En s'appuyant sur le point de vue des formateurs et formatrices, Radhouane et Akkari (2025) montrent que cette diversité constitue moins une situation particulière qu'un cadre ordinaire du travail enseignant, structurant les interactions avec les élèves et leurs familles. Dès lors, l'absence d'un travail réflexif sur les cadres de référence mobilisés tend à figer des normes scolaires implicites, susceptibles de produire des lectures peu ajustées à la pluralité des réalités familiales

À l'inverse, reconnaître qu'une neutralité totale relève d'une illusion — et que le modèle conjugal ou nucléaire reste dominant — permet de mieux situer sa propre subjectivité. Pour Neuburger (2023), l'objectivité de la relation ou de l'éducation dans le cadre professionnel, c'est précisément accepter les limites de toute objectivité absolue. Cette prudence ne relève pas d'un renoncement ; elle constitue au contraire une manière de résister à la tentation de simplifier des réalités familiales plurielles, et d'éviter de perpétuer la fiction persistante d'un modèle unique désormais en décalage avec les configurations contemporaines. Aussi, la famille n'est pas donnée une fois pour toutes. Selon Pierron (2011), « elle se construit par la confrontation d'identités à la fois similaires et étrangères les unes aux autres » (p. 35). L'idée d'une modularité des formes familiales, mise en avant par Widmer (2023) à travers la notion de *configurations familiales*, permet de rendre compte à la fois de la pluralité et du dynamisme des structures familiales. Dans cette perspective, la famille se définit comme un ensemble de « structures de personnes mutuellement orientées et interdépendantes », mobilisant des ressources multiples pour répondre aux besoins de ses membres, quelle que soit sa forme — qu'elle soit traditionnelle, recomposée, homoparentale ou monoparentale (Widmer, 2023, p. 21). Un second trait commun à ces configurations réside dans leur fonction primordiale : rester « un repère et un lieu de solidarité, permettant d'amortir en partie les épreuves individuelles de la précarité dans un monde plus incertain » (Payet, 2017, p. 15).

Si ces approches mettent en évidence la plasticité du fonctionnement des familles et ses fonctions essentielles, ces données précisent la réalité actuelle, du contexte suisse. Mosimann et al. (2021) relèvent, dans un rapport pour l'Office fédéral de la statistique, un double mouvement concernant la situation des familles en Suisse : d'une part, la stabilité de la famille conjugale ou nucléaire ; d'autre part, la présence marquée d'autres configurations familiales et une hétérogénéité croissante dans la manière de constituer les liens familiaux. Désormais, la famille traditionnelle cohabite avec des formes familiales alternatives. En Suisse, en 2019, 70,9 % des ménages familiaux avec des enfants de moins de 25 ans sont composés de couples mariés et de familles non recomposées. Cette proportion atteint 83,7 % si l'on y ajoute les couples mariés constituant des familles recomposées, les couples en union libre issus ou non de recompositions familiales. Un modèle familial plutôt traditionnel continue ainsi de dominer l'organisation des familles en Suisse, illustrant la prégnance du couple hétéroparental, marié ou non. Les formes familiales dites « non traditionnelles » représentent 16,2 % pour les ménages monoparentaux et 0,1 % pour les couples de même sexe, incluant des couples mariés ou en union libre, avec ou sans recomposition familiale. Ces schémas familiaux s'éloignent du modèle traditionnel en mettant en évidence à la fois un « nous familial » et l'indispensable affirmation d'un « je » plus individuel, désireux de répondre à ses propres aspirations (de Singly, 2023a ; Widmer, 2023). Cependant, il n'en demeure pas moins que, lors des interactions de la famille avec l'école, en particulier pour le suivi de la scolarité de l'enfant, la référence au couple hétéroparental reste le fondement du lien familial (Payet, 2017). Les autres manières de faire famille demeurent minoritaires, bien qu'une tendance forte à la diversification des formes familiales soit observée (Mosimann et al., 2021) en Suisse.

Ce constat de la modularité des formes d'organisation familiales et de leur éloignement progressif des modèles traditionnels est repris par de Singly (2023b), qui affirme que les bases de la famille contemporaine reposent sur « le principe de l'association libre, sans rôles fixes ou prédéterminés... l'arrivée d'un enfant et le fait de devenir parents signe la famille bien plus que le mariage » (p. 5). Les transformations des structures familiales et la créativité dont font preuve les familles pour répondre aux sollicitations permanentes de la société montrent que la famille traditionnelle d'autrefois est « aujourd'hui remplacée par la famille module, forme familiale qui varie au gré des situations, des rapprochements et des séparations » (Pierron, 2011, p. 33). De ce fait, la famille, tout comme l'école, est influencée par des considérations sociétales qui la dépassent tout en la concernant de près. La montée d'une logique de concurrence, la nécessité de préserver ses ressources combinées à l'impératif de réussite scolaire, rapprochent l'école et la famille dans des attentes mutuelles pour le parcours de l'enfant-élève (Dubet et Duru-Bellat, 2024 ; Payet et Giuliani, 2014 ; Périer, 2015).

Enfances entre famille et école

Les changements de conception de l'enfance, les progrès économiques et sociaux, ainsi que le renforcement de l'institution scolaire avec ses programmes et ses enseignants formés (Tinembart, 2015) vont apporter des améliorations notables pour tous les enfants. L'instauration de l'école obligatoire, marquée notamment par les lois Jules Ferry en France et par la constitution de l'État fédéral en Suisse à la fin du XIX^e siècle, a contribué à instaurer une séparation durable entre deux mondes dont les vestiges perdurent aujourd'hui : d'un côté, l'institution scolaire qui convertit l'enfant en élève, puis en citoyenne ou citoyen porteur de savoirs universels ; de l'autre, les familles, auxquelles on reproche « un archaïsme communautaire, de vieilles superstitions et [le maintien de] traditions locales empreintes de religion » (Tinembart, 2015, p. 68), perçues comme extérieures au courant de modernité revendiqué par l'école. Pour affirmer l'obligation scolaire et rallier les parents de tous milieux, l'institution scolaire veille donc à son unité de doctrine et de progrès, affirmant ses prérogatives tout en s'opposant au conservatisme supposé des familles (Hurtig-Delattre, 2016 ; Tinembart, 2015)..

Le début du XX^e siècle et la fin de la Première Guerre mondiale marquent un intérêt accru pour l'étude de l'enfance, qui quitte progressivement son statut de « petit objet d'étude » (Sirota, 2012, p. 35). On assiste à une effervescence scientifique et à un intérêt croissant pour l'enfance, animés par l'ambition de comprendre le « mystère du développement et de l'évolution », ainsi que par la volonté de « maîtriser et [de] pacifier par l'éducation le devenir de l'humanité » (Hofstetter, 2012, p. 49). La généralisation de l'instruction, devenue une étape obligatoire de l'enfance, contribue progressivement à « la transformation de l'enfant en écolier » (Hofstetter, 2012, p. 31). Un timide rapprochement entre l'école et les familles s'amorce dès la fin du XIX^e siècle, avec la généralisation de l'école obligatoire en Suisse. Devenu trait d'union entre les institutions scolaires et familiales, l'intérêt porté à l'enfant s'affirme de manière continue, soutenu par les progrès scientifiques qui découvrent l'enfance, et par la volonté de rechercher en elle les racines d'un monde plus pacifique, dans une Europe traumatisée par le conflit de la Première Guerre mondiale (Hofstetter, 2012).

Ces périodes saillantes vont transformer le statut de l'enfant et donner lieu à l'émergence d'une enfance valorisée et choyée, avec un enfant perçu « non plus comme un petit homme, mais comme un petit d'homme que l'on aime et que l'on élève » (Tinembart, 2015, p. 63). Selon les principes rousseauistes, il doit recevoir une éducation adaptée à sa nature. Inscrit dans une perspective historique, le lien entre familles et école dépend, en fait, largement de l'attention que chaque époque porte à l'enfant, à son développement et à ses besoins éducatifs. Ces impulsions encourageantes pour la compréhension de la personnalité enfantine restent pourtant conditionnées par des contextes sociaux et économiques fortement

inégalitaires (Tinembart, 2015). La vision progressiste concerne essentiellement les enfants de la bourgeoisie, à l'image des *Petites filles modèles* chères à la comtesse de Ségur (Tinembart, 2015). Les conditions de vie de l'enfance démunie restent marquées par la promiscuité, les fratries nombreuses et le travail incessant dans l'agriculture ou l'industrie. L'enfant est avant tout perçu comme une force de travail utile (Tinembart, 2015). Il y a ainsi, « pour les uns, le loisir, l'instruction et les bonnes manières, et pour les autres, le labeur, le manque d'hygiène et la survie » (Tinembart, 2015, p. 63). Il en découle que la scolarisation de l'enfance démunie révèle un mouvement vertueux visant à la délivrer des tâches qui pèsent sur elle, à lui permettre d'apprendre, de se protéger et constitue un progrès social majeur.

L'école se transforme donc en un bien public, dont la mission principale est de réduire les inégalités criantes liées à l'origine sociale des familles (Tinembart, 2015). L'enfance devient une période du développement humain qui se divise en deux phases : la petite enfance, de la naissance à six ans, et la grande enfance, couvrant les années de six à douze ans (Sirota, 2012). L'école primaire, instruisant des élèves de quatre à douze ans, est particulièrement concernée par la traversée de l'enfance. Dans la continuité de cette attention portée à la période de la grande enfance et à son traitement institutionnel par l'école, l'apport de Dupeyron (2012) permet de mettre en lumière les représentations historiques et sociales qui orientent les attentes à l'égard des enfants et les modes de relation éducative avec les adultes. On observe que ces propositions soulignent les non-dits qui pèsent à la fois sur l'enfance et sur les enfants-élèves ainsi que sur les rôles attendus des adultes qui s'en occupent.

Évoquer l'enfant et les égards qu'on lui porte à travers l'histoire et les représentations sociales permet d'accéder à l'héritage symbolique qui continue de façonner sa place au sein des préoccupations adultes — et plus particulièrement dans la relation entre familles et école. Cette place reste néanmoins ambivalente : l'enfance demeurant une période d'étrangeté et d'inconnues (Dupeyron, 2012). Ce temps suscite de l'inquiétude. Il en résulte que les adultes peuvent recourir à des mesures parfois rigoureuses pour dresser l'enfant et l'extraire d'une certaine animalité, sans pour autant délaisser les pratiques affectives et de soins. La seconde vision présente un enfant christique en insistant sur la candeur et l'insouciance qui le caractérisent. L'éducation doit alors avant tout protéger cet être fragile, et l'adulte éducateur devient un guide bienveillant. La troisième vision repose sur l'objectivation de l'enfance et son étude scientifique. L'adulte applique alors un suivi raisonné et expert, intégrant dans ses pratiques éducatives les avancées scientifiques et les connaissances croissantes sur ce temps de la vie humaine. La quatrième vision considère l'enfant comme un sujet autonome, porteur de droits. Dès son plus jeune âge, l'enfant est en interaction avec le monde et avec les personnes qui l'entourent. Dans cette perspective, la mission éducative de l'adulte consiste à éveiller le sujet, à l'accompagner dans la construction de sa pensée autonome et dans la préparation à

ses responsabilités futures. Cela conduit à affirmer que ces quatre représentations de l'enfance continuent sans doute à accompagner l'expérience présente des enseignant-es et des parents. Elles peuvent offrir l'opportunité d'interpréter les attentes parfois différentes posées sur l'enfant, attentes qui naissent sans doute de conceptions divergentes de l'enfant-élève.

Cette place reste néanmoins ambivalente : l'enfance demeurant une période d'étrangeté et d'inconnues (Dupeyron, 2012). Ce temps suscite de l'inquiétude. Il en résulte que les adultes peuvent recourir à des mesures parfois rigoureuses pour dresser l'enfant et l'extraire d'une certaine animalité, sans pour autant délaisser les pratiques affectives et de soins. La seconde vision présente un enfant christique en insistant sur la candeur et l'insouciance qui le caractérisent. L'éducation doit alors avant tout protéger cet être fragile, et l'adulte éducateur devient un guide bienveillant. La troisième vision repose sur l'objectivation de l'enfance et son étude scientifique. L'adulte applique alors un suivi raisonné et expert, intégrant dans ses pratiques éducatives les avancées scientifiques et les connaissances croissantes sur ce temps de la vie humaine. La quatrième vision considère l'enfant comme un sujet autonome, porteur de droits. Dès son plus jeune âge, l'enfant est en interaction avec le monde et avec les personnes qui l'entourent. Dans cette perspective, la mission éducative de l'adulte consiste à éveiller le sujet, à l'accompagner dans la construction de sa pensée autonome et dans la préparation à ses responsabilités futures. Cela conduit à affirmer que ces quatre représentations de l'enfance continuent sans doute à accompagner l'expérience présente des enseignant-es et des parents. Elles peuvent offrir l'opportunité d'interpréter les attentes parfois différentes posées sur l'enfant, attentes qui naissent sans doute de conceptions divergentes de l'enfant-élève.

La place dans la fratrie constitue un exemple illustrant combien, selon le rang de naissance, le parcours scolaire et l'expérience de l'enfance peuvent varier. Comme pour la relation familles-école, il est intéressant de souligner ici la spécificité du positionnement de l'« enfant-sujet » (Dupeyron 2012) à qui est assigné, du fait de sa naissance, une place singulière dans la famille. Par exemple, une ou un enfant aîné — et cette dynamique se renforce si la famille est « éloignée » de la culture scolaire — ne connaîtra pas le même parcours scolaire que ses frères et sœurs cadettes. Le rôle d'aîné influence fortement le parcours scolaire, car il appelle à occuper des fonctions spécifiques au sein de la famille. Ce constat de l'influence de la fratrie et de sa taille (Périer, 2017) sur le parcours scolaire, ainsi que des responsabilités accrues assumées par l'aîné-e, est encore plus marqué lorsque la famille est peu familière des codes et usages de l'école, renforçant ainsi les enjeux du processus d'acculturation lors de l'entrée à l'école du premier enfant (Ballif et Ogay, 2017 ; Ogay, 2017). Pour Perregaux et al. (2008) « l'aîné est celui par qui l'école arrive dans l'espace familial ; il est aussi celui qui introduit sa famille pour la première fois dans l'espace scolaire » (p. 64). Au-delà de ce statut particulier

de premier enfant scolarisé, l'ainé·e effectue un travail de familiarisation de ses proches — membres de la fratrie et parents — à la scolarité. Elle ou il devient parfois l'intermédiaire entre son monde familial et celui de l'école. D'autres charges lui sont également imputées : par ses multiples casquettes, l'ainé·e « peut donc être un soutien certain pour le frère cadet ou la sœur cadette, qui voit souvent en lui une personne de référence. Du fait de cette dynamique inter-familiale, les chances de poursuivre une formation s'accroissent au sein de la fratrie » (Bader et Fibbi, 2012, p. 26).

Neyrand (2018) souligne que, dans la famille contemporaine, l'enfant occupe une place centrale, non seulement en tant qu'objet de désir affectif, mais également en tant que sujet actif de son propre développement. Elle, il est perçu comme une personne à part entière dont l'épanouissement est essentiel à la réalisation de l'adulte en tant que parents. Cette position valorisée place néanmoins l'enfant dans une situation paradoxale : elle, il est à la fois un bien précieux, prolongement narcissique des parents, et un sujet autonome devant être reconnu dans ses droits et son développement personnel. Cette dualité « engendre des tensions entre, d'une part, l'affirmation des droits de l'enfant et l'égalité symbolique entre enfants et adultes, et d'autre part, l'asymétrie persistante de leurs positions, où les enfants demeurent dépendants des adultes, et où les parents conservent la responsabilité de leur orientation et de leur éducation » (Neyrand, 2018, p. 25). Ce décalage entre l'idéal de reconnaissance des droits de l'enfant et la réalité de sa dépendance souligne la complexité de la relation enfant-parents dans le monde moderne. La question de l'enfant-élève s'inscrit ici dans une dynamique sociale et éducative en pleine transformation, où l'institution scolaire joue un rôle certain.

L'école devient dès lors un lieu où se croisent à la fois des attentes de performance académique et des objectifs de développement personnel. Cette dualité implique une redéfinition constante de l'équilibre entre, d'une part, les exigences sociales et scolaires, et d'autre part, les besoins personnels et individuels de l'enfant. Les manifestations de l'« emprise scolaire » (Duru-Bellat et Dubet, 2024) se construisent, précisément, autour de la dualité entre la normalisation de l'expérience enfantine, imposée par l'institution, et les aspirations individuelles visant à préserver l'autonomie et le bien-être de l'enfant. L'évolution contemporaine du statut de l'enfant se caractérise ainsi par une relation complexe entre les rôles d'enfant et d'élève, deux identités désormais indissociables. Cette régulation débouche, d'une part, sur un enfant reconnu comme un individu autonome au sein du système scolaire, cadre qui cherche à valoriser ses droits et à garantir sa protection. D'autre part, la scolarisation impose une influence qui dépasse les frontières de l'école, s'étendant au foyer familial sous la forme d'une scolarisation contraignante et homogénéisante de l'enfance. Cette polarisation génère un « jeu de vases communicants », dans lequel « l'épanouissement de l'enfant est soumis aux

performances de l'élève » (Duru-Bellat et Dubet, 2024, p. 133). L'emprise scolaire devient ainsi un facteur de pression, où la quête de performance s'imisce dans la vie de l'enfant et de sa famille, parfois au détriment de son bien-être global. Par ailleurs, les mécanismes de l'emprise scolaire (Dubet et Duru-Bellat, 2024) articulent cinq facteurs principaux, qui méritent d'être interrogés pour apporter un cadre élargi pour saisir l'inscription de la relation familles-école dans les exigences sociétales actuelles. En effet, l'éducation scolaire, autrefois perçue comme un progrès social indiscutable, tendrait aujourd'hui à se transformer en un outil aligné sur le rationalisme de la société contemporaine, marqué par des exigences constantes de performance et par un néolibéralisme omniprésent (Dubet et Duru-Bellat, 2024). Dans ce contexte, l'apprentissage n'est plus conçu comme un processus accompagnant le développement de l'enfant, mais devient un produit permettant de classer l'élève selon ses mérites. Aussi, quels sont ces facteurs de l'emprise scolaire qui imprègnent la vie des familles, celle de l'école et celle, surtout, de l'enfant-écolier ?

Le premier facteur de cette emprise est l'importance croissante des titres et des diplômes, qui exercent une influence déterminante sur les trajectoires individuelles. Duru-Bellat et Dubet (2024) soulignent que l'on est passé d'une logique d'*ascription* — où l'héritage patrimonial et familial déterminait les rôles sociaux — à une logique d'*inscription*, où les individus, dès l'enfance, travaillent à acquérir des statuts plutôt qu'à les hériter. Dans cette logique, l'emprise scolaire se manifeste également par le fait que seule l'école possède le pouvoir de définir le mérite. L'institution scolaire détient le monopole de la distribution des distinctions, des compétences, des valeurs et du prestige. Par conséquent, la prétendue égalité des chances qu'elle promeut reste toute relative : le mérite scolaire, malgré ses apparences d'objectivité, demeure fortement subjectif et aléatoire (Dubet et Duru-Bellat, 2024). Deuxièmement, l'institution scolaire détient la capacité de désigner les vainqueur·es et les vaincu·es de l'entreprise méritocratique. Troisièmement, alors que les repères traditionnels liés à la transmission familiale se fragmentent, l'école échouerait à remplir sa mission de justice sociale. Au contraire, elle tend à renforcer, par sa mainmise, la valorisation des élèves dits « méritants », qui attribuent leurs succès à leurs seuls efforts, tandis que ceux jugés « moins méritants » sont rendus responsables de leurs échecs (Dubet et Duru-Bellat, 2024, pp. 12-13). Le quatrième facteur de cette emprise réside dans son extension au monde du travail, où la hiérarchie des diplômes déterminerait désormais, davantage que l'expérience professionnelle, la reconnaissance des compétences.

Ce sont désormais les qualifications scolaires qui légitiment l'individu, et non plus son parcours personnel. Par ailleurs, l'emprise scolaire commence dès la toute petite enfance et s'étend à l'éducation informelle. Avant même leur entrée à l'école, les enfants fréquentent des structures parascolaires, des groupes de jeux « éducatifs » et des dispositifs préparatoires au

système scolaire. Ce mouvement contracte le temps de l'enfance : les activités précoces sont cadrées par les attentes scolaires, comme si chaque étape n'était que la « propédeutique de la suivante » (Dubet et Duru-Bellat, 2024, p. 184). Si l'école semble de plus en plus dépendre des parents — qu'elle tend à transformer en auxiliaires d'apprentissage — il faut rappeler, selon Dubet et Duru-Bellat (2024), que le renforcement de la sollicitation des familles accroît « les petites inégalités éducatives [qui] deviennent décisives » (p. 135). Les familles, de leur côté, ne peuvent ignorer les exigences de la forme scolaire et s'y conforment désormais dès la petite enfance de leurs enfants.

Participations familiales et rapports à l'institution scolaire

Les efforts parentaux ne sont toutefois ni homogènes, ni également reconnus par l'institution scolaire. Le rapport à l'école varie en fonction des ressources, des histoires familiales et des attentes projetées sur l'enfant. C'est à cette diversité que ce sous-chapitre s'attache, en explorant plusieurs formes d'engagement parental face à l'institution scolaire. Les familles, conscientes des enjeux de la réussite scolaire, s'engagent activement pour soutenir l'éducation de leurs enfants, répondant ainsi à la complexification de la relation familles-école. Un climat de concurrence généralisée pousse les parents à renforcer leur implication, dans un contexte où l'école devient un lieu de compétition accrue. De son côté, l'institution scolaire est désormais contrainte d'optimiser les ressources qui lui sont allouées. Cet impératif renforce l'emprise scolaire en imposant des critères de performance rigoureux (Payet, 2017) débordant sur les relations avec les familles.

Dans ce contexte exigeant pour l'ensemble des partenaires, comment caractériser l'influence des dynamiques relationnelles entre l'institution scolaire et l'institution familiale ? Quelles sont les modalités de collaboration des familles selon leurs configurations spécifiques ? Et quelles retombées relationnelles entre enseignant·es de l'école primaire et familles peuvent en découler ? Les familles composent avec des ressources variables et se distinguent « par le degré de liberté qu'elles accordent à chacun de leurs membres, au sein du couple, et entre parents et enfants, ainsi que par le degré d'ouverture à l'environnement ou de centration sur elle-même » (Payet, 2017, p. 25).

Constatant qu'il est impossible de recourir à des principes uniformisants pour décrire les interactions familiales — car « la part "mystérieuse" de l'enfant est indéniable » (Payet, 2017, p. 24) — Payet propose une analyse fine des interrelations familiales, en qualifiant les dynamiques internes et les valeurs qui structurent leur ouverture ou leur repli vis-à-vis de l'extérieur, et notamment de l'école. Afin de rendre compte de ces variations, il organise le potentiel collaboratif des familles autour d'une typologie distinguant quatre types d'interactions. Cette typologie est présentée dans le tableau suivant :

Tableau 1

Modalités interactionnelles des familles et typologie des rapports avec l'école

Typologie des familles	Dynamiques communicationnelles à l'intérieur des familles	Valeurs familiales internes dominantes	Formes possibles de relations extérieures (Aussi avec l'école)
Famille Creuset	Assimilation et ouverture sur l'environnement externe ⇒ Cohésion interne et médiation	• Valorisation de la vie du groupe familial • Valorisation du groupe dans et hors de la maison	• Volonté d'une collaboration personnalisée • Contacts avec l'enseignant-e ⇒ <i>Collaboration potentielle</i>
Famille Base	Accommodation entre les membres de la familles et ouverture vers l'extérieur ⇒ Cohésion par accommodation et responsabilisation	• Autonomie relative des membres • Ouverture importante vers l'extérieur	• Confiance en l'école • Volonté de participation moindre • Expérience personnelle d'une bonne scolarité ⇒ <i>Délégation assumée</i>
Famille Latence	Centration sur l'espace familial ⇒ Cohésion par accommodation et intériorisation	• Individualisme de repli • Cadre intégrateur du foyer	• Nostalgie de l'école d'avant • Distance avec le corps enseignant ⇒ <i>Acceptation désengagée</i>
Famille Refuge	Centration sur l'espace familial ⇒ Cohésion par assimilation et encadrement	• Recherche de l'unité autour de l'enfant • Recherche d'unité autour de l'espace domestique	• Prolongation par l'école de l'éducation morale de la famille • Parents informés mais limités dans leurs réponses de la critique faite à leur enfant ⇒ <i>Alliance conditionnelle</i>

Note. Adapté de Payet, J.-P. (2017), *École et familles : Une approche sociologique* (pp. 31–32). De Boeck Éducation.

La typologie recense quatre modèles familiaux, articulant des dynamiques communicationnelles internes, les valeurs en circulation au sein de la famille, et les modes spécifiques d'implication dans la relation avec l'école. Elle repose sur des éléments issus de la culture familiale et affirme la diversité parentale à travers ses perceptions du monde scolaire et ses rapports à l'institution scolaire. La lecture du tableau permet de constater que les familles disposant de ressources économiques substantielles et familiaires du monde scolaire sont largement présentes dans les catégories *Creuset* et *Base*. Inversement, les familles moins favorisées se retrouvent plus massivement dans les catégories *Latence* et *Refuge* (Payet, 2017). Pourtant, il serait réducteur de décréter une correspondance mécanique entre les valeurs familiales et leur les comportements relationnels adoptés envers l'école (Payet, 2017). Ce modèle vise avant tout à proposer des tendances générales, car « l'entreprise de systématisation [devient] dès lors impossible » (Payet, 2017, p. 33) dès lors qu'il s'agit de décrire la manière dont les parents entrent en relation avec l'école.

On peut remarquer que l'implication des familles montre différents registres d'action et un empan participatif plus varié que ne le laisserait supposer l'invitation implicite à « suivre la

scolarité »². Ce précepte incontournable du discours enseignant, qui reste cependant souvent flou dans ses exigences et implicite dans ses attentes vis-à-vis des parents (Périer, 2019 ; Périer, 2012). Chaque type interactionnel familial développe ainsi des demandes spécifiques envers les enseignant·es, concernant leur enfant et la manière dont l'école organise la communication ainsi que les apprentissages sociaux et cognitifs, en fonction des rapports entretenus avec les familles.

Parallèlement, les enseignantes et enseignants sont confrontés à des changements sociétaux qui les enjoignent à dialoguer avec des parents formés, informés, et pour lesquels la scolarité constitue un modèle de référence (Tinembart, 2015). La société actuelle tend ainsi à responsabiliser les familles de manière accrue, en leur assignant une place et des attentes renforcées, générant les conditions d'une relation familles-école où « l'enfant ne fait plus ce qu'il y a faire parce que c'est comme ça, mais parce qu'il comprend que c'est raisonnable » (Tinembart, 2015, p. 72), soutenu par des parents cherchant à trouver leur place — ou à occuper celle qui leur est esquissée — dans cette relation. La demande d'implication faite aux parents déborde, par conséquent, du cadre scolaire pour s'étendre à la vie quotidienne familiale. Les engagements parentaux se réalisent selon diverses modalités : suivi scolaire à domicile, compréhension des règles de l'école, participation aux manifestations organisées par l'établissement, voire contribution à sa gestion (Feyfant, 2015). En outre, d'autres critères internes ou externes à l'école, agissent sur la participation parentale : situation socioéconomique des familles, structures scolaires en place, attentes différenciées entre familles et enseignants. Selon Epstein (2010), cette variabilité des demandes de participation soumises aux parents devrait être régulée par un cadre qui contribue à la création de « programmes plus compréhensifs des partenariats école-familles » (Epstein, 2010, p. 84) de la part des enseignant·es. La proposition d'Epstein (2010) décline un éventail de stratégies communicationnelles possiblement utiles à l'institution scolaire pour solliciter, à minima, la présence des parents, et, au mieux, favoriser leur participation active dans une dynamique de collaboration école-familles. Les six dimensions décrites par Epstein (2010) peuvent être résumées ainsi :

- *Parenting* : promouvoir une meilleure compréhension mutuelle, en aidant les familles dans leur rôle éducatif et en sensibilisant l'école à la réalité familiale.
- *Communicating* : établir une communication régulière et bilatérale entre l'école et la maison pour informer sur le parcours scolaire et le développement de l'enfant.
- *Volunteering* : organiser la participation parentale au soutien des élèves dans le cadre scolaire.

² Le chapitre deux développe cette thématique plus longuement et la discute.

- *Learning at Home* : fournir aux familles les informations nécessaires pour accompagner les activités pédagogiques à domicile.
- *Decision Making* : inclure les familles dans les processus décisionnels liés à l'organisation et au fonctionnement de l'école.
- *Collaborating with Community* : identifier et mobiliser les ressources communautaires pour renforcer le partenariat entre l'école, les familles et les actrices et les acteurs sociaux.

Ces modélisations de l'implication parentale constituent, certes, des réductions séduisantes et optimistes des déclinaisons de la participation parentale à l'intérieur d'une réalité familiale complexe. Mais, elles restent tributaires de l'expérience propre à chaque famille, dans laquelle bien souvent les parents se signalent par leur invisibilité ou un certain effacement (Périer, 2019). Quelles peuvent en être les causes ?

Boulanger et al. (2014) relèvent que la conceptualisation de la relation familles-école souffre à la fois d'un éparpillement théorique et d'une vision optimiste, voire naïve, de son accomplissement, principalement issu de l'expérience des classes sociales supérieures. Plus précisément, Boulanger et al. (2014) dégagent trois problèmes majeurs qui ressortent des modélisations de la relation familles-école et de la collaboration supposée que ces modèles valorisent. Un premier écueil tient à une confusion lexicale qui conduit à une généralisation hâtive des notions de partenariat et d'engagement parental. Or, l'engagement parental ne représenterait qu'un des volets possibles du partenariat. Cette assimilation imprécise tend à occulter le rôle des enseignant·es et à faire peser, de manière déséquilibrée, la responsabilité du bon déroulement du partenariat sur les seuls parents. Un second écueil à l'implication parentale concerne l'illusion d'un partage mutuel des pratiques entre parents et enseignant·es. En réalité, les parents sont le plus souvent invités à répondre aux sollicitations aux demandes de l'école, à « participer » sans réelle négociation. Ce sont les enseignant·es qui décident, de manière unilatérale, des objectifs des rencontres et de la finalité des échanges, plutôt que de s'engager dans la création d'un dispositif de rencontre où chaque acteur et actrice — parent et enseignant·e — trouverait une place légitime selon ses attentes et ses rôles. Enfin, Boulanger et al. (2014) attirent l'attention sur un troisième écueil : les processus relationnels implicites qui, durant les réunions ou entretiens ritualisés, donnent « une fausse impression d'harmonie, de manière à masquer des rapports sociaux conflictuels et à solliciter les parents en leur donnant l'illusion qu'ils y auront du pouvoir et un impact » (Boulanger, 2014, p. 122).

Parentalité complexifiée par des injonctions éducatives

La famille peut à présent être envisagée comme une institution intrinsèquement complexe : la pluralité de ses configurations et les défis qui traversent son quotidien façonnent ses

modes d'interaction avec l'école. Or, lorsque la famille pénètre l'espace scolaire, c'est par l'entremise des parents d'élèves, figures concrètes de la parentalité. En conséquence, comment définir ce qu'être parent, et plus précisément que signifie être « parent d'élève » ?

Dans les trois cantons BEJUNE³, le législateur ne se limite pas à reconnaître l'existence de la famille : il nomme explicitement les parents d'élèves et leur assigne un rôle éducatif précis. La loi scolaire du canton du Jura, à son article 68², définit les parents comme « les personnes qui exercent, directement ou par représentation, l'autorité parentale à l'égard d'un élève » (p. 22). Le canton de Berne, dans ses articles 32 et 33, précise les modalités de collaboration et de consultation des parents ainsi que leurs responsabilités. Quant à Neuchâtel, l'article 27 insiste également sur la responsabilité des parents, sans toutefois préciser la nature juridique ou fonctionnelle du statut de parent d'élève.

Une étude exploratoire réalisée en France par Glasman (1992) montre que les termes « parents » et « familles » appellent des contextes d'utilisation distincts et renvoient à des attributions de sens différentes. Dans les textes promouvant la relation familles-école ou la collaboration entre parents et enseignant·es, l'usage du mot « parents » tend à désigner majoritairement des familles proches de l'école et dotées d'un niveau socioéconomique élevé, tandis que l'usage du mot « familles » cible plus souvent les parents issus de quartiers défavorisés ou de zones d'éducation prioritaire. La notion de « famille » véhicule ainsi une forme d'indétermination, évoquant l'étrangeté d'un groupe aux contours flous, que les actrices et acteurs de l'éducation semblent parfois préférer maintenir à distance (Glasman, 1992). Glasman souligne que les différences culturelles constituent à la fois un facteur d'éloignement et un obstacle à la prise de parole des familles :

Tout se passe comme si, sans que ce soit explicité parce que ce n'est ni clair ni dicible, le même terme de « familles » ne désignait pas la même chose, c'est-à-dire ni les mêmes fonctions ni le même rapport à l'école (Glasman, 1992, p. 22).

Par ailleurs, le terme *parent* s'arrête essentiellement aux aspects fonctionnels de la parentalité, définis comme « remplir, vis-à-vis des enfants, un ensemble de tâches, matérielles et symboliques, qui les préparent, de façon continue et renouvelée, à fréquenter l'école avec profit » (Glasman, 1992, p. 22). Le constat de Glasman (1992) met en évidence que l'institution scolaire ne rend pas justice aux parents et à la complexité des pratiques réelles des familles dans le suivi scolaire de leur(s) enfant(s). À l'heure où la collaboration école-familles est fortement valorisée, un bout de chemin a-t-il été parcouru pour sortir les familles de leur

³ L'ancrage tricantonal de la HEP-BEJUNE explique ce choix. Ce sont donc les lois scolaires des cantons de Berne francophone, du Jura et de Neuchâtel qui sont examinées. Car il s'agit des trois cantons où ont été recueillis les données.

invisibilité et leur laisser plus de place ? Des progrès sont-ils tangibles plus de trente ans après la publication de l'étude de Glasman ?

Avec Périer (2019), on doit constater que de nombreux parents demeurent invisibilisés par l'école, en particulier parmi les familles dites « minoritaires » ou prises dans un processus persistant de « disqualification parentale » (p. 181). Ce processus contribue à les éloigner durablement de l'institution scolaire et à les maintenir dans une position sans voix participative. Dans cette lignée, Ogay (2024) met en lumière les dissonances conceptuelles qui traversent les discours sur la relation familles-école. Elle critique l'usage imprécis, souvent confondu, des notions d'engagement et d'implication parentale, mais aussi la confusion entre éducation et scolarité de l'enfant-élève. Pour dépasser cette vision qu'elle qualifie de « tronquée » (p. 188), elle appelle à ne pas occulter la dimension véritablement relationnelle de ce lien. Comme elle le souligne : « la collaboration entre l'école et les familles est souvent réduite à la seule collaboration des familles avec l'école, sans mention de la réciproque » (Ogay, 2024, p. 188). La réflexion sur la relation familles-école invite ainsi à porter une attention particulière à la notion de parentalité, qui structure les attentes institutionnelles et sous-tend les interactions entre parents et enseignant·es. Lorsqu'elle évoque les « parents », l'institution scolaire se réfère le plus souvent à la parentalité comme à un ensemble de comportements, de responsabilités et de postures attendues de la part des familles — et, en filigrane, à une certaine norme implicite de ce que signifie être « bien » en tant que parent au regard des exigences scolaires (Glasman, 1992).

Dans ce contexte, Neyrand (2015) rappelle que l'émergence relativement récente du concept de parentalité répond à la nécessité de « désigner la nouvelle importance accordée aux relations parents-enfant et à ce qui fait la spécificité de la relation parentale » (p. 145), tout en s'éloignant ainsi d'une conception figée. Indissociable de la famille dans laquelle elle se vit, la parentalité peut être définie comme « un processus qui conjugue les différentes dimensions de la fonction parentale, matérielle, psychologique, morale, culturelle, sociale. Elle qualifie le lien entre un adulte et un enfant, quelle que soit la structure familiale dans laquelle il s'inscrit, dans le but d'assurer le soin, le développement et l'éducation de l'enfant » (Neyrand, 2015, p. 145). Une acception plus récente de la notion de parentalité, désormais mobilisée dans les pratiques école-familles, tend à l'associer à une responsabilité éducative que l'on attend des parents, au risque d'en faire un indicateur de défaillance. Cette conception implique que les familles qui ne répondent pas aux attentes normatives de l'institution scolaire sont perçues comme manquant à leurs devoirs éducatifs, justifiant ainsi un accompagnement ciblé ou une forme de contrôle pédagogique.

La responsabilisation parentale, souvent présentée comme un fondement du partenariat éducatif, engendre de fait des mécanismes d'exclusion, particulièrement à l'encontre des familles issues de la migration non européenne (Matthiesen, 2016 ; Boulanger et al., 2010). Adossée à une lecture déficitaire, cette posture conduit certains enseignant·es à élargir leur champ d'intervention au-delà de la sphère scolaire, en prescrivant des manières de « bien » exercer sa parentalité. L'école, structure normative par excellence, peut alors percevoir la différence comme une menace ou une inadéquation, en particulier dans l'accueil de l'enfant-élève (Matthiesen, 2016). Ce processus d'étalement du rôle enseignant dans la sphère familiale est renforcé par des discours professionnels, parfois nourris d'une volonté de bien faire, mais porteurs d'une asymétrie relationnelle. Comme le soulignent Conus et Ogay (2018), les enseignantes et enseignants interrogés expriment souvent un sentiment d'expertise implicite dans leur relation aux familles dites « en difficulté », dont les pratiques éducatives sont jugées éloignées des standards scolaires. Dans ce contexte, la pression exercée sur les familles pour qu'elles adoptent les normes éducatives de l'école peut également produire un effet inverse, en valorisant des postures parentales conformes mais surinvesties. La figure du « parent hélicoptère », analysée par Lee et Macvarish (2020), incarne cette injonction paradoxale à l'engagement total : un parent impliqué à l'excès, soucieux de bien faire, mais dont la présence constante tend à freiner l'autonomie de l'enfant. Ne faut-il pas lire cet indice de parentalité intensive comme le symptôme d'une « surpédagogisation » des familles, appelées à s'aligner sur les attentes sociétales et scolaires, parfois au détriment de leurs propres repères éducatifs ? Cette question invite à déplacer le regard, non plus sur ce que les parents feraient « trop » ou « mal », mais sur les normes institutionnelles qui prescrivent des manières d'être parent, en renforçant des asymétries dans la relation familles-école. Il faut supposer que ce contexte croissant d'exigences sociétales et scolaires et la pression exercée sur les familles viennent renforcer des conduites de *parent hélicoptère* — un hyper-contrôle qui vise autant à sécuriser l'enfant qu'à contenir l'insécurité du parent lui-même (Bristow, 2019). La recherche anglo-saxonne analyse cette dynamique à travers le prisme d'une parentalité devenue intensive (Lee et Macvarish, 2020), soumise aux injonctions contemporaines de performance et d'excellence scolaire. Dans cette perspective, la parentalité ne se limite plus à l'exercice des responsabilités ni à la réponse à un besoin de soutien ; elle désigne désormais des pratiques d'hyperparentalité (Bristow, 2019), marquées par un surinvestissement émotionnel, cognitif et logistique. Cette posture se caractérise par une surprotection et une anticipation constante des comportements : le parent, tel un hélicoptère, tournoie autour de l'enfant et veille à chaque étape de son parcours afin d'en optimiser les chances de réussite sociale et scolaire (Lee et Macvarish, 2020 ; Bristow, 2019).

Or, être parent, c'est accueillir un enfant, mais c'est faire face, de toute manière, à un ensemble de responsabilités, qui peuvent déboucher sur une « parentalité en souffrance » (Bresson et Mellier, 2015). La prise en compte de ce désarroi familial par le corps enseignant ne signifie pas un remplacement des parents dans leurs obligations parentales, mais exige d'être « suffisamment à l'écoute du “parent en lui-même” pour comprendre les réactions des parents, les difficultés du devenir parent et les problèmes que certains enfants rencontrent en endossant leur identité d'élève » (Bresson et Mellier, 2015, p. 94). Par ailleurs, cette attention portée à la réalité quotidienne des familles par les enseignant·es peut ouvrir la voie à de nouvelles alliances entre l'école et les familles (Bresson et Mellier, 2015). Quel que soit le concept retenu — parents, familles ou parentalité —, substantifs dont le voisinage sémantique est manifeste, il faut souligner les exigences, souvent implicites, qui pèsent sur le « métier de parents », un métier qui s'apprend souvent dans l'incertitude (Ogay, 2017 ; Ogay, 2019) et au sein des contraintes propres à chaque contexte familial.

À cet égard, Vandebroek (2024) souligne que les discours et dispositifs contemporains déplacent vers les familles une part croissante des attentes éducatives : la responsabilité parentale s'élargit, individualise des enjeux collectifs et peut devenir difficilement soutenable, nourrissant la demande de solutions et de cadres d'appui (Vandebroek, 2024). D'autre part, le mode d'emploi du « bon parent d'élève » n'est jamais donné une fois pour toutes : « la fonction parentale, nécessairement évolutive, suppose ainsi d'actualiser en performances effectives un ensemble de compétences implicites plus ou moins définies » (Humbrecht et al., 2018, p. 72), nécessitant des mises à jour constantes de la part des parents et des familles au fil de la scolarité de leur(s) enfant(s).

Représentations et attentes des familles envers l'école

Parfois laissés dans l'ombre, et condamnés à l'ambiguïté discursive des enseignant·es, les parents sont placés dans une communication déclarée comme « précieuse » (Ballif et Ogay, 2017) par le corps enseignant, mais restant souvent avortée, à l'état d'une simple déclaration d'intention. Aussi, quelles peuvent être les représentations des familles envers l'école, et comment considèrent-elles leur place dans le partenariat ? Ces représentations sont-elles évolutives, à l'instar de la socialisation professionnelle des enseignant·es ?

Une enquête réalisée en 2004 en France par la SOFRES (Société française d'études et de sondages), pour le compte du ministère de l'Éducation nationale, apporte des éléments de réponse en comparant les conceptions d'une école idéale entre quatre groupes de parents et deux groupes d'enseignant·es. Les résultats de cette enquête montrent un fort rapprochement entre parents et enseignant·es, revendiquant une école qualifiée — sans doute trop rapidement — d'« utopie », car elle serait à la fois réparatrice des inégalités, promotrice de la

joie dans l'apprentissage et garante d'un bien-être général respectueux de l'individualité (Le Débat, 2004). Plus en détail, l'ensemble des participantes et participants, enseignant-es ou parents, attribuent à l'école quatre missions principales : réparer les maux engendrés par la société, contribuer au bonheur de l'enfant malgré les contraintes croissantes pesant sur les familles, favoriser l'insertion sociale fondée sur des valeurs collectives, et enfin quitter l'opacité qui entoure encore trop souvent son action pour la clarifier auprès des parents, dont la responsabilisation est en constant renforcement (Le Débat, 2004). En ce qui concerne spécifiquement les attentes des parents, il ressort de l'enquête une volonté affirmée de collaborer avec l'école, sans pour autant se sentir légitimes à remettre en cause l'autorité pédagogique du corps enseignant, car, selon eux, « ils ne sauraient réussir là où un enseignant qualifié échoue ou peine » (Le Débat, 2004, p. 97).

Les parents se tiennent en outre dans une double attente : celle de pouvoir participer plus activement à la vie scolaire de leur enfant, et celle de voir se mettre en place des dispositifs communicationnels mieux établis, « pour pouvoir assumer la tâche qui leur est attribuée par l'école de suivre leur enfant » (Le Débat, 2004, p. 97). Avec une perspective opérationnelle renforcée, Textor (2010) donne de la substance à cette double attente en proposant de passer d'une *Elternarbeit* unilatérale à une *Erziehungspartnerschaft* « à hauteur d'yeux », fondée sur la confiance et le respect réciproques, des entretiens personnels réguliers et un partage explicite d'informations. Ce cadre ne remet pas en cause l'autorité pédagogique ; il l'inscrit dans une coopération de rôles différenciés, rendant opératoires les « invitations à participer » et soutenant le sentiment d'efficacité des parents. Dans cette continuité, Deslandes et Bertrand (2004) dressent un constat similaire d'une volonté accrue de participation de la part des familles et précisent les conditions-cadres et prémices nécessaires pour répondre à cette demande. Ils soulignent que « les parents participent parce qu'ils ont développé une compréhension de leur rôle parental qui inclut la collaboration, parce qu'ils ont un sentiment de compétence positif pour aider leur jeune à réussir et parce qu'ils perçoivent les invitations à participer de la part de leur enfant et de l'école de leur enfant » (Deslandes et Bertrand, 2004, p. 413). Deslandes et Bertrand se réfèrent au modèle originel de Hoover-Dempsey et Sandler (1997) qui décrit cinq étapes pour solliciter et consolider la participation parentale. Donc, Hoover-Dempsey et Sandler (1997), centrent leur modèle sur les facteurs déterminants de l'implication des parents dans la scolarité de leur enfant, identifient, au premier étage du modèle, trois facteurs clés favorisant la participation parentale : la compréhension et l'interprétation par les parents de leur rôle parental, le sentiment de compétence pour accompagner leur enfant, et les invitations à participer formulées par les enfants et les enseignant-es. Les parents qui perçoivent leur rôle comme intégrant la participation à l'éducation de leur enfant sont davantage enclins à s'impliquer, tout comme ceux qui se sentent capables de soutenir efficacement

leur enfant dans son parcours scolaire. Hoover-Dempsey et Sandler (1997) soulignent que les « parents are more likely to participate when they have a clear understanding of their educational role and feel competent to help their child succeed » (p. 10). Par ailleurs, les invitations à participer, émanant des enseignant·es ou des enfants eux-mêmes, renforcent l'engagement parental et constituent les fondements de l'ouverture à une implication plus active, car « invitations to participate from the school and the child significantly influence parents' decisions to engage in the educational process » (Hoover-Dempsey et Sandler, 1997, p. 15). En conséquence, la décision des parents de s'impliquer repose sur des indices concrets, sur lesquels l'action de l'école et de ses autorités peut exercer une influence déterminante. La participation parentale apparaît ainsi comme le résultat d'un processus dynamique, s'appuyant d'abord sur la compréhension du rôle parental, puis sur la reconnaissance des progrès de l'enfant-élève par l'école, et enfin sur les occasions effectives offertes aux parents pour participer en faveur du développement de leur enfant.

Plus récemment, Paccaud et al. (2020), dans une enquête menée par la Haute école pédagogique du canton de Zurich, ont interrogé les parents d'élèves de toute la Suisse sur leur degré de satisfaction générale concernant la collaboration école-familles, ainsi que sur les opportunités de participation que l'école leur offre. Au total, 918 parents ont répondu à l'enquête, parmi lesquels 747 mères, 150 pères et 21 autres personnes désignées comme « personnes chargées de l'éducation » de l'enfant. Ce profil sociodémographique reflète une réalité bien documentée : selon les chiffres de l'Office fédéral de la statistique, ce sont majoritairement les femmes, et donc les mères, qui assurent le lien entre l'école et la famille. Par un effet d'organisation sociale, elles se retrouvent en première ligne dans les interactions avec l'école. Ainsi, 12,8 % des femmes ayant un enfant entre quatre et douze ans sont sans activité professionnelle, tandis que dans seulement 13,8 % des couples, les deux parents travaillent à plein temps. L'échantillon collecté concerne finalement la situation scolaire de 1 275 enfants, l'ensemble de la fratrie étant inclus lorsqu'il y a lieu, dont les deux tiers — soit 823 élèves — fréquentent l'école primaire.

En première approche, le résultat principal à retenir, selon les auteur·es, est le taux élevé, voire très élevé, de satisfaction générale exprimé par les parents. La moyenne observée s'élève à 3,07 sur une échelle de quatre points. L'analyse des facteurs favorisant cette satisfaction permet d'en dégager six principaux. Trois d'entre eux concernent directement l'élève : l'intégration émotionnelle de l'enfant dans la classe, la prise en compte de ses besoins éducatifs spécifiques, et la manière dont l'école respecte les positions parentales vis-à-vis de l'intégration scolaire — thématique sur laquelle « les parents interrogés ont exprimé un large éventail d'avis allant du soutien fort à un rejet clair » (Paccaud et al., 2020, p. 36).

Les trois autres dimensions sont de nature plus communicationnelle : elles concernent la qualité de la collaboration avec l'école, la confiance dans les enseignant·es ainsi que le sentiment, pour les parents, d'être suffisamment informés (Paccaud et al., 2020, pp. 28-29). Le rapport final fait apparaître, à travers les questions ouvertes placées en fin de rubrique de chaque questionnaire, plusieurs éléments de nuance et des motifs d'insatisfaction. Ceux-ci concernent notamment les modalités de communication choisies par l'école, jugées parfois unilatérales, et une collaboration certes bienveillante, mais perçue comme insuffisamment attentive à l'avis des parents. Parmi les attentes parentales non satisfaites figure également la volonté d'agir « ensemble », école et parents, pour exercer une influence sur certains aspects organisationnels. Par exemple, avoir le choix des horaires des rencontres officielles ou des modes de diffusion de l'information. Parmi les facteurs de satisfaction, de nombreux parents soulignent le rôle central de l'enseignant·e titulaire dans la qualité de la relation. Sa disponibilité, sa capacité d'écoute, sa responsabilité assumée — parfois de manière unilatérale — dans la prise de décision au sujet de l'enfant-élève sont perçues comme déterminantes. Cela, même lorsque ces décisions auraient pu, ou dû, faire l'objet d'une co-construction (Paccaud et al., 2020).

Peut-on encore affirmer que les parents sont toujours des « consommateurs » d'école (Baillon, 1982 ; Maulini, 2001), agissant avec plus d'assiduité lorsque leur intérêt direct est en jeu, tout en laissant dans l'ombre la mission d'instruction à laquelle l'école s'attèle ? Une réponse affirmative reste plausible, mais elle demeure incomplète. Le contexte est désormais dominé par une logique de marché éducatif dans laquelle l'emprise scolaire fait peser une charge conjointe sur les familles et l'école, oscillant entre les attentes adressées à l'enfant et celles qui s'imposent à l'élève. On peut dès lors en déduire que la formation s'apparente de plus en plus à un marché, les élèves les mieux classés devenant les symboles d'une certaine réussite scolaire. Dans cette logique, les parents ne sont plus seulement des consommateurs d'école, imposant leurs désirs et leurs ambitions éducatives à l'institution scolaire, comme l'observait Maulini il y a plus de vingt ans. Ils deviennent également, d'une certaine manière, des sujets « consommés » par les exigences contemporaines d'excellence scolaire (Dubet et Duru-Bellat, 2024). Il n'est pas question de blâmer le corps enseignant, ni de prôner une refonte radicale de l'école. L'enjeu consiste plutôt en la création d'un espace mutuel et interactif, permettant de penser ensemble l'entièreté de l'éducation de l'enfant. Cet espace viserait à dépasser les limites — visibles ou invisibles — qui séparent les familles de l'école. Des limites auxquelles l'enfant-élève, tout comme ses proches, doit souvent s'adapter (Changkakoti et Fahrni, 2021).

Conclusion du chapitre

Ce chapitre a mis en lumière les contradictions qui traversent la relation entre les familles et l'école à l'aune des profondes mutations sociales et éducatives (de Singly, 2023 ; Widmer, 2023) — l'institution scolaire demeure encore largement structurée autour d'un modèle implicite de famille homogène et coopérative. Ce décalage entre réalités vécues et attentes normatives produit des effets d'invisibilisation, voire de disqualification, pour les parents qui s'éloignent de ce modèle (Périer, 2015 ; Ogay, 2024).

En dépit d'un discours officiel valorisant le partenariat, les pratiques enseignantes peinent à reconnaître la pluralité des rapports à l'école. Les familles sont ainsi confrontées à une forme d'emprise scolaire (Dubet et Duru-Bellat, 2024), qui redéfinit leur place par une série d'injonctions à la conformité. Cette injonction passe notamment par une « pédagogisation » des familles : elles sont sommées d'adopter les codes communicationnels, les normes éducatives et les attentes implicites de l'institution, sous peine d'être jugées absentes, défailtantes ou « non-participatives ». Cette dynamique affecte d'autant plus les familles minorisées, renvoyées à leur illégitimité éducative, et contribue à élargir le champ d'action des enseignant·es bien au-delà de leur mission pédagogique. Or, les recherches disponibles (Deslandes et Bertrand, 2004 ; Hoover-Dempsey et Sandler, 1997 ; Paccaud et al., 2020) montrent que les familles expriment une volonté de participation, à condition d'être reconnues dans leur légitimité, leur diversité et leur capacité éducative. Le partenariat familles-école ne peut donc se réduire à une adaptation unilatérale des familles aux normes scolaires. Il s'agit de le penser comme un espace coconstruit, reposant sur la reconnaissance mutuelle. Le chapitre suivant prolonger cette réflexion en analysant les politiques, les dispositifs et les pratiques professionnelles qui encadrent — et parfois contraignent — cette volonté de partenariat.

Chapitre 2 : Un partenariat valorisé traversé d'inégalités

*Si la « bonne volonté » d'agir au bénéfice de la réussite scolaire de l'enfant s'exprime chez tous les parents, les ressources disponibles pour intervenir avec efficacité s'avèrent très inégales.
Pierre Périer, 2023, p.170*

Ce chapitre consacré au partenariat familles-école s'ouvre sur un rappel historique : depuis les premiers décrets rendant la scolarisation obligatoire, l'institution scolaire nourrit l'idéal d'une « alliance » (Sénore, 2010) entre parents et enseignant-es. Pourtant, cette relation demeure foncièrement ambivalente, traversée d'attentes parfois contradictoires et de décalages socioculturels. Au fil du temps s'est construite une véritable norme de « parent d'élève ». L'école formule alors des prescriptions, souvent implicites qui peuvent prendre la forme d'un ethnocentrisme institutionnel et conduire à la disqualification des familles perçues comme éloignées de la norme scolaire. Ces injonctions à la collaboration, souvent formulées dans un langage consensuel, se heurtent aux réalités relationnelles vécues par les familles. Or, le partenariat demeure un dispositif prétendument transparent. Pourtant, les déséquilibres de pouvoir, les malentendus et les attentes implicites traversent, en filigrane, les interactions entre les familles et l'école.

Des prescriptions cantonales encadrent le partenariat et affichent la promesse d'une égalité statutaire et communicationnelle entre parents et enseignant-es. Les règles qui structurent le partenariat demeurent souvent implicites, laissant aux familles la charge de les interpréter sans y avoir été explicitement initiées. On remarquera avec ce chapitre que les pratiques sont éloignées de l'égalité souhaitée. Seuls les parents capables de décoder ces normes tacites sont reconnus comme partenaires légitimes. Ce flou communicationnel peut alors générer des dynamiques relationnelles marquées par une alternance entre confiance et méfiance, des deux côtés de la relation. Par ailleurs, les enseignant-es se heurtent à des résistances parentales qui limitent leur action ; de l'autre, les parents mobilisent leur agentivité pour défendre leurs choix éducatifs, provoquant à leur tour des malaises qui peuvent brouiller le partenariat.

Partenariat école-familles en tant que relation ambivalente

La fin du XIX^e siècle marque l'avènement des structures organisatrices de l'école primaire, tant en France qu'en Suisse. La relation actuelle entre familles et école s'inscrit dans le sillage de ce long processus historique, façonné par les transformations sociales, les missions confiées à l'école et l'évolution des attentes sociétales. Dès l'origine, les fondements du partenariat promu par l'institution scolaire apparaissent ambigus, notamment dans la manière dont ils définissent la place accordée aux familles. Au fil des XIX^e et XX^e siècles, l'école, en se consolidant comme institution, impose ses normes et dépossède progressivement les

parents d'une part de l'instruction, mais aussi de certaines dimensions de l'éducation de leurs enfants (Hofstetter, 2012 ; Tinembart, 2015). Pour les autorités de l'époque, la famille constitue un « lieu de tous les dangers » (Develay, 2013, p. 38), susceptible d'exercer une influence jugée néfaste sur l'enfant, contrairement à l'école, perçue comme lieu d'émancipation. Tinembart (2015) met en lumière, dès les débuts de l'école obligatoire en Suisse, deux conceptions opposées des institutions éducatives : d'un côté, l'école, qui façonne les futures citoyennes et citoyens au service de la nation, transmet les savoirs universels, une langue nationale et les progrès techniques ; de l'autre, les familles qui représentent « un certain conservatisme, un archaïsme communautaire, de vieilles superstitions qui entretiennent des traditions locales empreintes de religion » (Tinembart, 2015, p. 68). La généralisation de l'instruction gratuite, publique et obligatoire, à la fin du XIX^e siècle, transforme progressivement le rapport à l'école. Tandis que la perception de l'enfance évolue au rythme des avancées sociales, de profondes inégalités persistent selon les milieux sociaux. Les familles ouvrières acceptent peu à peu la scolarisation, à la fois comme un levier de réussite pour leurs enfants et en raison de l'obligation légale (Tinembart, 2015). Le champ scolaire, historiquement, s'est ainsi structuré autour d'une séparation nette entre les sphères familiale et scolaire, une « clôture » institutionnelle (Maulini, 2001) destinée à construire l'enfant-élève selon des idéaux éducatifs en rupture avec sa culture d'origine. Cette logique visait à tenir les familles à l'écart, les privant de leur fonction éducative (Develay, 2013 ; Maulini, 2001). C'est donc à partir d'une position d'exclusion que les familles ont, progressivement, été conviées à s'investir dans un modèle de partenariat.

Depuis un demi-siècle, les échanges entre école et familles se sont intensifiés, inaugurant une nouvelle ère dans cette relation, marquée par la reconnaissance croissante du rôle des parents dans la réussite scolaire des enfants. Cette transformation s'accompagne d'un changement de paradigme : désormais, l'implication parentale est perçue non seulement comme souhaitable, mais comme indispensable (Périer, 2023). Aujourd'hui, les impulsions à l'origine de la mise en œuvre du partenariat familles-école doivent être placées dans un contexte social élargi (Payet, 2017). Il y a d'abord la complexification du statut de parent d'élève, d'écolière et d'écolier liés aux enjeux de réussite scolaire, complexification qui peut déboucher sur des exigences exagérées et de fortes pressions. Un troisième aspect de l'argumentation de Payet (2017) montre que le système scolaire est pris dans des impératifs économiques inévitables. Il en découle le postulat d'un « cercle vertueux » (Ogay, 2017, p. 337) initiateur de relations positives entre corps enseignant et parents favorables pour la scolarité de l'enfant. Cependant, les meilleures intentions des actrices et acteurs du partenariat, parents, corps enseignant et politiques ne représentent pas un prérequis suffisant. L'école actuelle est ainsi tenue d'être non seulement efficace, mais également efficiente dans l'effectuation de ses tâches ordinaires pour « être et utiliser de manière plus rentable les ressources publiques

qu'elle reçoit » (Payet, 2017, p. 14). Les contours du partenariat se voient ainsi modifiés et le temps de l'« indifférence polie » (Perrenoud, 2002, p. 2) qui, historiquement, a imprégné la relation familles-école est bel et bien révolu. La combinaison entre une volonté institutionnelle forte de faire collaborer les « partenaires égaux » (Perrenoud, 2002, p. 2) parents et enseignant·es aux transformations et demandes de la société signent « une montée en puissance de la question école-familles » (Payet, 2017, p. 13). Ainsi adoubé par des impératifs sociétaux et par l'institution scolaire, le partenariat familles-école est-il dès lors devenu un « accord de collaboration mutuelle entre partenaires égaux travaillant ensemble à réaliser leurs propres intérêts tout en résolvant des problèmes communs » (Perrenoud, 2002, p. 5) ? À cette définition, mobilisée dans les textes institutionnels, Lodého (2006) ajoute que le partenariat renvoie à « une relation contractuelle entre personnes ou institutions concourant à un projet commun par la mise en commun de moyens matériels, intellectuels ou humains » (p. 141). Pourtant, la dimension contractuelle supposée repose rarement sur une réelle négociation, et tend à masquer les rapports de pouvoir qui sous-tendent les échanges entre école et familles.

On constate que les limites se sont matérialisées de diverses manières, notamment par la mise en place de séparations entre les territoires éducatifs — celui de la famille et celui de l'école — séparations qui perdurent. Concrètement, l'accès à l'école est circonscrit par un espace souvent grillagé et règlementé, soumis à horaires marquant des temps distincts entre vie des familles et exigences scolaires (Changkakoti et Fahrni, 2020 ; Conus, 2017). L'école continue de s'imposer aux parents par des prescriptions unilatérales, dissociant l'action éducative parentale de celle d'instruction portée par le corps enseignant (Monceau, 2009). Montandon et Perrenoud (1987/1994) questionnent les conditions concrètes de mise en œuvre du partenariat, en soulignant les asymétries positionnelles, relationnelles et décisionnelles qui traversent la triade parents, enseignant·es et élève. En effet, le discours dominant du corps enseignant tend à justifier son autorité en invoquant, « l'intérêt supérieur de l'enfant » (Zermatten, 2005, p. 8) et en entourant la participation parentale d'une bienveillance sous-jacente, supposée acquise (Ballif et Ogay, 2017).

Or, reconnaître les parents comme des actrices et acteurs à part entière de la relation familles-école ne suffit pas à lever les obstacles au partenariat, dans la mesure où « aucun accord préalablement défini n'existe entre partenaires supposés égaux » (Perrenoud, 2002, p. 3). Néanmoins, les interactions entre l'école et les familles demeurent un espace où se rejouent en permanence des positionnements réciproques : d'un côté, des parents souvent maintenus dans la position « d'acteurs faibles » (Payet et al. 2008 ; Périer, 2012) ; de l'autre, un corps enseignant placé en position haute, en raison de sa maîtrise des codes linguistiques et culturels qui structurent l'institution scolaire (Ogay, 2017 ; Payet et Giuliani, 2014). De manière diffuse, les interactions désormais encouragées entre parents et enseignant·es

entérinent, bien souvent à leur insu, une posture de domination du corps enseignant — posture dissimulée derrière des discours de collaboration — renforçant les non-dits entourant la participation parentale (Périer, 2023), et alimente les « espoirs déçus » (Ogay, 2019, p.1) des familles.

Ainsi, la promotion du partenariat école-familles entrainerait dans son sillage des sous-entendus substantiels. Ils semblent entretenus par le corps enseignant qui peine à « penser la rencontre en anticipant les besoins de familles, ce qui exige d'eux de se décentrer de leur propre cadre de référence et de rendre leur action lisible au non-initié de la culture scolaire » (Ogay, 2017, p. 347). Une recherche s'intéressant à la gouvernance de l'école fribourgeoise constate à son tour des processus d'homogénéisation des demandes parentales et le gommage des demandes plus spécifiques (Conus et al., 2020). Cet entre-soi contribue à la transmission d'informations partielles au public des parents puisque l'appartenance au sérail enseignant, comme c'est le cas des cadres, dispense d'apprendre à connaître le fonctionnement du système scolaire, et, le cas échéant, à le remettre en question.

Dans ces conditions, le partenariat demeure un idéal proclamé plus qu'un principe pleinement réalisé. Peut-on dès lors parler d'une « posture ambitieuse entre les personnes décrétées partenaires » (Perrenoud, 2002, p. 4), mais qui, dans les faits, peine à prendre corps ? Une action réellement concertée entre parents et enseignant·es ne suppose-t-elle pas de définir initialement des objectifs communs ? En conservant la main sur les règles du jeu, l'école maintient sa position dominante, position qui interroge la réalité même du partenariat. Perrenoud (2002) remettait déjà en question une conception qu'il juge peu distanciée, par laquelle l'invocation de l'intérêt de l'enfant suffirait à neutraliser les inégalités structurelles entre les partenaires. Pourtant, l'idée d'un partenariat stable, fondé sur la réciprocité, demeure au cœur des attentes institutionnelles. Comme le relève Périer (2023), peut-on, en tant que parent, refuser l'invitation pressante à collaborer avec l'école et les enseignant·es de son propre enfant ? En creux, cette question souligne que la participation parentale, loin d'être libre, semble devenue un impératif normatif auquel les familles peuvent difficilement se soustraire. C'est dans cette perspective que s'inscrivent les prescriptions cantonales.

Orientations et recommandations cantonales

Cette partie présente, sans prétendre à l'exhaustivité, les visions du partenariat école-familles dans les trois cantons de l'espace BEJUNE : Berne, Jura et Neuchâtel. Ce choix s'inscrit dans une volonté de cohérence, puisque la Haute école pédagogique BEJUNE, en vertu de son ancrage politique et du concordat qui la régit, dépend directement de cette tricantonnalité. Cet espace constitue par ailleurs le lieu de vie et d'activité de la quasi-totalité des personnes interrogées dans le cadre de cette recherche. Il est également mon lieu de travail, en

tant que formatrice à la HEP-BEJUNE. Les lois scolaires des trois cantons s'accordent sur deux points essentiels concernant la relation entre les familles et l'école. Elles destinent des informations générales aux parents et relèvent les effets bénéfiques d'une collaboration régulière entre familles et école, concrétisée par les rencontres organisées dans les établissements, entre parents et membres du corps enseignant. Ces textes précisent les attentes vis-à-vis des différents acteurs et actrices, qu'il s'agisse des enseignant·es ou des parents.

La Loi sur l'école obligatoire du canton de Berne (Canton de Berne, 2022) consacre un chapitre entier aux parents, composé de trois articles. Ce chapitre, intitulé simplement « Parents », souligne l'importance de leur rôle et de leur participation. L'article 31, intitulé *Collaboration et consultation des parents*, rappelle les droits et devoirs parentaux définis par le Code civil, tout en affirmant la nécessité d'une collaboration entre parents, enseignant·es, direction et commission scolaire. Il précise que ces trois entités ont l'obligation d'informer les familles, peuvent les conseiller si elles le souhaitent, et doivent les écouter lorsqu'elles en font la demande. L'article 32, *Fréquentation de l'école* : responsabilité, réaffirme la responsabilité des parents en matière d'assiduité scolaire de leurs enfants, tout en précisant les conséquences légales en cas de manquement. Enfin, l'article 33, *Peine encourue en cas d'absence de l'élève*, mesures, détaille les sanctions applicables en cas d'absences répétées et non justifiées, allant de l'amende à la transmission d'informations au tribunal, voire à une intervention des services de protection de l'enfance.

Le cadre législatif brut apparaît insuffisant pour instaurer une véritable dynamique partenariale. Il est cependant enrichi par les publications du site de la Direction de l'instruction publique et de la culture du canton de Berne (Canton de Berne, s.d.), qui offrent aux parents une information accessible et contextualisée sur le fonctionnement de l'école obligatoire. Par exemple, le document *L'école obligatoire dans la partie francophone du canton de Berne. Informations à l'intention des parents* commence par une présentation des grandes lignes du système scolaire, puis il aborde l'organisation de l'école obligatoire, les vacances, les horaires, les absences et dispenses, les devoirs à domicile et les modalités d'évaluation. Le document nomme les diverses formes de soutien mises à disposition des élèves, ainsi que les structures externes d'accompagnement, comme l'école à journée continue. Une rubrique spécifique, intitulée *Les parents et l'école*, est consacrée à la relation familles-école à travers six thématiques. Le partenariat école-familles s'incarne par une injonction « douce » de collaboration, aussi bien pour les parents que pour les enseignant·es avec une circulation bilatérale de l'information. Sur ce sujet, l'utilisation d'outils de traduction est recommandée pour garantir une compréhension réciproque si les parents ne maîtrisent pas la langue locale. Enfin, un dialogue continu est encouragé lorsque les décisions concernent le parcours scolaire de l'élève. Une brochure, disponible en français, allemand et italien, ainsi que dans quinze autres langues

(turc, serbo-croate, albanais, portugais, tamoul, farsi, entre autres), est mise à disposition des parents issus de la migration sur le site de la Direction de l'instruction publique et de la culture du canton de Berne. Il convient toutefois de noter que cette disposition ne concerne pas les lois scolaires elles-mêmes, qui ne sont accessibles que dans les deux langues officielles de ce canton bilingue, le français et l'allemand.

Le site officiel de la République et canton du Jura procède à un recueil systématique de ses textes législatifs. La Loi scolaire jurassienne, relevant du Département de la formation, de la culture et des sports, dans sa version révisée le 30 janvier 2013, précise dès son article 2 que « l'école assume, solidairement avec la famille, l'éducation et l'instruction de l'enfant » (p. 1). Cette visée partenariale est réaffirmée à l'article 67, alinéa 2, qui insiste sur la nécessité d'une collaboration entre le corps enseignant et les parents. Le chapitre consacré aux *Parents*, identifiable par l'usage d'un substantif unique dans son titre, semble à première vue s'adresser exclusivement aux familles. Toutefois, il mentionne également les partenaires institutionnels impliqués dans cette relation, tels que les enseignant·es, les autorités locales, les associations de parents d'élèves et le département. Les articles 69 à 72 regroupent plusieurs dimensions : la *volonté de collaboration*, les *droits parentaux* (notamment le droit d'être entendu en cas de litige), ainsi que les *devoirs* des parents, tels que veiller à la santé de l'enfant ou garantir sa présence à l'école.

Le canton du Jura reconnaît aussi la possibilité, pour les parents, d'être consultés par l'intermédiaire des associations de parents d'élèves. Il prévoit, à l'instar du canton de Berne, l'option d'une scolarisation à domicile. Parmi les sept articles exclusivement dédiés aux parents, l'article 73 précise qu'une amende peut être infligée en cas de non-respect des obligations parentales. Dépendant du Département de la formation, de la culture et des sports, le Service de l'enseignement met à disposition, via son site internet (République et Canton du Jura, s.d.), un ensemble d'informations destinées aux familles, regroupées dans une rubrique intitulée *Pour les parents*. Cette section adopte une approche éclectique : elle mentionne des thématiques variées telles que l'inscription à l'école, l'autorité parentale, les devoirs à domicile, les actions possibles du département en cas de difficultés, ainsi que les démarches à suivre en cas de déménagement, de problèmes avec un·e enseignant·e ou de situations de harcèlement scolaire. Un document intitulé *Petit Mémento* rappelle, en recourant à l'humour, les règles civiles applicables aux parents, aux enfants et aux adolescent·es. Il énumère les risques auxquels les élèves peuvent être confrontés tout au long de leur scolarité obligatoire, en mentionnant notamment l'exposition à l'alcool, au tabac, aux drogues, ainsi que les infractions ou les violences. Les recommandations couvrent l'ensemble de la scolarité obligatoire et sont disponibles en plusieurs langues, dont le serbe, le turc, l'albanais et le français, dans une logique de prévention. Le site du service de l'enseignement est enrichi par des liens

complémentaires à destination des parents, par une capsule vidéo expliquant les modalités d'inscription à l'école obligatoire, ainsi que par une directive spécifique sur les devoirs à domicile.

Le site de la République et canton de Neuchâtel, dans sa rubrique consacrée à la *Loi sur l'organisation scolaire* (version du 1er janvier 2020), présente les trois cycles de l'école obligatoire et leurs spécificités. L'article 10 aborde explicitement la relation familles-école, en affirmant que le but de l'école obligatoire neuchâteloise est de « contribuer, en collaboration avec la famille, à l'éducation et à l'épanouissement de l'enfant par le développement de ses facultés, de ses goûts et de son sens des responsabilités » (p. 3). L'article 27, en cohérence avec les deux autres cantons partenaires de l'espace BEJUNE, précise la responsabilité des parents quant au suivi scolaire de leur(s) enfant(s), ainsi que leurs devoirs et les sanctions en cas de non-respect : « Les parents veillent à ce que leurs enfants fréquentent régulièrement l'école. En cas d'infraction, ils sont passibles de l'amende » (p. 5). À l'image du canton de Berne, mais contrairement au Jura, dont le dispositif législatif s'avère presque exhaustif et s'inscrit dans une perspective collaborative forte incluant l'ensemble des actrices et acteurs de la formation, le site du canton de Neuchâtel et de son Département de la formation et des finances, à travers le Service de l'enseignement obligatoire, se montre plus laconique sur le lien entre parents et corps enseignant. Le site officiel ne fait pas mention explicite des « parents » ou de la « famille ». Cependant, le portail de l'enseignement obligatoire propose un ensemble d'informations pratiques directement accessibles aux parents. Ces ressources, d'un large empan, regroupent des données concrètes à destination des familles nouvellement installées dans le canton ou ayant des enfants aux besoins particuliers, comme la liste des bâtiments scolaires, les démarches pour l'obtention de mesures de soutien ou encore des informations sur l'évaluation.

Comme le canton de Berne, une brochure complémentaire intitulée *L'école neuchâteloise et son organisation. Informations destinées aux parents d'élèves de l'école obligatoire* offre une présentation structurée du système scolaire. Contrairement au *Petit Mémento* jurassien, qui poursuit davantage une visée civique, cette brochure vise à expliciter l'organisation de l'école obligatoire. Sa mise en page aérée facilite la lecture et intègre de nombreux liens vers des compléments d'information. Elle détaille notamment « les rôles attendus des acteurs de l'école dans la relation école-familles » (2018, p. 11) selon trois points de vue. Le point de vue institutionnel rappelle l'obligation faite aux autorités scolaires de favoriser la compréhension, par les familles, des informations transmises par l'école. Le regard posé sur l'enseignement, quant à lui, insiste sur la mission du corps enseignant, principalement centrée sur l'instruction et l'évaluation, par la définition d'objectifs d'apprentissage. Enfin, la focale posée sur les parents est définie par un accompagnement attendu des apprentissages de l'enfant, ainsi

qu'une réponse aux sollicitations du corps enseignant, que ce soit à travers la participation aux entretiens ou la surveillance du suivi régulier de l'école par leur/s enfant/s. La présentation suit une logique hiérarchisée, en partant des instances cantonales, puis des cercles scolaires, avant de nommer les personnes concernées par le partenariat familles-école. Le document vise à promouvoir une forme de coresponsabilité éducative, en détaillant les tâches attendues à chaque niveau — parents, enseignant·es, autorités. En conclusion, un récapitulatif intitulé *Bases légales utiles aux parents pour toute décision relative à leurs enfants* présente des liens vers les procédures, arrêtés, règlements et autres documents d'information⁴.

Les trois cantons rappellent l'importance de participer à la réunion de parents et à l'entretien annuel pour la construction du lien familles-école : ces deux temps de rencontre acquièrent ainsi un statut quasiment obligatoire pour les familles. La présence parentale, bien que souhaitée, exige une organisation spécifique de la part du corps enseignant, ainsi qu'une compréhension des enjeux de ces entrevues, qui ne sont pas toujours clairs pour les partenaires désignés. Pour les parents également, la lecture des recommandations des trois cantons laisse deviner que le déchiffrement et la compréhension de la partition du partenariat restent largement délégués aux familles. C'est finalement à elles qu'il revient de composer leur manière de jouer ce partenariat, sans disposer de la musique complète, et sans toujours oser improviser ou s'éloigner des notes imposées sur la portée scolaire. Dans cette même logique, Périer (2023) relève ce rapprochement empreint d'ambivalences entre les familles et les prescriptions de l'institution scolaire.

[Cela] « témoigne d'une détermination politique pour...impulser et contrôler les relations entre les parents et l'école [qui] ont pour point commun de s'inscrire dans une logique descendante top down, puisque l'institution fixe les objectifs et sollicite les acteurs pour mettre en œuvre un certain nombre d'orientations, voire de prescriptions » (Périer, 2023, p. 166).

Dans la réalité du métier de parent ou de personne professionnelle de l'enseignement généraliste, vivre l'ici et maintenant de la relation familles-école et de ses interactions complexes ne va pas de soi. La collaboration entre l'école et les familles représente donc la concrétisation d'un partenariat qui, malgré ses promesses de coéducation, reste largement asymétrique. En effet, l'école continue de compter avec la participation parentale, sans toutefois lui ouvrir toutes ses portes ni expliciter ses attentes. Au contraire, sous couvert d'une

⁴ Le service de l'enseignement obligatoire du canton de Neuchâtel a remplacé l'ancienne brochure datant de 2017 (dont il est question dans ce chapitre) à la rentrée scolaire d'août 2025. Il n'a pas été possible d'en tenir compte dans la rédaction finale de cette thèse. La nouvelle brochure intitulée « Bienvenue à l'école » se veut informative et s'organise autour de six thématiques : Un partenariat pour la réussite de votre enfant – L'entrée à l'école – La vie à l'école – Autour de l'école – Après l'école obligatoire – En savoir plus sur l'école. Elle peut être consultée en ligne : https://portail.rpn.ch/parents/accueil/PublishingImages/Pr%C3%A9sentation-%C3%A9cole-neuch%C3%A2teloise_Brochure-parents-2025.pdf

information qui se voulant transparente et rappelant aux parents la nécessité de participer, l'institution scolaire et ses autorités restent encore prise dans leurs propres références (Ogay, 2019). Pourtant, les parents débutants en tant que parents d'élève montrent des attentes optimistes envers les enseignant·es qui accueilleront leur enfant (Ogay, 2017). Alors, quelles sont les conditions d'exercice du partenariat familles-école prescrit par les textes institutionnels ? Quelles sont ses incertitudes et les possibles contradictions qui surgissent lors de sa mise en œuvre ? La suite du chapitre propose d'apporter des éléments de réponse.

Promotion du partenariat : une égalité de façade ?

Les prescriptions officielles sont-elles autosuffisantes pour déclencher une véritable collaboration ? Non, assurément. Il semblerait que les parents soient souvent contraints à l'improvisation, composant avec divers obstacles qui ne laissent pas nécessairement la place à l'expression de leur propre voix au sein de l'orchestre familles-école — et cela, plus encore lorsqu'il s'agit de familles minorisées (Ogay, 2017 ; Ogay et Cettou, 2014). Selon Millet et Thin (2017), le modèle du partenariat masque en réalité des rapports de pouvoir entre les familles et l'institution scolaire, rapports qui pèsent plus lourdement sur les parents issus des classes populaires. Ces derniers, possiblement fragilisés par un éloignement de la culture scolaire, se trouvent confrontés à des professionnel·l·es détenteurs d'un pouvoir symbolique et institutionnel. L'objectif, rarement formulé explicitement, serait d'amener les parents à adhérer aux décisions de l'école, en leur laissant peu de marge de manœuvre ou d'autonomie dans les choix concernant leur enfant, comme un diagnostic ou une orientation. Millet et Thin (2017) dénoncent, dès lors, la perception angélique d'un partenariat égalitaire, supposé garantir une continuité éducative entre familles et école. Car dans la réalité des interactions, les parents demeurent maintenus à distance de l'institution (Périer, 2012).

Sur ce sujet, Fahrni et Ogay (2022) ont étudié les effets d'un atelier de préparation à l'entrée à l'école, organisé dans une école périurbaine du canton de Fribourg. L'objectif de l'atelier était de faciliter la transition entre la famille et l'école pour les parents de futur·es élèves. Leur recherche met en lumière une divergence marquée d'interprétation : des parents, confiants, ne perçoivent pas la nécessité de préparer activement leur enfant à la rentrée scolaire tandis que les enseignantes attendent de celui-ci des compétences spécifiques dès les premiers jours de classe. Cette étude révèle un paradoxe : l'école nourrit de fortes attentes envers les parents, mais se rend peu accessible à eux (Fahrni et Ogay, 2022 ; Ogay et al., 2017). Par ailleurs, les parents manifestent une confiance initiale forte par rapport aux missions d'éducation et d'instruction dont se prévaut l'institution scolaire. En somme, les intentions généreuses associées au partenariat familles-école peuvent masquer un manque de transparence quant au fonctionnement de l'institution scolaire. Celle-ci tend à reproduire ses

cadres de référence, marginalisant les personnes qui en sont les moins familières et conditionnant parfois la participation parentale à une conformité tacite aux normes scolaires (Périer, 2012). Avec la même logique, la promotion officielle du partenariat par les cantons reste souvent aveugle à la diversité des familles : diversité de leurs parcours de vie, de leurs compétences éducatives, de leur rapport au système éducatif, de leurs ressources économiques, personnelles, relationnelles (Conus et al., 2020 ; Ogay, 2017). C'est à partir de ce constat — celui d'une promotion institutionnelle du partenariat qui méconnaît la diversité des expériences parentales — qu'il devient nécessaire d'interroger les ombres qui, sous des apparences de collaboration, masquent les dynamiques inégalitaires à l'œuvre dans la relation entre l'école et les familles et du partenariat.

Implicites du « bon parent d'élève »

Pour comprendre comment certaines familles se retrouvent légitimées tandis que d'autres sont marginalisées, la psychologie sociale offre un éclairage utile. Elle met en évidence les mécanismes de catégorisation et de simplification cognitive par lesquels les actrices et acteurs sociaux — notamment les professionnel·les de l'école — traitent la complexité des interactions, souvent au prix de généralisations et de stéréotypes sur la réalité du « bon parent d'élève ». Classer les personnes dans une catégorie d'appartenance constitue un processus économique du point de vue cognitif, qui facilite le traitement rapide des sollicitations permanentes issues notre groupe d'appartenance et de notre vie sociale. Ainsi, la catégorisation sociale désigne le processus par lequel les individus classent d'autres personnes ou d'autres groupes dans différentes catégories sociales, basées sur des caractéristiques telles que la classe sociale, le sexe, l'origine ethnique ou l'âge. Selon Tajfel et Turner (1986), la catégorisation sociale permet de simplifier la complexité du monde social, mais contribue également au renforcement des stéréotypes et des discriminations.

On peut raisonnablement penser que les ressorts de la logique partenariale, qui fait se rencontrer les familles et enseignant·es en fonction de moments organisés dans un temps restreint, n'échappe pas à ces processus simplificateurs de catégorisation. Ils permettent une lecture simplificatrice des relations humaines pour permettre à l'individu de « reconnaître la manière dont la réalité sociale est divisée en catégories et, surtout, de savoir quelles sont les catégories auxquelles il appartient et quelles sont celles auxquelles il n'appartient pas » (Licata, 2007, p. 24). Ces catégorisations latentes nourrissent les représentations enseignantes à l'égard des parents, dont les avis et les marges de décision concernant la scolarité de leur enfant demeurent fréquemment sous-représentés dans les interactions écoles-familles (Ogay, 2019 ; Ogay, 2017). L'exigence partenariale promue par les autorités scolaires reste donc traversée par des processus implicites de catégorisation, susceptibles d'entraîner des effets

inattendus, voire indésirables. Il peut en résulter du désenchantement parental révélateur d'un point de vue encore largement autocentré de l'institution scolaire. Les familles sont ainsi confrontées à des processus de normalisation lorsque leur travail éducatif rencontre « l'épreuve des logiques scolaires » (Thin, 2009, p. 70) qui peuvent représenter un obstacle à la construction du partenariat entre parents et enseignant·es

Pour Périer (2017 ; 2012), l'adoubement généralisé du modèle partenarial et son application systématique contribuent à produire une double norme : celle du « bon parent d'élève » et celle du parent insatisfaisant, dont les conduites ne répondent pas — ou pas suffisamment — aux attentes pourtant non dites de l'institution scolaire. Ce processus s'appuie sur des catégorisations simplificatrices pouvant nourrir de préjugés la relation entre familles et école. Le statut de « bon parent » se révèle notamment par la capacité à *suivre la scolarité de son enfant* — une expression consacrée, largement reprise dans les discours enseignants, et qui suppose des comportements conformes aux normes scolaires. En outre, le partenariat familles-école tendrait à devenir, quand il est vécu sans tenir compte des raisons du retrait des familles ou, a contrario, de l'engagement scolaire des familles, un « mode d'évaluation de la contribution des parents à la scolarité de leur enfant et, au-delà, au fonctionnement de l'école elle-même » (Périer, 2012, pp. 86-87). Ce constat nuance la valorisation généralisée du partenariat école familles, le partenariat resterait « souvent empreint d'une forte normativité qui viserait d'abord à réguler la présence parentale et à prévenir les débordements » (Périer, 2017, p. 88). Remarquant les mêmes écueils, Millet et Thin (2017) encouragent les actrices et acteurs du champ de l'éducation à utiliser précautionneusement la notion de partenariat, possiblement créatrice de catégories discriminantes envers les familles plutôt que mobilisatrices. On peut donc penser que l'exigence partenariale encouragée par les autorités scolaires est émaillée de processus de catégorisation simplificateurs à l'égard de parents, déclenchant des conséquences indésirées et indésirables.

Ethnocentrisme institutionnel et disqualification parentale

Le partenariat entre l'école et les familles est donc promu comme un soutien obligé de la réussite scolaire de l'élève. Dans les faits, ce centrage sur un référentiel de pensée unique et dominant — celui de l'école — provoque l'invisibilisation de la diversité des familles, réduisant leur participation à des formes attendues. L'engagement parental se voit ainsi peu à peu délégitimé par la non-prise en compte de « la pluralité des formes d'expression, d'implication et de contribution... dans la scolarité » (Périer, 2012, p. 90) pour les parents. L'écart entre les attentes initiales des familles, confiantes au début de la scolarité dans le rôle de l'école pour faire réussir leur enfant, et les attendus institutionnels non formulées creuse une incompréhension persistante (Périer, 2017). Selon Périer (2015), un exemple emblématique de ce

fonctionnement est l'invitation à « suivre la scolarité » de son enfant. Présentée comme une évidence par les enseignant·es, cette attente repose en réalité sur des codes normatifs implicites que tous les parents ne maîtrisent pas, notamment ceux culturellement ou socialement éloignés du monde scolaire. Ne pas assister aux réunions, ne pas solliciter de rendez-vous ou ne pas réagir aux messages de l'école expose ces parents à une forme de disqualification symbolique. Leur engagement est alors jugé insuffisant, voire inexistant, ce qui les exclut du statut de « bon parent d'élève » (Périer, 2015).

Ogay (2017) décrit cet ethnocentrisme enraciné dans le cadre institutionnel — ici, celui de l'école — comme une « centration sur son propre cadre de référence, considéré comme le seul légitime, voire possible » (Ogay, 2017, p. 345) : un mode relationnel où l'école continue d'interagir avec les familles à partir de ses propres normes implicites, malgré des intentions affichées d'ouverture. Ce manque de décentration institutionnelle alimente la reproduction d'une vision unilatérale du monde (Conus et Ogay, 2018 ; Ogay, 2017, 2019). Bizumic et Duckitt (2012) proposent une conceptualisation riche d'éclairages. Ils redéfinissent l'ethnocentrisme comme une forme de centrage excessif sur son propre groupe, allant au-delà de la simple préférence endogroupe ou de l'animosité envers l'exogroupe. Six manifestations sont identifiées, réparties en deux dimensions : des expressions intergroupes — préférence pour son groupe, sentiment de supériorité, désir de pureté, rapport d'exploitation envers les autres groupes — et des expressions intragroupes — cohésion et loyauté (Bizumic et Duckitt, 2012). Dans le contexte scolaire, cette approche souligne la façon dont l'école, en tant qu'institution, privilégie implicitement les familles qui partagent ses références culturelles tout en marginalisant, à son insu, celles qu'elle perçoit comme différentes. En suivant cette logique, l'on constate que les familles perçues comme proches de la culture scolaire sont implicitement valorisées, et celles qui appartiennent à un exogroupe — notamment les parents issus de milieux éloignés de l'école — se voient assignées à une position minorée, rarement reconnue comme équivalente.

Dès lors, sous couvert de partenariat, l'école met en place des processus d'exclusion qui renforcent les inégalités sociales et invisibilisent les formes d'implication parentale non conformes à ses codes (Ogay, 2019). Cette logique produit une mise à distance structurelle des autres références culturelles, comme le montre Ogay (2017) : « une personne, qu'elle soit enseignante, directrice ou cadre de l'instruction publique... ne reconnaît même pas qu'il existe des cultures autres que la sienne. Elle n'a donc pas à les rejeter et peut se contenter de les ignorer, pensant que sa propre perspective est universelle, évidente pour chacun, car la seule qui soit vraie » (Ogay, 2017, p. 345). Il en résulte que cette lecture autocentrée du partenariat repose essentiellement sur les attentes et les besoins de l'institution scolaire, en négligeant la perspective parentale. Ce déséquilibre oriente le regard des enseignant·es vers leur propre

culture de référence, au détriment de la reconnaissance des ressources parentales susceptibles d'enrichir un partenariat véritablement partagé (Périer, 2017).

Conus et al. (2020) montrent que la distorsion de participation vécue par certaines familles s'explique aussi par l'homogénéité des parcours professionnels des responsables éducatifs. Nombre d'entre elles et eux sont d'anciens élèves ou enseignant·es de la même école, ayant connu des expériences scolaires positives avec peu d'exposition à d'autres contextes éducatifs. Cette homogénéité renforce un ethnocentrisme institutionnel déjà présent et, dans les interactions travaillées par le doute et la charge affective, elle peut l'amplifier. Les enseignant·es mobilisent alors des schèmes cognitifs rapides — stéréotypes, jugements hâtifs — qui placent les familles éloignées de la culture scolaire dans un double désavantage. Comme le décrit Ogay (2024), « l'anxiété liée à une menace identitaire semble jouer un rôle important dans cette fermeture, freinant la capacité à adopter une posture réflexive et ouverte » (p. 198). Cet entre-soi scolaire entrave la reconnaissance des différences culturelles, linguistiques ou sociales. De nombreux parents, en particulier ceux issus de groupes minorisés, développent un sentiment d'incompréhension d'exclusion face à une école qui suppose un partage tacite de références communes : « Ces parents, souvent éloignés des normes scolaires dominantes, peinent à s'y repérer, ce qui freine leur implication » (Ogay, 2019, p. 2).

Il en découle une dynamique contradictoire : alors même que le partenariat est présenté comme une clé pour plus d'égalité, la participation parentale perçue comme insuffisante vient renforcer les préjugés des enseignant·es, ce qui réduit encore les possibilités d'échange. Ce mécanisme autorenforcé contribue à marginaliser les familles, alors que le partenariat est censé favoriser la réussite des élèves et soutenir une collaboration authentique (Ogay, 2019). Les manifestations de reconnaissance des enseignant·es à l'égard des parents restent ainsi largement centrées sur leur capacité à « apporter un soutien à domicile dans la réalisation des tâches attendues par l'école et à s'adapter à ses demandes » (Ogay, 2019 ; Payet et Giuliani, 2014). Cette mainmise scolaire, souvent tacite et potentiellement frustrante, peut générer chez les familles un « rapport de distance mêlé de confiance à l'égard des enseignants [où] l'absence de message rassure et semble dispenser de toute intervention » (Périer, 2015, p. 09). L'école continue, de la sorte, d'ignorer toute donnée culturelle autre que les formes produites dans sa propre culture dominante (Ogay, 2017 ; Ogay et Cettou, 2014). Ce faisant, elle participe à l'entretien d'un rapport de domination, souvent nié, entre les familles et l'institution (Périer, 2017). L'incapacité ou le refus de certains parents d'adopter les conduites attendues ne témoigne pas nécessairement d'un désintérêt. Elle reflète plutôt une « compréhension floue des demandes institutionnelles ou une certaine frustration de leur part » (Ogay, 2019 ; Périer, 2015). Reconnaître ces non-dits conduirait l'école à sortir de l'univocité normative et d'ouvrir un espace véritablement accueillant à la pluralité des formes de parentalité.

Cette opacité relationnelle, souvent passée sous silence, renvoie à un partenariat aux règles cachées, difficile à déchiffrer. Comme le souligne Périer (2015), l'école statue dès lors implicitement sur la conformité et la légitimité des formes de participation parentale.

Le « mode d'emploi » du partenariat reste donc peu explicite et renvoyé à la perception et à l'appréciation de chacun. Les formes et modalités de la relation comportent nombre d'implicites et d'impensés qui requièrent des conditions et dispositions inégalement distribuées selon le milieu social et le rapport des parents à l'école. Autant d'incertitudes qui peuvent rester en suspens... ou dévoiler un différend entre la logique des parents et celle des enseignants (Périer, 2015, p. 108).

Il peut s'ensuivre la transformation des rétroactions positives, base de l'alliance familles-école, en un cercle communicationnel boiteux qui conduit « à des attitudes de retrait ou de fermeture [où le] peu de participation des parents minoritaires est interprété comme relevant d'un manque de compétences parentales, et non comme résultant d'une interaction insatisfaisante avec l'école » (Ogay, 2017, p. 346). Ainsi, plutôt que de rapprocher les familles de l'école, en particulier les familles vulnérabilisées, certaines démarches de collaboration contribuent, après avoir imposé la norme du « bon parent d'élève », à renforcer les positionnements hiérarchiques et « à masquer les relations de pouvoir qui se trament [entre] ces familles et l'institution scolaire » (Périer, 2012, p. 2). Dès lors, un partenariat réellement équitable apparaît comme un leurre : l'asymétrie relationnelle entre partenaires obligés demeure (Périer, 2015 ; Périer, 2017 ; Millet et Thin, 2017). Périer (2017) souligne qu'il « reste souvent empreint d'une forte normativité qui viserait d'abord à réguler la présence parentale et à prévenir les débordements » (p. 88). Cette présence physique des parents ne signifie pas pour autant qu'il leur soit accordé un espace de participation capable de déjouer les processus qui invisibilisent leurs apports tout en décrédibilisant le bien-fondé de leurs tâches éducatives (Ogay, 2017 ; Périer, 2023 ; Périer, 2019).

La recherche ethnographique COREL (Ogay et al., 2017) illustre ces phénomènes d'exclusion des familles qui apparaissent contre-intuitifs alors que les actrices et acteurs scolaires valorisent le partenariat familles-école. Cette recherche s'inscrit dans le contexte de l'entrée à l'école enfantine dans le canton de Fribourg. L'analyse porte sur la construction de la relation entre les familles et l'école, en particulier dans les situations où les parents, issus de la migration, ont particulièrement besoin de comprendre les règles de l'école du pays d'accueil. Les résultats montrent que, malgré des intentions de collaboration de part et d'autre, un partenariat réel peine à s'installer. La relation reste marquée par une forte asymétrie : les enseignantes occupent une position d'expertes, et les parents celle d'exécutants. L'espace physique et symbolique de l'école joue un rôle central dans les interactions, par ailleurs ambiguës

et limitées. La confiance est supposée donnée a priori par les enseignantes, sans qu'elle soit réellement construite. Les attentes de l'école envers les parents sont élevées et restent peu expliquées. Les parents se retrouvent dans une position peu confortable et oscillent entre désir de reconnaissance et crainte de jugement (Ogay, et al. 2017) :

1. La délégation aux parents de la gestion des frontières entre l'espace interne de la classe et l'école hors les murs, qui crée un entredeux générateur de confusions. Les parents doivent alors trouver seuls leur place dans un espace symbolique non balisé.
2. La négociation permanente de l'asymétrie relationnelle : les parents, nouvellement dans le rôle de « parents d'élève », cherchent à être soutenus, tout en espérant une reconnaissance de leurs compétences éducatives.
3. Une situation de communication paradoxale : l'affirmation enthousiaste du partenariat ne suffit pas à établir des modalités claires d'interaction, notamment de la part des enseignant·es.
4. La gestion de l'incertitude : les parents placent leur confiance dans l'école pour l'épanouissement de leur enfant, mais celle-ci s'érode au fil de l'année, à mesure que l'école formule des attentes non explicitées, tout en attendant des enfants qu'ils soient « prêts » sans en avoir clarifié les prérequis.

Ces constats appellent, selon Ogay et al. (2017), à plus de lucidité de la part des enseignant·es : pour les familles, le partenariat constitue un terrain mouvant dont les règles communicationnelles mériteraient d'être clarifiées. La focalisation sur la bienveillance ne suffit pas à compenser les inégalités de position, ce qui fragilise la constitution d'un monde commun (Payet et Giuliani, 2014) et laisse place à des prises de pouvoir implicites du côté enseignant. Millet et Thin (2017) évoquent la perpétuation d'une forme d'assujettissement par consentement intériorisé, les familles finissant par ressentir de l'intérieur « ce qui, pour l'institution, constitue la logique des choses, plutôt qu'elle ne leur soit imposée arbitrairement de l'extérieur » (p. 84). Ainsi, la persistance de ces mécanismes traduit un ethnocentrisme institutionnel qui, sous couvert d'ouverture, maintient à distance les formes de participation parentale divergentes de la norme attendue. Pour dépasser cette logique de disqualification implicite, Ogay (2019) appelle l'institution scolaire « à travailler à sa propre capacité de décentration, afin de reconnaître la pluralité des formes de participation des parents et [de] pouvoir accueillir toutes les familles, et donc tous les élèves » (Ogay, 2019, section « Derrière les implicites de l'école », para. 3).

Partenariat : entre confiance et méfiance

Les processus d'attentes non dites amènent l'école à statuer de façon cachée sur la conformité des parents ou sur leur mise à l'écart. Les parents dont le capital culturel est fragile courent ainsi le risque d'une « décrochage scolaire parental » (Périer, 2015, p. 111) et peuvent être dessaisis de tout ou partie de leur légitimité. Le cercle vertueux initial promu par le partenariat peut alors se transformer en un cercle communicationnel bancal, conduisant « à des attitudes de retrait ou de fermeture [où] le peu de participation des parents minoritaires est interprété comme relevant d'un manque de compétences parentales, et non comme résultant d'une interaction insatisfaisante avec l'école » (Ogay, 2017, p. 346).

Un des moteurs de l'ethnocentrisme institutionnel réside dans « le discours construit sur l'implicite d'une vision commune de l'éducation et du bien de l'enfant » (Ogay et Cettou, 2014, p. 67). Dans cette logique, Scalabrini et Ogay (2014) montrent qu'une forme de partenariat est certes instaurée dès le premier entretien suivant l'entrée à l'école, mais que celui-ci demeure « un espace dialogique ambivalent » (p. 25). Le cadre des recommandations cantonales pour convoquer et rencontrer les parents n'empêche pas la méfiance des enseignant·es, perceptible dans les échanges (Conus et Ogay, 2018). Les bases de la confiance réciproque restent ainsi asymétriques et défavorables aux parents. Pour dépasser ces accords de surface, une relation plus équitable exigerait que l'école et ses acteurs se « décendent de leur propre cadre de références afin de reconnaître une légitimité à la parole et aux pratiques des groupes de parents minoritaires, et de leur garantir un pouvoir d'agir dans leur relation avec l'école » (Conus et Ogay, 2018, p. 62). Or, comme le relèvent Scalabrini et Ogay (2014), la compétence éducative parentale est souvent reconnue avec réserves, assortie de prescriptions à suivre, dans un « consensus hésitant » (p. 33) qui marque les rencontres d'une empreinte normative. Les sujets abordés restent majoritairement centrés sur les problèmes scolaires de l'enfant, présentés à des parents placés sous le jugement de l'expertise enseignante (Nunez Moscoso et Ogay, 2016 ; Scalabrini et Ogay, 2014). Il faut toutefois rappeler que le corps enseignant est tenu de mettre en œuvre le partenariat familles-école promu par les recommandations cantonales. Si la participation des parents se limite à un enrôlement bienveillant, les enseignant·es sont eux aussi confrontés à des obstacles. La construction d'un partenariat réel suppose que les parents « jouent le jeu » (Payet, 2017 ; Périer, 2015) attendu par l'école et parviennent à dépasser à la fois la suspicion institutionnelle et leurs propres frustrations (Ogay, 2019 ; Ogay, 2017). L'activation d'une collaboration authentique requiert donc, des enseignant·es comme des parents, un véritable exercice d'équilibre pour explorer ensemble les enjeux du partenariat et dépasser les inégalités structurelles qui en freinent la mise en action. À ce stade, pour un panorama complet des enjeux du partenariat, il importe d'examiner les difficultés du corps enseignant à le vivre et à le faire vivre auprès des parents.

Idéal collaboratif et vulnérabilité enseignante

L'idéal collaboratif porté par le partenariat familles-école peut placer le corps enseignant dans une position fragilisée qui semble contradictoire (Payet, 2017). Bien qu'il demeure majoritairement l'ordonnateur des rencontres avec les parents, il poursuit l'objectif affiché de « travailler dans le même sens et ensemble » (Chartier et Payet, 2014). Pourtant, des contraintes structurelles viennent entraver son action, ancrées dans un fonctionnement sociétal qui pèse sur la relation familles-école. L'accroissement de l'enjeu scolaire impose à l'école l'exigence d'assurer l'inclusion et la réussite de chaque élève, à partir des ressources dont elle dispose (Payet, 2017). Les transformations du rôle enseignant liées à ces attentes, à la fois sociétales et parentales, constituent une contrainte supplémentaire pour les généralistes, amplifiée par l'investissement croissant des familles dans une réussite scolaire devenue impérative. La mise en œuvre concrète de ces exigences rejaillit sur les enseignantes et enseignants, sommés d'être adéquats pour chaque élève, y compris lorsqu'il s'agit de « gérer le souci des parents dont ils ne sont pourtant pas responsables dans une société qui scolarise plus intensément ses entrants » (Payet, 2017, pp. 13-14).

Le rapprochement voulu entre familles et école, tout comme la réduction de l'asymétrie traditionnelle entre enseignant·es et parents, peut également générer un inconfort et une remise en question du professionnalisme enseignant (Baudrit, 2011). Dans cette perspective, Périer (2017) souligne que l'idéal collaboratif, promu par les autorités scolaires comme levier contre l'échec, modifie les attentes institutionnelles vis-à-vis du corps enseignant et complexifie sa tâche : « La relation de proximité expose... l'acteur professionnel à des épreuves que la distance aux parents lui économisait. Postuler son professionnalisme ne suffit plus » (p. 58). Ainsi, le renforcement de la relation aux familles, voulu par la norme partenariale, tend à contraindre l'activité enseignante. Il appelle à une redéfinition des critères qualifiant l'expertise professionnelle, tout comme il a redéfini les formes de participation jugées légitimes du côté des parents.

Malaises qui floutent l'action enseignante

Ce dispositif de relations imposées entre les familles et l'école, organisé « sur le principe du fait accompli » (Maubant et Leclerc, 2008, p. 32), peut entraîner une mise à l'écart des parents dans les processus décisionnels et les priver d'un véritable pouvoir d'agir, comme cela a été décrit. Il conduit également à une redéfinition des frontières entre les actrices et acteurs du partenariat, mettant à l'épreuve le rôle attendu de l'enseignant·e, qui doit redessiner les contours de son action en direction des parents (Chartier et Payet, 2014).

Parmi ces nouvelles incertitudes, les retombées des entretiens — désormais obligatoires, qu'ils soient annuels, circonstanciels ou liés à l'évaluation — concernent directement

la personne enseignante. Celle-ci voit son « métier se redéfinir par la mise en œuvre du partenariat avec les parents et avec les autres professionnels » (Chartier et Payet, 2014, p. 33). L'étude souligne le malaise éprouvé par les enseignant·es lorsque les échanges abordent des thèmes situés à la frontière des prérogatives de l'école et de la sphère familiale. Ce brouillage redéfinit non seulement les limites entre vie privée et vie scolaire, mais expose également les enseignant·es à des responsabilités élargies, éloignées de leur cœur de métier. Un autre malaise émerge lorsque la collaboration dépasse le cadre école-famille pour inclure des professionnel·les de domaines connexes (psychologues, logopédistes, etc.). Pour construire la relation familles-école, les enseignant·es s'engagent alors dans une pratique extra-classe, éloignée de l'enseignement-apprentissage, et mobilisant des compétences qui ne sont pas toujours développées (Payet, 2017). Cela implique une redéfinition des tâches de coéducation entre parents et enseignant·es. Cette double contrainte — entre injonction partenariale et fortes attentes sociales — génèrerait chez les enseignant·es des attitudes de réserve, voire de retrait, les amenant à limiter la présence des parents dans l'école (Marcel, 2005). Selon cet auteur, l'apprentissage du partenariat est d'abord un savoir-être professionnel, et ce positionnement identitaire « se construit d'abord collectivement, au niveau de l'école, avant de se décliner individuellement, au niveau de chaque enseignant et envers les parents de ses élèves » (p. 33). Ainsi s'est opéré un glissement qui va de l'invisibilité parentale à la présence imposée des parents (Payet, 2017 ; Périer, 2017). Il peut en découler une redistribution des modalités relationnelles et une complexification des conditions d'exercice du métier, dont le statut devient marqué par « les incertitudes d'une communauté de pratiques » (Prot, 2017, p. 161). Ce processus de fragilisation est alimenté par la densification des tâches confiées au corps enseignant, mais aussi par des éléments de conjoncture sociale qui précarisent sa légitimité (Mukamurera et Balleux, 2013). Pourtant, au nom du partenariat, les enseignant·es généralistes composent avec la diversité des familles et des demandes parentales. Il convient à présent d'examiner les conditions susceptibles de soutenir l'engagement des enseignant·es dans cette pratique installée des rencontres avec des parents-adultes, et qui se distingue du travail quotidien avec les enfants.

À ce sujet, Goyette et Martineau (2018) s'appuient sur les travaux de Seligman, précurseur de la psychologie positive, qui propose d'activer un mouvement de réassurance dès la formation initiale et tout au long de la carrière enseignante. Cette approche valorise le bien-être professionnel par l'identification et la mobilisation des vingt-quatre forces de caractère ; comme le formulent les auteur·es de la typologie, « Character strengths are the psychological ingredients processes or mechanisms that define the virtues » (Peterson et Seligman, 2004, p. 13). Selon ces auteur·es, l'attention portée au bien-être des enseignant·es représente un champ de recherche émergent, qui révèle que « la bienveillance, l'amour, la persévérance,

l'autorégulation et la créativité » sont parmi les forces les plus fréquemment mobilisées dans le métier. Mobiliser ces forces permettrait d'anticiper, par la réflexion, les enjeux d'une situation professionnelle — telle que l'entretien parents-enseignant·e —, de s'y préparer et, dans l'« ici et maintenant » de l'action, de lui donner sens et de « se penser soi-même en fonction des situations rencontrées » (Goyette et Martineau, 2018, p. 9). Or, l'école, en tant que service public, n'échappe pas aux sollicitations des usagers — élèves et parents — qui expriment de plus en plus aisément leurs attentes (Marsollier, 2020, p. 152), à travers des actes concrets censés restaurer la confiance.

En écho au bien-être enseignant, Marsollier (2020) souligne que le renforcement du bien-être des élèves passe par des dispositifs valorisant les compétences socioémotionnelles. Ce processus reste cependant « suspendu à la capacité des enseignants à relever des défis relationnels quotidiens » (p. 151) et constitue une clé de leur capacité d'agir, à travers la manière d'habiter les composantes de l'autorité éducative (Marsollier, 2020 ; André et Richoz, 2015⁵) également aux limites de la classe et hors du champ de celle-ci (Gaussel, 2013). Face aux multiples sources de complexification de la relation école-familles, l'adoption par les enseignant·es d'une philosophie relationnelle soucieuse du bien-être de l'élève et de sa famille — autorisant mutuellement « la confiance, le respect, l'engagement, l'écoute et le droit à l'erreur » (Marsollier, 2020, p. 155) — apparaît comme un défi à la fois stimulant mais incertain, marqué par l'apparition de désaccords communicationnels. Construire du lien avec les parents suppose en effet de rechercher une posture résolument égalitaire, où rôles et statuts se partagent sur un mode horizontal — et non une posture complémentaire où ils se complètent mécaniquement et se hiérarchisent (Watzlawick et al., 1979).

Toutefois, dans la pragmatique de la communication, la symétrie ne constitue pas en soi un gage d'efficacité relationnelle ; c'est plutôt la capacité des interactant·es à reconnaître les asymétries, à les expliciter et à les ajuster au fil des interactions qui soutient la qualité du partenariat. Une communication plus consciente des enjeux qu'elle véhicule constitue un soutien et « un apport précieux à la construction d'une base solide d'un partenariat entre eux [familles et école] » (Scalambrin et Ogay, 2014, p. 35). Cette approche montre l'importance des positions relationnelles adoptées par les acteurs et actrices du partenariat. Pour reprendre le cinquième axiome de Palo Alto, « tout échange de communication est symétrique ou

⁵ André et Richoz (2015) définissent une autorité enseignante qui ne ressemble en rien à de l'autoritarisme. Elle est une autorité éducative qui est construite autour de quatre composantes : *l'autorité de statut* (droit et devoir d'installer un cadre de travail et d'en assurer le respect), *l'autorité de compétence* (maîtrise des contenus et des méthodes pédagogiques), *l'autorité relationnelle* (présence en classe, qualité de la communication et du lien) et *l'autorité intérieure* (cohérence personnelle, régulation émotionnelle et détermination). Ces quatre composantes s'articulent en fonction de la personnalité de l'enseignant·e et forment l'autorité éducative. L'enjeu n'est pas de choisir une forme mais d'en composer l'équilibre selon les situations : en début de carrière, l'appui sur le statut prévaut souvent, avant que la compétence et la relation ne se consolident ; l'intériorité permet ensuite de maintenir l'autorité sans rigidité. Ces formes s'articulent et se renforcent mutuellement ; un déficit de l'une fragilise l'ensemble.

complémentaire, selon qu'il se fonde sur l'égalité ou la différence » — soulignant que la qualité du partenariat dépend aussi de la manière dont ces relations se construisent, s'ajustent, ou se déséquilibrent au fil des interactions.

Engagement parental entre agentivité et résistances discrètes

Vivre un partenariat structurellement asymétrique, se voir invisibilisé et disqualifié dans ses compétences parentales, devoir décoder sans clé le langage implicite de l'école : les risques encourus par les parents sont multiples (Millet et Thin, 2017 ; Ogay, 2017 ; Payet, 2017 ; Périer, 2019). Pourtant, les parents sont-ils à ce point unilatéralement soumis au partenariat prescrit, réduits à un rôle de participant·es en retrait ? Ne déploient-ils pas, au contraire, des stratégies interactionnelles spécifiques pour contrer la mainmise de l'institution scolaire et l'ambivalence des professionnel·les de l'éducation, dont « le discours sur les mêmes parents peut être fort variable en fonction des nécessités de leur propre action » (Monceau, 2009, p. 152) ?

À ce propos, une enquête ethnographique de Monceau (2009) révèle un triptyque de moments typifiant l'action parentale, permettant de « suivre plus finement la dynamique de leurs actes et discours [et de considérer leurs] dilemmes, appartenances et contradictions » (p. 156), sans leur coller une étiquette réductrice. L'auteur analyse la diversité des manières d'agir des parents à l'école, entre engagement militant et attitude plutôt consumériste, notamment à travers les associations de parents d'élèves. Les enseignant·es perçoivent ces actions de manière ambivalente, qualifiant les parents tantôt de démunis, tantôt d'envahissants, selon les situations.

Cette approche socio clinique permet de mettre au jour des formes de résistance parentale face aux cadres de coopération imposés. Ces résistances — défensives, offensives ou intégratives — traduisent une véritable agentivité des parents, souvent méconnue. Les entretiens collectifs menés par Monceau ont permis aux parents de réfléchir à leurs pratiques et de repositionner leur rôle dans la relation avec l'école. Loin d'un retrait ou d'une absence, leur action s'inscrit dans un rapport ambivalent aux normes scolaires. Les relations familles-école ne sauraient donc se réduire à l'opposition coopération/démission. Le tableau deux ci-après résume les propositions de Monceau (2009).

Tableau 2

Moments de résistances parentales

Le moment défensif	• <i>Attitudes initiales des parents envers l'école</i> : craintes, défiance, méfiance ⇒ stratégie d'évitement • <i>Interprétation enseignante</i> : parents « démissionnaires » • <i>Raisons du « repli » parental</i> : antagonisme entre les valeurs familiales et scolaires, défense de l'idée « chacun son rôle, chacun sa place » Formes de la résistance parentale : simulation d'une relation de proximité en se présentant comme en « demande » ou en « faiblesse »
Le moment offensif	• <i>Attitudes initiales des parents envers l'école</i> : valeurs défendant l'intérêt général, mise en évidence du collectif ⇒ résistance à l'existant et contestation de celui-ci par des propositions alternatives • <i>Interprétation enseignante</i> : parents « envahissants » • <i>Raisons de l'« action » parentale</i> : dimension idéologique et collective, volonté de réinterpréter la coopération Formes de la résistance parentale : intervention directe, activisme, volonté de transformer l'école en un lieu pour « eux » éventuellement convivial
Le moment intégratif	• <i>Attitudes initiales des parents envers l'école</i> : participation au fonctionnement institué, adhésion à une association de parents d'élèves, connaissance de la Loi, cordialité ⇒ interventionnisme basé sur la légitimité institutionnelle • <i>Interprétation enseignante</i> : parents « collaboratifs » • <i>Raisons de l'« action » parentale</i> : volonté de faciliter les relations parents-corps enseignant, création d'opportunités relationnelles pour agir sur la scolarité de leur enfant Formes de la résistance parentale : non-acceptation de l'instrumentalisation et résistance idéologique et organisationnelle, école mise « sous tutelle » par la captation des ressources au profit de son propre intérêt en faveur d'un petit nombre et de son enfant

Note. Adapté de Monceau, G. (2009). L'usage du concept de résistance pour analyser la coopération des parents d'élèves avec les enseignants dans l'institution scolaire. *Nouvelle revue de psychosociologie*, 7(1), 151–165 (pp. 156–161).

Le tableau montre que les formes d'engagement parental sont plus subtiles que ne le suggère une lecture binaire opposant les parents « présents » aux « absents », ou les « intrusifs » aux « démissionnaires », comme le laisserait supposer un discours de sens commun. Ce qu'il faut constater avec Monceau (2009), c'est que les parents — en écho au premier axiome de la communication de l'école de Palo Alto, selon lequel « on ne peut pas ne pas communiquer » — participent nécessairement au partenariat, quelle que soit la modalité relationnelle activée. Leur relative absence ou leur effacement discursif n'expriment-ils pas, malgré tout, une forme de présence ? De même, les parents dits « envahissants », qui s'inscrivent dans le *moment offensif*, ne recherchent-ils pas une relation plus équitablement répartie entre école et familles — relation que l'on peut lire à travers le troisième axiome de Palo Alto : « la nature d'une relation dépend de la ponctuation des séquences de communication entre les

partenaires » ? Le *moment intégratif*, dans le panorama actuel des relations familles-école, où la participation parentale semble aller de soi, est sans doute rendu possible par le soin que l'école accorde à cette relation.

Aujourd'hui, l'école ne semble plus pouvoir se passer de la mobilisation des parents pour atteindre les objectifs d'apprentissage qu'elle se fixe — et que la société lui assigne (Dubet et Duru-Bellat, 2024). Le *moment intégratif* remporte donc l'adhésion de l'institution scolaire, qui y voit l'opportunité d'un climat relationnel apaisé entre enseignant·es et familles, favorable à l'efficacité de l'école (Monceau, 2009). Dans le contexte actuel où la participation parentale semble aller de soi, le moment intégratif apparaît comme celui qui remporte l'adhésion institutionnelle : il crée un climat relationnel apaisé, perçu comme favorable à l'efficacité scolaire (Monceau, 2009 ; Dubet et Duru-Bellat, 2024). Pour autant, l'appel aux parents ne garantit pas que les intentions louables des autorités se traduisent en partenariat fluide. Monceau (2009) l'affirme ; l'obligation de se rencontrer peut aussi transformer les entrevues parents-enseignant·es en espaces de confrontation : « La coopération ne pacifie pas les relations ... elle ouvre de nouveaux espaces où celles-ci peuvent s'exprimer » (p. 162). Ces résistances, loin d'être uniquement des obstacles, peuvent ainsi être lues comme des analyseurs de la relation familles-école, révélant à la fois tensions et potentiels de transformation.

Conclusion du chapitre

Ce chapitre met en évidence que, derrière la proximité affichée du discours partenarial, les interactions entre familles et école restent traversées par des zones d'ombre. Celles-ci révèlent des dynamiques implicites de mise à distance, de production de normes tacites et d'asymétries persistantes dans la répartition des rôles. Comme l'ont montré Périer (2019) et Glasman (1992), ces asymétries se nourrissent de représentations sociales différenciées, qui assignent encore aujourd'hui aux familles populaires ou minoritaires des positions ambiguës, oscillant entre surveillance, injonction à l'implication et disqualification symbolique. L'école s'appuie sur des prescriptions incitatives qui invitent à formaliser le partenariat, sans clarifier pour autant ses attendus ni garantir aux familles une véritable autonomie d'action. Comme le rappellent Millet et Thin (2005), la forme scolaire repose sur des implicites langagiers et culturels qui rendent la collaboration inégale et difficilement négociable pour les familles éloignées de ses codes.

Il apparaît ainsi que le partenariat se construit souvent dans l'incertitude et l'indétermination des rôles, sous la forme d'un bricolage réciproque entre parents et enseignant·es. Si la doxa partenariale réunit les actrices et acteurs dans un cadre supposé égalitaire et bienveillant, elle peut également générer de nouvelles formes de normalisation parentale, d'effacement de certaines modalités de participation et de contraintes professionnelles

supplémentaires pour les enseignant·es (Ogay, 2024 ; Payet, 2017). En ce sens, comme le rappellent Boulanger et al. (2014), il importe de reconnaître que les relations école-familles s'inscrivent dans des rapports de pouvoir souvent naturalisés et peu interrogés collectivement. De plus, l'extension du partenariat à la sphère familiale, sous la forme de transferts éducatifs (Tinembart, 2015), augmente les attentes adressées aux familles, avec pour visée de maintenir l'effort scolaire dans la durée et de favoriser la réussite dans un environnement compétitif (Dubet et Duru-Bellat, 2024). Il se trouve donc que les relations entre parents et enseignant·es oscillent parfois entre proximité et distance, convivialité et méfiance. Les tentatives de rapprochement menées par les enseignant·es permettent parfois de réduire les hésitations des parents, de favoriser une meilleure compréhension du fonctionnement scolaire et d'ouvrir un espace d'expression pour leurs attentes. Dès lors, « la peur et le sentiment d'incompétence de certains parents se dépassent partiellement », leur parole circule davantage, et la méfiance prend place comme composante légitime de la relation à l'institution » (Kherroubi, 2008, p. 136).

En définitive, ce chapitre souligne que l'encadrement du partenariat par des dispositifs réglementaires ne constitue pas — loin s'en faut — la garantie d'une collaboration authentique. C'est dans l'engagement réciproque, la reconnaissance mutuelle et la capacité à suspendre les jugements normatifs que résident les conditions d'un lien plus égalitaire. Comme le rappelle Périer (2012), l'enjeu n'est pas seulement de faire participer les familles, mais de repenser la place qui leur est effectivement accordée dans les arcanes scolaires, afin d'éviter que la confiance ne se transforme en défiance, en particulier pour les familles populaires (Périer, 2005).

Chapitre 3 : Une évolution enseignante par les familles

Oui, je pense que le point le plus difficile, c'est ce travail à faire avec les parents. Parce qu'ils confient quand même leur précieux trésor. L'école doit rendre ce précieux trésor. Je pense qu'un jeune enseignant a pas mal de stress avec ça.
(Raya, mère de trois enfants scolarisés)

L'idéal partenarial n'accepte plus une position dominante du corps enseignant (Payet et Giuliani, 2014 ; Périer, 2012). Il sollicite désormais les familles de façon plus intensive, au nom du bien-être de l'enfant-élève. Cette évolution impose aux enseignant·es de modifier à la fois leurs pratiques et leurs représentations professionnelles.

Pourtant, établir une relation familles-école demeure une tâche délicate, autant pour les parents que pour les enseignant·es. Cette rencontre se déroule en dehors de la pratique scolaire ordinaire : elle dépasse la « niche » de l'enseignement-apprentissage, protégée par l'espace de la classe (Labeau, 2013). Même les enseignant·es expérimentés peuvent ressentir une appréhension face à cette dimension relationnelle (Payet, 2017), pris entre, d'un côté, « des parents des milieux populaires...effectivement dépassés et surtout désorientés face aux consignes de travail et aux exigences scolaires nouvelles dont la nouveauté change sans cesse » (p. 55), et, de l'autre, des familles très favorisées, où la relation avec l'enseignant·e prend parfois la forme d'une quasi— « domesticité » (Payet, 2017). Dans ce contexte, la socialisation professionnelle par la relation aux familles traduit un processus de socialisation secondaire (Stumpf et Sonntag, 2009), moment charnière « au croisement de la construction identitaire et de l'engagement institutionnel » (Périer, 2014, p. 17). Périer (2017) rappelle que cette construction repose encore souvent sur une opposition marquée entre instruction et éducation, bien que, à l'école primaire, la dimension éducative soit davantage intégrée au métier. Pour autant, comme le souligne Payet (2017), des réticences persistent à empiéter sur ce qui relève des responsabilités familiales. Baudrit (2011) relève d'ailleurs que la relation aux parents figure parmi les préoccupations majeures des enseignant·es, en particulier durant les trois premières années d'exercice.

C'est dans cette perspective que s'inscrit l'argumentation de ce chapitre : comprendre comment les transformations des enseignant·es, tant sur le plan professionnel que personnel, influencent leur manière d'aborder et de conduire la relation avec les familles. L'enjeu est de montrer en quoi le développement continu, tout au long de la trajectoire professionnelle, façonne la capacité à entrer en relation avec les parents, à ajuster ses attitudes et à s'engager dans la construction d'un partenariat familles-école. Les premiers mois en classe de primaire sont marqués, pour les enseignantes et enseignants débutants, par une charge de travail importante centrée sur l'organisation des situations d'apprentissage et le maintien d'un climat serein entre les élèves (Labeau, 2013). Pourtant, malgré l'urgence de ces tâches, la relation

avec les familles demeure l'une des préoccupations majeures. Dans un contexte où la diversité des publics scolaires s'accroît (Payet, 2017) et où les attentes sociales à l'égard de l'école se renforcent, enseigner ne se limite plus à la seule transmission des savoirs. Les gestes d'enseignement-apprentissage s'inscrivent dans des interactions qui débordent largement le cadre de la classe. Pour un·e enseignant·e novice, la socialisation professionnelle et le développement de compétences relationnelles constituent un passage incontournable pour instaurer une relation de confiance avec les parents (Biémar et Fischer, 2023), tout en affirmant progressivement les contours de son identité professionnelle. L'enjeu, pour les enseignant·es débutants, réside dans la construction progressive de leur posture professionnelle et dans l'expérimentation concrète de la collaboration avec les familles. Il s'agit aussi de s'inscrire dans les valeurs portées par l'institution scolaire, « qui ne sont pas simplement de circonstance, qui surplombent les désirs individuels et engagent la définition de biens collectifs partagés » (Develay, 2013, p. 39). La phase d'entrée dans le métier confronte ainsi les novices à des réalités parfois contradictoires : la crainte de l'inconnu face aux premières rencontres avec les parents (Labeeu, 2013) côtoie « l'euphorie anticipatrice » (Nault, 1999) qui accompagne les débuts dans la profession.

Socialisations professionnelles enseignantes

La socialisation enseignante recouvre-t-elle des dimensions qui lui sont spécifiques ? Ces étapes entrent-elles en résonance avec l'évolution du lien aux familles ? L'Encyclopédie Universalis définit la socialisation comme le processus par lequel la société façonne les individus vivant en son sein. Du point de vue de l'individu, elle correspond au « le processus par lequel un être biologique est transformé en un être social propre à une société déterminée » (Lahire, 2025). La distinction entre socialisation primaire et socialisation secondaire signale les différences de contexte et d'influence à différents moments de la vie. La première, principalement familiale, est précoce et durable. La seconde intervient plus tard — à l'école, dans les groupes de pairs, dans le travail — et confronte l'individu à des univers plus relatifs, diversifiant les sources d'influence sur son identité. La socialisation professionnelle⁶ constitue une forme de socialisation secondaire (Berger et Luckmann, 2022 ; Dubar, 2010). Elle désigne le processus par lequel une personne intègre les pratiques, les normes et les valeurs d'un corps

⁶ Dans ce travail, la *socialisation professionnelle* renvoie aux processus d'ajustement progressifs et continus aux cadres sociaux et professionnels du métier (Berger et Luckmann, 1966). L'*affiliation professionnelle* désigne l'appartenance reconnue à un collectif et l'accès à une participation élargie au groupe professionnel, sans préjuger de l'appropriation subjective du métier (Lave et Wenger, 1991 ; Wittorski, 2008). L'*identité professionnelle* est conçue comme un travail transactionnel « pour soi / pour autrui », continuellement retravaillé au fil de l'expérience (Dubar, 2010 ; Perez-Roux, 2016). Le *développement professionnel* renvoie au processus par lequel ces dynamiques se transforment en ressources professionnelles à travers l'expérience et la réflexivité (Jorro, 2009).

de métier ou d'une communauté professionnelle, jusqu'à en adopter les usages en vigueur (Bordes, 2022).

Chez les enseignant·es de l'école primaire, cette intégration ne se joue pas seulement dans l'espace de la classe : elle s'opère aussi dans la relation avec les familles, qui demeure un terrain d'apprentissage tout au long de la carrière. Dans le cas de l'enseignement, elle correspond au processus par lequel le ou la nouvelle professionnelle intériorise la culture spécifique du métier sur le plan des valeurs, des savoirs et des comportements (Ambroise et al., 2017). Elle implique des transformations constantes des schèmes d'action et de pensée, tout au long de la carrière (Dubar, 2010). Elle demande des accommodations continues sans doute plus pressantes à certains moments de la vie professionnelle telles l'entrée dans la profession, la retraite, une réorientation, la gestion de crises ponctuelles (Uwamariya et Mukamurera, 2005). Des obligations d'ajustements personnels accompagnent l'entier de la trajectoire professionnelle et assurent une socialisation professionnelle soucieuse de maintenir une posture professionnelle évoluant en même temps que les attentes sociétales (Périer, 2023). Dans le contexte spécifique de la Suisse romande, les résultats de l'enquête INSERCH montrent que l'insertion professionnelle des enseignantes et enseignants diplômés s'inscrit dans un processus longitudinal marqué par des phases d'adaptation progressive entre la première et la troisième année d'exercice, combinant stabilisation de l'emploi, sentiment d'efficacité et engagement dans la profession (Balslev et al., 2024). Ces données confirment que l'entrée dans le métier constitue une période charnière de socialisation professionnelle, où les dimensions relationnelles et institutionnelles participent à la construction progressive du sentiment d'appartenance à la communauté professionnelle des enseignant·es.

Aussi, la relation familles-école influence-t-elle la socialisation professionnelle « période primordiale durant laquelle le nouvel enseignant devient un membre de la communauté des enseignants » (Ambroise et al., 2017, p. 8) ? Or, les professionnelles et les professionnels de l'enseignement s'affilient progressivement à leur profession par l'incorporation des compétences acquises lors des socialisations antérieures qui débute alors que l'étudiant·e est encore en formation (Denave, 2020). Plus fortement encore pour l'enseignante ou l'enseignant débutant, la socialisation professionnelle exige des changements de positionnement demandant la suspension des habitudes acquises lors des expériences formelles ou informelles antérieures (Labeau, 2013 ; Périer, 2014). L'établissement de la relation aux familles constitue un défi supplémentaire pour le corps enseignant novice par le fait que cet aspect du métier s'éloigne du travail ordinaire de l'enseignement-apprentissage (Akkari et Changkakoti, 2009 ; Payet, 2017). Cette exigence demeure et se poursuit sur le long terme par une « mise à l'épreuve professionnelle en produisant un effet de loupe sur des aspects du métier que les années d'expérience viendront probablement atténuer » (Périer, 2014, p. 7). Sur ce point,

Nault (1999) suggère une modélisation de la socialisation du corps enseignant organisée en cinq phases chronologiques. Cette auteure, dont le modèle a été largement repris dans des travaux ultérieurs (Labeeu 2013 ; Uwamaryia et Mukamurera, 2005), montre les étapes d'un processus de socialisation secondaire occasionnant, au gré de la carrière, des réaménagements identitaires constants pour les professionnel·l-es de l'enseignement débutant·es ou confirmé·es y compris dans le lien aux familles.

Tableau 3

Phases du processus de socialisation professionnelle

Processus de socialisation en cinq phases des professionnel·l-es de l'enseignement	
Socialisation informelle	Formation inconsciente, antécédents biographiques
Socialisation formelle	Formation initiale, cours et stages
Insertion professionnelle	Anticipation, choc de la réalité, consolidation des acquis
Socialisation personnalisée	Formation continue, expérience au sein de groupes de travail, mises à jour des connaissances
Socialisation de rayonnement	Autoformation, enseignant·e formateur de terrain. Conseillère ou conseiller pédagogique, chargée ou chargé de missions

Note. Adapté de Nault, T. (1999). Écllosion d'un moi professionnel personnalisé et modalités de préparation aux premières rencontres d'une classe. Dans J.-C. Héту, M. Lavoie, et S. Bail-lauquès (Éds.), *Jeunes enseignants et insertion professionnelle. Un processus de socialisation ? De professionnalisation ? De transformation ?* (pp. 139–160). Bruxelles : De Boeck.

La *socialisation informelle*, qui précède l'entrée en formation, s'ancre dans des expériences scolaires passées, dans l'observation des pratiques enseignantes et dans des représentations héritées du milieu familial. Ces références implicites influencent la manière d'envisager la relation avec les parents d'élèves, souvent en reproduisant des modèles antérieurs. La *socialisation formelle*, correspondant à la formation initiale, offre un cadre théorique, des outils pédagogiques et des premiers contacts encadrés avec le terrain. Cependant, les interactions directes avec les familles y restent souvent limitées, ce qui reporte sur l'insertion professionnelle la confrontation aux réalités diverses et parfois déroutantes du partenariat éducatif. La *phase d'insertion professionnelle* constitue un moment charnière où s'entremêlent enthousiasme et « choc de la réalité ». La rencontre avec les parents d'élèves agit alors comme une épreuve de vérité, obligeant à s'adapter, à clarifier les attentes réciproques et à composer avec des situations familiales variées. La *socialisation personnalisée* se caractérise par l'appropriation progressive de son rôle, en fonction de la personnalité, des valeurs et de l'expérience accumulée. Les pratiques relationnelles avec les familles deviennent plus ajustées et plus stratégiques ; l'enseignant·e développe sa propre manière de créer un climat de confiance et de coopération. Enfin, la *socialisation de rayonnement* correspond à une phase de maturité professionnelle, marquée par l'élargissement des responsabilités : formation de pairs, pilotage de projets, accompagnement d'équipes. Dans cette étape, la relation familles-

école n'est plus seulement gérée au niveau individuel, mais pensée comme une opportunité collective de développement des pratiques et des cultures professionnelles.

En outre, le processus décrit par Nault (1999) ne se réduit pas à une succession linéaire d'étapes ; il est interactif et traversé par des allers-retours entre expériences passées, accommodations et anticipations futures. On peut penser que la relation aux familles agit comme un miroir reflétant les phases de socialisation qui renvoie le reflet des compétences déjà acquises et comme un moteur stimulant des apprentissages nouveaux. Pour les novices, il faut apprivoiser un territoire relationnel moins balisé que l'enseignement-apprentissage ; pour les enseignantes et enseignants confirmés, c'est l'occasion de consolider les acquis et de contribuer à une vision plus collective du métier.

Transitions vers un soi professionnel

Il paraît à présent nécessaire d'interroger les articulations entre socialisation professionnelle et transition, deux notions lexicalement proches mais conceptuellement distinctes, afin d'en préciser les contours et de mieux cerner les enjeux de l'entrée dans le métier. Pérez-Roux et Balleux (2013) définissent la transition professionnelle comme un espace-temps de passage, situé au cœur d'un changement — qu'il soit choisi ou contraint — et nécessitant la mise en œuvre de stratégies d'adaptation. Elle mobilise des processus de remaniement identitaire par lesquels la personne adapte et élabore, constamment, ses repères professionnels. Cette approche rejoint l'analyse de Dubar (2010), pour qui l'identité professionnelle se construit dans une double transaction, biographique et relationnelle. La transition devient ainsi un moment clé dans la fabrication du soi professionnel, c'est-à-dire dans la manière dont un individu se perçoit, s'engage et se reconnaît dans son activité. La socialisation professionnelle ne se réduit donc pas à une intégration passive aux normes d'un groupe : elle se présente comme une co-construction entre un sujet en transition et son environnement. Ce processus engage l'individu dans une activité de personnalisation (Pérez-Roux et Balleux, 2013), mobilisant à la fois ses expériences antérieures, ses projections, ses valeurs et ses représentations. Dans cette perspective, la transition ne se vit pas seulement comme une rupture ; elle peut devenir une opportunité développementale. Zittoun (2012) en distingue trois dynamiques : des remaniements identitaires, pour soi et pour autrui ; l'acquisition et la définition de nouveaux savoir-faire ; et la construction du sens de l'expérience en train de se vivre. Ainsi, les changements liés à la transition constituent un vécu subjectif où s'actualise et s'affirme le soi professionnel des enseignant·es, notamment dans le cadre de la relation familles-école.

Comment ces différentes « transactions identitaires » (Pérez-Roux, 2016), jalonnant le parcours professionnel, entrent-elles en résonance avec l'expérience de la relation familles-école ? Quels sont les ressorts qui nourrissent les liens avec les parents ? Encadrés par le

maillage institutionnel prescrivant les rencontres (Millet et Thin, 2017), enseignant-es et parents s'engagent, chaque début d'année scolaire, dans un processus de connaissance mutuelle, avant de se séparer à la fin de celle-ci. Ces échanges formels sont marqués par une succession de ruptures : quitter un groupe de familles avec lesquelles des liens se sont tissés, et en rencontrer de nouvelles. Chaque passage d'une cohorte à l'autre mobilise un triple travail de transition. D'abord, un ajustement de soi, dans la manière de se présenter et d'entrer en relation avec des parents aux attentes et références variées. Ensuite, une redéfinition constante du sens accordé aux pratiques communicationnelles, toujours à réinventer malgré leur caractère récurrent. Puis, une intégration progressive de ces expériences comme ressources, élargissant le répertoire relationnel de l'enseignant-e et enrichissant sa compréhension du partenariat familles-école (Zittoun, 2012). À fortiori, ces remaniements identitaires touchent particulièrement l'enseignant-e généraliste, titulaire de sa classe, chargé d'accueillir, à chaque rentrée, une nouvelle cohorte d'élèves et de parents. La transition peut alors être comprise à la fois comme un moment de perte et d'épreuves plurielles, mais aussi comme un espace de développement potentiel (Zittoun, 2012) ouvrant, par effet de ruissèlement, sur un processus de croissance professionnelle. Ces dynamiques participent à l'acquisition d'une forme d'affirmation de soi et contribuent ainsi à la construction des identités professionnelles (Dubar, 2010 ; Gohier, 2001).

Les transitions qui accompagnent la socialisation puis l'affiliation professionnelles représentent « un espace-temps de passage inscrit au cœur du changement...qui nécessite de l'individu la mise en œuvre de stratégies d'adaptation pour mieux gérer éléments de rupture et (re)construction de continuités » (Balleux et Pérez-Roux, 2013, p. 20). Pérez-Roux (2016) propose un modèle d'intelligibilité des dynamiques identitaires, dans le prolongement des travaux de Dubar (2010) et de Kaddouri (2006), qui met en évidence les mécanismes transactionnels vecteurs de transformations identitaires. Le modèle de la triple transaction développé par Pérez-Roux (2016) montre que la personne enseignante est engagée dans une transition continue. Ce mouvement, loin d'être linéaire, s'inscrit dans un processus complexe de socialisation professionnelle, à l'intersection de l'histoire personnelle, des interactions sociales et des exigences institutionnelles. Chaque enseignante ou enseignant, novice ou expérimenté — est ainsi amené à composer entre les registres biographique, relationnel et existentiel inscrivant une tension développementale constante pour l'individu.

En premier lieu, *la transaction biographique* permet à l'individu de gérer les tensions entre continuité et changement. Elle constitue un espace de remaniement identitaire dans lequel l'expérience passée est mobilisée comme ressource pour répondre aux exigences actuelles du métier. Dans l'enseignement, et plus particulièrement dans la relation familles-école, ces transformations se jouent à plusieurs niveaux : elles renvoient à la fois aux

évolutions identitaires qui s'opèrent tout au long de la carrière, et aux ajustements récurrents propres à chaque rentrée scolaire, avec l'arrivée de nouvelles classes, de nouveaux élèves et de nouveaux parents. Ce travail de recomposition de soi contribue à l'affiliation durable à la profession enseignante, tout en offrant aux enseignantes et enseignants expérimentés l'occasion d'une relecture réflexive de leur parcours. Ensuite, la *transaction relationnelle* engage à la fois le rapport à soi comme professionnel·le et le rapport à autrui dans ses multiples figures : collègues, formateurs, élèves, mais aussi parents d'élèves. Elle est particulièrement pertinente dans le cadre de cette recherche, car les interactions entre parents et enseignant·es constituent un espace sensible où se rejoue sans cesse la question de la légitimité professionnelle, mais aussi celle, en miroir, de la légitimité parentale (Ogay, 2017). Pérez-Roux (2016), en s'appuyant sur Honneth (2000), souligne que la reconnaissance mutuelle, consubstantielle au lien familles-école, est une condition essentielle pour que l'individu puisse se penser comme sujet de sa propre vie professionnelle et de sa propre vie de parent d'élève. Les négociations identitaires qui en découlent pour l'enseignant·e primaire sont à la fois intrapersonnelles — comment je me reconnais dans ce que je deviens — et interpersonnelles — comment je suis reconnu·e par les autres. Ces dynamiques se déploient dans les échanges avec les familles, souvent imposés par les attentes institutionnelles, mais rarement définis de manière explicite dans les textes officiels (Chartier et Payet, 2014). Enfin, la *transaction intégrative* désigne le travail réflexif par lequel l'enseignant·e s'efforce de maintenir une cohérence intérieure, en articulant les différents registres de sa vie personnelle, familiale et professionnelle. Il ne s'agit pas d'une fusion totale, mais d'un rééquilibrage pour faire face aux résistances du quotidien tout en préservant un sentiment d'unité. Dans ce processus, la formation et les expériences de terrain jouent un rôle structurant, en favorisant un ajustement progressif entre valeurs personnelles, contraintes institutionnelles et aspirations professionnelles.

Le modèle de la triple transaction (Pérez-Roux, 2016) fournit ainsi un cadre analytique fructueux pour penser les transitions professionnelles comme un processus d'affiliation progressive à la profession enseignante. Il met en lumière l'affirmation de l'identité enseignante, entendue non comme un état figé, mais comme une construction évolutive, soutenue par l'autoréflexivité et les interactions.

Affiliations identitaires et intersubjectivité

La tâche d'habiter la multiplicité des rôles dévolus au corps enseignant est rendue plus complexe par les incertitudes actuelles qui traversent la profession (Prot, 2017 ; Rufin et Payet, 2017). Celles-ci vont de la perte de sens à la difficulté de se définir en tant que professionnel·le, ainsi qu'à la redéfinition des frontières de l'espace scolaire, notamment lorsque « le partenariat avec les parents est mis en œuvre simultanément avec le partenariat

interinstitutionnel » (Chartier et Payet, 2014, p. 26), tout en s'inscrivant dans un contexte d'érosion d'un statut autrefois intouchable (Prot, 2017). Cette double exigence — qui conjugue injonction partenariale et attentes sociétales — porte en elle le risque de susciter chez certains enseignants et enseignantes des attitudes de réserve, voire de retrait, pouvant limiter la présence des parents au sein de l'école (Marcel, 2005). Ce même auteur souligne que l'apprentissage du partenariat relève avant tout d'un savoir-être et que « ce positionnement identitaire se construit d'abord collectivement, au niveau de l'école, avant de se décliner individuellement, au niveau de chaque enseignant et envers les parents de ses élèves » (Marcel, 2005, p. 33).

Par ailleurs, à l'instar d'autres professions, le métier d'enseignant·e est confronté à une forme de déconsidération et à une perte de prestige (Bouchetal et Lantheaume, 2015). Dans ce contexte, la responsabilité des contacts avec les parents peut susciter de l'appréhension, aussi bien chez les débutant·es que chez les plus expérimenté·es (André et Richoz, 2015 ; Baudrit, 2011). Cette dimension relationnelle influence sans doute l'affirmation identitaire des enseignant·es généralistes, en conjuguant continuité et reconfigurations durant toute leur trajectoire professionnelle (Bouchetal et Lantheaume, 2015 ; Doray, 1992). La subjectivation apparaît dès lors comme un moteur du développement identitaire : il s'agit, pour l'enseignant·e, de construire du sens à partir de son vécu professionnel, de ses valeurs et des contradictions inhérentes à l'exercice de la profession (Lantheaume et Hélou, 2008). Dans ce contexte, l'identité professionnelle ne se décrète pas ; elle est un travail qui se façonne au fil du temps et des expériences vécues avec les familles d'élève. Cattonar (2001), d'abord, puis Dubar (2010), proposent des cadres d'analyse permettant de définir et de comprendre les rouages de l'identité professionnelle, et plus particulièrement de l'identité professionnelle enseignante. Pour Cattonar (2001), cette dernière relève d'une construction dynamique, à la fois sociale et individuelle, inscrite dans une trajectoire biographique et un contexte relationnel et professionnel spécifique. Elle constitue une dimension de l'identité sociale, propre au champ de l'activité enseignante, articulant une part commune — issue de la culture professionnelle partagée — et une part individuelle, façonnée par l'histoire personnelle de l'enseignant·e, ses caractéristiques sociales et le cadre dans lequel il ou elle exerce. Ainsi, l'enseignant·e agit dans un cadre prédéfini mais suffisamment souple pour lui laisser une marge d'autonomie, lui permettant de donner sens à son parcours.

L'identité professionnelle enseignante se forge donc à l'intersection du collectif et du singulier, du social et du biographique. Elle est indissociable des processus de socialisation, mais aussi des dynamiques de subjectivation, par lesquelles l'enseignant·e devient acteur ou actrice de son propre développement professionnel (Cattonar, 2001). Par conséquent, « l'identité professionnelle enseignante n'est donc pas un donné extérieur que l'enseignant aurait

reçu passivement, de manière mécanique et déterministe, mais... une construction où interviennent sa subjectivité, ses propres représentations, motivations et intérêts » (Cattonar, 2001, p. 7).

Dans le prolongement de cette conception dynamique de l'identité professionnelle, Dubar (2010), s'appuyant sur le phénoménologue Husserl, distingue deux conceptions philosophiques de l'identité. La première, dite *nominaliste*, se concentre sur l'expérience vécue et les contenus qui viennent à la conscience (Dubar, 2010 ; Dubar, 1992). La seconde, qualifiée d'*essentialiste*, repose sur la conviction d'une substance immuable et originelle, peu sensible aux mutations du parcours de vie : elle suppose une permanence dans le temps (Dubar et al., 2011 ; Dubar, 2010). Ces deux postures s'inscrivent dans des modes d'identification historiquement et culturellement situés. Les enseignant·es, tout comme d'autres actrices et acteurs des métiers de la relation, sont placés dans une dialectique qui articule à la fois l'exigence de s'identifier à un corps professionnel et celle de se singulariser (Gohier et al., 2001). La construction de l'identité professionnelle se joue ainsi dans l'articulation entre une identité singulière et les cadres sociaux et professionnels qui assurent la socialisation. Pour approfondir cette articulation entre individuel et social, Dubar (2010) introduit une distinction clé entre deux logiques identitaires : la différenciation, qui met l'accent sur ce qui fait la singularité — l'identité comme ce qui crée la différence —, et la généralisation, qui définit l'appartenance commune à un groupe. Ce double mouvement se manifeste dans les interactions entre les enseignant·es et les familles.

Lors des rencontres — en particulier en début d'année scolaire ou lors d'échanges formels comme les réunions parents-enseignant·es —, les enseignant·es sont amenés à se présenter, à justifier leurs choix pédagogiques et à se positionner dans la relation éducative. Ces moments constituent autant d'occasions de mise en visibilité de soi en tant que professionnel·le, activant les dynamiques de différenciation : style relationnel, références éducatives, stratégies de communication (Martucelli, 2008). Dans le même temps, ces échanges s'inscrivent dans un cadre institutionnel attendu, qui suppose une posture commune d'autorité, de disponibilité et de légitimité à représenter l'école auprès des familles : c'est ici que la logique de généralisation intervient. Dans cette logique, l'autorité enseignante se déploie en formes complémentaires — de statut, de compétence, relationnelle et intérieure (André et Richoz, 2015) — qui, loin d'être exclusives, s'articulent et servent de repères évolutifs pour la construction de l'identité professionnelle au fil de la carrière. La construction du lien avec les parents représente donc un enjeu central dans la construction identitaire des enseignant·es du primaire, en particulier pour les débutants en quête de repères professionnels et d'appartenance, pris dans une « inextricable dialectique entre processus de singularisation et d'identification » (Gohier, 2001, p. 8). Cette tension identitaire se manifeste à travers une double

incertitude : d'une part, l'incertitude individuelle, liée à la prise en charge d'une nouvelle classe ; d'autre part, l'incertitude relationnelle, liée à la reconnaissance des familles au moment de la rentrée (Nunez Moscoso, 2016 ; Scalabrini et Ogay, 2014). La relation école-familles peut alors être envisagée comme un espace de négociation où l'identité professionnelle se construit à l'intersection du singulier et des normes sociales encadrant l'activité. L'identité se trouve ainsi constamment remodelée par les expériences vécues ; elle résulte d'arrangements continus entre l'identité héritée du groupe auquel la personne appartient et l'identité visée par cette même personne (Dubar, 2010). Pour les débutant·es, ces interactions constituent un moment de forte exposition et d'activation de l'identité professionnelle (Huberman, 1989 ; Labeeu, 2013).

En définitive, la convergence des perspectives de Dubar et de Cattonar permet d'appréhender l'identité professionnelle enseignante à la fois comme une trajectoire biographique inscrite dans des logiques sociales et comme une pratique située, façonnée par l'expérience relationnelle avec les parents d'élèves. Dès lors, la relation aux familles ne peut plus être envisagée comme un « simple » prolongement du travail réalisé en classe avec les enfants. Elle constitue une dimension structurante de l'identité professionnelle, susceptible de soutenir ou de fragiliser son affirmation, selon la manière dont elle est vécue et accompagnée dans les contextes institutionnels. Si elle agit comme un révélateur identitaire, c'est parce qu'elle confronte l'enseignant·e — en début de carrière d'abord, puis tout au long du parcours professionnel — à des situations incertaines qui participent aux épreuves formatrices du métier.

Traverser des épreuves et s'affirmer professionnellement

La relation aux familles représente une dimension centrale de la construction identitaire enseignante, particulièrement en début de carrière. Rencontrer les parents d'élèves implique des remaniements identitaires pour traverser « cette étape déterminante où l'ancien élève passe de l'autre côté et inaugure une nouvelle phase de la socialisation professionnelle et de la carrière subjective, au croisement de la construction identitaire et de l'engagement institutionnel ... ». La mise à l'épreuve professionnelle liée au choc des débuts comporte ainsi « une mise en jeu de soi » (Périer, 2014, p. 17). Les résultats de l'enquête INSERCH sur l'insertion professionnelle des enseignant·es mettent également en évidence le caractère relationnel et collaboratif de cette entrée dans le métier : la participation à des activités de collaboration et d'accompagnement, notamment avec les collègues, est associée à un sentiment d'insertion professionnelle plus réussi, soulignant le rôle structurant du collectif dans les premières années d'exercice (Albisetti et al., 2019).

La relation entre les familles et l'école, bien qu'empreinte d'usages plus ou moins formalisés, ne constitue-t-elle pas une invitation à se reconnaître soi-même en tant

qu'enseignant·e généraliste, ainsi qu'un vecteur essentiel d'affirmation identitaire et professionnelle ? Elle confronte aussi bien les novices que les expert·es à des situations où leur légitimité professionnelle peut être questionnée. Les situations de communication partagées avec les familles deviennent alors des expériences marquantes pour le développement de la personne. Elles participent, peu ou prou, aux épreuves identitaires qui jalonnent l'entrée dans le métier et favorisent, dans la tension, l'affirmation de soi comme enseignant·e. Sur ce sujet, Périer (2014) distingue trois niveaux d'épreuves, inscrits soit sur un plan structurel, soit interpersonnel, soit intrapersonnel. Ces trois niveaux d'épreuves, articulés entre eux, signalent une socialisation professionnelle non linéaire, qui ne repose pas sur la seule conformité aux normes établies, mais sur un processus d'autonomisation identitaire progressif.

- **L'épreuve structurelle** renvoie aux transformations sociales et institutionnelles qui redéfinissent les contours de la profession enseignante. Les débutant·es doivent ainsi s'appropriier en permanence les cadres qui régulent leur travail — notamment les dispositifs d'évaluation ou d'inclusion —, dans un contexte marqué par une individualisation croissante des parcours biographiques et professionnels.
- **L'épreuve interpersonnelle** se manifeste dans les relations avec les élèves, les familles, les collègues et les instances hiérarchiques telles que la direction. Ces interactions, souvent traversées par des rapports asymétriques, exposent les enseignant·es à un défi développemental : trouver leur place, se faire reconnaître et construire peu à peu une forme de légitimité dans le regard des autres.
- **L'épreuve intrapersonnelle** engage le rapport à soi et les tensions internes qui naissent de l'écart entre les idéaux de la formation et les réalités du terrain. Elle suppose un travail réflexif soutenu, où l'identité professionnelle se forge dans l'incertitude.

Diverses formes de résistances parentales peuvent ajouter de la complexité au processus de socialisation professionnelle des enseignant·es (Monceaux, 2009 ; Périer, 2023) et renforcer les conditions d'exercice déjà éprouvantes. Celles-ci peuvent aussi être marquées par le sentiment d'un manque de gratitude et de soutien de la part des supérieurs lorsque surgissent des difficultés relationnelles avec les parents (Mukamurera et Balleux, 2013). La récurrence des rencontres expose plus intensément les enseignant·es à l'imprévisibilité interactionnelle et à la nécessité de négocier ses retombées (Perrenoud, 2001). Dans ce contexte, l'affirmation d'une identité professionnelle autonome — qui fait de l'enseignant·e à la fois le sujet et le responsable de son action — apparaît comme un passage incontournable du développement professionnel, nécessairement exposé à la relation familles-école. Dès lors, quelles formes de développement peuvent résulter de la socialisation professionnelle lorsqu'elle est placée à l'aune de cette relation ? Peut-on identifier certaines spécificités

propres à la profession enseignante ? Quels sont les facteurs qui en soutiennent l'évolution au fil des contacts avec les parents ?

Développement en étapes

La socialisation professionnelle enseignante, les épreuves et les mécanismes identitaires qui l'accompagnent donnent lieu à un développement structuré en différentes phases jalonnant l'ensemble de la carrière (Huberman, 1989). Comment penser ce développement, qu'il s'agisse d'un·e enseignant·e en début ou en cours de carrière, pris dans la tension entre intégration des prescriptions institutionnelles et quête de cohérence identitaire ? Deux modèles dominants sont mobilisés dans la littérature pour en décrire les logiques. En référence à d'autres professions, Duchesne et al. (2006) décrivent la socialisation professionnelle enseignante comme un processus rythmé par des périodes successives au cours desquelles novices et expérimenté·es traversent une série d'épreuves influençant leur insertion et leur développement selon deux axes principaux.

Le premier axe est *développemental* et se caractérise par « une structuration de stades qui se succèdent et qui ont chacun leurs particularités » (Uwamariya et Mukamurera, 2005, p. 136). Cette approche met en évidence un développement multifactoriel englobant les contextes culturels, sociaux et éducatifs dans lesquels évolue le corps enseignant (Nault, 2007). Une perspective d'inspiration piagétienne permet d'en éclairer les dynamiques : la rencontre d'obstacles épistémiques favorise l'assimilation de nouvelles connaissances puis leur accommodation à des schèmes existants, enrichis par l'action sur l'environnement (Uwamariya et Mukamurera, 2005). Conduire la relation familles-école ne constitue pas un obstacle cognitif au sens strictement piagétien, mais rencontrer les parents implique de mobiliser des gestes et postures professionnelles distincts des routines de classe. L'entretien avec des adultes peut alors être « déséquilibrant », engageant un double mouvement d'assimilation et d'accommodation conduisant à une adaptation à la situation et à un élargissement des compétences. L'évolution des enseignant·es généralistes s'inscrit ainsi dans « une succession de stades qui tiennent compte à la fois des intérêts de l'employé et de l'organisation » (Uwamariya et Mukamurera, 2005, p. 156).

Le second axe vise *la professionnalisation* en mettant l'accent sur l'élargissement des compétences par des apprentissages ancrés dans le contexte de travail (Nault, 2007 ; Uwamariya et Mukamurera, 2005). Ces deux axes s'organisent autour de deux dimensions complémentaires : un processus de socialisation professionnelle et d'affirmation identitaire, et une dynamique évolutive centrée sur l'enrichissement des compétences. Cette double lecture conduit à considérer que « le développement professionnel couvre toutes les transformations de compétences ou de composantes identitaires mobilisées ou susceptibles d'être mobilisées

dans des situations professionnelles » (Barbier et al., 1994, p. 5). Pour saisir ces dynamiques, il importe toutefois de distinguer — distinction parfois floue — le développement professionnel des étapes de la carrière. Le modèle de Huberman (1989), fréquemment mobilisé, propose un découpage en phases successives de l'entrée dans la profession jusqu'à la retraite, chacune traversée par une dialectique entre issues favorables et moments de rupture, de stagnation ou de crise. L'un des indicateurs majeurs du développement réside dans la transformation progressive des dispositions à agir au fil du temps. Huberman (1989) décrit cinq étapes :

1. *Tâtonnement et entrée dans la profession* (années 1 à 3) : période de survie et de découvertes pour les débutant·es, marquée par l'enthousiasme des débuts (première classe, premiers élèves, appartenance à un corps de métier) et par le choc du réel (décalage entre idéaux et réalités, forte préoccupation de soi-même).
2. *Stabilisation et consolidation* (années 4 à 6) : forte socialisation professionnelle, stabilisation individuelle et institutionnelle (nomination définitive, appartenance à un groupe de pairs), élaboration d'un répertoire de base, aisance et confort psychologique accrus.
3. *Expérimentation et diversification / Remise en question et conservatisme* (années 7 à 25) : période d'affirmation de son impact pédagogique, de recherche d'innovations ou de responsabilités administratives ; mais aussi risque de routine, voire de crise existentielle.
4. *Sérénité et distance affective* (années 25 à 35) : détente accrue face aux problèmes de classe, investissement moindre, distance affective pouvant déboucher sur un conservatisme.
5. *Désengagement* (années 35 à 40) : repli progressif, désengagement serein ou usure professionnelle, recentrage sur des intérêts extérieurs.

Tableau 4
Phases de la carrière enseignante

Années de la carrière	Phases/thèmes	Phases de la carrière enseignante : un essai de description et de prévision (repris d'Huberman, 1989, pp. 7-8) Commentaire des caractéristiques de chaque étape
1—3	Entrée dans le métier et tâtonnement	La découverte est marquée par l'enthousiasme des débuts, l'expérimentation, la fierté d'avoir sa propre classe, ses élèves, son programme, et l'appartenance à un corps de métier constitué. La survie se caractérise par le choc du réel, la préoccupation de soi-même, le décalage entre les idéaux et les réalités quotidiennes de la classe
4—6	Stabilisation et Consolidation	L'exploration est marquée par une phase de forte socialisation professionnelle qui débouche sur une stabilisation individuelle et institutionnelle (libération d'une surveillance stricte, appartenance à un groupe de pairs, nomination définitive). L'exploration marque aussi la consolidation d'un répertoire de base au sein de la classe et d'une plus grande aisance, de plus de détente, d'un confort psychologique accru, d'enthousiasme.
7—25	Expérimentation et diversification Remise en question et conservatisme	Cette longue tranche de la vie enseignante est marquée par la volonté d'asseoir son impact au sein de la classe, d'acquiescer de l'expérience. La stabilisation acquise donne la volonté de remettre en cause certains aspects du système qui réduisent l'impact de l'enseignant dans sa classe. Cela peut se traduire par de la diversification et la recherche de responsabilités administratives pour dépasser la routine. La remise en question peut aller d'un léger sentiment de routine à une crise existentielle pouvant compromettre la suite de la carrière.
25—35	Sérénité et distance affective	La sérénité, voire de la distance affective, marquée par un état d'âme caractérisé par une énergie et un investissement moindre marque cette phase. Elle est aussi caractérisée par une détente accrue par rapport aux problèmes courants de la classe. La distance affective est un leitmotiv qui apparaît dans cette phase. Elle peut déboucher sur du conservatisme.
35—40	Désengagement	Un repli progressif et une intériorisation renforcée marquent cette phase. La teneur est globalement positive avec un désengagement serein et le report de l'énergie consacrée au travail sur des intérêts externes.

Note. Adapté de Huberman, M. (1989a). Les phases de la carrière enseignante. *Revue française de pédagogie*, 86, 5–16. <https://doi.org/10.3406/rfp.1989.1366> (pp. 25–28).

Ce modèle, bien que linéaire dans sa présentation, n'implique pas une progression identique pour toutes et tous : les parcours réels peuvent comporter des allers-retours entre phases, des accélérations ou des ralentissements, en fonction des contextes, des expériences et des événements personnels ou professionnels. Le second modèle, adapté de Vonk et Cole-King (1988), propose une lecture séquentielle de l'évolution de la carrière enseignante, découpée en six étapes. Il repose sur l'idée que l'évolution et le développement professionnels sont intrinsèquement liés, tout en mettant en évidence les répercussions que chaque phase exerce sur l'individu, tant sur le plan personnel que professionnel. Chaque

étape se caractérise par des apprentissages spécifiques, des dispositions professionnelles, des remaniements identitaires et un rapport singulier à l'enseignement.

Tableau 5

Phases de l'évolution professionnelle de l'enseignant-e

Années	<i>Phases de la carrière enseignante : un essai de description et de prévision</i>	<i>Résumé des retombées caractéristiques de chaque étape développementale</i>
-5-0	Phase préprofessionnelle	Période d'études et de formation initiale
1	Phase seuil	La première année d'enseignement qui se caractérise par une acception du travail au jour le jour (préparation des cours, des évaluations, gestion de la classe).
2-7	Phase d'acquisition du métier	Étape qui se signale par l'apprentissage des gestes professionnels, des routines, des spécificités de la profession, de la connaissance des moyens d'enseignement. Gain d'indépendance, élargissement de la liberté d'action. Attitude plus professionnelle à l'égard des élèves, distance professionnelle.
8-15	Première phase professionnelle	Satisfaction des acquis et satisfactions liées à la réussite professionnelle
15-20	Phase de réorientation personnelle et professionnelle	Gestion des éventuelles crises et remaniements identitaires du milieu de carrière
20-35	Deuxième phase professionnelle	Variations apportées dans les choix didactiques et méthodes et affirmation des routines professionnelles.
Dès 35	Phase d'arrêt progressif	Période précédant la retraite

Note. Adapté de Vonk, J. H. C., et Cole-King, A. (1988). L'évolution professionnelle des enseignants débutants et ses répercussions sur la formation initiale et continue. *Recherche et formation*, 3(1), 47–60 (pp. 50–51).

Ce modèle se distingue de celui de Huberman (1989) par son point de départ : *la phase préprofessionnelle*, qui inclut la période de formation initiale et les stages. Les auteurs posent l'hypothèse que ces années initiales influencent durablement l'ensemble de la carrière, en suscitant parfois des besoins en formation continue qui alimentent le développement professionnel tout au long de la trajectoire. Vonk et Cole-King (1988) identifient trois forces motrices structurant ces étapes :

- *l'épanouissement personnel*, qui façonne les rôles de l'enseignant·e ;
- *la socialisation professionnelle*, qui favorise l'intégration des normes et valeurs du métier ;
- *la dimension interactionnelle*, nourrie des influences réciproques entre l'individu et son environnement.

Ces trois dynamiques débouchent sur un modèle couvrant l'ensemble de la carrière, que les auteurs déclinent en sept phases si l'on intègre la période préprofessionnelle. Les deux modèles — Huberman (1989) et Vonk et Cole-King (1988) — partagent une conception cyclique et évolutive de la carrière, intégrant des phases de montée en compétence, de remise en question et de désengagement progressif. Tous deux décrivent une entrée dans le métier ambivalente, oscillant entre l'euphorie de la découverte et le choc de la réalité professionnelle (Ambroise et al., 2017). Ils s'accordent également sur l'existence d'une phase intermédiaire, approximativement située entre la cinquième et la vingtième année d'enseignement, marquée par la stabilisation et la diversification des pratiques. Enfin, ils décrivent une dernière étape, associée à la perspective de la retraite, qui peut se traduire par un désengagement serein ou par un désenchantement progressif. Cependant, la portée explicative de ces modèles appelle discussion. Ils peuvent induire une lecture linéaire et déterministe des trajectoires, comme si chaque enseignant·e devait nécessairement traverser des phases dans un ordre fixe. En rupture avec les modèles stadiaux, des approches non stadiales envisagent un développement situé et non linéaire : *l'Interconnected Model of Professional Growth* modélise des allers-retours d'*enactment* et de réflexion entre domaines en interaction (Clarke et Hollingsworth, 2002), tandis qu'une perspective de complexité met en évidence des apprentissages émergents, à plusieurs niveaux et sensibles au contexte (Opfer et Pedder, 2011). Les modèles en stades, inscrits dans des temporalités longues — parfois à l'échelle de toute la carrière — tendent aussi à se détacher des situations concrètes d'exercice, alors que celles-ci constituent le terreau du développement professionnel. Comme le rappellent Louvet (1991) et Ambroise et al. (2017), les modèles globalisants risquent d'occulter la nature profondément singulière et située des parcours. Le développement ne se décrète pas à l'échelle d'un corps professionnel dans son ensemble : il s'incarne dans des expériences personnelles, traversées par des dynamiques individuelles, relationnelles et contextuelles — notamment dans la relation familles-école.

Compétences professionnelles en acte

L'une des résultantes du développement professionnel est l'acquisition d'une professionnalité élargie, dans un mouvement qui « couvre toutes les transformations de compétences ou de composantes identitaires mobilisées ou susceptibles d'être mobilisées dans des

situations professionnelles » (Perrenoud, 2010, p. 38). Cette conception met l'accent sur l'élargissement progressif des compétences, en soulignant l'importance de la mise en situation réelle de travail comme déclencheur du processus développemental :

Le développement professionnel consiste pour l'essentiel dans la construction de compétences... Le concept de « développement professionnel » renvoie principalement à ce processus individuel d'apprentissage de connaissances, d'habiletés, d'attitudes et de leur mobilisation sous forme de compétences pour faire face efficacement à des situations professionnelles ; il s'agit fondamentalement du processus du sujet au travail qui apprend par le travail pour son travail (Paquay, Wouters et Van Nieuwenhoven et al. 2010, p. 10).

Dans ce contexte, qui engage de multiples dimensions personnelles et professionnelles, se pose une question centrale : comment s'élabore la construction des compétences spécifiques à la relation familles-école, alors même que celle-ci demeure l'une des préoccupations majeures du corps enseignant (Baudrit, 2011 ; Labeau, 2013) ? La plupart des formations initiales actuelles intègrent cette thématique dans leurs programmes, ce qui semble constituer une piste prometteuse pour construire des ponts durables entre les familles et l'école (Mandarakas, 2014 ; Murray et al., 2013). Dans cette perspective, le référentiel de compétences de la HEP-BEJUNE définit la compétence professionnelle comme l'action en situation d'une praticienne ou d'un praticien capable de mobiliser au bon moment un ensemble de ressources adéquates et spécifiques (savoirs, actes, décisions, stratégies, attitudes, etc.), en adéquation avec les exigences et caractéristiques des situations rencontrées (HEP-BEJUNE, 2011, p. 2). Précisément, la compétence professionnelle se caractérise par :

- un ensemble de ressources que l'acteur sait mobiliser dans un contexte professionnel ;
- une action réussie, efficace, efficiente et récurrente ;
- un continuum allant du simple au complexe ;
- un ancrage dans une pratique intentionnelle ;
- un projet ou une finalité dépassant le temps de la formation initiale.

Compétences professionnelles et relation familles-école

Les onze compétences du référentiel de la HEP-BEJUNE sont organisées en trois niveaux, de manière à distinguer trois dimensions du travail enseignant : l'enseignement-apprentissage et la gestion de la classe ; les contacts avec les partenaires éducatifs — parmi lesquels figurent les parents ; et enfin, la réflexivité, qui accompagne la pratique des enseignants généralistes tout au long de leur carrière. La compétence huit, intitulée *Travailler en équipe pédagogique et avec les autres acteurs de l'éducation*, traite explicitement de la

relation aux familles. Sa composante 8.4 vise à *favoriser la participation des parents à la vie de l'école par diverses formes de rencontres et d'échanges*. Les enseignant·es sont ainsi invités à endosser un rôle actif, allant de la communication régulière sur la progression des apprentissages à l'organisation d'activités ouvertes aux parents. Dans les attentes de fin de formation, cette compétence se décline en objectifs précis, tels que *reconnaitre la complémentarité des compétences de chacun et établir une relation de confiance avec les parents* (Référentiel de compétences de la HEP-BEJUNE, 2011, p. 25)⁷.

Que déduire de la description de cette compétence, intitulée dans sa formulation complète *Travailler à la réalisation des objectifs éducatifs de l'école avec tous les partenaires concernés* ?

D'abord, qu'elle — tout comme les textes législatifs cantonaux — cherche à institutionnaliser les contacts entre familles et école. Elle entérine l'idée que l'enseignant·e généraliste ne travaille plus de manière isolée, mais qu'il ou elle doit mobiliser des capacités de concertation et de collaboration. Toutefois, si les parents sont désignés comme partenaires, leur mention reste sous-jacente. Le libellé de la compétence ne les cite pas explicitement. Les enseignantes et enseignants en formation sont attendus sur deux éléments de la compétence communicationnelle :

- partager des informations sur la progression scolaire de l'élève ;
- encourager la participation des familles à des rencontres ou manifestations organisées par l'école.

Les attentes de fin de formation insistent également sur la complémentarité des compétences — qu'elles soient parentales, professionnelles ou issues d'autres secteurs éducatifs. Mais la formulation du référentiel tend à légitimer une posture normative vis-à-vis des familles, en prescrivant un cadre d'interaction qui émane d'abord de l'institution scolaire. Or, la compétence à rencontrer les parents ne saurait se réduire à une succession d'actes techniques. Ancrée dans des situations concrètes et dans un contexte professionnel spécifique, elle mobilise un faisceau de ressources intellectuelles, affectives et sociales (Lefeuve, 2022).

Dans cette même ligne, le cadrage de « compétences douces » les envisage comme une combinaison de savoir-être (attitudes, dispositions relationnelles) et de savoir-faire (procédures, gestes, méthodes), distincte des savoirs théoriques mais articulée à eux dans l'action (Tiret, 2014). Il s'agit d'une totalité dynamique, intégrant ces ressources de manière singulière, au gré des conditions et des relations rencontrées. Les compétences mobilisées dans

⁷ C'est le référentiel de compétences de la HEP-BEJUNE de la formation primaire datant de 2011 qui a été consulté pour la rédaction de cette thèse. Actuellement, un nouveau référentiel est en cours d'élaboration qui sera utilisé et diffusé dès la rentrée 2026.

la relation avec les familles s'ancrent ainsi dans un engagement professionnel qui dépasse la seule maîtrise technique : elles impliquent une présence authentique, une implication affective et un sens de la responsabilité éthique envers la mission éducative. L'engagement professionnel enseignant, tel que le conceptualise De Ketele (2022) renvoie à un ensemble dynamique de comportements manifestant, dans un contexte donné, l'attachement à la profession, les efforts consentis pour l'exercer et le sentiment de responsabilité à son égard.

Peut-on affirmer que l'engagement professionnel se concrétise à travers la relation familles-école ? Le lien parents-enseignant·es participe, à n'en pas douter, à un ancrage dans le « réel » du métier, par lequel l'enseignant·e se montre disponible à la coopération avec les élèves, les pairs, mais aussi avec les familles. De ce point de vue, la relation familles-école ne peut être considérée uniquement comme un agent auxiliaire de l'investissement enseignant, mais comme un espace central de médiation, où peut se construire une part du sens de l'engagement professionnel (de Ketele, 2022). Selon de Ketele (2022), l'enseignant·e engagé est celle ou celui qui tisse des continuités entre les savoirs et les personnes, entre l'institution, les actrices et acteurs qu'elle rassemble, entre les prescriptions et les réalités vécues. Aussi, l'engagement professionnel (Duchesne et Savoie-Zajc, 2005) ne peut ainsi être dissocié des savoirs qui le soutiennent, se transforment et s'élaborent au contact de la réalité du métier. La relation aux familles constitue, à ce titre, un espace partagé entre deux univers — scolaire et familial — où se développent des savoirs professionnels dans et par l'action ; les interactions avec les parents offrant de possibles opportunités de développement.

Émergence de savoirs professionnels

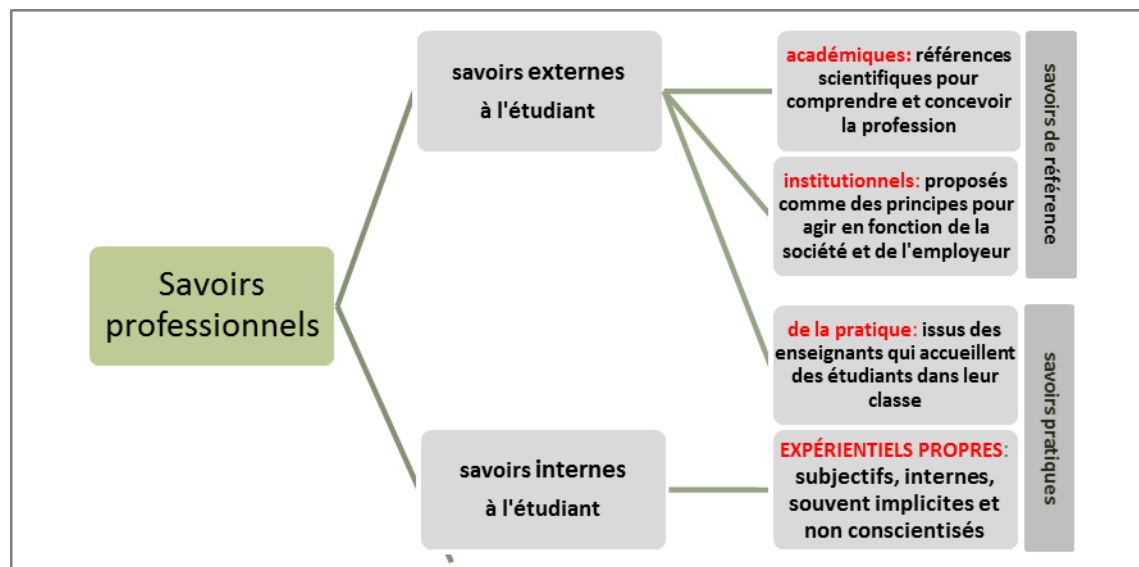
La rencontre avec les parents et la mise en place de dispositifs qui leur sont destinés participent à la réorganisation progressive des actions de la ou du futur enseignant, qui devient compétent·e en acquérant les savoirs spécifiques de la profession. Il paraît dès lors nécessaire de définir ces savoirs professionnels, supports des opportunités développementales du corps enseignant, et leur rôle dans la construction du lien aux parents.

Dans une description des savoirs propres à la connaissance enseignante et à la professionnalité qui en découle, Vanhulle (2009) propose une typologie de quatre types de savoirs professionnels qui, dans une perspective socioculturelle — au sens vygotkien — relèvent d'une inscription externe et sociale. Ils appartiennent d'abord au corps enseignant en tant que collectivité, puis demandent une appropriation personnelle de la part de chaque enseignant·e, dans une optique de développement continu tout au long de la carrière. L'enseignant·e primaire, placé dans une zone de proche développement, est ainsi amené à s'approprier des savoirs externes, sociaux et culturels (académiques, institutionnels, de la pratique), puis à les transformer en savoirs expérientiels propres, issus de son vécu professionnel. Ces

quatre types de savoirs, qui se déploient dans et par l'action (Le Boterf, 1995), peuvent être relus à la lumière de la relation familles-école ⁸:

Figure 1

Typologie des savoirs professionnels



Note. Adapté de Vanhulle (2009). *Des savoirs en jeu aux savoirs en « je » : Cheminements réflexifs et subjectivation des savoirs chez de jeunes enseignants en formation*. Peter Lang (pp. 62-64).

Il semble désormais opportun d'opérer une lecture analytique de ces savoirs professionnels en les replaçant dans le cadre de la relation entre l'école et les familles. Les savoirs académiques mobilisent un savoir-être d'ouverture et d'humilité. Ils permettent à l'enseignant·e de comprendre les familles dans leur diversité, sans jugement ni posture de surplomb. En éclairant les contextes culturels, sociaux ou économiques, ils favorisent une lecture contextualisée des situations relationnelles et aident à dépasser des représentations normatives. Les *savoirs d'expérience*, construits au fil des interactions concrètes, appellent une disponibilité relationnelle et une réelle capacité d'écoute, sans projection personnelle.

Par l'expérience, l'enseignant·e apprend à ajuster son langage, à décoder les attentes implicites des parents et à contenir ses propres réactions émotionnelles. Les *savoirs de la pratique*, en tant que mises en œuvre situées dans un cadre institutionnel et interactionnel requièrent discernement et tact. Ils engagent la capacité à choisir ses mots, cadrer sans disqualifier, et entrer dans la co-construction sans renoncer à sa posture professionnelle. Les *savoirs personnels* — que Vanhulle (2012) situe à l'interface entre expérience et identité professionnelle — mobilisent une authenticité maîtrisée : être soi sans se confondre avec sa

⁸ Sur la « présence » comme savoir en acte et non comme savoir autonome, Marsault et Lefèvre (2022) la définissent comme : « La présence n'est donc pas en soi un savoir. Elle est l'expression de formes de savoir à maîtriser par le novice. » (p. 9) ; « la présence n'est ni un savoir, ni une compétence à acquérir. C'est une disponibilité de l'être, "un aller vers" pour "être avec" » (p. 10).

fonction. Cette posture permet de rencontrer l'autre sans défensive, dans une relation à la fois humanisée et sécurisante, ouverte à l'innovation et à l'acceptation de la participation parentale. L'exigence de rencontrer la diversité des familles et des parents d'élèves peut ainsi être considérée comme un puissant activateur de construction de savoirs professionnels. Cette dynamique favorise l'affirmation personnelle et participe à la construction identitaire de l'enseignant·e, qu'il ou elle soit novice ou expérimenté·e. Elle contribue à dépasser l'intranquillité initiale qui accompagne souvent la rencontre des parents d'élèves (Labeeu, 2013).

Conclusion du chapitre

Devenir enseignant·e ne consiste pas seulement à acquérir un métier : c'est entrer dans une dynamique identitaire au long cours, façonnée par l'expérience et les épreuves identitaires. Inscrite dans la socialisation secondaire (Dubar, 1991 ; Cattonar, 2001), cette dynamique combine l'affiliation à un collectif professionnel — entendue comme appartenance reconnue et recherche de légitimité —, l'appropriation de normes partagées et l'élaboration d'un rapport singulier au savoir, aux élèves, aux familles et à soi. Le développement professionnel (Huberman, 1989 ; Vonk et Cole-King, 1988) s'y déploie dans la durée, par étapes et remaniements, au fil d'apprentissages situés et expérientiels qui transforment compétences, postures et marges d'action (Perrenoud, 1996 ; Vanhulle, 2009). L'affiliation (Wittorski, 2008 ; Joseph, 2011) engage la volonté d'être reconnu·e par la communauté de métier, tandis que l'identité professionnelle se construit dans la tension entre identification au collectif et identification réflexive (Pérez-Roux, 2005).

La socialisation professionnelle peut se comprendre comme un processus relationnel et évolutif par lequel les enseignant·es développent leur rapport au métier : loin d'une simple adaptation, elle reconfigure manières de faire, de penser et d'habiter la profession. Trois dimensions en structurent la dynamique : le développement professionnel, qui enrichit capacités d'action et postures relationnelles ; l'affiliation, qui nourrit appartenance et reconnaissance ; et l'identité, tissée au croisement des trajectoires individuelles, des attentes institutionnelles et des valeurs personnelles. Dans ces contextes, la relation familles-école est autorisée à occuper une place déterminante. Parce qu'elle met en jeu des partenaires porteurs d'attentes multiples, elle agit comme facteur de développement et d'engagement (Baudrit, 2011 ; Labeeu, 2013) : les enseignant·es y reconfigurent des savoirs académiques, pratiques, expérientiels et personnels (Vanhulle, 2009), ajustés aux contextes. Leur statut de généralistes, responsables de leur classe, les place en première ligne face à l'exigence de partenariats réguliers avec les familles. Ces interactions, loin d'être accessoires, participent à la construction des appartenances, reconfigurent les marges d'action et deviennent un vecteur de reconnaissance et d'engagement identitaire.

Chapitre 4 : Des mises en scène⁹ communicationnelles

Deux individus ne partageront jamais exactement les mêmes appartenances. C'est dans la relation à l'autre qu'apparaît la différence culturelle, qui, elle aussi, est à penser comme étant relationnelle et non pas comme caractéristique de l'Autre. La communication entre deux individus est nécessairement interculturelle car elle comporte toujours un certain degré d'imprévisibilité.
Tania Ogay, 2024, pp. 190-191

Ce chapitre décrypte les modalités communicationnelles et collaboratives qui structurent la relation entre l'école et les familles. Dans ces échanges souvent codifiés — entre rendez-vous planifiés, paroles mesurées, silences évocateurs et craintes diffuses — se jouent bien plus que des transmissions d'informations : il s'agit de négocier des places, d'interpréter des attentes, de construire ou non de la reconnaissance. Les apports de l'interactionnisme symbolique permettent de mettre en lumière ces logiques de coconstruction de sens, les dimensions sensibles et interculturelles de la communication entre les parents et les enseignant·es, ainsi que les opportunités d'une coéducation fondée sur une reconnaissance mutuelle. Le développement professionnel enseignant ne se limite pas à l'acquisition de savoirs didactiques ; il implique une maturation de la personne enseignante pour entrer en dialogue avec les familles. Dans cette perspective, la communication devient à la fois un outil de médiation entre les mondes scolaire et familial, et un espace d'évolution identitaire pour les enseignant·es, qui s'y confrontent et affinent leurs manières de se situer face à la diversité des rapports à l'école portée par les familles.

Trame interculturelle des interactions

Aborder la relation familles-école dans une perspective interculturelle, c'est la penser comme une rencontre entre personnes, chacune porteuse d'une histoire singulière, de valeurs et de repères culturels situés (Ogay, 2024). Une telle orientation implique une véritable décentration du regard : il faut dès lors considérer les interactions éducatives comme des espaces de coconstruction de sens, de négociation identitaire et de positionnement relationnel (Ogay, 2024). Sous cet angle, les ressources psychologiques, culturelles et linguistiques mobilisées par les parents — notamment ceux issus de groupes minoritaires — peuvent être appréhendées comme des leviers pour ouvrir des espaces de dialogue réellement partagés, rompre avec l'effacement fréquent des familles dans la relation école-familles (Ballif et Ogay, 2017 ; Chartier et Payet, 2014) et interroger des formes de partenariat figées, où l'initiative reste majoritairement du côté de l'institution scolaire (Frame, 2013 ; Ogay, 2019). Le partenariat, bien qu'encadré par des prescriptions institutionnelles, demeure variable et évolutif dans sa mise en œuvre : il se façonne au fil des rencontres, des adaptations réciproques et des

⁹ L'expression « mises en scène » est employé au sens goffmanien de la présentation de soi qui est un agencement des rôles en fonction de la situation, des cadres et des rituels interactionnels qui ordonnent l'interaction (Goffman, 1973).

significations en constante renégociation (Frame, 2013). L'interactionnisme symbolique offre ici une grille de lecture fort utile pour penser la communication comme un processus créatif, où identités et rôles restent ouverts et transformables. L'actualisation de cette potentialité demande au système scolaire d'interroger sa conception de la participation des familles, les rapports de pouvoir qui traversent les échanges et ses propres habitudes.

À l'entrée à l'école de leur enfant, les parents tentent souvent d'interpréter des attentes formulées de manière floue par une école « héritière de son histoire » (Ogay et Cettou, 2014, p. 72) et de sa position dominante. Les parents se retrouvent dans une situation d'asymétrie structurelle difficile à inverser sans un effort actif de reconnaissance. Cela suppose également de résister à une tentation essentialisante, qui fige l'Autre dans une différence culturelle supposée immuable. La différence culturelle ne relève pas d'une essence ; elle se construit dans une relation contextuelle, façonnée par les interactions (Ogay et Edelmann, 2011). Dans cette logique, « le terme interculturel ne se réfère pas à des différences culturelles, mais à l'écart entre la culture scolaire et la culture familiale » (Ogay et Cettou, 2014, p. 72). L'écart se matérialise dans les modalités concrètes de la communication scolaire, y compris à travers des détails en apparence anodins (Ogay et Ballif, 2019), qui participent pourtant à la structuration progressive de la relation. Considérer les parents comme des actrices et acteurs producteurs de culture, et non comme de simples vecteurs d'une culture figée (Audet, 2008) que l'école devrait « intégrer », permet de repenser les pratiques communicationnelles vers des formes plus dialogiques et égalitaires. Dès lors, deux interrogations se dessinent : comment instaurer une communication véritablement partagée, où les voix parentales sont entendues dans leur pluralité et reconnues ?

Comment imaginer une école capable de conjuguer ses missions normatives avec une ouverture authentique à l'altérité ? La réponse questionne les mécanismes de reconnaissance mutuelle, au fondement de toute collaboration éducative (Ogay, 2019), et sur les conditions concrètes permettant à chaque parent de devenir une ou un partenaire du lien éducatif.

Favoriser une communication envisagée comme authentique avec les familles constitue un enjeu central de la profession enseignante, qui ne relève en rien d'un supplément d'âme pédagogique ajouté à la relation familles-école. Comme le souligne Asdih (2012), ce postulat suppose que l'institution scolaire et ses professionnel·les portent leur attention aux conditions qui rendent possibles des échanges personnalisés et porteurs de sens pour les partenaires concernés. Selon Bouchard et al. (1998) et Larrivée (2008), cela implique que les enseignant·es soient en mesure d'adopter un regard respectueux et bienveillant à l'égard des parents, de construire des relations fondées sur la confiance, d'instaurer un dialogue ouvert et réciproque, et d'incarner une posture marquée par l'empathie, la coresponsabilité et la

recherche de consensus. Loin de relever uniquement du registre du savoir-être, ces attitudes relèvent de compétences professionnelles à part entière, reconnues dans les référentiels de formation des enseignant·es. La HEP-BEJUNE (2022) souligne explicitement l'importance de la communication professionnelle dans son référentiel, notamment à travers sa deuxième compétence : « Communiquer de manière claire et appropriée dans les divers contextes liés à la profession enseignante ». La communication y est envisagée non pas comme un outil périphérique, mais comme le pivot de la relation pédagogique. Il est attendu des enseignant·es qu'elles et ils adoptent un langage intelligible et porteur de sens, tant dans leurs interactions avec les élèves que dans celles avec les familles — « souvent, et à juste titre, sensibles au langage utilisé » (HEP-BEJUNE, 2022, p. 13).

Au-delà de la maîtrise linguistique, le référentiel met l'accent sur l'ancrage concret des échanges. Les pratiques langagières enseignantes s'enracinent dans une pluralité de contextes sociaux et culturels et requièrent une attention aux environnements de vie des interlocuteurs et interlocutrices. L'enseignant·e est invité à prendre en considération « l'origine culturelle des familles, à créer un espace propice à l'expression de leurs représentations, et à faire preuve d'une écoute sincère, active et engagée » (HEP-BEJUNE, 2022, p. 4). Toutefois, derrière la formulation apparemment neutre des référentiels se joue une normativité tacite : en définissant ce que serait une « bonne » communication, ils risquent d'évacuer la complexité des situations réelles, marquées par des malentendus, des asymétries et des ajustements relationnels souvent invisibles. Ce que vivent les enseignant·es sur le terrain — entre exigences institutionnelles, attentes parentales et leur propre recherche d'équilibre réflexif — ne se laisse pas toujours enfermer dans des compétences formalisées. La communication ne se réduit donc pas à un ensemble de techniques ; elle s'apparente à ce que Vygotski (1934/1997) nomme une médiation : un processus par lequel le langage devient un outil psychologique supérieur permettant d'accéder à la signification des interactions et à leur ancrage culturel. Chaque interaction entre l'enseignant·e et les familles ouvre un espace où, à partir de référentiels distincts, se négocient des interprétations et du sens. Dans une perspective dialogique, la compréhension est relationnelle et coélaborée : elle n'est ni donnée d'avance ni détenue par l'un·e ou l'autre, mais émerge du travail conjoint d'écoute et de mise en commun des cadres de référence. Cette dynamique d'interdépendance est formulée par Marková : « The main presupposition of dialogical perspectives is that the mind of the Self and the minds of Others are interdependent in and through the sense-making and sense-creating of social realities » (Marková, 2016, Introduction, para. 3).

L'intersubjectivité communicationnelle ne donne donc pas lieu à un accord préalable ; c'est une tâche en cours, accomplie par l'échange, qui engage une responsabilité de coordination continue entre participant·es. Cette interface n'est pas seulement une zone de transit

fonctionnelle ; elle constitue un lieu de rencontre intersubjective où se travaillent les écarts entre univers familiaux et scolaires. L'enseignant·e y apprend à traduire, à expliciter, à reformuler ses attentes pour rendre le dialogue habitable par toutes les parties. La communication enseignante mobilise ainsi des dispositions relationnelles autant que des exigences éthiques et contextuelles. Elle relève d'un « savoir-agir complexe » appuyé sur la mobilisation et la combinaison efficaces de ressources internes et externes au sein de familles de situations (Tardif, 2006, p. 22). À ce titre, les compétences ne tiennent pas à la seule prolifération d'outils : il s'agit d'ordonner des échanges ajustés, situés et reliés aux apprentissages. Comme le souligne Graham-Clay, « every interaction with a parent provides an opportunity for the future » (2024, p. 37). Autrement dit, communiquer, pour un·e enseignant·e du primaire, c'est aussi se projeter avec les parents vers un but commun — celui du développement et de la scolarité de l'élève — en codéfinissant, avec les familles, des objectifs d'apprentissage, des jalons de progression et des modalités de suivi. Communiquer, dans une perspective interculturelle, consiste à moduler le projet de formation de l'élève afin de répondre à la singularité des réalités familiales et de l'éducation de leur(s) enfant(s), ainsi qu'à valoriser le potentiel éducatif des familles. Cet agir communicationnel enseignant s'apparente dès lors à un acte de médiation interculturelle qui, dès les premiers mots échangés, exige la conscience des asymétries de légitimité qui traversent la relation familles-école, afin de les reconnaître et de les travailler (plutôt que de prétendre les « effacer »).

Communiquer ne saurait donc se résumer à maîtriser un discours et à le déposer devant les parents. Ces prises de conscience — et, il faut le dire, ces prises de responsabilité de la part des enseignant·es — donnent aux décalages d'interprétation une résonance particulière lorsque les différences de statut et d'expérience s'ajoutent à l'échange. C'est précisément ce que la théorie AUM (*Anxiety/Uncertainty Management*) de Gudykunst (2005) met en lumière, en montrant les effets conjugués de l'anxiété et de l'incertitude sur la qualité des échanges. Dans toute interaction intergroupes — entre personnes perçues comme issues de mondes sociaux distincts —, ces deux dimensions, affective et cognitive, façonnent silencieusement la communication : « The effectiveness of our communication is a function of how well we manage the anxiety and uncertainty we experience in interactions with strangers » (Gudykunst, 2005, p. 284). Or, à l'école, l'« étranger » n'est pas lointain : l'altérité surgit d'un mot trop technique, d'un ton mal interprété, d'un rôle mal compris — un parent face à un discours institutionnel ; un·e enseignant·e face à une conduite parentale difficile à décoder. Gérer conjointement anxiété et incertitude, c'est donc créer les conditions d'une projection commune avec les parents vers le parcours de l'élève, plutôt que de laisser ces décalages gouverner l'échange. Quand les repères sont flous et que les attentes ne sont pas partagées, des malentendus peuvent prendre toute la place alors que les parents attendent parfois un signe de

reconnaissance. Les enseignant·es peuvent, à leur tour, par prudence ou par fatigue, maintenir une distance professionnelle. L'interaction devient alors un lieu d'attentions réciproques, où chaque partenaire tente d'interpréter les intentions, les attentes et les réactions de l'autre à partir de ses propres repères. Cette zone d'indétermination relationnelle rend l'échange particulièrement sensible, car elle expose les actrices et acteurs à une incertitude constitutive — « not knowing what the other person will say, think, or do » (Gudykunst, 2005, p. 284) — susceptible d'alimenter l'anxiété, de freiner l'engagement ou de provoquer un retrait. L'enjeu n'est pas de supprimer l'incertitude, mais de l'amener à un seuil acceptable pour les partenaires de l'interaction : suffisant pour susciter la curiosité, sans être paralysant pour la discussion. Cela suppose une posture de *mindfulness* selon Gudykunst (2005) — attention consciente, présence réflexive : être là pleinement, observer ce qui se joue, jusque dans les détails. Entendre ce qui se dit, mais aussi ce qui se tait. Reconnaître le point de vue de l'autre comme légitime, même lorsqu'il déstabilise.

Dans cette perspective, la communication familles-école devient une éthique relationnelle mise en acte, comprise — pour reprendre Ting-Toomey et Chung (2012) — comme « the symbolic exchange process ... as [individuals] attempt to negotiate shared meanings in an interactive situation within an embedded societal system » (p. 24). L'échange est sémiotique en ce sens qu'il est organisé par des mots, des gestes, des silences ; il s'oriente vers une signification partagée et une coélaboration du sens) tout en étant inscrit dans des cadres sociaux et institutionnels construits par les normes scolaires et des rapports de pouvoir qui l'oriente. Ce faisant, l'interaction devient performative : elle attribue des statuts, assigne des rôles et, parfois, cristallise des identités à moins d'être travaillée comme un espace de négociation réellement partagé. Le Breton (2012) apporte une mise en garde communicationnelle contre un risque contenu dans l'interaction qui consiste, pour un individu, de se voir « condamné à un rôle dont il n'est pas maître..., par le bas à travers l'humiliation, l'avilissement, le dénigrement, la stigmatisation » (p. 56). Avec le lien familles-école, cette logique de l'assignation identitaire apparaît, certes de manière moindre, lorsqu'un parent est implicitement classé comme « défaillant » ou « absent ». Face à ces étiquettes, certaines familles recourent à des formes de résistance symbolique — retrait, évitement, colère — qui peuvent être mal comprises ou renforcées par l'institution. Abric (2019) le met en exergue : « La communication a toujours une finalité... cet objectif peut être explicite, implicite ou non conscient les objectifs annoncés peuvent parfaitement masquer des objectifs réels totalement différents » (p. 34).

L'interaction familles-école apparaît, à ce titre, comme un terrain malléable et stimulant à la fois, en constante réélaboration. Avec les rencontres familles-école, la compétence communicationnelle enseignante ne tient pas à la neutralisation des tensions, mais à la capacité d'agir avec pertinence dans l'interaction : « The criteria of communication appropriateness,

effectiveness, and adaptability [serve] as three evaluative yardsticks to measure if an intercultural communicator is perceived as behaving competently » (Ting-Toomey et Chung, 2012, p. 36–37). En écho, la théorie AUM fournit une ligne explicative sur les composantes, chaque fois redéfinies, d'une action langagière entre parents et enseignant·es : l'efficacité de la communication ne réside pas dans la suppression de l'incertitude, mais dans la capacité à l'accueillir, la reconnaître et la traverser, en maintenant un niveau d'interactions qui soit acceptable pour les partenaires et une attention en conscience à ce qui se joue.

Le sensible dans la construction du lien familles-école

La gestion de l'incertitude et de l'anxiété, telle que proposée par Gudykunst (2005), invite à penser les interactions familles-école comme des lieux où l'instabilité relationnelle est constitutive, mais aussi comme des espaces d'élaboration réciproque du sens. Cette perspective conduit à prêter attention non seulement à ce qui est dit, mais à la manière dont l'échange s'incarne — gestes, prosodie, silences — ainsi qu'aux déterminants culturels qui participent à la dynamique relationnelle. Pour rendre cette attention au sensible opératoire, l'approche sémio pragmatique de Frame (2013), distingue trois niveaux interdépendants de l'interaction : préfiguration, configuration et figuration. Elle propose une analyse qui engage les personnes dans une dynamique conversationnelle à ces trois niveaux interdépendants. Ils influencent le déroulement des échanges. Héritier de l'interactionnisme symbolique (Blumer, 1969 ; Le Breton, 2012), ce modèle s'inscrit dans le paradigme de la communication interculturelle et souligne que « les individus font sens de leur être et de leurs actes sociaux face à la structure sociale, qu'ils réactualisent à travers leurs interactions contextualisées » (Frame, 2013, p. 139). Les interactant·es de la relation familles-école sont ainsi encadrés par trois niveaux d'engagement discursifs qu'il s'agit à présent de décrire.

La *préfiguration*, niveau 1, comporte une dimension culturelle et concerne l'histoire identitaire de la personne, le « déjà-là », les connaissances culturelles et sociales, les compétences, les savoirs de tous ordres plus ou moins internalisés par les interactant·es avant la situation de communication et qui sont apportés, a priori, en prévision de celle-ci. Ainsi, la préfiguration prend en compte :

La connaissance de la structure sociale, des positions et des rôles appropriés à différentes situations, le savoir-faire interactionnel (et plus généralement la culture des groupes concernés) préfigurent l'échange, dans la mesure où ces éléments sont intériorisés par les acteurs (Frame, 2013, p. 202).

Par exemple, dans le cadre d'un entretien entre un·e enseignant·e et les parents d'un·e élève en difficulté scolaire, les participant·es arrivent avec un « déjà-là » fait d'expériences personnelles, de normes intériorisées et de rapports plus ou moins familiers à

l'institution. Les parents mobilisent leurs souvenirs d'école, leurs représentations du rôle parental ou leur rapport au langage formel attendu. L'enseignant·e, de son côté, s'appuie sur des attendus professionnels et institutionnels qui façonnent sa posture. Ce niveau de préfiguration agit en amont de la rencontre, orientant anticipations et dispositions relationnelles.

La *configuration*, niveau 2, est situationnelle et reliée aux spécificités du dispositif de la communication et à sa structure. Elle repose sur l'interprétation que font les actrices et les acteurs de la situation de communication en termes d'attentes et de normes, tout en étant influencés par leur propre substrat identitaire. La configuration touche à la situation spécifique de communication telle qu'elle est appréhendée par les différents acteurs et actrices en présence à travers leurs représentations. Ces préconceptions encadrent les comportements possibles des personnes et déterminent les lignes de conduite qu'elles adoptent, en fonction de leurs interprétations de ces différents éléments, de leurs objectifs et de leurs propres dispositions communicationnelles. Ce niveau est lié à la mise en place des dispositifs communicationnels et des attentes précises par rapport à la situation dans laquelle l'individu se trouve. Par exemple, au moment même de la réunion de parents, les actrices et acteurs interprètent la situation selon leurs propres repères et attentes. Tandis que l'enseignant·e conçoit cet échange comme un espace de dialogue visant à construire collectivement des pistes de soutien à la scolarité de l'élève, les parents peuvent, de leur côté, le percevoir comme un moment d'évaluation, voire de mise en accusation. Ces interprétations conditionnent les manières d'entrer en interaction, les prises de parole, ou encore les formes de réserve ou d'implication. Le dispositif même de la rencontre — configuration de l'espace, temporalité allouée, modalités d'entrée en discussion — participe à l'encadrement des comportements légitimes attendus et des positions de parole possibles.

La *figuration*, niveau 3, se concentre sur « l'ici-et-maintenant » de la rencontre, sur son schéma narratif et la réalité de sa mise en œuvre. Ce qui se dit et ce qui s'y fait durant l'interaction deviennent, selon le point de vue de l'anthropologie linguistique, une performance décrivant une modalité de communication portant attention aux dispositifs verbaux et non verbaux qui influencent les entretiens. Ce niveau révèle les intersubjectivités entre les participant·es aux interactions et les rôles tenus et réalisés durant la rencontre. Cette effectivité communicationnelle que Frame (2013) nomme « performance » fait évoluer non seulement les attentes liées à la définition de la situation, mais aussi la structuration expérientielle de l'individu qui se sociale par les interactions. Frame (2013) ajoute à ce propos que le « ce paradigme performatif permet d'échapper à une vision trop déterministe, qu'elle soit sociale (niveau 1 uniquement), subjective (niveau 3 uniquement) ou liée au dispositif (niveau 2 uniquement) » (p. 203). La figuration est constituée des dynamiques interactionnelles elles-mêmes — les échanges verbaux, les silences, les gestes, les regards — qui actualisent la

relation en train de se construire. Par exemple, un parent qui prend la parole avec précaution, une reformulation attentive de l'enseignante, un acquiescement ou une expression d'inquiétude partagée : autant d'éléments qui relèvent de la performance communicationnelle en acte. C'est dans cette actualisation de la rencontre que se rejouent, se déplacent ou se confirment les positions des un·es et des autres. La figuration permet ainsi de révéler les intersubjectivités, les ajustements mutuels en train de se produire et les effets concrets de la rencontre sur la structuration de la relation familles-école.

Plutôt que de se centrer uniquement sur les dissemblances entre univers familiaux et scolaires, cette approche envisage les interactions comme des espaces d'ajustements réciproques, où des formes d'égalité participative peuvent émerger au fil des échanges. En effet, « la plupart des comportements ne sont pas froidement réfléchis, mais sont produits spontanément, en fonction de l'activité en cours, des identités et de la relation intersubjective » (Frame, 2013, pp. 184-185). Appliqué à la construction des identités professionnelles, ce cadre permet de penser la rencontre entre enseignant·es et parents d'élèves comme un processus dynamique de mise en rôle : « L'ensemble de significations que l'individu s'attribue en tant qu'occupant d'une position sociale. Elle ne résulte pas seulement de l'adoption, par l'individu, d'un rôle prédéterminé. Elle est définie à travers la manière idiosyncrasique dont l'individu cherche à incarner pragmatiquement un rôle particulier, ancré dans un contexte social spécifique » (Frame, 2013, p. 138).

L'interculturalité ne peut ainsi être passée sous silence : elle est consubstantielle à toute situation de communication. Frame (2013) combine ainsi les appartenances culturelles et les modalités interactionnelles, ce qui « permet d'illustrer les différentes façons dont les cultures et les identités interviennent dans la construction de sens, tout en intégrant la marge d'autonomie subjective mise en avant par les interactionnistes » (p. 203). Elle constitue une dynamique vivante et incarnée, où se rejouent continuellement positions, statuts, appartenances et sensibilités. Même si une asymétrie structurelle persiste, le corps enseignant conservant la maîtrise des normes scolaires et organisationnelles, les parents, forts de leurs expériences familiales, participent activement à la co-construction de la relation en mobilisant leurs ressources symboliques, leur histoire et leur lecture contextuelle de la rencontre. Le cadre d'analyse sémio pragmatique de la communication de Frame (2013) invite dès lors à considérer les entretiens et réunions scolaires non comme des dispositifs formels uniquement, mais comme des scènes relationnelles où le sensible — attitudes, voix, gestes, silences — pèse autant que les mots. Il permet de saisir toute la complexité des ajustements identitaires, culturels et relationnels qui façonnent la communication entre familles et école.

En ce sens, chaque interaction devient un lieu d'attention consciente, pour reprendre la notion de *mindfulness* développée par Gudykunst (2005), où l'enjeu n'est pas seulement d'échanger des informations, mais de reconnaître, accueillir et parfois déplacer les positions de chacun·e. C'est dans cette présence fine au moment partagé — ce « petit bijou » relationnel qui se joue souvent dans les détails — que se construit, pas à pas, une culture commune de la relation familles-école.

Langages et registres de la communication

Les interactions entre parents et corps enseignant, novices ou expérimenté, s'inscrivent dans des contextes souvent imprévisibles, marqués par des attentes implicites, des enjeux de place et des styles relationnels parfois dissonants. Au-delà de l'échange d'informations scolaires, elles engagent des positionnements, une quête de reconnaissance et une tentative de décoder les intentions de l'autre. Un détail — formulation, intonation, regard — peut suffire à créer un malentendu, comme un geste d'écoute ou une reformulation peut ouvrir le dialogue. Cette perspective trouve un écho dans l'approche systémique de l'école de Palo Alto, qui propose une lecture féconde des interactions humaines. Formulée au milieu du XX^e siècle par Watzlawick et al. (1979), elle repose sur une idée clé : toute communication engage une relation, et tout comportement — silence, retrait compris — transmet un message. Ses cinq axiomes offrent un cadre pour analyser ce qui se joue dans les échanges familles-école, le plus connu affirmant qu'il est impossible de ne pas communiquer :

- 1) *On ne peut pas ne pas communiquer* : tout comportement, verbal ou non verbal, porte un message. Un parent silencieux peut sembler désengagé alors qu'il est simplement intimidé.
- 2) *Toute communication comporte un contenu et une relation* : un même conseil peut être reçu comme un soutien ou une accusation, selon le ton adopté.
- 3) *La relation dépend de la ponctuation des échanges* : un enseignant peut interpréter une réaction parentale comme une rupture, alors que le parent y voit une réponse à une fermeture perçue.
- 4) *Deux modalités coexistent : digitale (verbale) et analogique (non verbale)*. Les mots ne suffisent pas : gestes, ton et posture orientent l'interprétation.
- 5) *Les échanges peuvent être symétriques ou complémentaires* : l'institution scolaire induit souvent une asymétrie implicite, que parents et enseignant·es acceptent, contestent ou réinterprètent.

Ces axiomes invitent à relire les interactions comme des scènes gouvernées par des logiques souvent invisibles mais qui les structurent. Ils montrent comment les partenaires produisent ensemble un cadre d'interprétation qui peut ouvrir ou refermer l'espace de la

rencontre. En contexte scolaire, les échanges entre parents et enseignant·es se déploient dans un système organisé où les rôles sont prédéterminés tout comme les lieux, les places. L'approche systémique permet ainsi de mettre en lumière la dimension fondamentalement relationnelle de toute interaction familles-école. Dans le prolongement de cette lecture, d'autres cadres viennent affiner la compréhension des dynamiques communicationnelles.

Ces approches théoriques éclairent la dimension d'abord relationnelle de toute interaction familles-école, en soulignant que la signification d'un échange ne réside pas seulement dans son contenu explicite, mais dans la manière dont il est perçu, interprété et rejoué par chacun·e. Cette perspective rejoint la théorie AUM de Gudykunst (2005), qui met en évidence l'influence déterminante de l'incertitude et de l'anxiété dans la qualité de la communication, en invitant à les réguler plutôt qu'à les éliminer. Elle entre également en résonance avec le cadre sémio pragmatique de Frame, qui insiste sur la charge sensible des interactions — gestes, silences, comportements — et sur leur pouvoir de façonner les identités et les statuts au fil de la rencontre. En les croisant, ces approches permettent de concevoir la communication au sein de la relation familles-école non comme un unique vecteur d'informations, mais aussi comme un lieu de potentielles négociations pouvant déboucher sur des initiatives plus résolues de collaboration et de coéducation entre l'école et la famille.

Communiquer, collaborer, coopérer et coéduquer

Si la communication entre familles et enseignant·es peut être lue à travers des dynamiques relationnelles complexes, marquées par l'incertitude, l'interprétation et l'ajustement réciproque, elle s'inscrit aussi dans un cadre institutionnel plus large, porteur d'attentes normatives et de prescriptions implicites. Les mots mêmes que l'on mobilise — partenariat, collaboration, coopération, coéducation — ne sont pas neutres : ils véhiculent des conceptions précises des rôles, des responsabilités et des formes d'engagement attendues. Autrement dit, aux ajustements situés de la rencontre s'ajoutent les injonctions plus ou moins explicites de « travailler ensemble », qui encadrent la relation tout en la façonnant. C'est à ces dimensions prescriptives de la communication que cette section se consacre, en interrogeant ce que recouvrent réellement ces appels à rapprocher familles et école. Dans ses acceptions les plus courantes, le partenariat familles-école implique collaboration et coopération, deux notions proches souvent utilisées pour désigner ce rapprochement. Dumoulin et al. (2013) précisent les exigences d'une collaboration effective : travailler ensemble, s'impliquer réciproquement dans sa zone de compétence, transmettre des informations compréhensibles, et déployer, côté école, les moyens d'accompagner les parents dans leur rôle.

Il ne suffit pas d'établir des relations non conflictuelles... . Une telle responsabilité amène le parent à fréquenter périodiquement l'école, à communiquer régulièrement

avec l'enseignant ; conséquemment, cette tâche oblige l'enseignant à trouver des moyens pour faire comprendre leur rôle dans la réussite scolaire de leur enfant (Dumoulin et al., 2013, p. 5).

Or, le postulat du bien-fondé d'un partenariat désormais central ne garantit pas à lui seul l'émergence d'une communication véritable entre familles et école (Conus et Ogay, 2018 ; Payet, 2017). La bienveillance généralisée à l'égard de la collaboration a contribué à l'émergence d'une nouvelle normativité scolaire (Maroy, 2018), qui pèse sur les pratiques enseignantes et tend à imposer aux parents ce que l'école attend d'eux, en « leur faisant faire » (Perrenoud, 2001). Selon la littérature, ce décret de collaboration souffre de deux travers majeurs. D'abord, les enseignant·es n'endossent que rarement leur rôle prépondérant dans le tissage du lien de confiance avec les familles. Puis, la responsabilité de la collaboration est le plus souvent transférée aux parents, « comme un devoir..., passant par une conformation aux indications de l'école et des enseignants, loin d'une logique partenariale qui implique une égalité des acteurs, une reconnaissance réciproque de leurs expertises et une recherche de consensus dans la prise de décision » (Conus et Ogay, 2018, p. 49).

Le transfert du concept de mère ou de parents « suffisamment bons » (Winnicott, 1971) invite à concevoir l'engagement parental comme une action suffisante — parfois imparfaite, mais cohérente — dans une logique d'égalité participative. Cette réflexion peut être étendue aux enseignant·es, qui gagneraient à être envisagés eux aussi comme des acteurs « suffisamment bons », engagés dans une relation de confiance avec les familles, sans viser une perfection codifiée. Une telle approche ouvrirait la voie à une dynamique plus réaliste et partagée, rompant avec les modèles standardisés de collaboration ou de coopération. Enfin, Périer (2019) souligne le voisinage sémantique entre collaboration et coopération, cette dernière englobant certaines exigences de la première tout en s'en distinguant. La référence à Sennett (2012) permet de définir spécifiquement les enjeux de la coopération qui semblent aller « plus loin » que la notion de collaboration souvent usitée à l'école :

- mettre les différentes parties à égalité afin de faire œuvre commune ;
- permettre aux individus de se comprendre et de se répondre en vue d'agir ensemble ;
- fonder l'échange sur un bénéfice mutuel, dans une logique de « gagnant-gagnant ».

La coopération, définie de la sorte traduit une montée en puissance de l'implication des partenaires au service du bien commun, dans une entreprise collective qui reconfigure le sens de l'action publique (Fassin, 2006). Elle ouvre ainsi la voie vers la coéducation, souvent pensée comme la forme la plus aboutie de la participation parentale. Pourtant, le souhait d'une implication parentale renforcée peut devenir — selon la teneur des rencontres et les enjeux

de pouvoir — un foyer d'ambivalences communicationnelles, voire de délégation implicite de responsabilités, en contradiction avec l'objectif initial de collaboration (Asdih, 2012 ; Dumoulin, 2016). La promotion de la collaboration et de la coopération familles-école reste ainsi largement soumise aux attentes implicites du corps enseignant, qui assigne aux parents un rôle de « parents d'élève » dès l'entrée à l'école de leur enfant (Ogay, 2017).

Ce contexte équivoque, où les représentations réciproques des institutions familiale et scolaire ne s'accordent pas toujours, invite à repenser la place accordée à la présence parentale pour que la confiance puisse réellement circuler (Conus et Ogay, 2018). À ce propos, une étude ethnographique d'Ogay et Ballif (2019) montre que la transition vers l'école obligatoire et l'entrée en première année sont « marquées par une forte ambiguïté, tant du point de vue des statuts que des interactions » (p. 181). Derrière l'apparente cordialité, les attentes implicites de l'école fragilisent la collaboration avec les parents, produisant une « ambiguïté [qui] n'est pas reconnue, et donc encore moins gérée » (Ogay et Ballif, 2019, p. 187). Les débuts et fins de journée scolaires — brefs moments de passage entre sphère privée et sphère publique — cristallisent les malentendus. Enseignant·es et parents y négocient leur rôle respectif dans l'urgence, souvent sans outils explicites pour structurer l'échange. Il convient ici de nuancer toute interprétation en termes de défaut de considération parentale ou d'absence de *mindfulness* (Gudykunst, 2005) : ces instants, souvent dans un préau bondé, impliquent une attention prioritaire à la sécurité et à la gestion simultanée de plusieurs élèves. La difficulté à construire un véritable partenariat dans ces contextes ne tiendrait-elle pas, dès lors, moins à une incompétence relationnelle ou à un manque de volonté qu'aux contraintes mêmes de la situation ?

La participation parentale, aujourd'hui valorisée comme un facteur déterminant de la réussite scolaire, soulève pourtant de nouvelles interrogations lorsqu'elle se joue dans les marges silencieuses du quotidien. La typologie de Larivée et al. (2006) distingue plusieurs formes de collaboration école-familles selon le degré d'engagement proposé aux parents, allant de la simple transmission d'informations à la cogestion partagée. Ce modèle rappelle que la coéducation n'est pas donnée d'emblée : elle se construit progressivement, dans un cheminement allant du dialogue ponctuel vers une réelle symétrie décisionnelle, fondée sur une volonté partagée de coparticipation. Que devient cette volonté dans les gestes apparemment anodins de l'entrée et de la sortie de l'école ? Comment la relation de confiance peut-elle s'y tisser — ou s'y heurter ? L'aménagement de l'espace scolaire, son occupation, ses seuils d'accès autorisés ou interdits, constituent autant d'indices révélateurs. Comme le montrent Changkakoti et Fahrni (2020), « le flou lié au manque d'indications de la part des enseignantes » peut déstabiliser les parents « plus distants à la norme scolaire » (p. 85). Mais ce

flou n'est pas toujours un obstacle : il peut aussi offrir une marge de liberté aux enseignant·es, leur permettant d'aller au-devant des familles et de jeter les bases d'un véritable partenariat.

Dans la même logique, Payet (2017) insiste sur l'importance de redéfinir les frontières scolaires et d'introduire une certaine porosité entre école et famille : la création de lieux neutres devient essentielle à l'émergence d'un « monde commun ». De façon convergente, Asdih (2017) souligne que décloisonner l'espace scolaire et établir des limites non contraignantes favorise la coéducation. Celle-ci consiste à « créer des espaces intermédiaires où se construisent les relations, la connaissance et la reconnaissance entre acteurs éducatifs » (p. 34), et à engager une dynamique de transformation des formes de collaboration dominantes. Pour Asdih, la mise en place d'un espace partagé constitue une condition première. Mais la reconnaissance mutuelle entre acteurs et actrices du champ éducatif s'impose elle aussi comme une base souhaitable. Une démarche de coéducation, alliée à cette reconnaissance, n'offre-t-elle pas des opportunités fructueuses pour renouveler le partenariat ? Pour les parents, il y a l'occasion de s'extraire de représentations douloureuses issues de leur propre passé scolaire. Pour les enseignant·es, il y a la possibilité d'atténuer la crainte d'une remise en question par des parents perçus comme intrusifs.

L'école pourrait-elle devenir un espace de reconnaissance, au sens où l'entend Honneth (2004), c'est-à-dire un lieu où « les conditions de la reconnaissance réciproque permettent à l'identité personnelle de se développer de manière satisfaisante » (p. 135) ? Gausse (2013) prolonge cette idée en soulignant la responsabilité première des enseignant·es dans l'instauration de cette posture : « la coéducation s'appuie sur une posture éthique consistant à reconnaître les parents comme premiers éducateurs de l'enfant » (p. 13). La mutualisation de la reconnaissance se situe ainsi au cœur d'une posture coéducative authentique. Honneth (2019) distingue trois formes : la reconnaissance des besoins singuliers, la résolution des conflits intersubjectifs par l'élargissement des sphères de reconnaissance, et la reconnaissance juridique, conçue comme respect moral fondamental de la dignité des personnes et des groupes. L'ouverture vers la coéducation suppose donc de dépasser les logiques partenariales prescrites, que Hurtig-Delattre (2016) décrit comme une « injonction paradoxale de posture passive sous des apparences d'incitation à la participation » (p. 24). Il s'agit de penser d'autres formes de relation, fondées sur la reconnaissance effective des actrices et acteurs éducatifs, sur l'engagement mutuel dans un projet partagé, et sur une conception plus juste de la scolarité (Honneth, 1992).

Évolutions sociétales et exigences éducatives

L'apparition graduelle des principes coéducatifs s'ancre dans le terreau des pédagogies actives, en particulier celles des écoles Freinet (Périer, 2020). L'exigence d'instaurer une

communauté éducative repose sur la prise en compte des apports parentaux et considère « la nécessité de l'autre pour éduquer, puisque l'école ne peut le faire seule ni seulement dans ses murs » (Périer, 2020, p. 1). Le concept de coéducation occupe ainsi une place entière dans l'histoire des idées éducatives (Humbeeck et al., 2018). Il résulte aussi d'une impulsion politique, comme « l'expression aboutie de la volonté supposée des citoyens (responsables élus ou simples individus) de promouvoir une modalité du mieux "vivre ensemble" qui soit régulée par les acteurs eux-mêmes » (p. 67). Les pratiques éducatives de la communauté wolof, articulées autour de la nécessité d'impliquer tout un village pour éduquer un enfant, peuvent constituer une source inspirante (Humbeeck et al., 2018). En France, ces principes trouvent un écho institutionnel marqué, notamment après la Seconde Guerre mondiale, lorsque le ministère de l'Éducation prend en charge la diffusion de la coéducation (Humbeeck et al., 2018).

Selon les mêmes auteurs, une politique volontariste cherche alors à décroïsonner la forme scolaire et à ouvrir davantage l'école aux familles. En 1947, à l'initiative des associations organisatrices de *Temps de loisirs*, sont créées des structures visant à compléter le temps scolaire par des activités éducatives partagées avec les familles, projet validé politiquement et posant un premier cadre juridique à la coéducation (Humbeeck et al., 2018, p. 68). Cette dynamique est renforcée en 1972 par la loi Fontanet, qui prévoit que « 10 % du temps scolaire [recouvre] des activités transversales extérieures à l'école » (p. 68), confortant la place de la coéducation dans les dispositifs institutionnels. Si cette première impulsion est d'origine politique, une seconde, plus récente, naît du double constat de la transformation des structures familiales et de la montée des exigences scolaires (Humbeeck et al., 2018 ; Hurtig-Delattre, 2016 ; Payet, 2017). Dans ce contexte, « la coéducation s'impose bien au-delà de la mise en place d'un simple partenariat école-famille... elle implique un engagement sur des valeurs éthiques partagées par l'ensemble des acteurs du processus éducatif » (Humbeeck et al., 2018, p. 69). La mise en œuvre de dynamiques coéducatives suppose néanmoins de dépasser un climat de méfiance réciproque, souvent latent, entre parents et corps enseignant·es (Périer, 2023 ; André et Richoz, 2015). Cela requiert, du côté des professionnel·les, une reconnaissance effective des compétences éducatives des familles ; et du côté des parents, l'acceptation de l'autorité statutaire de l'enseignant·e (André et Richoz, 2015 ; Humbeeck et al., 2006). Le tableau présente une synthèse des principales conditions nécessaires à l'instauration de pratiques coéducatives, reformulées et structurées à partir des apports de la littérature. Ils ouvrent également un espace critique permettant d'identifier les tensions et les écueils susceptibles de fragiliser les démarches coéducatives.

Tableau 6

Synthèse des conditions et dynamiques favorables à la coéducation

	Conditions et dynamiques favorables à la coéducation (synthèse basée sur Humbeeck et al. 2018 ; Asdih, 2017 ; Hurtig-Delattre, 2016 ; Humbeeck et al. 2006)
Fondements	• Approche systémique, modulable et adaptable aux divers milieux de vie de l'enfant. • Enfant est éduqué-e principalement dans sa famille de la naissance à l'âge adulte. • Enfance confrontée à la coéducation hors du cadre scolaire par les rencontres continues avec des adultes significatifs pour le développement. • Éducation envisagée comme une tâche collective et exigeante. • Contribution éducative formelle ou informelle de la part des adultes. • Appui sur les interrelations entre actrices et acteurs qui gravitent autour de l'enfant.
Visées	• Complémentarité et reconnaissance des statuts parental et enseignant et de leurs indispensables mutualité. • Harmonisation entre les différents lieux de vie de l'enfant. • Action éducative commune. • Mise en commun de actes éducatifs par la création de dispositifs stimulants. • Émancipation de l'enfant-élève et accède à la citoyenneté.
Concrétisation	• Circulation des ressources entre les mondes familial et scolaire. • Facilitation de l'accès à l'école et visibilité du travail effectué à l'école. • Reconnaissance mutuelle des compétences parentales et enseignantes. • Considération de lieux de rencontre « neutres » (ni l'habitation de l'enfant, ni la classe de l'élève). • Projets coconstruits par l'institution familiale et l'institution scolaire inscrits dans un cadre local et sociétal venant faire écho aux pratiques des actrices et des acteurs ou répondants à un besoin.

Note. Synthèse adaptée de Humbeeck et al. (2018, pp. 6–8), Asdih (2017, pp. 33–36), Humbeeck et al. (2006, pp. 651–654) et Hurtig-Delattre (2016, pp. 48–61).

Dans la continuité de ces fondements historiques et politiques de la coéducation, les travaux de Hoover-Dempsey et Sandler (1997) déplacent l'attention vers les mécanismes internes de l'engagement parental. Il ne s'agit plus seulement d'affirmer la nécessité d'impliquer les familles dans la coéducation, mais de comprendre comment les parents construisent subjectivement leur rôle éducatif. Ce déplacement de focale éclaire les conditions concrètes d'une implication active et durable, ainsi que les éléments constitutifs du rôle parental.

Construction du rôle parental

La construction du rôle parental constitue l'élément central du modèle proposé par Hoover-Dempsey et Sandler sur l'implication des parents dans l'éducation de leurs enfants. Elle renvoie aux croyances que les parents développent quant à leurs responsabilités dans la scolarité de leur enfant et à leur place dans ce processus éducatif. Cette construction représente la condition première de toute dynamique d'implication : en son absence, ni le sentiment d'efficacité ni les invitations adressées par l'école ou l'enfant ne suffisent à générer une implication active et durable. Hoover-Dempsey et Sandler (1997) définissent l'engagement parental comme un processus par lequel :

Parents become involved in their children's education because they have developed a parental role construction that includes involvement, because they have a positive sense of efficacy for helping children succeed in school, and because they perceive

general opportunities and invitations for involvement from their children and their children's schools (p. 31).

Dans cette dynamique, le développement du sentiment d'efficacité parentale apparaît comme une condition essentielle venant soutenir la construction du rôle de parent d'élève. Il s'agit pour les parents de se sentir non seulement responsables, mais également compétents pour aider leurs enfants à réussir. Cette conviction agit comme un ressort, renforçant l'engagement initié par la reconnaissance du rôle éducatif. En parallèle, la perception des invitations et des opportunités d'implication reçues, qu'elles émanent des enfants, des enseignant·es ou des établissements scolaires, contribue à activer et à consolider la décision d'engagement. Lorsque les fondements identitaires du rôle parental ou du sentiment d'efficacité sont encore fragiles, ces sollicitations extérieures jouent un rôle déterminant en rendant concrètes les possibilités d'action parentale (Hoover-Dempsey et Sandler, 1997). Une fois la décision d'implication établie, le processus se prolonge par le choix de formes spécifiques d'engagement. Ces choix sont orientés par l'évaluation que les parents font de leurs compétences, par les contraintes liées à leur disponibilité et par la nature des invitations qui leur sont adressées. L'impact de l'implication parentale sur la réussite de l'enfant se manifeste à travers différents mécanismes : « modeling, reinforcement, and instruction » (Hoover-Dempsey et Sandler, 1997, p. 32) qui couvrent autant la modélisation de comportements que l'accompagnement des tâches scolaires au domicile.

Cet impact est lui-même modulé par deux conditions décisives : d'une part, l'adéquation des stratégies parentales au stade de développement de l'enfant ; d'autre part, la cohérence des actions parentales avec les attentes éducatives de l'institution, soit « the fit between the parent's choice of involvement strategies and both the child's developmental level and the school's expectations » (Hoover-Dempsey et Sandler, 1997, p. 5). Par conséquent, ce modèle repose sur une articulation progressive d'étapes : la construction du rôle parental initie l'engagement, le sentiment d'efficacité le consolide, les invitations extérieures l'actualisent, le choix des modalités d'action l'oriente, et l'impact éducatif final en atteste.

L'étude de Deslandes (2004) rejoint la préoccupation d'implication parentale selon des rôles reconnus et propose une application empirique du modèle afin d'analyser les déterminants de la motivation parentale à collaborer à la réussite scolaire de leur enfant. Dans cette approche, la motivation des parents repose d'abord sur leur compréhension du rôle parental. Cette perception n'est pas spontanée : elle est façonnée par la représentation que les parents se font de leur fonction éducative en lien avec le milieu scolaire. Deslandes le souligne en affirmant que « lorsque les parents reconnaissent qu'ils ont un rôle actif à jouer dans la réussite scolaire de leur enfant, leur niveau d'implication tend à augmenter » (p. 416). À cette

dimension s'ajoute le fait que les parents sont davantage motivés lorsqu'ils croient « posséder les compétences nécessaires pour aider efficacement leur enfant dans ses apprentissages » (Deslandes, 2004, p. 415). À l'inverse, le sentiment d'incompétence constitue un frein majeur à la construction du rôle parental, susceptible de limiter l'accès à la coéducation, en particulier lorsque les exigences scolaires sont perçues comme élevées ou peu accessibles. L'étude selon Deslandes (2004) souligne l'importance, pour les écoles, de « reconnaître activement la place des parents et de leur adresser des invitations explicites, valorisantes et régulières, afin de soutenir et d'entretenir leur engagement sur la durée » (p. 428). Les travaux antérieurs de Hoover-Dempsey et Sandler (1997) problématisaient déjà la question de l'implication parentale en soulignant le rôle des croyances individuelles qui façonnent, en retour, les rôles parentaux : la perception du rôle éducatif, le sentiment de compétence et la réponse aux invitations formulées par l'école ou par l'enfant.

Une enquête plus récente menée en Suisse, sous l'impulsion de la Haute école pédagogique de Zurich et de l'organisation RADIX, marque un déplacement notable. Elle s'intéresse non seulement à l'implication éducative des parents, mais également à leur besoin de participation active dans les dispositifs éducatifs et sociaux. Ce travail s'appuie sur une analyse approfondie de la situation en Suisse (Zihlmann, 2016), sur des inventaires des facteurs de succès en Suisse alémanique et romande, et sur une large enquête nationale ayant permis de recueillir 2 431 réponses sur 10 000 questionnaires envoyés. Le point de vue ne se limite plus à solliciter un soutien des parents pour la réussite scolaire de l'enfant : il vise à les intégrer comme partenaires à part entière dans les projets éducatifs.

En s'appuyant sur la hiérarchie proposée par Wright (2014), l'enquête de Zihlmann (2016) distingue neuf niveaux de participation parentale dans un continuum qui va de l'instrumentalisation (niveau 1), où les parents sont utilisés sans pouvoir réel, jusqu'à l'auto-organisation (niveau 9), qui voit les parents diriger eux-mêmes des projets. Entre ces extrêmes se situent des degrés progressifs, incluant l'information, la consultation, l'association aux décisions, la capacité d'influencer et la compétence partielle ou totale dans le processus décisionnel. L'enquête suggère ainsi un repositionnement conceptuel qui fait écho aux apports de Hoover-Dempsey et Sandler (1997) et de Deslandes (2004). Elle invite à repenser la collaboration avec les parents, en tenant compte de leur diversité sociale et culturelle, et en veillant à ouvrir de réels espaces de participation adaptés à leurs besoins — tel un jalon vers la coéducation.

De l'implication parentale à la participation

Aussi, les travaux de Hoover-Dempsey et Sandler (1997), de Deslandes (2004) et de Kaeslin et Schmocker (2018) s'accordent sur l'idée que la participation parentale à l'éducation

scolaire est un processus complexe, dynamique et progressif. Tandis que Hoover-Dempsey et Sandler insistent sur les déterminants psychologiques de l'implication — rôle parental, sentiment d'efficacité, perception d'invitations — à travers un modèle en cinq niveaux successifs, Deslandes confirme empiriquement cette structure, en montrant que l'importance de ces facteurs varie selon le lieu d'engagement, à domicile ou à l'école.

Kaeslin et Schmocker (2018), s'inspirant de Wright (2014), déplacent cependant l'analyse : elles ne se concentrent pas sur la motivation parentale en tant que telle, mais sur les conditions offertes par l'école pour permettre une participation authentique, en distinguant neuf échelons allant de l'instrumentalisation à l'auto-organisation. Ainsi, tandis que Hoover-Dempsey et Sandler (1997) et Deslandes (2004) expliquent pourquoi et comment les parents s'engagent, Kaeslin et Schmocker (2018) rappellent que la qualité de la participation dépend également des possibilités concrètes de prise de parole, de décision qui sont offertes aux familles de la part de l'école. Ensemble, ces approches montrent que favoriser l'implication parentale nécessite d'agir simultanément sur les représentations individuelles et sur les structures institutionnelles.

Dynamiques de coéducation familles-école

Ainsi, une visée de reconnaissance ruissèle dans les fondements de la coéducation et dans ses dimensions praxéologiques. Cependant, deux paradigmes placés aux extrêmes du continuum du jeu partenarial accompagnent les tentatives de coéducation, mais peuvent aussi compromettre sa mise en œuvre (Humbreeck et al., 2018). Dans le prolongement des dynamiques parfois contradictoires autour de la communication, de la reconnaissance et des frontières éducatives, des arrière-plans idéologiques modèlent les postures de coéducation. Pour Humbreeck et al. (2018), deux paradigmes balisent les manières de concevoir la collaboration familles-école : celui de l'intégration-exclusion et celui du contrat-conflit. Le tableau sept propose une synthèse critique.

Tableau 7

Deux paradigmes pour ancrer la coéducation

Ancrages idéologiques de la coéducation	
Paradigme de l'intégration-exclusion	Paradigme du contrat-conflit
Volonté d'intégrer chaque individu dans un ensemble défini et exposition au risque d'aliénation ⇒ Création d'une « communauté idéale » où les actrices et acteurs se reconnaissent où l'insertion dans chaque sous-système est à la charge de l'individu ⇒ Utopie égalitaire ⇒ <u>Processus constitutif : permanence vs rejet</u> Risque : désintégration en raison d'une perméabilité minimale entre les trois sous-systèmes qui représente les espaces de vie de l'enfant : société, école, familles Idéal type : la famille Ingalls dans la série américaine « La petite maison dans la prairie » et l'acceptation de la réalité telle qu'elle est et le sera toujours est illustrée par les conseils donnés à leur fille Laura de ne pas faire des vagues face aux dénigrements de Nelly Olson.	Volonté de prendre en compte à la fois l'altérité et l'individualité et exposition au risque de confrontation ⇒ Véritable « partenariat » entre l'école et les familles où le conflit fait partie inhérente de l'expérience humaine pour aboutir à la création d'un sujet autonome ⇒ Contrat social ⇒ <u>Processus constitutif : négociation vs incertitude</u> Risque : résistance identitaire en raison des espaces de confrontation entre les trois sous-systèmes (société, école, familles) qui représentent les espaces de vie de l'enfant Idéal type : la famille Simpson dans la série américaine « Les Simpson » par l'action différenciée et négociée du père Omer dans sa confrontation au monde de l'école à travers son fils Barth, cancre notoire, et sa fille Maggie, élève brillante.

Note. Adapté de Humbeeck, B., Lahaye, W., et Berger, M. (2018). *Parents, enseignants... Éduquer ensemble en restant chacun à sa place*. De Boeck (pp. 75–85).

Loin d'offrir des voies linéaires vers une coéducation idéale, ces paradigmes révèlent la complexité constitutive de la relation familles-école. Ils résonnent avec les ambivalences repérées lors des transitions scolaires, où reconnaissance et malentendus s'entrelacent. Se dessine ainsi un défi : aménager des dispositifs capables de soutenir l'échange sans effacer les tensions légitimes entre sphères éducatives. A priori, insérer des bribes de coéducation ou adopter une posture coéducative dans son intégralité peut sembler attractif, presque comme un « allant de soi ». Cependant, les bonnes volontés ne suffisent pas à déjouer les pièges qui émaillent la coéducation, et des réserves doivent être formulées (Humbeeck et al., 2006).

La première mise en garde concerne les jugements portés par le corps enseignant sur la vie familiale, qui créent une confusion territoriale. Introduire le regard scolaire dans la sphère domestique revient implicitement à « éduquer la famille ». Critiquer des choix

vestimentaires, alimentaires ou éducatifs conduit souvent les parents à adopter une posture de retrait, car l'enseignant·e se positionne alors comme « police des familles reconnues comme étant coupables d'éduquer de travers » (Humbreeck et al., 2018, p. 656). La seconde mise en garde porte sur les jugements parentaux concernant les méthodes pédagogiques ou les choix didactiques. Coéduquer ne signifie pas coenseigner. L'absence de délimitation claire des territoires d'action alimente une double incompréhension : « D'une part, l'école s'impose en intruse et, d'autre part, la famille, par les pratiques socioculturelles qu'elle transmet, pénètre dans l'école » (Humbreeck et al., 2006, p. 656). La troisième mise en garde rappelle que coéduquer ne signifie pas cogérer. Déléguer aux parents certaines décisions — déplacements scolaires, occupation des espaces intermédiaires, gestion du préau — ne relève pas d'un partage coéducatif équilibré. Dans ces circonstances, Humbreeck et al. (2006) préconisent la voie du « contrat-conflit », qui permet à « l'individu de se constituer une histoire personnelle... dans ces zones de transaction entre soi et l'autre, où le sujet parvient à se poser en "je", agent de sa propre histoire, auteur de sa vie et acteur de son développement » (pp. 82-83).

Pour clore cette partie, il importe de souligner que les dynamiques de coéducation, souvent fragiles, peuvent être révélées ou réinventées dans des contextes exceptionnels. La crise sanitaire de la Covid-19 en constitue un exemple saillant : elle a mis à nu et bousculé les modes traditionnels de la relation familles-école. Cet événement contraint a impulsé des formes improvisées, mais fertiles de coéducation. Chatelain (2021) observe « la survenue du bricolage créatif et mutuel entre parents et enseignants pour élaborer une relation familles-école dont les codes ont été redéfinis par la pandémie » (p. 88). De son côté, Périer (2023) souligne combien la crise sanitaire a repositionné les parents comme partenaires actifs, reconnus pour leur rôle indispensable dans l'accompagnement scolaire quotidien. D'autres travaux (Martin et al., 2021 ; Poyet, 2020) confirment que l'émergence de nouveaux espaces virtuels de communication a atténué certaines asymétries traditionnelles, tout en laissant persister des inégalités. Ces modalités à distance ont parfois permis une reconsidération rapide et fructueuse des rôles parentaux et des compétences familiales. En abolissant temporairement les cadres formels, elles ont créé des lieux neutres où chacun — parents comme enseignant·es — pouvait s'exprimer depuis une expérience partagée d'incertitude et d'adaptation. L'urgence n'a pas seulement intensifié les contraintes : elle a aussi porté les germes d'une reconnaissance mutuelle, en gommant provisoirement les assignations qui enferment trop souvent les parents dans un statut d'« acteurs faibles » du partenariat (Périer, 2019).

La coéducation trouve alors à se déployer dans des espaces décalés par rapport aux lieux habituels d'interaction, conformément à l'analyse d'Humbreeck et al. (2018) selon laquelle « la classe est le lieu de vie de l'enfant, les enseignant·e·s ne s'invitent pas au domicile des parents » (p. 81). La reconnaissance qui enclencherait un partenariat coéducatif exige la

création de territoires spécifiques, où les relations se construisent sur un mode volontaire et réciproque, émancipé des logiques de contrôle ou d'ingérence. Ainsi, l'expérience de la crise sanitaire a esquissé une coéducation plus égalitaire, fondée moins sur l'injonction que sur l'expérimentation partagée, et moins sur la délégation que sur la reconnaissance effective des places et des apports de chacun·e.

Conclusion du chapitre

La communication avec les familles et la collaboration qui s'y tisse constituent des enjeux centraux de la profession enseignante. Toute interaction éducative se déploie sur fond de représentations préexistantes, d'intentionnalité et d'une quête partagée de sens. Elle dépasse les seuls échanges verbaux pour inclure attitudes, silences, hésitations ou signes de retrait, autant d'indices souvent déterminants, en particulier pour les familles éloignées des codes implicites de l'école (Périer, 2019).

Loin d'être neutre, l'acte de communiquer engage une négociation de rôles et active des identités. La théorie de la gestion de l'anxiété et de l'incertitude (Gudykunst, 2005) éclaire les conditions psychosociales d'une communication éducative efficace : réduction de l'anxiété liée à l'altérité, tolérance à l'ambiguïté et climat relationnel sécurisant. Ce cadre rejoint les exigences de la coéducation, qui suppose apprentissage réciproque, positionnement réflexif et reconnaissance mutuelle (André et Richoz, 2015). Dans cette perspective, préparer les échanges dans un souci de clarté, expliciter les attentes institutionnelles et rester attentif et attentive aux signes non verbaux (Frame, 2013) relève d'un engagement réflexif constant. Pour Bresson et Mellier (2015), la communication entre l'école et les familles est aussi un espace de vulnérabilité, où se rejoue parfois « une parentalité en souffrance à l'école ». Ainsi, penser la communication comme un préalable favorable au déroulement du lien familles-école revient à dépasser les attentes implicites ou les assignations normatives pour construire un partenariat fondé sur la reconnaissance. Comme le rappelle Ogay (2019) : « Si l'institution scolaire souhaite promouvoir la collaboration avec les familles, il lui faudra commencer par travailler à sa propre capacité de décentration, afin de reconnaître la pluralité des formes de participation des parents et accueillir toutes les familles » (p. 4).

Parce qu'aucune coéducation ne saurait naître sans ce double mouvement de décentration et de reconnaissance, la communication entre familles et école apparaît bien comme un chantier permanent : un espace d'apprentissage mutuel, d'interactions réciproques et de recomposition des liens éducatifs.

Deuxième partie

Méthodologie

Chapitre 5 : Opérationnalisation de la recherche

La construction de l'objectivité n'a rien d'objectif : elle engage une manière singulière, mais non exemplaire de se rapporter aux choses et aux autres.
Isabelle Stengers, 1995, p.46

Ce chapitre présente et explicite les choix effectués dans le cadre de la démarche de recherche qualitative. Les postulats définis par Creswell (2013), compris comme des positions philosophiques propres à la recherche qualitative, constituent le socle de la réflexion menée ici. Les deux questions des titres des sous-chapitres suivants y font directement référence, ce qui invite à les définir brièvement.

Selon Creswell (2013), le postulat ontologique interroge la nature de la réalité et l'étendue de l'expérience des personnes enquêtées, dont il s'agit d'observer les diverses facettes, situées et contextuelles. Les chercheur·es qui adoptent une démarche qualitative s'engagent, en ce sens, dans un processus qui les amène à embrasser « the idea of multiple realities » (Creswell, 2013, p. 16). Puis, le postulat épistémologique pose la question de la relation entre chercheur·es et enquêté·es, et de leur implication mutuelle dans le processus de recherche. À ce propos, Creswell (2013) rappelle que les chercheur·es qualitatifs « conduct their studies in the “field”, where the participants live and work—these are important contexts for understanding what the participants are saying » (p. 17), ce qui suppose co-construction du sens et réflexivité. Le postulat méthodologique renvoie à une démarche inductive qui implique une mise à jour constante des procédures de recherche, en privilégiant l'émergence à partir des données et des ajustements itératifs au fil du terrain, plutôt qu'un appui initial sur une théorie prédéfinie (Creswell, 2013). La tâche consiste à travailler « with particulars (details) before generalizations, describes in detail the context of the study, and continually revises questions from experiences in the field » (p. 17). Ensuite, le postulat axiologique autorise la circulation des valeurs du/de la chercheur·e durant le déroulement de la recherche. Ces valeurs irriguent la trame narrative en organisant une double interprétation : celle des chercheur·es et celle des participant·es, portée sur l'objet étudié (Creswell, 2013). Le postulat rhétorique, qui traverse l'ensemble du chapitre *Méthodologie*, répond à la question « What is the language of research? » (Creswell, 2013, p. 17). Il légitime l'usage de la première personne, rend visible l'engagement du/de la chercheur·e dans le processus d'enquête et affirme sa responsabilité dans l'interprétation et la narration des résultats, en articulation avec celles des participant·es (Creswell, 2013).

Les questionnements proposés par Creswell (2013) constituent le fil rouge de ce chapitre *Méthodologie*. Ils sont traités de manière transparente, à travers la clarification des décisions prises et la mise en visibilité des procédés d'analyse. En effet, la compréhension de l'affirmation des compétences professionnelles, la description des enjeux développementaux liés à la relation familles-école, comme l'analyse des ressources construites par les enseignant·es, nécessitent de « donner sens, de comprendre des phénomènes sociaux et humains complexes ... les enjeux de l'analyse qualitative sont ceux d'une démarche discursive et significative de reformulation, d'explicitation ou de théorisation de témoignages, d'expériences ou de pratiques » (Paillé et Mucchielli, 2021, p. 21).

Dans cette continuité, la démarche reste au plus près de l'expérience vécue des enseignant·es telle qu'elle a été transmise durant les entretiens semi-directifs. L'attention est portée aux processus qui émergent afin de les intégrer à l'analyse. Cette posture implique de « se départir des préjugés concernant l'objet d'étude ... pour saisir le phénomène que vivent des sujets en essayant de "pénétrer" dans leur subjectivité » (Denis et al., 2019, p. 4). Selon ces mêmes auteurs, cette posture donne accès à des cadres théoriques réellement explicatifs des thématiques abordées en recherche qualitative (Denis et al., 2019 ; Lejeune, 2013). Paillé et Mucchielli (2021) rappellent que l'une des spécificités de la recherche qualitative réside dans l'acceptation de l'imprévu et des incertitudes, et elle invite à partir « à l'aventure, car ces opérations ne sont pas aussi prévisibles que, disons, une recherche expérimentale » (p. 15).

Quelle est la nature de ma réalité de chercheuse-doctorante ?

La redécouverte du sujet de recherche s'est imposée comme l'un des défis majeurs de la phase exploratoire. Une décentration, au sens piagétien du terme, a été pratiquée afin de prendre un regard extérieur et de retrouver une forme d'« émerveillement » mobilisateur (Lenoir et Anvar, 2016). Il m'a fallu opérer une adaptation cognitive pour passer d'une thématique auparavant expérimentée en tant que parent, enseignante et formatrice — thématique qui, à première vue, avait perdu la saveur de la nouveauté pour revêtir celle du déjà-vu.

Cet exercice d'équilibrisme a mobilisé l'ensemble des réalités personnelles et professionnelles, toutes concernées à leur manière par le lien d'alliance entre parents et enseignant·es. Ce processus a mené à la redécouverte d'un objet familier — voire trop familier — au point d'émousser l'élan des débuts. Peu à peu, cette confusion des rôles a pu être dépassée, au profit d'une posture de recherche plus distanciée, impliquant de renoncer à toute forme de maîtrise sur un sujet jusqu'alors vécu de l'intérieur. L'appropriation progressive du terrain, comprise comme « une expérience intime où se révèle l'interface entre le chercheur, ses informateurs et d'autres protagonistes » (Becker, 2002, p. 25), a constitué un défi constant, tant lors de la récolte des données que dans leur traitement. Dans cet entrelacs, une

nouvelle position a pu être investie, permettant à l'objet de redevenir « aimable » (Waquet, 2019), stimulant, et susceptible d'être regardé avec des lunettes de chercheuse. Cela a nécessité de m'autoriser à prendre le temps de la maturation pour m'éloigner de mes fonctions antérieures, pour laisser les données s'exprimer dans ce qu'elles avaient à dire (Guillemette, 2006). Zonabend (2014), ethnologue, décrit cette traversée de périodes troubles, lorsque l'enquête piétine, que le matériau reste muet, et que s'installe la tentation de forcer le terrain.

Toutes ces apostilles trahissent les problèmes relationnels rencontrés avec les informateurs, exhibent nos lassitudes devant la difficulté à cerner l'originalité de ce qui nous entoure ou dévoilent l'ennui qui nous saisit... où l'on n'apprend plus rien, parce que le fil de l'enquête se dérobe (Zonabend, 2014, p. 4).

Il convient de préciser que les difficultés relationnelles rencontrées n'ont jamais concerné les personnes rencontrées, toujours disponibles et cordiales. C'est l'articulation de mes diverses identités et appartenances qui a posé problème, générant une forme de tension intérieure. Avant la conduite des premiers entretiens, de nombreux éléments ont été consignés dans un journal de bord : ressentis, doutes, buts généraux de la récolte d'informations, annotations plus conceptuelles, commentaires et questionnements. La même démarche a été poursuivie après chaque entretien, dans une écriture laissée libre. Cette activité d'écriture a progressivement été délaissée, à mesure qu'une confiance nouvelle s'installait dans la posture de chercheuse. Une posture nourrie par le vécu d'enseignante, mais qui ne s'y trouvait plus enfermée. C'est dans ce processus que se sont peu à peu tissées « les ficelles du métier » (Becker, 2002) et qu'une légitimité à interroger cette problématique s'est affirmée, ouvrant la voie à une attitude de recherche qui consiste à « aborder ce que nous connaissons ou désirons connaître ... en mettant en lumière certaines facettes du phénomène que nous étudions, auxquelles nous n'avions pas préalablement pensé » (Becker, 2002, p. 27).

Progressivement, le canevas d'entretien a été remanié : la phase d'accueil et de conclusion a été retravaillée, et les questions initialement prévues sont devenues des relances possibles, plutôt qu'une structure rigide imposée à l'échange (Guillemette, 2006). Ce cheminement a progressivement permis l'appropriation du rôle de chercheuse, dans un sentiment croissant de légitimité, en cohérence avec la proposition de Creswell (2013) : « Researcher uses inductive logic, studies the topic within its context, and uses an emerging design » (p. 7).

Quelle est mon rapport avec les personnes interviewées ?

Le second postulat de Creswell (2013) interroge la relation entre le ou la chercheur·e et les personnes participant à la recherche. Dans une perspective épistémologique inspirée de la phénoménologie, l'expérience s'est révélée marquée par une double rencontre, tant dans l'« ici et maintenant » des entretiens que lors de leur analyse. La première rencontre a

été celle d'un retour réflexif : celui de se reconnaître, en miroir, dans le rôle de l'institutrice, de la collègue directe partageant de nombreux aspects expérientiels et évolutifs de la relation aux parents. La seconde rencontre a été celle de professionnel·les généralistes, aux trajectoires singulières, riches de témoignages variés sur le lien familles-école, ouvrant des perspectives nouvelles pour la poursuite du travail doctoral. Afin de maintenir une posture de recherche, une prise de distance s'est imposée, notamment par l'adoption d'une posture d'écoutante, attentive et contenue, recourant à quelques relances ciblées pour éviter que l'entretien ne devienne un échange d'anecdotes. Cette clarification semble nécessaire, dans la mesure où la recherche qualitative ne dispose pas, selon Lejeune (2013), d'un « manifeste programmatique » assurant a priori sa scientificité. Celle-ci repose plutôt sur la mise à jour explicite des procédures suivies, ainsi que sur une rigueur réflexive constante (Lejeune, 2013 ; Olivier de Sardan, 2008).

Faire terrain de soi

Ma posture de chercheuse s'est construite à partir de paradoxes, qui ont constitué autant de prises de conscience stimulantes. L'expérience de la relation aux familles, telle que vécue par le corps enseignant généraliste — qu'il soit en formation, novice ou expérimenté — a été explorée avec la volonté de mettre en retrait toute expérience personnelle préalable. Toutefois, cette mise à distance a été accompagnée de l'usage conscient de la connaissance du terrain pour faciliter les prises de contact et la conduite des entretiens. Adopter une posture de recherche a impliqué une appréhension critique du terrain de l'enseignement primaire, dans une perspective épistémologique marquée par la « vigilance critique qui garantit la production de l'objet scientifique » (Charmillot, 2021, p. 4), afin de contribuer à la recension des connaissances et des pratiques concernant le lien familles-école. Il est assumé ici que cette posture — à l'intersection des fonctions de chercheuse, de formatrice et d'institutrice — ne saurait prétendre à une neutralité épistémique.

Comme le souligne Royer (2007), les chercheur·es adoptant une démarche qualitative s'engagent dans un processus qui les relie à leur « biographie, leur parcours propre, leurs conceptions du monde » (p. 87) et qui exige l'explicitation — voire la revendication — de l'interdépendance entre la recherche et les personnes qui y participent. Pour Zonabend (2014), cette expérience intime d'une recherche reliée à sa propre subjectivité repose sur l'idée de faire « terrain de soi », afin d'assumer la subjectivité de la réalité tout en construisant son projet autour de celle-ci. De leur côté, Guba et Lincoln (1994) décrivent cette intrication des rôles comme indissociable de la dynamique qualitative, affirmant que « the investigator and the object of investigation are assumed to be interactively linked so that the 'finding' are literally created as the investigation proceeds » (p. 111).

Cependant, la capillarité entre le sujet de recherche et l'univers biographique du ou de la chercheur·e ne doit en aucun cas mener à un point de vue égocentré qui affaiblirait la rigueur scientifique (Zonabend, 2014). La proximité avec le terrain ne peut interférer avec l'objectivation du processus d'enquête, car « l'exploration de soi ne doit pas se substituer à l'observation directe et neutre du terrain » (Zonabend, 2014, p. 6). Cette précaution a guidé l'ensemble du travail et du recueil, constituant une balise méthodologique essentielle tout au long de la recherche.

Partager l'expérience

Le cadre épistémologique de cette thèse s'inscrit dans une vision phénoménologique du monde vécu. Ce paradigme, issu de la pensée du philosophe Edmund Husserl, postule que les expériences vécues par les individus sont porteuses d'intentionnalité et donnent accès à la conscience des acteurs et actrices sociaux, dans leur effort de faire part du sens de leurs actions (Ellefsen, 2013 ; Morais, 2013 ; Ribau et al., 2005). Le point de vue de l'actrice ou de l'acteur-enseignant·e occupe ainsi une place centrale dans le déroulement de l'entretien : à travers le récit de sa pratique, le sujet devient un « sujet héroïque » (Blais et Martineau, 2006). Adopter une approche phénoménologique revient à reconnaître la place fondamentale de la personne dans la construction du sens.

Les personnes participant à l'enquête sont dès lors considérées comme expertes dans l'expression de leurs représentations et des significations qu'elles attribuent à leurs vécus, à partir de leur intériorité et du sens projeté sur les événements (Anodón, 2006 ; Morais, 2013). Par ailleurs, cette approche s'inscrit dans une conception selon laquelle l'expérience possède un potentiel formateur tout au long de la vie professionnelle, en accord avec la définition proposée par Cifali et André (2007).

Parler d'expérience, pour nous, c'est postuler que nos actions nous enseignent. ...Certes cela ne va pas toujours de soi : il faut, pour apprendre de l'expérience, consentir au risque de l'échec. Dans tous les métiers, apprendre de ce qui surgit au lieu de le maîtriser par une explication rapide ou plaquée, c'est accepter de se confronter à l'inconnu et de faire place à la surprise, à l'étonnement, à l'évènement (Cifali et André, 2007, p. 79).

Ainsi, les changements dans le temps du lien aux parents doivent être compris comme des processus, et non comme des produits prédéfinis. Ils évoluent en fonction des étapes de la carrière enseignante et du développement professionnel qu'elles sous-tendent (Uwamariya et Mukamurera, 2005). Ces changements s'apparentent à une succession de phénomènes engageant l'individu dans sa globalité. L'une des caractéristiques de l'action humaine est d'être toujours orientée vers un but. Les chercheur·es peuvent ainsi accéder aux phénomènes

qui relatent l'expérience par le recours à des outils d'investigation appropriés, tels que le récit de vie ou l'entretien (Creswell, 2013 ; Ellefsen, 2013). Lorsqu'un·e chercheur·e s'engage dans une démarche phénoménologique, un va-et-vient constant entre le terrain de la recherche et sa propre trajectoire de développement est à l'œuvre (Morais, 2013). Cette posture épistémique imprègne non seulement le design de l'étude en cours, mais également la personne de la ou du chercheur·e qui s'y engage, en lui offrant un itinéraire de transformation personnelle, fondé sur une ouverture à l'expérience des individus observés ou interrogés. Morais (2013) souligne les effets de cette démarche en précisant que la phénoménologie doit « signifier de la laisser venir sur nous, qu'elle nous renverse et nous rende autre. Rendu autre, parce qu'il apporte une conscience réfléchie sur son expérience, le chercheur se transforme en lui-même dans le vrai sens du mot *Bildung* » (p. 509).

Le tableau huit à double entrée condense les propositions de Paillé et Mucchielli (2021), afin de rendre explicites les dispositions propres à l'épistémologie phénoménologique. Ce paradigme engage, dans l'observation du phénomène étudié, une double focale : d'une part, une attention portée à l'expérience vécue des personnes interrogées ; d'autre part, une vigilance soutenue à l'égard de ce qui se joue dans la dynamique interactionnelle et discursive de l'entretien. La deuxième entrée du tableau, intitulée Dimensions, a été ajoutée à titre interprétatif, dans le but de préciser les composantes constitutives de « l'attitude phénoménologique » (Paillé et Mucchielli, 2021, p. 184) telle qu'elle est ici mobilisée.

Tableau 8

Phénoménologie et attention portée au processus de la recherche

Mouvements d'ouverture	Écoute du monde	Écoute empathique de l'altérité
Visées et techniques	• Retour aux choses pour ce qu'elles sont et telles qu'elles se présentent dans la conscience des personnes • Exigence d'écoute attentive des témoignages • Don de la prise de parole à autrui avant de la prendre soi-même → <i>Se tourner entièrement vers les témoignages reçus</i> → <i>Accepter d'être instruits</i>	• Ouverture au monde de la vie dans son expression entière → <i>Sans jugement hâtif</i> → <i>Décentration des catégories trop précises</i> → <i>Primat du sujet-analysant avec ce qu'il est et ce qu'il porte et mise entre parenthèses du sujet-analysé</i>
Statut de la parole	• Parole comme pouvoir qui appartient d'abord aux actrices et acteurs sociaux → <i>Occasion pour les personnes d'une action sur le monde</i>	• Requête soumise à l'autre de parler pour nous → <i>Renversement par rapport à l'appropriation de la parole de l'autre qui parlerait à travers d'autres</i>

Statut de la posture d'écoute de la chercheur·e, du chercheur	• Écouter la personne et prendre en considération la valeur de son expérience	• Se laisser toucher, se laisser transformer, renoncer provisoirement à son pouvoir de chercheur·e
Processus	• Reconstitution d'un monde collectif où chaque acteur apporte la part de son expérience	• Déploiement de l'empathie en tant que méthode descriptive du monde l'acteur → <i>Sympathie intellectuelle qui vise la compréhension du vécu d'une autre personne sans l'avoir réellement et affectivement vécu et immersion dans le monde subjectif d'autrui</i>
Conséquences et Exigences	• Connaissance globale et non plus individuelle	• Exigences de l'empathie → <i>Décentration impliquée</i> → <i>Sensibilité altérocentrique</i> → <i>Réceptivité aux réactions d'autrui</i>

Note. Adapté de Paillé, P., et Mucchielli, A. (2021). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (5e éd.). Armand Colin (pp. 184–189).

L'orientation phénoménologique revient à choisir ce qui appartient « nommément à l'expérience du monde à partir de l'expérience qu'en font les sujets » (Paillé et Mucchielli, 2021, p. 185). Comme on peut le lire dans le tableau, deux dimensions majeures — l'écoute du monde et l'écoute empathique de l'altérité — mobilisent la sensibilité des chercheur·es et activent cette attitude phénoménologique (Paillé et Mucchielli, 2021). Elles impliquent un renouvellement de la conception de l'expertise, laquelle est partagée avec les personnes interrogées. Ce déplacement de posture nécessite d'être soutenu par la modestie des intervieweur·es et l'acuité de leur présence (Paillé et Mucchielli, 2021). La présence des chercheur·es phénoménologiques ne s'efface pas ; au contraire, elle s'ajuste en permanence aux contextes, dans le souci de faire place aux enquêté·es. Elle se renforce même au moment de l'analyse, par les multiples relectures des données recueillies. Car « les données évidentes sont patientes, les bavardages théoriques glissent sur elles » (Husserl, 1950, p. 74).

Quel est le processus de la recherche ?

Le troisième postulat méthodologique de Creswell (2013) porte l'attention sur les données, l'échelonnement des moments de récolte, ainsi que sur les étapes et modalités de leur traitement et de leur analyse. Dans un souci de cohérence avec les cadres de pensée précédemment exposés, les apports de la théorisation enracinée (Laperrière, 1997), développée initialement par Glaser et Strauss (1967) sous le nom de *Grounded Theory Method*, ont été retenus comme support à ces processus. Cette orientation méthodologique s'inscrit dans la perspective du *bricoleur interprétatif* (*Interpretative Bricoleur*) décrite par Howard Becker (2002), qui insiste sur la responsabilité des chercheur·es en sciences sociales dans la

justification et l'ajustement des choix méthodologiques parmi la diversité des voies possibles qui s'offrent à lui ou à elle.

La théorisation ancrée comme une évidence

La théorisation enracinée (Laperrière, 1997 ; Luckerhoff et Guillemette, 2012) a été retenue à la fois comme processus itératif pour la récolte des données et comme processus d'analyse. Le terme *théorisation enracinée* est ici privilégié à celui de *Grounded Theory* afin de marquer l'inscription de cette recherche dans l'adaptation francophone proposée par Paillé (1994) et développée par Paillé et Mucchielli (2021). Cette terminologie désigne un prolongement de la *Grounded Theory Method* de Glaser et Strauss (1967), qui conserve ses principes inductifs tout en intégrant des opérations avancées de théorisation et une souplesse méthodologique.

Ce choix s'inscrit dans la volonté d'unifier les fondements épistémologiques du travail, en articulant l'approche inductive et la perspective phénoménologique. On parle d'une méthodologie « qui favorise l'innovation scientifique grâce à une approche inductive venant d'une analyse enracinée dans les données du terrain » (Novo et Woestelandt, 2017, p. 67), et qui se distingue par la rigueur de ses étapes analytiques. Une première raison de ce choix réside dans la nécessité de déconstruire l'objet de recherche — la relation aux familles — tel qu'il avait été initialement appréhendé dans mes rôles antérieurs (institutrice, formatrice), et de le mettre à distance. Il a fallu suspendre les connaissances préexistantes, tant théoriques que pratiques, afin de rendre compte d'un phénomène tel qu'il est expérimenté par d'autres : collègues, parents d'élèves, responsables. Il fallait « mettre entre parenthèses les notions préexistantes relatives à un phénomène pour le laisser parler de lui-même » (Laperrière, 1997, p. 311). La théorisation enracinée repose sur « l'immersion constante du chercheur ou de la chercheuse dans les données qui sert de point de départ au développement d'une théorie sur un phénomène » (Guillemette, 2006, p. 36). En conséquence, ni la revue de littérature ni les questions de recherche ne sont figées : ce cadre méthodologique rejette l'imposition de concepts a priori, qui risqueraient de brider la richesse du terrain (Laperrière, 1997). Une seconde justification de ce choix tient à la compatibilité entre les principes fondateurs de la phénoménologie et ceux de la théorisation enracinée.

Ces deux approches invitent à suspendre les cadres interprétatifs préalables pour laisser émerger l'expérience des actrices et acteurs impliqués dans la relation familles-école. La place est laissée à une parole vivante, située, continuellement traduite et redéfinie par celles et ceux qui en sont les protagonistes. Enfin, cette orientation permet d'ouvrir un espace pour « dégager le sens d'un événement [et] renouveler la compréhension d'un phénomène en le mettant différemment en lumière » (Paillé, 1994, p. 149). Elle engage une démarche

qualitative rigoureuse et explicite (Guillemette, 2006), tout en revendiquant une part d'autonomie et de créativité (Laperrière, 1997 ; Luckerhoff et Guillemette, 2012) dans le choix des méthodes analytiques. À ce propos, Paillé et Mucchielli (2021) soulignent que « l'analyse des données met à profit les capacités naturelles de l'esprit du chercheur et vise la compréhension et l'interprétation des pratiques et des expériences plutôt que la mesure de variables à l'aide de procédés mathématiques » (p. 15).

Processus itératif

Problématiser, dégager la tension inhérente à l'objet de recherche, rédiger une revue de littérature, définir les questions de recherche, formuler des hypothèses interprétatives ou compréhensives... Autant de démarches et de seuils habituellement franchis avant d'aborder le terrain. Or, la nature inductive de la théorisation enracinée bouleverse ce déroulement : elle s'appuie sur des oscillations constantes entre les phases de collecte, d'analyse et de rédaction, en rupture avec un schéma de recherche conventionnel où les étapes se succèdent de manière linéaire pour vérifier empiriquement des questions préalablement posées à partir d'un cadre théorique établi. Cette posture vise à « préserver la liberté et l'ouverture du chercheur ... et pour lui suggérer des concepts, des problématiques, des interprétations fondées empiriquement » (Guillemette, 2006, p. 35), en encourageant l'émergence de connaissances ancrées dans les données elles-mêmes. Elle implique la nécessité de suspendre temporairement les savoirs préexistants sur le sujet étudié. Guillemette (2006) souligne à ce propos l'importance de « se soustraire le plus possible de ce qui existe. ... Il ne s'agit aucunement d'un mépris à l'égard des théories déjà élaborées avant » (p. 34).

Ce choix méthodologique prolonge l'ancrage phénoménologique de la recherche : il s'agit, dans les deux cas, de suspendre les savoirs établis pour laisser émerger le sens tel qu'il se déploie dans l'expérience vécue. Le processus spécifique de collecte des données dans le cadre de la théorisation enracinée suit ainsi un cheminement itératif, caractérisé par une interaction constante entre la récolte et l'analyse, menées conjointement (Garreau, 2015 ; Guillemette, 2006 ; Novo et Woestelandt, 2017 ; Paillé, 1994). Cette démarche, qui repose sur la mise entre parenthèses des cadres théoriques existants, est cependant au cœur de débats méthodologiques.

Lejeune (2013) souligne les controverses suscitées par la Grounded Theory, en particulier autour de l'idée d'« ignorance théorique » supposée chez le ou la chercheur·e. Les arguments développés sont repris et organisés dans le tableau neuf afin d'en analyser la portée et les implications pour la recherche qualitative.

Tableau 9

Éloge et critique de l'ignorance théorique

Éloge de l'ignorance théorique	Critiques de l'ignorance théorique
« Toute théorie est partielle ... la théorie rime avec les a priori et l'étroitesse du sens commun » (p. 23).	« Cultiver l'ignorance théorique soulève des difficultés pratiques. En s'interdisant une culture théorique, le chercheur risque bien d'aborder son terrain sans hypothèse ni question de recherche » (p. 24).
« Les théories existantes constituent des interprétations "prêtes à penser" » (p. 23).	« Une recherche scientifique s'appuie toujours sur des présupposés théoriques. L'ignorance théorique ne les supprime pas » (p. 24-25).
« Les théories font violence aux données » (p. 23).	« L'ignorance théorique constitue une abdication du métier de chercheur. » (p. 25).
« La théorie est inéquitable. Elle constitue le domaine de prédilection du chercheur, le terrain sur lequel le chercheur l'emporte sur l'acteur » (p. 23).	« Un autre argument ... dénonce le manque de pragmatisme de l'ignorance théorique » (p. 25).

Note. Adapté de Lejeune, C. (2014). *Manuel d'analyse qualitative : Analyser sans compter ni classer*. Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur (pp. 23–25).

En conséquence, la définition de l'objet de recherche conserve « un caractère provisoire [et cet objet] est défini davantage comme un territoire à explorer ou un phénomène à comprendre progressivement » (Guillemette, 2006, p. 37). Contrairement à une organisation séquentielle classique, qui suppose une revue de littérature exhaustive en amont, la théorisation enracinée propose une organisation parallèle, dans laquelle les phases de lecture, de collecte, d'analyse et d'écriture s'entrelacent. Selon Lejeune (2014), « entreprendre séparément la consultation de la littérature, puis la collecte, suivie de l'analyse et enfin l'écriture, est improductif. ... La méthode par théorisation ancrée se propose de les conduire simultanément, en parallèle. De cette manière, elles interagissent et s'informent mutuellement » (p. 22). Guillemette (2006) souligne également que cette approche favorise une observation plus fine et approfondie des données empiriques.

L'un des principes centraux de la théorisation enracinée réside ainsi dans le retour constant à la comparaison entre les produits de l'analyse et les données empiriques. L'analyse débute dès les premiers épisodes de collecte, mais elle se poursuit dans un processus continu de validation, qui implique de revisiter les données déjà collectées ou d'intégrer de nouvelles données aux catégories en construction. Les caractéristiques de ce processus sont synthétisées dans le tableau ci-dessous.

Tableau 10

Spécificités de la catégorie conceptualisante

Synthèse des caractéristiques d'une catégorie d'analyse conceptualisante
• Décrire un phénomène d'un certain point de vue, donne lieu à une définition et condense les significations ;
• Mettre en marche l'articulation du sens des représentations, des événements consignés, des vécus ;
• Avoir les propriétés synthétiques, dénominatrices et explicatives d'un concept sans en avoir la rigidité, car elle reste une entité en devenir ;
• Tout comme le concept, la catégorie a une fonction de généralisation à l'instar d'un concept permettant de regrouper divers objets sous une même appellation.
• Comme chaque construit théorique, la catégorie permet de mieux cerner l'expérience humaine et les procédures du groupe social pour vivre ensemble ;
• Permet de construire une représentation théorique de certains types de pratiques, de fonctionnement, de processus, en prenant en compte ce qui leur donne sens dans l'esprit des acteurs ;
• Ne reproduit pas une théorie ou un concept défini a priori et s'éloigne des concepts rigides et des théories systématiques pour rester mouvantes et singulières, toujours en voie de céder la place à de nouvelles représentations des faits.

Note. Adapté de Paillé, P., et Mucchielli, A. (2021). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (5e éd.). Armand Colin (pp.360-366).

Analyse par catégories conceptualisantes

Le codage inductif a été soutenu par le logiciel d'analyse qualitative NVivo, permettant l'élaboration de quatre catégories significatives et de leurs propriétés, selon le langage de la théorisation enracinée — ou de nœuds et sous-nœuds dans la terminologie de NVivo. Dans un article de 1994, Paillé recommande un traitement manuel des données à l'aide d'outils tangibles (papier, crayons, ciseaux), considérant cette approche artisanale comme une immersion plus intense dans le matériau, favorisant une écoute fine, un contrôle continu, la réflexivité et l'émergence (Paillé, 1994). Toutefois, en raison de la quantité importante de données à traiter et d'un intérêt pour les outils numériques, cette recommandation a été écartée au profit de l'utilisation de NVivo. L'ensemble des quarante-deux entretiens semi-dirigés et des trois entretiens collectifs a été retranscrit, dont trente-cinq entretiens ont été retenus pour constituer le corpus analysé. Le logiciel NVivo a été principalement utilisé pour les comparaisons entre nœuds, la visualisation de l'encodage et du taux de couverture des données, ainsi que pour l'inscription d'annotations ou « mémos » (Glaser et Strauss, 2022), servant tantôt à la réflexion personnelle, tantôt à la formulation d'intuitions ou de liens entre catégories, voire à l'esquisse de notions conceptuelles. L'usage de NVivo s'est révélé exigeant et stimulant, apportant une réelle plus-value à l'analyse d'un corpus volumineux. Toutefois, la clarification

des processus analytiques repose sur la rigueur réflexive des chercheur·es, élément incontournable en recherche qualitative (Guillemette, 2006 ; Lejeune, 2014 ; Paillé et Mucchielli, 2021). Les trois étapes issues de la Grounded Theory selon Glaser et Strauss (1967), désormais couramment appelées théorisation enracinée dans les écrits francophones, ont structuré cette analyse.

La première étape, *open coding* (Glaser et Strauss, 2022 ; Novo et Woestelandt, 2017 ; Strauss et Corbin, 2004), consiste à découper le corpus en segments et à leur attribuer des étiquettes à l'aide de *codes in vivo* — mots extraits directement des propos des participant·e·s. Ce codage est soutenu par un questionnement interprétatif : « Qu'est-ce qu'il y a ici, qu'est-ce que c'est ? » (Novo et Woestelandt, 2017, p. 71), ou encore par des inférences visant à dégager le sens des témoignages (Lejeune, 2014). Paillé (1994) encourage une attitude minutieuse, une analyse « au ras des pâquerettes » (p. 157), afin de rester au plus proche de la formulation des acteurs et de « dégager le plus fidèlement possible et avec le plus de concision possible le témoignage livré lors de l'entrevue » (p. 54). Cette étape aboutit à la formation de familles de codes.

La deuxième étape, *axial coding* (Glaser et Strauss, 2022 ; Strauss et Corbin, 2004), permet de mettre en relation les familles de codes autour d'un axe commun, en fonction de leurs propriétés et de leurs dimensions. À ce stade, NVivo a été particulièrement utile pour déplacer, valider ou ajuster les sous-nœuds et leur arborescence, dans l'objectif de dégager la centralité des phénomènes en cours d'émergence. La question structurante a été : « Qu'est-ce qu'il se passe ici ? » (Novo et Woestelandt, 2017, p. 72). Ce niveau de regroupement nécessite un travail constant d'ajustement et de vérification par l'ajout de nouvelles données pour tester la cohérence des catégories (Glaser et Strauss, 2010 ; Novo et Woestelandt, 2017 ; Paillé, 1994). Les quatre nœuds finaux de NVivo — correspondant aux catégories majeures — ont été consolidés après neuf relectures et autant de remaniements de l'arborescence.

La troisième étape, *focused coding* (Strauss et Corbin, 2004), procède à une analyse sélective visant à valider ou non les résultats de l'*axial coding*. Elle permet de consolider les catégories conceptualisantes par un tri rigoureux des éléments convergents ou divergents (Miles et Huberman, 2005). Ce niveau d'analyse repose sur des questions telles que : « Quel est le phénomène précis dans l'extrait en question ? » (Paillé et Mucchielli, 2021, p. 372) et « En quoi et comment est-ce lié ? » (Novo et Woestelandt, 2017, p. 72). Il exige une sensibilité théorique ouverte (Guillemette, 2006 ; Paillé, 1994), permettant de relier les catégories à la littérature scientifique, dans une lecture conceptuelle des phénomènes. Les principes

fondateurs de cette analyse s'inscrivent dans la théorisation enracinée (Garreau, 2015 ; Guillemette, 2006 ; Paillé et Mucchielli, 2021) :

- Suspension provisoire des cadres théoriques existants afin de stimuler l'innovation ;
- Interaction réciproque et dynamique entre les phases de récolte et d'analyse ;
- Formalisation des procédures d'analyse et ancrage progressif dans la littérature.

Ce processus en trois étapes a conduit à la construction de catégories conceptualisantes, enrichies au fur et à mesure du codage. Les propriétés dégagées ont été continuellement contrastées et affinées selon les caractéristiques proposées par Paillé et Mucchielli (2021), ce qui a soutenu une vigilance analytique constante. Ainsi, les caractéristiques majeures de la théorisation enracinée — en particulier l'ouverture continue aux données et les relectures répétées — offrent une assise à l'induction attendue, tout en ancrant le travail dans une « attitude phénoménologique » (Ellefsen, 2013 ; Paillé et Mucchielli, 2021) propice à faire émerger les phénomènes. Ces derniers s'inscrivent dans l'expérience vécue de la relation familles-école telle qu'elle est portée par le corps enseignant et les autres actrices et acteurs impliqués (Paillé et Mucchielli, 2021 ; Ribau et al., 2005).

Recueil des données

Selon Laperrière (1997), le choix des groupes de comparaison revêt, en théorisation ancrée, une importance particulière. La constitution de l'échantillon doit viser à apporter « le plus de précision et de densité possible aux catégories émergentes » (Laperrière, 1997, p. 322). Pour répondre à cette exigence, deux propositions méthodologiques sont retenues. Dans un premier temps, la « minimisation des différences » (Laperrière, 1997, p. 322) a été appliquée lors de la sélection initiale des personnes interrogées, afin d'explorer la complexité de la thématique familles-école. Cette première phase de l'enquête s'est concentrée sur un panel d'enseignant-es du primaire exerçant auprès d'enfants de 4 à 12 ans. Par la suite, au fil de la récolte et de l'analyse, le principe de « maximalisation des différences » (Laperrière, 1997, p. 322) a été mobilisé afin d'enrichir les catégories en construction. L'objectif était d'observer les variations dans les perceptions de la relation familles-école selon les étapes de la carrière enseignante. Une attention particulière a donc été portée à la composition de l'échantillon, dans une logique d'interaction circulaire entre la collecte et l'analyse (Guillemette, 2006, p. 37). Lejeune (2013) précise que ce moment appelle les chercheur-es à formuler des « questions théoriques ... qui appellent la collecte de nouveaux éléments » (p. 113).

L'échantillon a donc été construit autour de deux groupes d'enseignant-es : d'un côté, des novices (moins de dix années de carrière) ; de l'autre, des expérimenté-es (dans les dix dernières années de leur carrière). Initialement, des comparaisons intragroupes avaient été envisagées, sans visée comparative explicite. Toutefois, dans une perspective de

maximalisation des différences, la comparaison intergroupes s'est progressivement imposée comme un levier d'analyse pertinent, apportant consistance et complétude à l'étude des variations du lien familles-école au fil des trajectoires professionnelles. Chaque comparaison visait à consolider la théorie émergente et à favoriser l'élévation conceptuelle (Denis et al., 2019 ; Glaser et Strauss, 1967). Lors du premier épisode de récolte, une alternance a été mise en place entre l'interrogation d'un·e enseignant·e novice puis d'un·e enseignant·e expérimenté·e, afin de diversifier les conditions d'apparition des phénomènes et ainsi enrichir les catégories. Ce choix répond à une préoccupation heuristique et non mécanique du déroulement du recueil des données. Cette variation représente, selon Laperrière (1997), « un instrument clé de la théorisation ancrée, car elle force la spécification de celle-ci et en élargit la portée » (p. 322). Au fil des épisodes conjoints de collecte et d'analyse, l'échantillonnage s'est élargi aux voix de parents d'élèves, de de l'instruction publique et, dans la phase finale de la récolte, à un·e représentant·e d'une association de parents d'élèves.

La notion de saturation des catégories (Laperrière, 1997 ; Lejeune, 2014) constitue un moment important de la théorisation enracinée. Elle désigne le point où « toutes les propriétés d'une catégorie ont été observées et qu'aucune nouvelle propriété n'est formulée durant les étiquetages consécutifs » (Lejeune, 2014, p. 86). Ce processus se poursuit jusqu'à la saturation théorisante, où la collecte n'apporte plus de transformation significative de l'analyse. L'esquisse des catégories a émergé dès le franchissement du seuil d'une dizaine d'entretiens, en accord avec les repères proposés par Novo et Woestelandt (2017). La consolidation s'est faite par douze entretiens supplémentaires conduits sur une année, complétés par des échanges avec des responsables de l'éducation (un chef de service et une présidente d'association). En phase finale, trois entretiens collectifs ont été réalisés avec des étudiant·e·s en formation initiale afin d'intégrer à l'analyse les premières expériences structurantes dans la construction de l'identité enseignante (Vonk, 1999).

Une autre préoccupation méthodologique a porté sur la détermination du point de saturation. Paillé (1994) note que la description d'une catégorie « apparaît souvent inépuisable » (p. 67). La saturation théorique repose sur un jugement analytique, selon lequel la collecte de nouvelles données n'apporterait plus de profondeur à la conceptualisation (Laperrière, 1997). Guillemette (2006) introduit le critère d'*emergent-fit*, défini comme « une certaine cohérence entre le jugement posé par l'analyste et le fait que les nouvelles données ne provoquent pas vraiment d'avancement dans l'analyse » (p. 41). La vigilance portée à ce critère a guidé la décision d'arrêter la récolte, lorsque la cohérence interne de chaque catégorie a pu être perçue comme atteinte. L'exigence formulée par Paillé et Mucchielli (2021), selon laquelle les chercheur·es doivent acquérir une connaissance familière du matériau empirique pour que la catégorie conceptualisante trouve sa cohérence, a constitué un repère central tout au long de

l'analyse. Le corpus a été parcouru à de nombreuses reprises afin de rester « imprégné en tant qu'analyste de la totalité du corpus et des conditions de recueil » (Paillé et Mucchielli, 2021, p. 366). C'est dans cet esprit de cohérence et de rigueur que la cueillette des données n'a pas été démultipliée indéfiniment. Elle s'est poursuivie jusqu'à ce que s'installe un sentiment de complétude dans la description des catégories, fondé sur l'ancrage dans les données plutôt que sur une projection interprétative liée à l'expérience passée d'enseignant·e.

Analyse en mode écriture

Au terme de l'analyse inductive menée selon les principes de la théorisation enracinée, une approche complémentaire a été engagée, fondée sur une écriture interprétative. Celle-ci a concerné exclusivement les huit entretiens dits « de retour », conçus comme une procédure d'approfondissement empirique, et a permis d'explorer les données dans une posture analytique plus ouverte, davantage orientée vers la subjectivité et l'interprétation située. Cette modalité d'analyse repose sur la réécriture, par les chercheur·es, de récits d'expérience, suivie de leur interprétation. Elle reste toutefois inscrite dans le cadre général de la recherche qualitative inductive. En effet, comme précédemment évoqué, l'échantillonnage théorique suppose que les épisodes de collecte ne soient pas déterminés a priori, mais construits « en fonction des concepts émergents » (Paillé et Mucchielli, 2021), c'est-à-dire sur la base de questionnements évolutifs, qui « nécessitent donc une conceptualisation créative, orientée par le chercheur en fonction de ses objectifs » (Lejeune, 2013, p. 85). Dans ce cadre, la soumission de premiers résultats à des « expertes de terrain » — les enseignant·es — opère un rapprochement entre les fondements de l'épistémologie phénoménologique et l'induction propre à la théorisation enracinée. Ce retour réflexif constitue une phase de recueil complémentaire, « favorisant une ouverture à l'émergence » (Guillemette, 2006, p. 38), en apportant une couche d'expérience supplémentaire pour renforcer les constats ancrés empiriquement. Le traitement de ces entretiens d'approfondissement s'est articulé en trois étapes, inspirées de la proposition de Paillé et Mucchielli (2021) :

1. La retranscription de l'intégralité des commentaires de retour ;
2. L'interprétation de ces commentaires qui débordent le cadre des objets soumis à réflexion pour devenir des récits de vie professionnelle sur l'expérience de la relation aux familles ;
3. Enfin est venue, dans cette phase d'analyse par écriture, la mise en relation empirique par l'ajout d'extraits de verbatims aux interprétations pour terminer par la production de constats synthétiques regroupant les similarités et les divergences (Novo et Woestelandt, 2017 ; Paillé et Mucchielli, 2021).

Cette démarche a donné naissance à une *story line* (Paillé, 1994) construite à partir de ces entretiens d'approfondissement, nourrie par la double force de l'écriture : à la fois « acte créateur » (Paillé et Mucchielli, 2021, p. 438) et « outil d'analyse à part entière », elle donne à voir l'intensité des témoignages recueillis. L'arrière-plan conceptuel de cette écriture s'ancre dans les catégories et sous-catégories issues de la première phase de codage, assurant ainsi leur validité et évitant « la rupture épistémologique entre des catégories désincarnées » (Paillé et Mucchielli, 2021, p. 221).

Sensibilité théorique enrichie

La notion de *sensibilité théorique* vient clore ce chapitre méthodologique en explicitant les fondements de l'induction mobilisée dans cette recherche, ainsi que la posture analytique adoptée. S'inscrivant dans la lignée de Glaser et Strauss (1967), Guillemette (2006) rappelle que « si l'on veut que la compréhension d'un phénomène émerge du terrain, on ne peut pas partir d'une théorie préexistante... l'approche préconisée vise à ce que le cadre théorique soit généré à partir des données plutôt qu'à partir des recherches antérieures » (p. 36). Ce principe suppose d'adapter les concepts aux données empiriques, plutôt que de contraindre les données à s'ajuster à des concepts déjà établis. Glaser (2005) et Strauss et Corbin (1998), cités par Guillemette (2006), usent d'une métaphore pour illustrer ce renversement de perspective : « Il ne faut pas essayer de forcer des données rondes à entrer dans des catégories carrées ; il faut plutôt essayer constamment de trouver et d'ajuster les catégories pour qu'elles nomment le plus adéquatement possible ce que suggèrent les données (Glaser, 2005 ; Strauss et Corbin, 1998). » (Guillemette, 2006, p. 39). Dans cette perspective, Paillé (1994) souligne que la sensibilité théorique permet de distinguer « le fondamental de l'accessoire pour porter un regard pénétrant sur le phénomène à l'étude » (p. 61). Cela suppose, pour la ou le chercheur·e, une prise de recul sur ses propres représentations, afin de laisser émerger des concepts « non contaminés par des concepts existants » (Guillemette, 2006, p. 35). C'est dans cet esprit que la première partie *État de la littérature et des connaissances* a été rédigée après la mise en évidence des éléments significatifs issus des données. Ce choix vise à éviter toute surdétermination théorique de l'analyse et à préserver un ancrage fort dans les récits et les expériences relatées.

Chapitre 6 : Choix du terrain et des méthodes

L'artisanat du terrain ne signifie pas pur et simple renoncement à tout contrôle, à toute évaluation méthodologique, à toute vigilance épistémologique. Sinon, tout ne serait chez nous que littérature.
Jean-Pierre Olivier de Sardan, 2004, p. 45

Après avoir présenté les fondements épistémologiques et méthodologiques de la thèse, il importe de justifier le choix de l'objet, du terrain et des méthodes à partir de déterminants expérientiels, professionnels et axiologiques. Dans l'esprit de la prémisse axiologique proposée par Creswell (2013), cette section explicite les valeurs et le positionnement qui orientent la démarche. La trajectoire dans le monde de la formation s'est structurée autour de trois fonctions : institutrice, étudiante-chercheuse, puis formatrice d'enseignant·es. Comme institutrice, l'organisation des apprentissages visait d'abord le développement des savoirs des élèves. Les études universitaires ont ensuite consolidé l'appropriation de cadres en sciences humaines et affermi la compréhension du rôle de la recherche dans la production de savoirs. Aujourd'hui, l'activité de formation articule pratiques professionnelles et apports scientifiques au service d'un développement professionnel continu des étudiant·es. De ce parcours, je retiens un intérêt principal : comprendre la relation familles-école à l'aune du développement professionnel des enseignant·es. Ce positionnement justifie le choix d'un terrain situé dans l'école primaire et d'une approche qualitative (entretiens individuels et collectifs) permettant d'examiner, de manière comparative, les expériences d'enseignant·es novices et expérimenté·es.

Les premiers questionnements s'ancrent dans un engagement professionnel de longue date. Depuis plus de dix ans, j'enseigne le cours « Relations familles-école » en troisième année de formation des futur·es enseignant·es du primaire, structuré en quatorze séances autour de quatre axes : construire le partenariat, conduire les entretiens de parents, tenir la réunion de parents, accompagner les devoirs à domicile. Au fil des promotions estudiantines, un constat s'impose : une certaine désillusion quant à la conduite de la relation familles-école succède à l'enthousiasme initial. Selon les retours des étudiant·es, les récits de difficultés et déceptions se multiplient dans le « secret » de la salle des enseignant·es. Cet écart qui se crée avec la pratique, et s'affirme, a nourri ma curiosité. Une seconde motivation procède de diverses insertions professionnelles qui ont donné lieu à des échanges réguliers avec des enseignant·es du primaire ; même hors de tout lien hiérarchique, s'y dessine une communauté de préoccupations autour de la relation aux familles. Cette proximité a facilité l'accès au terrain tout en exigeant une vigilance de position : cumuler les rôles de formatrice HEP et de chercheuse peut infléchir les perceptions. La posture est explicitée et une distance relationnelle constante est maintenue. Sur le plan éthique, l'enquête est chapeautée par le respect du Code d'éthique de la recherche des HEP (2002) : information préalable complète,

consentement libre et éclairé, et usages des données explicités. Le recrutement s'est opéré par courriel suivi d'un échange téléphonique ; la participation était libre. Trente enseignant·es ont accepté ; six ont également participé à un entretien complémentaire sur la relation familles–école durant la pandémie et la fermeture des établissements. Une unité de lieux et de cultures professionnelles a été recherchée.

Le recueil des données s'est déroulé dans l'espace BEJUNE (Berne francophone, Jura, Neuchâtel). Une personne domiciliée hors périmètre a été incluse en raison de sa charge de direction d'une association de parents, pertinente pour l'objet. Sur le plan de la formation des étudiant·es et de mes cours, je vise l'intégration de données récentes et contextualisées pour ancrer les cours dans les réalités professionnelles et de mobiliser les retours d'expérience et les analyses réflexives des étudiant·es, notamment à partir de leurs stages. Ainsi, cette thèse aligne des activités de formation et de recherche jusque-là séparées. Cette démarche ouvre aussi un angle qui enrichit les axes de recherche de l'institution HEP-BEJUNE : la relation familles–école y est souvent traitée comme variable contextuelle et non comme un objet de recherche à part entière. Je propose ici de la considérer comme objet central, avec un terrain et des méthodes cohérents avec cet enjeu.

Récits biographiques de la relation familles–école

En phase exploratoire, la collecte de récits biographiques visait à offrir un espace d'expression de la subjectivité aux étudiant·e·s de troisième année de formation primaire, à propos de leur relation familles–école. L'objectif était d'exploiter la capacité de distanciation réflexive que permet l'écriture en formation (Cifali et André, 2007). Quarante-cinq récits biographiques, portant sur des situations vécues avant ou après le premier stage de pratique professionnelle, ont ainsi été recueillis dans le cadre du cours « Relations familles–école ». La première intention de cet exercice d'écriture de l'expérience consistait à mobiliser l'acte d'écrire comme un outil d'autoréflexivité, ancré dans les expériences professionnelles vécues et internalisées au fil des stages (Jorro, 2022 ; Vygotski, 1934/1997). Cette démarche s'inscrit dans les modélisations du développement professionnel des enseignant·es qui soulignent que celui-ci commence dès la formation initiale.

Plusieurs auteur·es parlent ainsi de socialisation informelle (Nault, 1999 ; Nault, 2007), de formation initiale (Zeichner et Gore, 1990), ou encore de phase préprofessionnelle (Vonk et Cole-King, 1988). Les textes recueillis révèlent des éléments récurrents qui se démarquent « des écrits scolaires, fonctionnels ... construits sur le rapport obligé à des modèles » (Cifali et André, 2007, p. 122). Ils manifestent une forte conviction quant à l'importance du lien avec les familles, souvent associée à un enthousiasme initial. Mais ils expriment également des craintes significatives : peur d'être jugé, de ne pas être reconnu dans sa légitimité

professionnelle, ou de manquer de dispositions personnelles pour construire une relation éducative avec les familles.

Ces productions narratives ont nourri la délimitation du projet de thèse, notamment en identifiant des représentations latentes. Toutefois, elles n'ont pas été intégrées au corpus d'analyse principal. Plusieurs raisons méthodologiques, déontologiques et institutionnelles expliquent ce choix. D'une part, le dispositif de recueil ne répondait pas aux exigences du récit de vie en recherche (Bertaux, 2016), qui nécessite un accompagnement prolongé, une pluralité de réécritures ainsi qu'un engagement dans le temps, difficilement compatible avec le contexte de formation initiale. D'autre part, la posture de formatrice impliquée dans le cours risquait d'interférer avec celle de chercheuse doctorante, induisant une confusion des rôles et une pression implicite sur les participant·e·s. Piloté dans le cadre des enseignements, l'exercice a fait émerger une dissonance méthodologique quant à la nature même du recueil. Ces exigences ne paraissaient compatibles ni avec le cadre institutionnel ni avec le cumul de postures en jeu. Finalement, bien que ces récits aient contribué à affiner le questionnement de recherche, ils n'ont pas été considérés comme des données empiriques à part entière. Cette décision s'inscrit dans une forme de vigilance éthique et dans la volonté de garantir la cohérence entre les outils de collecte, les modalités d'analyse et le statut des personnes participantes au sein de l'institution.

Caractéristiques des entretiens semi-dirigés et mise en œuvre

Dans cette recherche, l'entretien semi-directif a été retenu comme méthode principale de recueil de données, en raison de ses caractéristiques épistémologiques et méthodologiques, telles que définies par Savoie-Zajc (2009), Cesari Lusso (2000) et Kaufmann (2016). L'entretien qualitatif est envisagé comme une « méthode de collecte d'informations située dans une interaction entre un intervieweur et un interviewé, en vue de partager un savoir expert et de dégager une compréhension d'un phénomène » (Savoie-Zajc, 2009, p. 25). Il s'ancre dans une démarche qualitative qui vise à comprendre le sens des événements pour les personnes interrogées, ce qui suppose un renversement du mode de construction de l'objet de recherche. L'objet n'est plus défini a priori à partir d'hypothèses préétablies, mais se construit progressivement à partir des catégories de pensée des participant·e·s, dans une logique inductive.

L'entretien repose ainsi sur une rigueur scientifique qui permet une autocorrection continue du chercheur ou de la chercheuse, tout en exigeant l'application de cadres méthodologiques, de techniques précises et de précautions éthiques. Il se caractérise par une interaction privilégiée entre chercheur·e et participant·es, et par l'engagement demandé. L'instauration d'un climat de confiance, facilitée par la souplesse, l'écoute non jugeante et l'empathie

(Kaufmann, 2016), permet de saisir la profondeur des expériences vécues et d'atteindre une forme de spontanéité et d'authenticité dans les propos. Le matériau recueilli ne peut être considéré comme un simple ensemble d'informations brutes : il reflète les significations construites par les participant·e·s, leurs représentations, leur subjectivité située. Dans cette perspective, l'analyse vise à élaborer des interprétations théoriques ancrées dans le terrain, dans une dynamique de théorisation enracinée. L'entretien semi-directif, dans sa dimension compréhensive, appelle ainsi une posture souple, adaptable, qui laisse émerger les discours, tout en soutenant leur mise en relation avec les axes d'analyse construits progressivement.

C'est dans cet esprit que les entretiens menés ont été pensés et conduits. Dès les premiers épisodes de collecte, la posture de chercheuse a été mise à l'épreuve par une ambivalence : celle qui réside entre la distance nécessaire pour interroger avec un regard renouvelé la relation familles-école, et la proximité affective que suscite une pratique professionnelle antérieure intimement liée à l'objet étudié. Pour tenir compte de ce défi, les échanges ont été guidés par une dynamique conversationnelle, presque ordinaire, où chaque participant·e est reconnu dans son expertise en tant qu'informatrice ou informateur privilégié de ses expériences déclarées (Paillé et Mucchielli, 2021). La souplesse d'écoute, l'attention portée aux rythmes du discours, et la capacité à revenir aux questions préparées lorsque le flux se tarissait, ont structuré l'ensemble des entretiens. Le but était de « saisir, au travers de l'interaction entre un chercheur et un sujet, le point de vue des individus, leur compréhension d'une expérience particulière, leur vision du monde, afin de les rendre explicites, de les comprendre en profondeur ou d'en apprendre davantage sur un objet donné » (Baribeau et Royer, 2012, p. 26). L'approche retenue a permis d'improviser et de recueillir des récits directement issus du vécu professionnel des participant·es dans un va-et-vient entre l'expérience de la personne et sa mise en récit (Boissonneault et Vinit, 2016).

Le corpus¹⁰ est constitué de deux populations d'enseignant·es généralistes : l'une débutante (moins de dix ans d'exercice), l'autre expérimentée (dans les dix dernières années avant la retraite). Ce choix crée les conditions pour recueillir les souvenirs des débuts, les pratiques actuelles, et les projections vers la fin de carrière. Les vingt-deux entretiens semi-directifs ont été réalisés auprès d'enseignant·e·s exerçant leur profession avec des enfants de quatre à douze ans, c'est-à-dire aux cycles I et II¹¹ de l'école primaire. Comme montré dans le tableau 11, la construction du corpus s'est déroulée sur trois années, dans un

¹⁰ L'annexe B aux pages 286 et 287 effectue la description exhaustive de l'échantillon analysé pour cette thèse.

¹¹ En Suisse romande, l'école primaire est organisée, dans le cadre du Plan d'études romand (PER), en deux cycles de quatre ans : le cycle 1 (1H–4H) et le cycle 2 (5H–8H). Le cycle 1 inclut les deux années d'école enfantine et regroupe en principe des élèves de 4 à 8 ans ; le cycle 2 concerne celles et ceux d'environ 8 à 12 ans. L'âge d'entrée à la scolarité obligatoire est fixé à 4 ans révolus au 31 juillet (accord HarmoS), d'où l'étagement indicatif suivant :

1^e = 4–5 ans ; 2^e = 5–6 ans ; 3^e = 6–7 ans ; 4^e = 7–8 ans ; 5^e = 8–9 ans ; 6^e = 9–10 ans ; 7^e = 10–11 ans ; 8^e = 11–12 ans

processus entremêlant collecte et analyse. Le canevas d'entretien n'a pas été figé ; il a évolué en fonction des éléments émergents de l'analyse, selon une logique inductive. Certaines questions ont été reformulées ou approfondies au fil des échanges, pour intégrer les apports nouveaux et affiner les catégories d'analyse (Guillemette, 2006). La décision d'interrompre la récolte a été prise en fonction du critère de saturation théorique, entendu comme le moment où « la collecte de nouvelles données n'apporterait rien de plus à la ... conceptualisation du phénomène » (Guillemette, 2006, p. 41). Comme l'ont montré Charmaz (2001) et Guillemette (2006), ce jugement reste relatif, et dépend du critère d'émergent-fit, c'est-à-dire « [d']une certaine cohérence entre le jugement posé par l'analyste et le fait que les nouvelles données ne provoquent pas vraiment d'avancement dans l'analyse » (Guillemette, 2006, p. 41)

Entretiens d'approfondissement : restitution empirique et éthique

À la suite des entretiens semi-directifs, huit entretiens de restitution ont été conduits. Ces échanges visent à soumettre certains résultats partiels avec des enseignant·e·s du primaire, appartenant au même champ professionnel que les personnes précédemment interrogées. Comme le souligne Olivier de Sardan (2014), l'acte de restituer ne relève pas d'un simple choix, mais d'une responsabilité aux fondements de la recherche qualitative en contexte. Il s'inscrit dans une double exigence de rigueur et de respect, qui implique que les chercheurs et chercheuses rendent compte de leurs analyses auprès des personnes issues du terrain exploré. Selon cet auteur, l'entretien de retour repose sur quatre dimensions : *épistémologique*, en ce qu'il permet d'approfondir les données ; *morale*, puisqu'il implique de ne pas confisquer la parole des enquêté·es ; *citoyenne*, dans la mesure où il engage un dialogue avec les groupes concernés ; et *méthodologique*, car il peut enrichir et nuancer les résultats obtenus. Cette dernière dimension a été privilégiée dans une visée de consolidation empirique. L'idée de préserver l'intégrité de la parole des personnes interviewées, en évitant de se l'approprier ou de la reformuler, s'est imposée comme un principe méthodologique stimulant.

La présentation des données en cours de traitement à des enseignant·es généralistes ouvre un espace de réflexivité sur le matériau recueilli. Les personnes professionnelles y mobilisent leurs propres univers de sens, recontextualisent les expériences rapportées et, par la confrontation des premiers résultats à leur vécu et à leurs représentations, contribuent à affiner et à densifier l'analyse (Paillé et Mucchielli, 2021). Cette démarche crée une nouvelle couche expérientielle au sein du corpus, qui ne relève plus uniquement du récit de pratique, mais aussi d'une lecture dialoguée des résultats provisoires. Le choix de soumettre les interprétations initiales à d'autres enseignant·es poursuit le but de maintenir une ouverture inductive, tout en atténuant l'empreinte interprétative du chercheur ou de la chercheuse sur les données (Schurmans et al., 2014). Ces entretiens représentent plus que des validations. Ils

sont des occasions de renforcer la circulation de la parole au sein du champ éducatif tout en favorisant le déploiement de ma recherche. Schurmans et al. (2014) formulent cinq questions qui sous-tendent les entretiens de retour : *Pourquoi, quoi, quand, comment et à qui restituer* ? Ces questions ont guidé la structuration de cette étape de la recherche tout en apportant la possibilité d'en décliner les spécificités.

Pourquoi restituer ? Avant tout pour des raisons méthodologiques, dans une optique de développement et d'approfondissement de l'analyse à partir des résultats émergents. Ces entretiens ne relèvent pas d'une simple validation, mais d'un prolongement réflexif permettant de tester la robustesse et la pertinence des catégories en cours de construction. À cette visée s'ajoute une justification épistémologique forte : dans une recherche centrée sur l'expérience enseignante, il apparaît presque comme une évidence de soumettre ces expériences à l'éclairage d'autres enseignant·e·s, capables d'en proposer une relecture située et incarnée.

Quoi restituer ? Un matériel structuré autour de cinq thématiques de discussion a été élaboré. La première question portait sur les représentations générales de la relation familles-école. Les deuxième et troisième interrogeaient les processus de socialisation professionnelle et la construction de l'identité enseignante. Les quatrième et cinquième proposaient d'analyser des extraits d'entretiens antérieurs illustrant des savoir-faire relationnels, afin d'en susciter le commentaire critique. Ce dispositif a permis d'articuler l'expérience vécue et la réflexion intersubjective, tout en facilitant l'expression de points de vue nuancés.

Quand restituer ? Ces entretiens ont été réalisés à un moment charnière de l'analyse, lorsque les catégories issues du traitement inductif des entretiens semi-directifs avaient atteint une certaine stabilité. L'objectif était alors de mettre à l'épreuve ces résultats provisoires, de les éprouver à la lumière d'autres trajectoires professionnelles, et d'en explorer la portée interprétative.

Comment restituer ? L'organisation des entretiens de retour a été pensée pour favoriser une parole libre, en recourant à une forme de vulgarisation bienveillante des résultats partiels. Il s'agissait de revenir vers le terrain non pas avec une posture de validation externe, mais avec une volonté d'écoute, de reconnaissance, et de circulation horizontale du savoir. Cette démarche a permis d'associer les enseignant·e·s à la production de sens, à l'approfondissement des résultats, dans un climat de respect professionnel et de dialogue entre pairs.

À qui restituer ? Ces échanges ont été menés avec huit enseignant·es généralistes du primaire, répartis de manière équilibrée entre novices (moins de dix ans de carrière) et expérimenté·e·s (dans les dix dernières années d'exercice). Leurs profils témoignent d'une expertise manifeste dans la gestion de la relation familles-école. La diversité des expériences mobilisées dans ces entretiens donne à atteindre une forme de complétude, en croisant des

perspectives sur les résultats partiels soumis à discussion. Par ailleurs, la notion de don et de contredon, telle que développée par Marcel Mauss, a été mobilisée pour souligner l'importance de reconnaître l'apport des enseignant·e·s ayant accepté de partager leurs expériences. Ce geste de partage, qui s'ancre dans une dynamique de confiance et de réciprocité, appelle en retour une forme de reconnaissance. C'est dans cet esprit qu'une attention particulière a été portée aux rituels d'accueil, à la manière d'entrer en relation, et à l'ancrage de la restitution dans une méthodologie à la fois recevable, éthiquement fondée et socialement acceptable (Sahuc, 2011). Il faut noter, qu'Olivier de Sardan (1995), rappelle, à ce propos, que les questions posées par la recherche « n'ont de pertinence que dans son univers de sens » (p. 79). Cette citation vient illustrer les logiques discursives de la première série d'entretiens. Il s'agit de faire émerger les catégories d'analyse en partant de l'univers de signification du chercheur, tout en veillant à limiter autant que possible l'artificialité de la situation d'entretien. Selon Olivier de Sardan, le chercheur ou la chercheuse doit aussi faire preuve d'une « capacité à converser sur le terrain même de son interlocuteur et en utilisant ses codes » (1995, p. 80). C'est précisément cette exigence qui a orienté la mise en œuvre et la structuration des entretiens d'approfondissement, dans une volonté de créer un véritable échange sur les résultats partiels, au plus près des préoccupations et des langages professionnels des personnes rencontrées.

Entretiens collectifs, paroles étudiantes

Les entretiens collectifs ont concerné les étudiant·es de troisième année participant au cours *Relations familles-école*. Conçus comme des espaces autonomes de prise de parole après la période de stage, ces entretiens reposaient sur une logique d'échange libre, affranchie de toute influence formatrice (Guillez et Tétreault, 2014). Ils ont permis de rendre visible la socialisation professionnelle, qui débute souvent avant la diplomation, en se nourrissant des antécédents biographiques et des expériences de la pratique professionnelle (Nault, 1999 ; Vonk, 1988). Tel que le souligne Lefébure (2011), l'entretien collectif ne représente pas une juxtaposition de points de vue individuels, mais bien une « situation interactionnelle propre au discours collectif » (p. 401) qui fait émerger des raisonnements articulés dans la confrontation des expériences. Cette méthode s'est avérée appropriée pour explorer la manière dont les étudiant·es contextualisent et reconfigurent les notions de relation familles-école à partir de leur vécu en pratique professionnelle.

Le déroulement méthodologique repose sur trois principes : instaurer un cadre familial (le cours), solliciter la mémoire des interactions avec les parents, et préserver une posture d'écoute attentive — sans intervention directe — pour neutraliser les biais liés à la présence de la formatrice. Trois questions ouvertes ont amorcé les échanges. Seules celles et ceux qui le souhaitaient ont enregistré la discussion, afin de respecter la sensibilité des propos

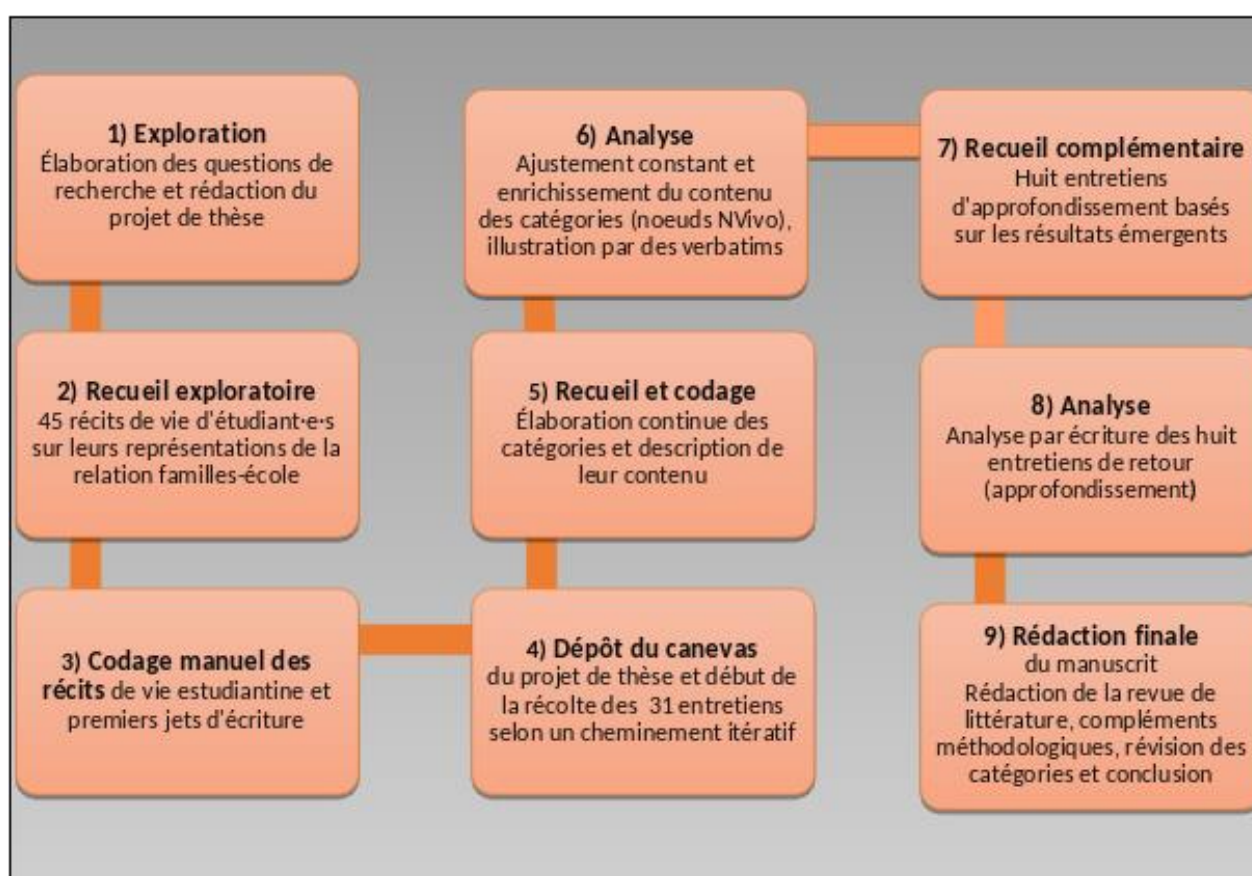
(Anadon, 2006 ; Morais, 2013). Trois groupes ont finalement transmis leurs enregistrements et autorisé leur usage dans le cadre de cette thèse, enrichissant ainsi l'analyse de matériaux discursifs ancrés dans l'expérience collective et dans une dynamique de sens partagée.

En guise de synthèse des chapitres cinq et six de la méthodologie, la figure deux illustre le continuum entre la récolte et l'analyse, mouvement qui constitue l'ossature de la démarche qualitative suivie.

Récapitulatif des étapes de la démarche inductive

Figure 2

Continuum entre moments de récolte et analyses



Troisième partie

Analyses et résultats

Chapitre 7 : L'interprétation du partenariat durant la carrière enseignante

Je pense que l'on demande beaucoup aux parents : de prendre sur eux-mêmes, de se remettre en question. Mais est-ce que l'enseignant il fait ce chemin-là ? De se dire : si cet enfant-là, à la maison, cela va bien, les parents n'ont pas trop de difficultés avec lui, et qu'à l'école, à chaque fois ça dysfonctionne. Est-ce que c'est lié à l'enfant, à son éducation, à sa famille ou est-ce que j'y suis pour quelque chose à un moment donné ?
Florie, enseignante novice

Ce chapitre met en évidence comment les enseignantes et enseignants du primaire définissent et mettent en œuvre le partenariat avec les familles, ainsi que les évolutions de cette relation au fil de la carrière. Ces résultats montrent que le partenariat n'est ni figé ni uniforme : il se façonne dans l'interaction, s'adapte aux contextes et aux expériences, et peut, selon les situations, renforcer la coopération ou questionner les pratiques professionnelles.

L'analyse s'organise en quatre sections : un partenariat idéalisé, partiellement concrétisé dans les pratiques ordinaires ; des liens qui se construisent aux marges de l'école, dans les espaces informels ou extrascolaires ; des moments où un engagement partagé prend forme ; et enfin, des situations où les parents, par leurs attitudes ou initiatives, amènent les enseignant·es à reconsidérer leur conception même du partenariat.

Un partenariat idéalisé qui n'est pas réalisé

Une volonté de partenariat est affirmée dans les discours des enseignant·es. Pourtant, elle apparaît davantage comme un marqueur d'intention que comme une réalité construite. Le terme même de partenariat est mobilisé de manière floue, souvent pour témoigner d'une posture bienveillante ou d'une adhésion aux attentes institutionnelles, sans pour autant en définir les modalités concrètes. Derrière l'idée largement partagée de « tirer à la même corde » pour le bien de l'enfant, se dessinent en réalité des conceptions hétérogènes, parfois empreintes d'incertitude quant aux modalités de la relation avec les familles. Camille, enseignante expérimentée, valorise l'idée d'un partenariat fondé sur la confiance et la transparence, perçus comme garants de la réussite scolaire.

Je pense quand même qu'on doit être des partenaires. Si on arrive à tirer tous à la même corde, en général, c'est gagné. C'est gagné pour la réussite de l'enfant à l'école. Je pense que c'est important que ce partenariat se déroule dans la confiance. Après, c'est pas toujours possible. Mais si on peut instaurer ce climat-là, et que les parents sentent qu'on est engagé, et disponible et transparent quand même. (Camille, EE)

Camille envisage le partenariat avant tout comme un cadre relationnel à instaurer, centré sur la confiance et la disponibilité de l'enseignant·e. La réussite scolaire de l'élève

constitue l'objectif prioritaire, tandis que la participation effective des familles reste implicite. Dans cette configuration, l'initiative et la régulation du lien relèvent principalement de l'institution scolaire, ce qui traduit une conception asymétrique de la coopération : l'école définit les termes, le rythme et les finalités de l'engagement. Cette approche, bienveillante dans l'intention, s'inscrit dans un modèle où l'ouverture vers les familles ne remet pas en question la position centrale de l'enseignant·e dans la décision éducative. Carla, également expérimentée, adopte une posture d'engagement total envers l'élève, mobilisant de multiples initiatives. Elle en perçoit toutefois les limites lorsque la réponse parentale apparaît insuffisante ou inexistante. Le partenariat se transforme alors en dispositif unilatéral, porté presque exclusivement par l'enseignant·e et fragilisé par l'absence de réciprocité parents-enseignant·es dans la relation école-familles.

Oui, je me bats toujours jusqu'au bout. J'essaie le plus possible de faire quelque chose pour l'enfant de trouver des solutions, mais c'est vrai que des fois, j'ai l'impression d'enfoncer des portes ouvertes, de mettre plein de choses en place, mais qu'en contrepartie, rien ne se fait non plus à la maison quand on dit : « vous pourriez faire ça ou ça » rien ne se fait parce que les parents sont démunis. (Carla, EE)

Derrière cette frustration se profile une conception unilatérale du partenariat : l'enseignante propose, les parents sont invités à suivre. L'usage du terme « démunis » renvoie moins à un manque d'investissement qu'à un malentendu profond sur les attentes, qui relèvent en réalité du rôle enseignant. L'impuissance ressentie découle ainsi non seulement d'un défaut de collaboration, mais aussi d'une asymétrie structurelle dans la définition des rôles et des responsabilités. L'école attend des parents qu'ils s'engagent dans un cadre qu'elle a préalablement défini, sans que ceux-ci en aient réellement négocié les contours. Lorsque la relation se tend, cette asymétrie se cristallise en tension. Carla évoque avec lucidité le décalage entre les normes du partenariat — pensées pour des situations ordinaires — et la réalité de contextes extrêmes :

Le partenariat, c'est beau ! Après, quand on des cas comme ça, un pour cent et c'est ce pour cent-là qui nous prend la tête... Généralement, je dirais, je trouve que cela se passe très bien. J'ai rarement eu des histoires avec les parents. Mais là, c'est un père qui dysfonctionne complètement. C'est pour cela que c'est compliqué la relation ... quand le parent ne peut pas entendre et devient violent envers son enfant. (Carla, EE)

Carla questionne ici ce qu'on pourrait appeler un partenariat de « beau temps » : un cadre relationnel pensé pour des interactions paisibles, mais dont les structures ne prévoient pas les « tempêtes ». Lorsque surgissent des violences intrafamiliales, l'injonction au partenariat devient non seulement illusoire, mais aussi pesante. L'engagement sincère de l'enseignante se heurte alors à une impuissance professionnelle face à une réalité sociale qui dépasse son rôle. Pour Mégane, enseignante novice, l'écart entre l'idéal de partenariat et la

réalité du métier se manifeste dès l'entrée dans la profession. Elle se rappelle la découverte inattendue de cette dimension du travail enseignant, non anticipée par sa formation initiale.

Au début, quand on parle du métier d'enseignant, on imagine : « on est dans la classe, on enseigne aux enfants et quand on a fini, c'est terminé ». Alors qu'il y a aussi tout l'autre côté : communiquer avec les parents et leur permettre de poser leurs questions, ça c'est des choses qu'on est pas forcément au courant au tout début de la formation... Ou même avant, quand on se dit : « Je veux faire enseignant », on n'imagine pas qu'il y a tout ça. (Mégane, EN)

La communication avec les familles, loin d'être une compétence accessoire, s'impose comme un pan constitutif du métier, mais souvent impensé ou seulement esquissé dans la formation initiale. Cette lacune ressentie renforce l'impression d'un partenariat subi par les parents plus que construit en commun. Victoire et Florie, également en début de carrière, interrogent à leur tour la réalité du partenariat, qu'elles perçoivent comme inégalitaire. Victoire décrit une relation à géométrie variable, activée principalement en cas de difficulté.

Je pense que cela n'est pas complètement un partenariat parce qu'avec mon rôle actuel, j'ai quand même le dessus sur ce qu'il se passe à l'école. Quand les situations deviennent délicates, là on communique beaucoup avec les parents et ça devient vraiment un partenariat d'égal à égal. Pour tous les enfants où cela va bien, j'ai moins le retour des parents et c'est pas tout à fait un partenariat parce que c'est plutôt moi qui gère tout ce qui est scolaire et eux, quand cela se passe bien, ils ne font pas beaucoup de retour. (Victoire, EN)

La relation partenariale semble donc s'intensifier en temps « de crise », mais reste peu investie dans les situations ordinaires. En dehors des difficultés, le pouvoir décisionnel revient au corps enseignant. Le partenariat est donc vécu comme fluctuant, contextuel, et rarement coconstruit. Florie revendique, quant à elle, une conception du partenariat fondée sur l'égalité, empruntée au monde de l'entreprise. Elle en critique le détournement scolaire.

C'est une impression que j'ai. Comme ça et pour moi, c'est important de dire : « On est partenaires ». Et si on est partenaires, il y en a pas un qui est plus important que l'autre. On n'est pas dans une forme de hiérarchie. En fait, si on parle maintenant de partenariat chez des commerciaux ou des entreprises privées, il n'y a pas un des deux qui est le chef et l'autre qui est en dessous. Moi, si je pense à « partenaires » c'est vraiment côte à côte. (Florie, EN)

Son propos exprime un idéal relationnel — côte à côte plutôt que hiérarchique — en décalage avec une réalité institutionnelle où le partenariat demeure de l'ordre du prescrit et inscrit dans une verticalité relationnelle. Enfin, Franck et Joëlle, à différents moments de leur carrière, soulignent à leur tour les limites concrètes de l'implication parentale. Franck évoque une participation parentale réduite à des tâches subalternes.

Je les implique [les parents] assez peu dans les apprentissages. C'est moi qui donne les devoirs et après, où je les implique un petit peu, c'est pour faire quelques transports pour donner un coup de main par-ci par-là. Je leur laisse de la place dans mon entretien, mais ... dans une communauté éducative, il y aurait moyen de faire beaucoup plus et, peut-être, que les parents soient un peu plus partenaires et puissent s'impliquer dans l'apprentissage ... il y a l'école qui fait ses choses et les parents donnent un coup de main ... pour aider aux devoirs. Je pense que là, il y a quelque chose à faire. (Frank, EE)

Joëlle, quant à elle, témoigne d'une bonne volonté parentale, mais pointe les limites de l'implication effective.

Il y a des parents qui veulent nous accompagner à la piscine. Je dirais que les parents sont quand même très ouverts et ils sont toujours assez partenaires dans la vie de l'école. Ce serait quelque chose à réfléchir pour savoir si on peut les impliquer plus. Il m'est aussi arrivé de faire des exposés sur des animaux et je disais aux élèves qu'ils pouvaient amener des animaux et, là aussi, les parents répondaient très présents. (Joëlle, EN)

La participation reste donc circonscrite à des tâches annexes, souvent suggérées par l'enseignant·e. Il s'agit davantage d'une place ponctuelle que d'un véritable partenariat co-construit. Ainsi, malgré une adhésion apparente au principe de partenariat, les discours enseignants des formes d'asymétrie persistantes dans les fondements de la relation école-familles.

Un partenariat qui se noue aux marges de la classe et de l'école

Si les rendez-vous formels du partenariat — réunions parents-enseignant·e·s, entretiens d'évaluation, échanges institutionnels cadrés — laissent souvent les parents à distance, d'autres espaces, plus discrets, apparaissent comme des lieux d'échange plus égalitaires. Hors du cadre officiel, dans les interstices de la vie scolaire (Marcel, 2002) des enseignant·e·s décrivent des relations empreintes de spontanéité, de convivialité et parfois d'horizontalité. Ces rencontres, souvent informelles ou extrascolaires, permettent aux familles d'exister autrement dans le lien école-familles, en dehors des rôles assignés. Melody et Christel évoquent ainsi la qualité particulière des échanges qui se produisent dans des lieux inhabituels : le marché, le bus, les sorties scolaires. Dans ces contextes, la relation se déploie apportant des satisfactions, affranchie des contraintes du cadre connu.

Dans un contexte comme le marché d'automne, on va se permettre de discuter de choses qui ne sont pas en rapport avec l'enfant et avoir une discussion comme on pourrait avoir avec quelqu'un qu'on rencontre au magasin au marché. ... Je trouve que c'est aussi important, justement d'avoir cet espace pour d'autres discussions, et pour construire une relation et puis qu'ils [les parents] apprennent aussi et nous [les enseignant·e·s] aussi dans un contexte différent que celui de l'école. (Melody, EN)

C'est différent, c'est vrai. C'est étonnant parce que, souvent, on a un autre lien avec les parents. Quand on a une journée extrascolaire, par exemple si on va à la patinoire ou à ski. On est assis à côté d'eux dans l'autocar, ou bien on attend quand on prend le pique-nique que tous les adultes se mettent autour de la table et on n'a pas du tout la même relation. (Christel, EE)

Dans ces situations, les rôles institutionnels s'effacent : l'enseignant·e n'est plus évaluateur ou évaluatrice, le parent n'est plus un usager à encadrer. La relation se déplace sur un terrain interpersonnel, portée par une coprésence simple, sans injonctions ni obligations. Cette désinstitutionnalisation momentanée ouvre un espace où la reconnaissance mutuelle devient possible, et que des enseignant·es choisissent même de provoquer. Sandy, Corinne et Camille organisent ainsi, en fin d'année, des moments festifs : grillades, apéritifs, vernissages.

Ces rencontres ne figurent sur aucun calendrier officiel, mais elles transforment la relation familles-école, la faisant passer de la salle de classe à un espace partagé autour d'un repas, d'une discussion libre, d'un moment de détente.

Il m'arrive de terminer la fin de l'année, quand je les quitte au bout de deux ans, de finir par une soirée grillades collectives. On fixe un lieu, on va avec les enfants dans l'après-midi, et puis chaque parent vient avec ses grillades, sa boisson et on passe un moment convivial sans aucune obligation. Il y a les parents qui viennent, ceux qui ne viennent pas et là on est complètement hors scolaire. (Sandy, EE)

On a fait, en fin d'année, une grillade avec les parents et les enfants pour justement un peu apporter quelque chose de plus, quelque chose d'extrascolaire avec une autre relation que les entretiens plus formels. Et ça, c'est vrai que c'était aussi des chouettes moments où tout le monde est autrement. (Corinne, EN)

Je pense que les choses extrascolaires où l'on convie les parents, ça peut renforcer ce lien aux parents. Il n'y a pas que le travail en classe — purement français, et cætera — qui fait qu'on peut imaginer les convier pour un petit apéro de fin d'année ou un vernissage avec les enfants ou des choses comme ça. (Camille, EE)

Ces espaces informels s'étendent aussi aux camps et aux sorties scolaires, où les parents sont invités à accompagner et parfois à contribuer activement à l'organisation. Véréne et Fabrice racontent l'engagement concret de certains parents, allant bien au-delà de la simple présence.

J'ai fait un camp il y a deux ans. Alors c'est les parents qui s'inscrivent. Une est venue faire à manger, un autre est venu pour une balade à la patinoire. Certains nous accompagnent si on fait une sortie, c'est super. (Véréne, EE)

Il [un père d'élève] est venu avec son van, il a déplacé pendant trois jours toutes les affaires et les tentes des élèves d'un camping à l'autre parce qu'on dormait en camping. Il rentrait chez lui, il revenait Le lendemain, il était de nouveau là pour prendre les affaires, les ramener ... incroyable ! (Fabrice, EN)

Fabrice relève l'importance de la disponibilité d'un père d'élève qui prête son véhicule et sa présence. Véréne énumère les diverses facettes de l'engagement des parents. Ces deux verbatims traduisent un véritable enthousiasme face à l'investissement de certains parents. Mais derrière la chaleur de cette reconnaissance se dessine une réalité plus contrastée : tous les parents n'ont pas les ressources matérielles, le temps libre ou la confiance nécessaire pour participer. La valorisation de ces formes d'engagement risque ainsi de produire, implicitement, une norme du *bon parent partenaire* : disponible, volontaire et visible. Ceux qui ne peuvent ou n'osent pas s'impliquer restent en marge, non par désintérêt, mais en raison d'obstacles concrets — horaires de travail, responsabilités familiales, sentiment de ne pas être légitime — qui échappent souvent au regard de l'école.

David prend explicitement acte de ce décalage et propose un autre rapport à la participation. Il déplace le sens donné à la présence parentale, qu'il refuse de réduire à une fonction logistique. Sa volonté affirmée est d'accueillir les parents non pas comme des soutiens

ponctuels, mais comme des participant·es à part entière d'une expérience collective. Le partenariat se redéfinit ainsi en dehors de toute logique utilitaire immédiate : la contribution parentale n'est pas mobilisée pour combler un manque, mais pour favoriser une présence parentale légitimée.

On ne peut pas demander trop. Et ils [les parents] ne peuvent pas faire beaucoup plus. Quand on va à la patinoire, ils [les parents] peuvent venir aussi. Ce n'est pas obligatoire. Mais je leur dis aussi qu'ils ne viennent pas pour attacher les patins. Ils accompagnent pour voir leur enfant. S'ils veulent patiner, ils peuvent aussi sans problème. Pour moi, c'est bien plus qu'attacher des patins et « au revoir ». Attacher des patins, je peux le faire tout seul : on transpire un coup, mais je peux le faire tout seul. C'est important pour moi qu'ils [les parents] comprennent qu'ils viennent pour passer un moment avec nous plus que juste faire un travail de l'arbin. (David, EN)

David ne rejette pas l'aide concrète des parents, mais il en déplace le sens. Loin d'en faire une main-d'œuvre d'appoint, il ouvre un espace de participation fondé sur la gratuité du lien et la reconnaissance implicite du rôle parental. Il s'agit moins d'« être utile » que d'« être présent ». Cette conception du partenariat trouve un terrain propice lors des activités extrascolaires — camps, sorties sportives, kermesses — où les repères institutionnels sont plus souples et les attentes moins formalisées. Dans ces contextes, les enseignant·e·s relèvent une participation parentale plus spontanée, plus régulière. L'absence de cadre rigide offre aux familles une latitude accrue pour exprimer leurs compétences parentales, reconnues par les enseignant·e·s de manière implicite, voire explicite. Le modèle du partenariat reste alors une requête mutuellement consentie par des partenaires empreints de bonne volonté, prenant la forme d'une action commune. La revendication partenariale en provenance de l'école ne serait-elle pas, en réalité, une réponse à sa fragilité ? L'éloignement des murs de l'école semble offrir la possibilité d'esquisser d'autres formes de participation parentale, ou, à tout le moins, de laisser celle-ci s'exprimer sans la pression des attentes implicites du partenariat encouragé.

Ainsi, Véréne propose aux parents de s'inscrire librement. Fabrice s'enthousiasme de l'engagement exceptionnel d'un père d'élève. David insiste sur l'importance d'une présence parentale consentie et, en quelque sorte, gratuite. Ces situations scolaires, se déroulant dans des lieux neutres, effacent les statuts prédéterminés : parents et enseignant·e·s se répartissent les tâches en fonction des compétences de chacun, plutôt que de leur statut. Les valeurs éducatives partagées et la reconnaissance mutuelle permettent à chacun·e de prendre ses responsabilités dans la prise en charge des enfants, tout en nourrissant la coéducation. Les activités organisées hors du cadre scolaire redessinent ainsi les règles d'occupation du territoire commun, en laissant aux acteurs et actrices une plus grande latitude pour le réaménager.

Dans cette même dynamique, Alexia évoque la construction collective d'une mezzanine pour sa classe. Le partenariat participatif des parents a mobilisé des compétences

diverses — menuiserie, horlogerie, bricolage agricole — pour un projet occupant l'ensemble du préau et des alentours de l'école. Ici, le partenariat devient un monde commun, un espace partagé qui déborde les frontières de la classe. Dans ces configurations atypiques, le lien familles-école se reconfigure : il ne s'agit plus de *gérer* la relation, mais de cohabiter dans un espace redessiné, où chacun·e agit selon ses ressources et est reconnu·e pour ce qu'il ou elle apporte.

J'ai fait appel aux parents d'élèves. Je leur ai dit : « Et bien voilà, pour l'année prochaine, on va faire ce projet. Qui est intéressé à donner un coup de main ? » Mais c'était énorme comme travail ! On a tout fait nous-mêmes, avec un papa qui était menuisier et moi, ça me rassurait, car c'est lui qui a validé la sécurité pour que le plancher tienne. Et il y avait justement un papa horloger qui faisait une découpe ... pour qu'ils [les élèves] puissent grimper, ça prenait un temps fou, mais il n'y avait pratiquement pas besoin de poncer. Et il y avait le papa qui était dans un domaine, je ne sais plus, agriculture. Il prenait la scie, il faisait ça en un rien de temps. Je me disais : « mon Dieu, il va se couper le doigt ! » (Alexia, EE)

Ces manières de faire « hors du cadre », rarement nommées dans les prescriptions officielles, illustrent une certaine vitalité d'un partenariat vécu comme expérience commune, et non comme un cadre imposé. Elles soulignent aussi la contradiction : pour devenir plus équilibré, le partenariat institutionnel semble devoir s'externaliser. Faut-il sortir de l'école pour que la relation puisse exister autrement ? Et si ces marges devenaient des modèles — et non des exceptions — d'un partenariat fondé sur la présence et la reconnaissance partagées ?

Des moments de partenariat mutuel

Alors que les cadres formels du partenariat peinent souvent à instaurer une collaboration réelle entre familles et école, certaines pratiques enseignantes montrent qu'il est possible d'envisager une autre manière d'entrer en relation. À travers des projets collectifs, des temps de rencontre informels ou des interactions empreintes de tact et d'écoute, les enseignantes et enseignants entendus témoignent d'un partenariat vécu, situé, coconstruit. Dans ces moments de coéducation effective, les familles ne sont plus reléguées à la périphérie : elles deviennent actrices à part entière d'un projet éducatif. Le partenariat cesse d'être un impératif institutionnel pour devenir un processus relationnel, ancré dans la confiance et la reconnaissance mutuelle. Alexia illustre une posture d'ouverture active envers les familles, qu'elle refuse de considérer comme démunies ou inaptes à participer. Elle s'oppose explicitement aux discours disqualifiants, qui supposent l'incapacité des parents à comprendre les enjeux scolaires. Son expérience plaide pour un partage réel des décisions, où les compétences parentales sont pleinement reconnues et sollicitées.

C'est trop compliqué, comme toujours, c'est ça, et les parents ne vont pas comprendre. Et je dis « mais depuis quand on prend les parents pour des gens qui ne comprennent pas ? » Ça, c'est quelque chose qui m'agace profondément ! Comme si nous [enseignantes], on avait le savoir, mais que les parents ne comprenaient pas. (Alexia, EE)

L'expérience qu'Alexia relate dépasse largement le cadre d'une participation ponctuelle dictée par les contraintes institutionnelles. Elle identifie des possibilités concrètes d'implication pour toutes les familles de sa classe, dans une logique d'inclusion active, et ancre cette implication dans un projet d'école pensé collectivement. La communication qu'elle veut initier avec les parents permet de construire une collaboration effective, qui s'inscrit dans une vision élargie de la communauté éducative. Ce processus, qui prend appui sur la reconnaissance réciproque, mobilise non seulement les élèves, leurs familles et les enseignant·es, mais aussi d'autres actrices et acteurs proches, issus du tissu communal.

Je trouve magnifique quand on voit les parents, justement dans des moments où ils viennent travailler : on travaille debout avec eux parce que, justement, on fait des jeux pour la cour. Même si on ne connaît personne, on sait qui fera la paire avec les enfants, car il y a des identités de familles, mais qui sont tellement variées ! Et c'est magnifique de voir ça. (Alexia, EE)

Pour Florie et Niels, ce n'est pas la promotion d'un idéal de participation éducative qui favorise le plus la communication avec les familles, mais l'attention portée aux réticences parentales pour tenter de les comprendre. Conscients des blessures, des inquiétudes ou de la méfiance que peut susciter l'école, ils font le choix professionnel de se mettre en retrait dans l'échange, afin de laisser aux familles le temps de saisir les enjeux d'une situation parfois décisive pour l'avenir de leur enfant, tout en réaffirmant leur rôle d'enseignant·e. En transformant ses projets pédagogiques en expériences collectives, Alexia a illustré une autre dimension de cette approche d'ouverture : une coéducation ancrée dans la réalité sociale des familles, où chacun trouve sa place selon ses possibilités et où les savoir-faire parentaux, dans leur diversité, nourrissent la dynamique éducative. Le partenariat devient alors un monde commun — ni strictement scolaire, ni strictement familial, mais traversé par les deux — où l'expérience vécue ensemble construit un lien durable comme l'explicite Niels.

Je peux comprendre que, si les parents viennent avec une image de leur enfant, et que quelqu'un qui a vu leur enfant pendant deux, trois mois leur dit tout de suite, même avec les formes : « écoutez, il faut faire attention à, et, à, et cætera, parce qu'on craint que... » je peux comprendre que les parents, cela les heurte un peu et qu'il faut laisser du temps au temps pour qu'ils perçoivent l'information, qu'ils la traitent et que l'idée fasse son bout de chemin. (Niels, EN)

Dans certaines situations, le lien de confiance reste fragile. Florie décrit une scène où son refus de forcer la décision crée un espace de retournement : c'est dans ce temps suspendu, où elle renonce au pouvoir d'imposer, que le parent s'engage.

Je ne peux pas vous [les parents de l'élève] forcer, maintenant on laisse cet enfant dans la souffrance, cela nous fait mal, mais si c'est votre souhait, c'est ce que l'on va faire. Et puis là, tout d'un coup, cela a résonné en lui. Il a dit : « non, non, non, on fera le nécessaire. » Je lui ai montré que je ne vais pas le forcer, car « je ne suis pas la petite maitresse qui va vous gronder comme on vous a grondé quand vous étiez petit. » (Florie, EN)

Cette écoute active ne relève pas d'un retrait passif, mais d'un choix professionnel visant à désamorcer le rapport de pouvoir inhérent à la relation école-familles. Elle repose sur la prise en compte des trajectoires, des blessures et des représentations propres à chaque parent. Les gestes de Florie et Niels — laisser du temps, formuler avec tact, reconnaître la douleur parentale — agissent comme des micro-réglages de la relation, capables de prévenir des asymétries communicationnelles et sociales, et d'éviter que le partenariat ne devienne un dispositif générateur de malentendus ou de désengagement. Dans le prolongement de cette attention au lien, d'autres enseignant·es expriment une vigilance réflexive inscrite au cœur de leur pratique. Marie-France, par exemple, évoque le moment où elle a transformé sa manière de s'adresser aux familles en se posant une question simple, mais décisive : comment aimerais-je qu'on me parle, en tant que parent d'élève, si j'étais à leur place ?

Je pense que j'ai commencé à m'exprimer autrement, car je me disais « si c'est moi qui devais entendre ça, comment j'aimerais l'entendre ? » Là, je me mets à la place des parents. Je pense que je n'ai jamais été crac boum à dire « il n'y a rien qui va », mais je ne me suis jamais enregistrée (rires). C'est vraiment : « Comment est-ce que je l'aimerais l'entendre ? » (Marie-France, EE)

De même, Mégane mobilise cette capacité à se mettre à la place de l'autre comme boussole de son agir professionnel, ajustant ses paroles pour mieux comprendre les réactions parentales.

Je suis une personne qui me met beaucoup à la place des autres : autant à la place de mes élèves qu'à la place des adultes. J'essaie beaucoup de me dire : « À leur place, si j'avais entendu ça, comment je réagirais ? Du coup, ça me permet de comprendre. « Si mon enfant me dit ça, je vais être fâchée et je réagirais peut-être comme ça. Ou pour un enfant qui n'est pas bien, si la maitresse m'avait dit ça, comment je me serais sentie ? » Pour essayer un petit peu de comprendre comment les gens fonctionnent, je fonctionne beaucoup comme ça. (Mégane, EN).

Les données montrent que la confiance ne naît pas d'un protocole, mais d'ajustements inscrits dans la durée. Elle se façonne dans des situations concrètes, où la relation prend corps au-delà des rôles prescrits. Le tableau ci-après distingue trois formes du partenariat — idéalisé, périphérique, partagé — qui se déclinent selon l'ancienneté des enseignant·es.

Le partenariat idéalisé, plus présent chez les novices, révèle un décalage entre formation et réalité, nourri par une injonction normative et une dissymétrie relationnelle. Le partenariat périphérique valorise des formes de coprésence informelle et d'hospitalité, tout en soulevant la question de leur caractère parfois exclusif. Enfin, le partenariat partagé témoigne d'une posture plus assurée, fondée sur la reconnaissance des compétences parentales, une sensibilité relationnelle accrue et une inscription dans une temporalité longue de la coéducation. Ce passage de postures défensives à des dynamiques construites ensemble souligne que le partenariat se déploie comme un processus évolutif pour les enseignant·es.

Tableau 11

Formes de partenariat ressortant de l'expérience enseignante

Formes du partenariat	Enseignant·es novices	Enseignant·es expérimentés
<i>I. Partenariat idéalisé</i> un modèle attendu mais rarement atteint	Adhésion à un discours normatif, confrontation au réel parfois difficile	Posture bienveillante, conception unilatérale du lien
<i>II. Partenariat périphérique</i> des liens qui se tissent hors du cadre scolaire	Valorisation des contextes informels pour désacraliser la relation	Création d'espaces conviviaux d'échanges parfois sélectifs
<i>III. Partenariat partagé</i> une relation reconnue et investie des deux côtés	Développement d'une éthique de la relation, posture empathique	Appui sur les compétences parentales, coconstruction de projets

Quand les parents apprennent le partenariat aux enseignant·es

Et si, dans la relation entre l'école et les familles, les enseignant·es n'étaient pas les seuls initiateurs et initiatrices du lien, mais aussi les bénéficiaires d'un véritable apprentissage humain et relationnel ? La question « Que vous ont appris les parents ? » a été posée durant les entretiens lorsque le contexte le permettait. Cette invitation au renversement de perspective ouvre sur une relation potentiellement plus égalitaire, dans laquelle les enseignant·es reconnaissent recevoir quelque chose des parents, et parfois même à travers eux. Les parents deviennent alors contributeurs d'une posture réflexive, amenant les enseignant·es à revisiter ce qu'elles et ils vivent et à s'interroger sur ce qui leur échappe.

Ce que les familles enseignent aux enseignant·es constitue une dimension de la relation, rarement envisagée dans les discours de sens commun. À rebours d'une vision descendante, ce point de vue met en lumière un partenariat plus symétrique. Les apports parentaux deviennent des incitateurs de réflexion, de prise de recul, voire de transformation de soi. Les données montrent que les parents, par leur engagement ou par leur différence, amènent les enseignant·es à questionner leurs représentations, pour affiner leur positionnement professionnel et leur confiance. Comme le montre le tableau ci-dessous, l'obligation partenariale, souvent perçue au départ comme une contrainte intimidante, se transforme progressivement pour les enseignant·es novices en un espace d'apprentissage. La relation avec les familles, bien que parfois source de tensions ou d'incertitudes, devient un lieu d'expérimentation où s'élaborent les premiers repères professionnels. Elle permet notamment le développement de deux valeurs fondatrices : la confiance en soi et l'empathie.

Tableau 12

Apprentissages par les parents aux enseignant·es novices

Au début de la carrière enseignante, des parents qui favorisent l'apprentissage de la confiance et de l'empathie
Une valeur apprise pour soi : la confiance
<i>Je dirais oui, ils m'ont appris à me faire confiance. Alors, ce n'est pas quelque chose qui se fait souvent, mais ils valorisent quand même et ça, c'est important. (David)</i>
<i>La confiance en moi et de voir que je pouvais aussi être respectée par des adultes bien plus âgés que moi. (Corinne)</i>
<i>Ne pas avoir peur, car les parents eux-mêmes sont dans la crainte. (Florie)</i>
Une valeur apprise et partagée : l'empathie
<i>Ils m'ont appris à avoir plus de compréhension et de compassion pour eux dans le sens où j'ai pas d'enfants. (Aline)</i>
<i>J'ai pris conscience que les parents m'ont appris ça : la difficulté du métier de parents. (Mégane)</i>
<i>Une chose que j'ai apprise avec eux, c'est de me mettre un petit peu à leur place. Parce qu'au début, j'avais plein d'idées : je leur balançais plein de choses. En fait, je me suis rendu compte que quand on est la place des parents, on reçoit parfois beaucoup trop d'informations. (Victoire)</i>
<i>Ils m'ont appris leur vision des choses ; la vision qu'ils ont de l'école depuis la maison. En fait, n'ayant pas d'enfant, je trouve que c'est important d'avoir leur ressenti des choses. (Melody)</i>

La confiance en soi émerge souvent de situations où les jeunes enseignant·es se sentent reconnu·es par les parents. Cette reconnaissance, parfois discrète, contribue à renforcer leur légitimité dans une posture encore en construction. David explique ainsi : « *Ils m'ont appris à me faire confiance.* » Pour Corinne, c'est le respect exprimé par des adultes plus âgés qui a joué un rôle décisif dans son affirmation. Cette valorisation inattendue, qui contraste avec les doutes inhérents aux débuts de carrière, offre un ancrage affectif et symbolique stabilisant.

Parallèlement, l'empathie se construit au fil des échanges avec les familles, notamment lorsque les enseignant·es réalisent qu'elles et ils en savent encore peu sur la réalité vécue par les parents. Aline et Mégane soulignent combien leur propre absence d'expérience parentale a été compensée par ce que les familles leur ont permis de comprendre sur les responsabilités éducatives. Victoire, de son côté, raconte comment elle a dû ajuster sa communication après avoir pris conscience de la surcharge d'informations qu'elle imposait : « *Je leur balançais plein de choses ... je me suis rendu compte qu'on reçoit parfois trop de consignes comme parents.* » Ces ajustements qui s'effectuent par petites touches et au gré de prises de conscience successives traduisent, on peut le penser, un processus d'apprentissage progressif de la relation familles-école qui se réalise par les apports des parents.

Tableau 13

Apprentissages par les parents aux expérimenté·es

Avec l'expérience enseignante, des parents qui soutiennent l'apprentissage de l'humilité et de l'authenticité
Une valeur apprise pour soi : l'humilité
<i>Une certaine humilité... je pense, oui, je pense que c'est ça, une certaine humilité. En fait, quand on côtoie les parents, on côtoie un peu la société. Je pense qu'ils m'ont souvent enrichi par leurs témoignages. (Frank)</i>
<i>J'ai appris à garder ma place d'enseignante. Ne pas vouloir me mettre en psychologue ou en orthophoniste, à garder ma place. Ils m'ont appris, ils m'ont apporté des identités de familles fantastiques. (Alexia)</i>
Une valeur apprise et partagée : l'authenticité
<i>Ils m'ont appris quelque chose : déjà que l'on est mieux dans son rôle d'enseignant en étant ce que l'on est plutôt qu'en se cachant dans un uniforme de prof. (Leandro)</i>
<i>Je pense que chaque échange me fait grandir. Moi je pense que chaque fois qu'il y a un échange, j'apprends quelque chose, je pense, de la part des parents. (Marie-France)</i>
<i>Les parents, les prendre chacun différemment, là où ils sont, et aller à leur rencontre là où ils sont. Ils m'ont appris ça. (Camille)</i>

Chez les enseignantes et enseignants expérimentés, l'humilité se nourrit d'années de contact avec la diversité des familles. Frank parle d'« une certaine humilité » née de la rencontre avec la société à travers les parents. Alexia insiste sur la nécessité de « garder [sa] place » et de reconnaître les identités multiples des familles. Cette lucidité sur les contours du rôle professionnel témoigne d'une légitimité stabilisée, qui n'a plus besoin d'occuper tout l'espace pour exister. L'authenticité, autre valeur centrale, s'exprime comme une liberté d'assumer ce que l'on est. Leandro le formule ainsi : « On est mieux dans son rôle d'enseignant en étant ce que l'on est. » Cette posture rejoint celle de Marie-France, qui voit dans chaque échange une source de croissance, et celle de Camille, qui insiste sur l'accueil des parents « là où ils sont ». L'objectif n'est plus de représenter l'institution ou de convaincre, mais d'être présent dans la relation, dans une écoute incarnée et non défensive.

Comparés à ceux des novices — marqués par un besoin de reconnaissance, une quête de confiance en soi et une empathie encore en construction —, les propos des expérimenté·es expriment une maturité relationnelle plus apaisée. Moins chargés émotionnellement, elles et ils reflètent un partenariat intégré, où la reconnaissance mutuelle passe par la qualité du lien plutôt que par sa démonstration. Les novices reconnaissent souvent leur position de pouvoir, tout en la questionnant, tandis que les expérimenté·es, comme Carla, évoquent la tension entre leur investissement et l'engagement parental perçu comme insuffisant. La vision du partenariat se déplace : chez Florie, elle se nourrit d'un idéal d'égalité, tandis que Camille, plus institutionnelle, insiste sur la confiance comme climat relationnel, sans remettre en cause le cadre hiérarchique. Les valeurs apprises traduisent cette inflexion : les novices

parlent de confiance en soi et d'empathie, qualités personnelles en formation ; les expérimenté·es mettent en avant l'humilité et l'authenticité, fruits d'un cheminement réflexif prolongé. Enfin, sur l'implication parentale, les novices souhaitent élargir les formes de participation, tandis que les expérimenté·es en limitent souvent la portée aux tâches périphériques, exprimant à la fois un manque et un potentiel inexploité.

Conclusion du chapitre

À partir de l'analyse des entretiens, appréhendés comme un accès aux pratiques rapportées et aux logiques professionnelles mobilisées par les enseignant·es, ce chapitre répond à la sous-question de recherche suivante : Quels repères et quelles logiques structurent la relation familles-école, et comment évoluent-ils selon les étapes de la carrière ?

Le partenariat idéalisé montre que les novices projettent une vision égalitaire du lien, fondée sur une horizontalité espérée. Ces représentations généreuses, mais souvent décalées des réalités institutionnelles et relationnelles, restent éloignées d'une possible « réciprocité d'action permettant l'égalité et la confiance dans l'échange » (Périer, 2017, p. 49) entre parents et enseignant·es. À l'inverse, les enseignantes et enseignants expérimentés mobilisent le partenariat comme un outil au service de la réussite scolaire, traduisant une approche plus stratégique, en phase avec les attentes institutionnelles de performance (Dubet et Duru-Bellat, 2024 ; Payet, 2017). Ce glissement témoigne d'un ajustement professionnel à des normes implicites souvent unilatérales (Ogay, 2017), où la collaboration reste conditionnée à la conformité parentale (Périer, 2012 ; Millet et Thin, 2017). L'évolution des représentations révèle ainsi une tension persistante entre idéalisme relationnel et gestion pragmatique, qui renforce l'asymétrie structurelle du partenariat.

Les données montrent toutefois que le partenariat se tisse plus aisément aux marges de l'école, dans des espaces neutres ou informels. Les novices découvrent avec surprise l'ampleur des attentes liées à la collaboration, souvent absentes de leur formation initiale. Leur perception d'un périmètre strictement pédagogique se heurte à la réalité d'une coopération institutionnalisée mais peu outillée, rejoignant les constats de Périer (2017) sur le flou des règles et les injonctions implicites adressées aux deux parties. Les expérimenté·es, quant à elles et eux, peuvent exprimer de la désillusion face à un idéal rarement atteint : leur recul critique s'ancre dans l'expérience d'un partenariat normé, où la volonté de coopération se heurte au maintien des hiérarchies et à l'absence d'un véritable partage du pouvoir éducatif (Ogay, 2017 ; Millet et Thin, 2017).

Les espaces informels — sorties scolaires, discussions au marché, échanges fortuits — constituent un terrain privilégié d'émergence d'un « partenariat périphérique ». Celui-ci, moins contraint par les rôles assignés, favorise une communication plus directe, où parents et enseignant·es peuvent se rencontrer en dehors des scripts institutionnels. Dans ces

moments, la relation se fait plus réciproque, plus incarnée, et les signes de reconnaissance mutuelle (Honneth, 2004, 2019) circulent plus librement. Ces observations rejoignent les travaux de Deslandes (2004), pour qui l'engagement parental dépend de la perception d'un accueil véritable et d'invitations claires à participer. Pourtant, cette ouverture périphérique ne se transpose pas spontanément dans les interactions formelles : l'école continue d'y reproduire un cadre asymétrique, révélant une contradiction au cœur du partenariat.

Or, comme l'a montré l'expérience du confinement, les limites peuvent s'estomper et permettre de « redéfinir les codes » de la relation familles-école (Chatelain, 2021, p. 96). C'est dans cette redéfinition que s'ouvre la possibilité de recréer le lien, de le vivre autrement, plus naturel et plus équilibré. Ces constats doivent être tempérés par un impensé : l'absence, dans les discours recueillis, de mention explicite des formes familiales plurielles. Cette invisibilisation maintient une représentation implicite de la famille nucléaire et une normativité silencieuse autour du bon parent d'élève, agissant comme filtre dans l'évaluation de l'implication parentale (Périer, 2012 ; Ogay, 2019). (Périer, 2012 ; Ogay, 2019).

Au fil de la carrière, les enseignant·es ne sont pas seulement en position de surplomb du partenariat : elles et ils apprennent. L'engagement, les résistances et les différences des familles sollicitent des valeurs clés : confiance en soi et empathie chez les novices ; humilité et authenticité chez les expérimenté·es. Ce « partenariat appris » dit une capacité à se laisser transformer par la relation familles-école. Au-delà d'une simple gestion des rôles, un espace relationnel élargi se construit — dans une perspective écologique (Bronfenbrenner, 2005), reprise par Epstein (2010) en sphères d'influence qui se chevauchent et compatible avec le modèle motivationnel de Hoover-Dempsey et Sandler (1997). Elle ne deviendrait effective qu'à la condition de reconnaître les apprentissages mutuels et la valeur des liens tissés.

Chapitre 8 : La socialisation professionnelle¹² par le lien familles-école

Chaque classe est différente. C'est incroyable ! C'est pour ça que j'aime ce métier ; c'est tellement riche. On a toujours des défis différents, des choses que l'on n'avait pas vécues avant, parce que chaque enfant est différent. Et là, j'aurai ma trente-cinquième année d'enseignement. Camille, enseignante expérimentée

Ce chapitre analyse comment la socialisation professionnelle des enseignant·es du primaire influe sur leur rapport aux familles. Il montre comment les transformations identitaires, sur les plans personnel et professionnel, façonnent la relation avec les parents. Les récits recueillis mettent en évidence les processus par lesquels la confiance en soi s'installe et se maintient au fil de la carrière, parfois malgré les désillusions ou les tensions rencontrées. Il s'agit de saisir en quoi l'affiliation professionnelle et une certaine affirmation personnelle modifie l'approche du lien aux familles, et comment cette évolution identitaire influence les positionnements adoptés dans le partenariat. L'expérience du partenariat s'inscrit dans la continuité des trajectoires professionnelles, marquées par des phases de socialisation distinctes selon le degré d'expertise. Le lien aux familles devient ainsi un révélateur du rapport au métier, qui va des tâtonnements du début de carrière à une assise plus sûre. Les analyses mettent en évidence une dialectique identitaire entre le besoin de se singulariser et le désir d'appartenir à un collectif, ambivalence structurante qui se manifeste dans les interactions avec les familles, souvent vécues comme des épreuves professionnelles. L'évolution se lit selon trois mouvements : l'élan et la motivation des débuts, la mise en place de frontières pour se préserver, et la recherche d'une sérénité relationnelle avec le temps. Cette progression, loin d'être linéaire, conduit à une forme d'assurance professionnelle — indicateur de maturation identitaire — construite au gré des étapes de la carrière.

Premiers pas dans la relation familles-école

Rencontrer les parents, c'est découvrir une face cachée de la profession pour les novices. La titularisation confère une partie des clés pour ouvrir la porte de la relation familles-école. La socialisation professionnelle des enseignant·es en formation se construit également au contact des familles, dans un espace relationnel dans un espace relationnel, avec une assurance personnelle encore en devenir. Cette dimension s'impose progressivement comme une composante incontournable du métier, engageant les futurs et futures enseignantes à

¹² Dans ce travail, la *socialisation professionnelle* renvoie aux processus d'ajustement progressifs et continus aux cadres sociaux et professionnels du métier (Berger et Luckmann, 1966). L'*affiliation professionnelle* désigne l'appartenance reconnue à un collectif et l'accès à une participation élargie au groupe professionnel, sans préjuger de l'appropriation subjective du métier (Lave et Wenger, 1991 ; Wittorski, 2008). L'*identité professionnelle* est conçue comme un travail transactionnel « pour soi / pour autrui », continuellement retravaillé au fil de l'expérience (Dubar, 2010 ; Perez-Roux, 2016). Le *développement professionnel* renvoie au processus par lequel ces dynamiques se transforment en ressources professionnelles à travers l'expérience et la réflexivité (Jorro, 2009).

redéfinir leurs priorités face à une implication qu'ils et elles n'avaient pas nécessairement anticipée, mais qu'il leur faut apprendre à assumer.

Les étudiant·es de dernière année se projettent dans une double inscription : personnes avec leurs craintes, et professionnel·les en devenir, soucieuses et soucieux de répondre aux exigences du métier. L'inquiétude et la recherche de conformité orientent alors leurs représentations du lien aux familles

Et de l'autre côté, je pense que je vais clairement appréhender ce moment parce que je vais avoir une petite pression. Et je vais vouloir bien faire parce que c'est la première fois que je vais avoir des parents. (Tim, Ella, Anissa, étudiant·es)

Surtout qu'ils [les parents] auront peut-être encore plus tendance vu que c'est nos premières années à se dire qu'on est débutants, donc qu'ils peuvent se permettre de nous faire des remarques et qu'ils savent mieux que nous, ah ben voilà. (Tim, Ella, Anissa, étudiant·e·s)

Oui, il faut assurer. (Tim, Ella, Anissa, étudiant·es)

Oui c'est ça, il faut savoir répondre à leur question s'ils en ont et être organisés dans les explications, savoir quoi leur [aux parents] dire, faire bonne impression. (Tim, Ella, Anissa, étudiant·es)

L'imaginaire professionnel qui se dessine repose sur une série de passages obligés pour prouver sa compétence, malgré l'inexpérience. Trois dynamiques se dégagent : une pression personnelle à bien faire, la crainte d'être dévalorisé, et l'injonction à maîtriser les codes relationnels. Mégane souligne la surprise de découvrir que la relation aux familles dépasse le cadre de la classe.

Quand on parle du métier d'enseignant, on imagine : « on est dans la classe, on enseigne aux enfants » et quand on a fini, c'est terminé. Alors qu'il y a aussi tout l'autre côté : de leur permettre [aux parents] de poser leurs questions. Ce sont des choses avec lesquelles on n'est pas forcément au courant au tout début de la formation ou même avant quand on se dit « je veux faire enseignant ». (Mégane, EN)

Ce témoignage éclaire la manière dont les interactions avec les familles obligent à sortir d'une conception centrée sur le face-à-face enseignant·e-élèves. Elles introduisent une relation triangulaire, souvent nouvelle pour les débutant·e·s, qui impose un élargissement du cadre identitaire et une reconfiguration des repères professionnels. Leila, étudiante en 3^e année, dit qu'elle s'engagera dans ce lien aux familles, car la relation avec les parents revêt une haute importance à ses yeux. Dans la phase de seuil qui caractérise l'entrée dans la vie professionnelle, Leila découvrira les réalités et les responsabilités caractéristiques de sa profession. Sa conviction de la nécessité de tenir compte des deux lieux de vie de l'enfant-élève pour que son développement soit idéal la soutient peut-être pour apprivoiser ses craintes, majoritairement décrites par les novices.

En soi, la relation familles-école est super importante parce que c'est les deux endroits où l'enfant grandit et on doit être ensemble pour aider l'enfant à grandir et pas se mettre l'un contre

l'autre, mais parfois c'est difficile. (Leila, Morgana, Giada, Carol, étudiantes)

D'autres possibles obstacles à une relation fluide sont mentionnés par les étudiant·es. Selon Donna, il y a la question de la disponibilité restante en dehors du travail de la classe pour s'occuper de la relation avec les parents, qu'elle souhaiterait « vraie », sans en préciser les contours, et qui vient s'ajouter à ses autres obligations.

*Je pense que c'est aussi dur de trouver le temps, ce n'est pas le but principal du métier d'enseignante d'avoir une relation aux parents et du coup de prendre le temps de l'instaurer une vraie relation pour l'avoir je pense que ça prend du temps.
(Charline, Agathe, Donna, étudiantes)*

Giada, elle aussi étudiante de 3^e année, conçoit les conflits entre partenaires comme une source de complication de la relation familles-école. Elle sous-entend un ancrage partenarial, mais n'imagine pas encore que le conflit pourrait s'inscrire dans une logique coopérative et négociée, et non comme un dysfonctionnement relationnel.

*Il faut avoir l'envie, mais des fois, ça ne marche pas. La porte, elle peut être fermée du côté des familles, la porte, elle est fermée. Et du côté des enseignants aussi, si tu n'arrives déjà pas à gérer ta classe, tu n'as peut-être pas envie de prendre le temps de créer une relation avec les parents et qu'ensuite tu te fasses démonter quand cela ne se passe pas bien.
(Leila, Morgana, Giada, Carol, étudiantes)*

L'incompatibilité entre l'élève et l'enseignant·e représente un autre obstacle à la relation familles-école, selon Carol, autre étudiante de 3^e année. Elle conçoit difficilement nouer des contacts avec des parents dont l'enfant est perçu comme difficile par elle-même ou par ses collègues. Elle interroge les désaccords et souligne, en miroir, que ce sont justement ces situations conflictuelles qui devraient motiver l'investissement relationnel, même si ce disposition professionnelle ne va pas encore de soi.

*Et moi j'imagine s'il y a un élève qui est insupportable qui met la m..., j'ai l'impression que j'aurais trop d'aprioris sur sa famille et que cela soit dur de créer du lien avec ses parents. »
« Mais bon... mais, et ce serait le moment où tu as le plus besoin de créer du lien avec sa famille. (Leila, Morgana, Giada, Carol, étudiantes)*

Cette tension entre rejet anticipé et nécessité du lien constitue un nœud identitaire central. Elle reflète les débuts d'une posture réflexive, encore hésitante, mais lucide sur la complexité du travail relationnel avec les familles. Le lien à l'autre — ici, le parent — devient un miroir du lien à soi en tant que professionnel·le en formation. Joëlle, enseignante novice, explique comment elle assume la relation familles-école. Sa vision est inscrite entre attentes personnelles et exigences professionnelles. Elle insiste d'abord sur l'importance de faire « bonne impression », comme une manière de s'entourer d'un cadre rassurant. Ce souci de présentation s'articule à une volonté de clarté dans les objectifs pédagogiques, qui doivent être transmis avec précision pour soutenir une relation de confiance. Le verbatim témoigne d'un positionnement hybride : entre affirmation de soi et souci d'être perçue comme une

professionnelle crédible, Joëlle met en œuvre une forme de diplomatie relationnelle qui, sans doute, illustre un stade encore en cours de stabilisation identitaire.

J'essaie vraiment de faire bonne impression aux parents que les objectifs soient très clairs les objectifs de l'année qu'ils voient où je sais où je vais dans le but d'avoir aussi toujours cette confiance dans cette bienveillance de la maitresse et le professionnalisme de la maitresse. (Joëlle, EN)

L'expérience professionnelle se construit au fil des confrontations concrètes, et la relation familles-école constitue un terrain d'apprentissage identitaire à part entière. Corinne, qui entame sa septième rentrée, revient avec distance sur ses débuts. Elle évoque un passage par l'épreuve, marquée par la peur de ne pas être à la hauteur, de ne pas trouver les mots justes ou de mal réagir en cas de tension avec les familles. Ce souvenir, teinté d'auto-dérision, montre que la distance temporelle permet une forme de dédramatisation de ces premières incertitudes.

Justement j'avais envie, justement, de créer cette relation, et j'avais ce stress de me dire "si j'y arrive pas, s'il y a des parents où je me sens un peu attaquée, comment je vais réagir, est-ce que j'aurai les bons mots ?" C'était un stress qui n'avait pas lieu d'être (rires), mais voilà, il était là. (Corinne, EN)

La socialisation professionnelle de Corinne passe aussi par l'acceptation de ne pas être parfaite et par la gestion de l'incertitude liée à la rencontre des familles. Le fait de « se lancer » et d'oser une prise de risque permet de dépasser les projections angoissées du début de carrière. Corinne interprète questions inconfortables du début comme les étapes normales de sa trajectoire professionnelle après sept années de pratique. Par ailleurs, cette évolution s'inscrit dans une phase de diversification des compétences, dans laquelle l'expérimentation joue un rôle central. La confrontation à des situations réelles, parfois éprouvantes, constitue un élément moteur de la stabilisation identitaire. Corinne ne parle pas d'objectifs à afficher ou de bonne impression à donner aux parents, contrairement à Joëlle. Cette posture plus assurée résulte sans doute d'un ajustement où se construit, au fil des années, une double socialisation : maîtriser peu à peu les routines professionnelles d'abord pour apprendre à interagir avec les familles.

Paola, après cinq années d'expérience, témoigne d'un rapport au lien familles-école plus distancié, où l'élément émotionnel semble avoir été régulé au profit d'une perception nuancée de la relation. Son discours se démarque des appréhensions exprimées par les étudiant·es en troisième année de formation. Paola ne nie pas les difficultés ou les discours ambiants sur les tensions entre parents et enseignants, mais elle s'en démarque, soutenue par son vécu quotidien d'enseignante primaire.

Moi, les parents d'élèves, c'est toujours quelque chose, je trouve, qui prend beaucoup de place dans notre travail. On entend aussi beaucoup de choses, que cela soit dans les médias ou par

d'autres parents ou par les enseignants ... que les parents ont pris beaucoup de place, ... que la relation enseignants-parents est plus compliquée qu'avant, etc. Avec mes cinq ans d'expérience, donc ce n'est pas énorme, je trouve que la relation avec les parents n'est pas si compliquée que ça. Je dirais même qu'en fait, avec la majorité des parents, cela se passe super bien. (Paola, EN)

Paola se distancie des discours de sens commun. Les propres rencontres qu'elle vit avec les parents de ses élèves lui ont appris la réalité professionnelle. On peut penser que sa capacité à s'extraire des représentations généralisantes sur les parents d'élèves constitue une manifestation de l'évolution de la socialisation professionnelle. En effet, Paola ne se définit plus à partir de ce qu'elle ne connaît pas et qui pourrait être source de crainte diffuse. Elle se définit à partir de ses expériences de la relations familles-école. Elle relativise les difficultés des contacts avec les parents et s'autorise à nuancer ce qui, pour les étudiantes en dernière année de formation, constitue encore un motif de crainte mais comme une part intégrante et, parfois, même agréable de sa profession.

Corinne construit la relation avec les familles en dosant sa disponibilité. Elle évoque un équilibre à trouver entre présence parentale jugée trop ténue ou trop envahissante ; ce qui la pousse à poser des limites aux échanges. Elle insiste ainsi sur la nécessité de se sentir bien dans la relation, quitte à instaurer une distance protectrice. Elle filtre les sollicitations pour préserver son équilibre relationnel.

Pour moi, c'est important que je me sente bien avec ces échanges, pas que ça m'envahisse ou que ça m'inquiète ... alors j'y vais beaucoup au ressenti ..., car il y en a, des fois, des parents qui sont tout le temps, là, pour des choses... je comprends que c'est des soucis pour eux, mais c'est des choses... par rapport à d'autres soucis ... on sent que c'est plutôt eux qui ont besoin d'être rassurés ... et quand c'est trop, j'essaie de mettre une certaine distance pour qu'ils comprennent qu'ils peuvent venir une fois dans la semaine et puis pas tous les jours à l'école (Corinne, EN)

Aline, enseignante en 1^e et 2^e primaires depuis trois ans se lie facilement avec les familles. Elle ne décrit pas la relation familles-école comme une source d'inquiétude ou de conflits possibles, mais plutôt comme un prolongement naturel de son activité d'enseignante. Elle montre de la sérénité relationnelle dans laquelle la communication avec les parents. Pour autant, cette aisance ne masque pas, dans le propos d'Aline, les représentations que les parents pourraient avoir d'une enseignante encore jeune dans le métier. Elle anticipe les éventuels doutes sur sa légitimité, non pas avec crainte, mais avec lucidité, comme si cette question faisait désormais partie intégrante de sa conscience professionnelle.

Je trouve que c'est facile, ce n'est pas quelque chose qui me pose problème [la relation familles-école], mais c'est vrai que, je pense que des fois, je me dis que pour les parents qui ont pour la première fois leur enfant à l'école et bien les parents peuvent se dire "eh bien la maitresse, elle est vraiment jeune, c'est sa première année", enfin ce genre de question, en se disant qu'ils espèrent que je fasse comme il faut. (Aline, EN)

La conscience qu'elle a de l'image que peuvent se faire les parents d'une enseignante jeune et en début de carrière ne freine pas son engagement. Elle la formule comme une possibilité parmi d'autres, sans la dramatiser ni la transformer en crainte. Cette posture traduit un positionnement professionnel déjà relativement stable : l'enjeu n'est plus de se protéger du jugement parental, mais d'agir avec lucidité sur ce que ce regard pourrait impliquer.

David, également en début de carrière, partage ce regard positif sur la place des familles dans son activité. Son propos dépasse le projet d'avoir des relations constructives avec les parents. Il exprime une conviction, presque existentielle professionnellement, celle que l'enseignant ne peut exercer son métier sans les parents. Cette reconnaissance mutuelle — « ils me font confiance, sinon leur enfant ne serait pas là » est posée comme un signe consolidant sa légitimité professionnelle. Elle n'est plus à construire : elle est présupposée par le lien même qui unit l'élève à la classe. Elle témoigne aussi de formes de réciprocité, qui nourrissent sa socialisation professionnelle. Il ne s'agit plus de répondre à des attentes extérieures, mais de s'ancrer dans une dynamique relationnelle a priori et selon David l'enseignant, reste fondée sur la confiance.

J'ai appris avec des parents qui vont plus loin que juste cette relation ... qui m'apportent des conseils ou des choses toutes bêtes ... je ne sais pas dire exactement, mais je sais que je ne pourrais pas vivre ma vie d'enseignant sans les parents, car je pense que vraiment ils m'apportent de la confiance, ils me font confiance, car sinon leur enfant ne serait pas là. » (David, EN).

La relation familles-école comme une succession de rituels

Comment chemine la socialisation professionnelle des novices ? Quels aspects soutiennent leur développement et lesquels ébranlent leur confiance ? Si cette phase de carrière correspond à un moment de tâtonnements identitaires, elle est aussi traversée par des expériences marquantes qui participent à forger une posture professionnelle singulière. Le lien aux familles, source d'inquiétude initiale, devient progressivement un terrain d'affirmation des compétences professionnelles. Les novices construisent, au fil des situations, un rapport plus assuré à leur fonction, nourri à la fois par leur motivation, leur volonté de bien faire et leur capacité à réguler les difficultés.

L'élan des débuts : jeunesse, motivation et regard parental favorable

Aline décrit un statut de débutante qui peut comporter des avantages, selon les réactions des parents qui la rencontrent. Si l'inexpérience peut sembler un obstacle aux yeux des novices, elle est parfois perçue comme une source d'innovation et de dynamisme. La légitimité didactique, soutenue par les acquis récents de la formation, constitue alors un atout.

Une fois, j'ai une maman qui m'a dit qu'elle était super contente que je sois une jeune. Parce qu'en tout cas, je ferai des trucs qui sont jeunes, pas des choses vieillottes. Et que je connaissais les nouvelles méthodes et que cela lui plaisait le fait que je sois jeune (Aline, EN).

Joëlle, enseignante en 4^e primaire depuis quatre ans, partage cette idée d'une entrée enthousiaste dans la profession, soutenue par une forte motivation et l'envie d'expérimenter de nouveaux dispositifs pédagogiques. La motivation devient alors un socle d'assurance professionnelle.

Un jeune enseignant, je pense aussi que ça a plein de points positifs parce que c'est peut-être aussi plus spontané et motivé si on va bien. Je pense qu'il y a encore un petit peu cette fougue du début de l'enseignement où l'enseignant va mettre plein de choses en plus, ludiques et rigolotes, va tester de nouvelles choses et puis ça pour un parent, ça peut aussi faire envie de voir un enseignant qui est motivé. (Joëlle, EN)

Passé le « choc de la réalité » (Huberman, 1989 ; Nault, 1993) qui accompagne l'insertion professionnelle, les enseignant-e-s adoptent progressivement une socialisation plus affirmée. Melody et Joëlle revendiquent leur jeunesse dans le métier et en défendent les avantages, choisissant d'en faire un soutien relationnel plutôt qu'un handicap.

C'est justement ça qu'il faut leur montrer : le fait d'être jeune, d'être sortie il y a peu de temps de la HEP cela doit être quelque chose de positif ... On est frais, on est motivé, on a plein d'idées dans la tête qu'on veut mettre en place ... c'est ce que je voulais montrer aux parents et dès ma première séance des parents. (Melody, EN)

Les novices sont conscients de l'importance du lien familles-école et des atouts qu'ils et elles peuvent mobiliser, même si l'expérience ne leur a donné un recul loin d'être stabilisé. Corinne évoque un mouvement de balancier entre recherche de reconnaissance parentale et acceptation de ses erreurs. Cette volonté d'ouverture nourrit sa crédibilité.

Cela montre que l'on est un être humain. Et après, de donner la réponse [aux parents] une fois que l'on a vérifié et quand même pas leur dire « je vais vérifier » et ne pas le faire. Car le parent se dit « il nous dit quelque chose et il ne le fait pas ». Mais je pense aussi d'admettre ses erreurs, les paroles que l'on a eues peut-être sur le coup de l'émotion et pouvoir en reparler, pouvoir s'excuser. (Corinne, EN)

Pour elle, le droit à l'erreur ne diminue pas l'autorité statutaire : il renforce au contraire la relation. Paola, dans la même phase de carrière, accepte les interventions parentales, même lorsqu'elles interrogent ses choix didactiques. Elle assume ses responsabilités et accepte une confrontation positive (Humbrecht et al., 2018) avec les parents de ses élèves, sans se sentir remise en cause. Au contraire, les interventions des parents constituent une opportunité de développement professionnel.

Ces parents, je n'ai pas forcément eu leur accord par rapport à ma manière d'enseigner l'orthographe. Mais, en tout cas, ils ont compris ma manière d'enseigner l'orthographe et après ça, ils m'ont dit « ok ben je comprends mieux » ... ça ne veut pas dire forcément que vous êtes en adéquation avec les parents, mais je pense qu'ils ont validé ma posture, justement, d'enseignante. (Paola, EN)

L'épreuve (Périer, 2014), de nature didactique pour Paola, diffère pour David, touché par l'intervention d'une maman d'élève étonnée par l'aménagement sobre de sa classe de 1-

2^e. La mise à l'épreuve de David, plus intrapersonnelle, concerne son choix de laisser sa classe vide, sans coin. Cela le pousse à expliciter ses choix professionnels devant les parents et à revendiquer sa liberté pédagogique, qui poursuit une visée d'enseignement-apprentissage, pour aménager sa classe, peu à peu, avec ses élèves.

Je voulais quelque chose qui serait épuré et chaleureux ... cette maman, quand j'ai dit « est-ce que vous avez des questions, des choses à dire ? » Elle a levé la main et je n'oublierai jamais elle a dit : « J'ai l'impression qu'ils ne vont pas pouvoir apprendre parce que cette classe, elle n'est pas chaleureuse, elle me fait penser à un hôpital, j'ai l'impression que vous avez lancé des chaises et des tables entre quatre murs blancs ». ... Moi j'étais là, comme ça, devant tous les parents, super heureux, et tout d'un coup je me suis dit « ouah ». Après j'ai expliqué qu'ils [les élèves] feraient des productions, des dessins un peu tous les jours et que plein de choses viendront s'ajouter et que déjà, c'est eux qui la rendraient vivante et qu'il n'y a pas besoin de déjà surcharger (David, EN).

Les considérations parentales influencent donc les enseignant·e·s novices dans leur quête de légitimité, processus continu qui demande des réactualisations constantes en fonction des sollicitations parentales.

C'est sûr, et encore aujourd'hui, cette légitimité elle me poursuit, j'ai toujours l'impression — pas de l'avoir volée — mais de devoir prouver tout le temps. (David, EN)

Ces confrontations, bien que déstabilisantes, obligent à faire retour sur soi et à ajuster ses façons de communiquer. Elles révèlent l'enjeu émotionnel inhérent à la relation aux familles, comme l'exprime Joëlle qui enseigne en 4^e primaire, et se sent de plus en plus adéquate dans sa relation aux parents. Ce qui la rassure, c'est la combinaison fluide entre le cadre scolaire prescrit et sa façon de communiquer les retombées concrètes de ses choix didactiques et pédagogiques. Elle affirme ainsi se sentir plus assurée de la bonne relation qu'elle conduit avec les parents et cette assurance lui apporte une partie de la légitimité à laquelle elle aspire et qu'elle dit essentielle à son équilibre professionnel.

Mon envie [est] d'établir une bonne relation, car pour moi, c'est tellement affreux d'avoir des conflits ou bien des différends. Quand je sens qu'il y a un contact qui ne passe pas bien, je me remets beaucoup en question. C'est quelque chose que je n'aime pas du tout. Alors, j'ai cette envie ... d'aller moi vers le parent en essayant d'être la plus professionnelle possible ça, c'est resté. (Joëlle, EN)

Fabrice, enseignant en 7-8^e depuis trois ans, identifie la prise de parole durant la réunion de parents¹³ comme « son » épreuve. Cette épreuve expose à des interactions empreintes d'imprévisibilité (André et Richoz, 2015) pouvant faire perdre la face (Goffman, 1973). Les contours de sa gêne ressemblent à un souvenir d'examen la crainte de recevoir une évaluation négative de la part des parents. Ce temps d'exposition publique, redouté par les débutant·es et souvent par les plus expérimenté·es, affirme un des enjeux du processus

¹³ La réunion de parents et ses enjeux communicationnels pour les enseignant·es au fil de la carrière est interprété en tant que dispositif communicationnel. Ses spécificités au cours de la carrière enseignante sont analysées au chapitre 9.

socialisation professionnelle de l'enseignant·e primaire par le passage au statut de titulaire de sa classe qui organise et mène les relations familles-école.

La première année (parle doucement et montre sa main qui tremble), j'étais comme ça. J'avais le cœur qui battait, j'étais tout rouge ... non ce qui me dérange c'est le stress d'être devant ces parents. Ce n'est pas lié au fait que ce soient des parents, c'est juste lié au fait de ce petit moment de stress de causer comme avant une soutenance de mémoire. (Fabrice, EN)

Mise en place de limites et préservation de soi

Indépendamment de l'expérience et selon les expériences vécues, les novices ressentent le besoin de poser des limites pour préserver leur équilibre personnel. Victoire, confrontée à des situations relationnelles tendues, revient sur une période difficile qui a remis en question sa disponibilité inconditionnelle envers les parents. Enseignante depuis quatre ans en 5-6^e, elle a dû affronter des résistances parentales récurrentes qui l'ont contrainte à poser des limites face à des interventions qui ne la concernaient pas directement, mais dont elle a été la réceptrice. Plus loin dans l'entretien, elle explique avoir cru, lors de sa titularisation, qu'il suffirait de beaucoup travailler pour être acceptée des parents. L'adoption d'une attitude plus réservée s'est révélée indispensable pour éviter d'être prise dans des difficultés relationnelles difficilement surmontables. Il en résulte une négociation constante entre exigences professionnelles et préservation de soi.

J'évolue tout le temps. Au tout début, j'aimais ça : parler avec les parents, avoir des contacts avec eux, un lien avec eux. J'ai eu des moments où cela a été très difficile, avec très peu de familles, mais cela a été très compliqué. Il a fallu aller loin dans les démarches pour réussir à trouver un terrain d'entente. Je dirais pendant ces deux dernières années, j'ai été plus réticente, c'était presque comme une peur d'aller parler avec eux. (Victoire, EN)

Florie, enseignante généraliste depuis neuf ans en 1-2^e, explique que son « épreuve » (Périer, 2014) pour faire évoluer la relation familles-école a consisté à fixer des limites claires entre sa vie privée et son travail, notamment face à des interventions parentales répétées. Sa manière de cadrer la communication avec les familles répond autant à un impératif de protection personnelle qu'à une régulation professionnelle. Elle indique des moments précis de disponibilité afin d'éviter tout débordement. Cette dynamique participe à une intégration identitaire : maintenir le lien avec les familles tout en préservant des espaces pour soi.

« Je ne vous répondrai pas », car ça c'est ma sphère privée et j'aimerais bien que cela soit respecté et quand ils [les parents] ne le font pas, je bloque effectivement. C'est des choses où je suis plus rigoureuse pour garder aussi mon espace privé. C'est communiqué à l'avance, les parents ne le prennent pas mal. Je ne leur reproche pas, « sachez juste que c'est pour ça que je vous ai répondu par SMS » voilà c'est des petites choses ... mettre des limites, je pense. (Florie, EN)

Corinne déclare une ouverture en direction tout en posant des limites pour préserver un équilibre relationnel. Elle affirme ne plus se sentir menacée par l'implication parentale, mais régule les visites spontanées pour éviter qu'une présence trop fréquente ne devienne

envahissante, tant pour elle que pour les autres parents. Cette régulation repose sur l'écoute de son propre ressenti.

C'est important que je me sente bien avec ces échanges, pas que ça m'envahisse ou que ça m'inquiète parce qu'il n'y a rien du tout. Alors, j'y vais beaucoup au ressenti que j'ai. Il y a des parents qui sont tout le temps là. C'est des soucis pour eux, ... c'est pas pour nous [enseignantes...] (Corinne, EN)

Quand c'est nécessaire, elle espace volontairement les échanges.

Quand c'est trop, j'essaie de mettre une certaine distance pour qu'ils comprennent qu'ils peuvent venir une fois dans la semaine et pas tous les jours à l'école. (Corinne, EN)

À l'inverse, Niels insiste sur la nécessité pour l'enseignant·e d'explicitier clairement le cadre relationnel. Là où Corinne ajuste au ressenti, il revendique une posture de clarté et d'autonomie dans la communication avec les familles. Enseignant dans une classe de soutien aux exigences élémentaires, il cherche à s'émanciper de prescriptions institutionnelles jugées trop denses et peu lisibles. Il distingue ce qui lui paraît essentiel dans la transmission d'informations et estime que c'est à chaque enseignant de rendre le lien intelligible.

Je pense donc que c'est vraiment à l'enseignant d'explicitier les attentes, les demandes... aussi les limites : de poser un cadre clair. Qu'est-ce que j'attends de vous en tant que parents ? ... Les parents reçoivent une brochure sur « Qu'est-ce que l'école attend ? » ... elle fait cinquante pages A4 ... c'est indigeste ... il y a tout qui est mélangé ... donc à ce niveau-là je pense que ça manque de clarté. (Niels, EN)

Pour lui, la construction du partenariat passe par une communication simplifiée et incarnée, portée par l'enseignant·e dans la relation directe, plutôt que par des documents standardisés laissés à l'interprétation des familles. On peut ajouter que ces micro-épreuves du quotidien — ajustements, prises de parole, confrontations — fonctionnent comme autant de rituels expérientiels qui participent à la construction progressive d'un soi professionnel affirmé dans la relation aux familles.

Moments d'ancrage et bascule identitaire

Certains moments clés jouent un rôle de déclencheur dans l'ancrage professionnel. Pour Charline, encore en formation, c'est un stage-remplacement intense qui constitue une véritable expérience fondatrice. L'exposition régulière aux familles et la confiance perçue dans leurs regards renforcent son sentiment d'être enfin devenue enseignante. Contrairement à l'épreuve redoutée, elle vit la rencontre avec des parents ravis de la connaître, lui faisant confiance et manifestant leur envie de collaborer. Cette expérience s'avère particulièrement formatrice et agit comme un levier de son insertion professionnelle, alors qu'elle est encore dans la phase préprofessionnelle

J'ai eu en stage-remplacement une pression énorme. ... elle me laissait la classe et je voyais les parents quasiment tout le temps. Quand il y a des accidents pipi, c'est toi qui dois prévenir

les parents, j'avais beaucoup de contacts avec les parents et au final, j'avais contact avec des parents et puis je croyais qu'ils attendaient de moi et je voyais les parents me considéraient. Ils me saluaient, ils avaient confiance en moi du coup j'avais une pression, mais je me disais « tu es enseignante en fait ça y est » et du coup, tu vois quand il y a des parents quand ils te font confiance ». (Charline, Agathe, Donna)

Les perceptions des novices face aux défis de la socialisation professionnelle, au contact des familles, évoluent vers plus de calme intérieur. Ce moment de reconnaissance agit comme un rite de passage. Le regard parental, loin d'être perçu comme menaçant, devient un miroir rassurant qui valide le positionnement professionnel. La socialisation anticipatrice se mue en début d'intériorisation du rôle enseignant. Après quatre ans de pratique, Melody identifie ces signes et apprécie autant la proximité relationnelle que la sérénité acquise face aux rencontres avec les parents. Son recul et son calme dessinent les contours d'une évolution identitaire, marquée par la consolidation de ses registres communicationnels et praxéologiques. Avec quatre années d'expérience, elle exprime une posture apaisée, à distance des tensions initiales, conjuguant prise d'initiative, autonomie et confiance en soi

Plus sereine oui. Je ne sais pas si c'est déjà le fait de connaître la moitié des parents... peut-être que cela joue aussi un rôle. Mais je suis beaucoup plus sereine dans la relation avec les parents actuellement que je ne l'étais il y a deux ans, ça c'est sûr. Je pense qu'il y a deux ans, c'était le début, c'était assez nouveau pour moi. Une nouvelle école, cette fois-ci, c'était moi qui étais l'enseignante, je n'avais personne pour me coacher comme quand on est en remplacement ou en coenseignement ou en stage à la HEP. C'était vraiment à mon tour de construire cette relation avec les parents, de les accueillir, d'essayer de les mettre à l'aise. (Melody, EN)

Le contact avec les parents accélère, selon Melody, sa socialisation professionnelle et l'incite à prendre sa place dans la relation familles-école. C'est à travers ces interactions et les épreuves traversées dans ses débuts qu'elle interroge ce que signifie devenir enseignante généraliste. Ces situations exigent qu'elle s'engage dans l'inconnu et prenne des initiatives. Sa légitimité ne s'impose pas d'emblée : elle se forge dans l'action et l'expérience, au fil d'une socialisation progressive au métier.

Sérénité des relations avec le temps

La transition entre les parcours des enseignant·es novices et ceux des expérimenté·es révèle un déplacement progressif : des incertitudes initiales vers une manière d'être en relation plus internalisée, souvent apaisée. Avec les années, les enseignant·es affinent leur façon d'envisager le lien aux familles, s'autorisant des prises de distance. Ces transformations poursuivent la socialisation professionnelle déjà bien assumée. L'expérience joue ici un rôle de médiateur entre les exigences institutionnelles, la subjectivité enseignante et les attentes parentales.

Vérène, forte de plus de quarante ans d'enseignement en 5-6^e, souligne le recul et la liberté qu'elle s'autorise avec le temps. Elle décrit un détachement progressif tout comme la

latitude qu'elle s'accorde aujourd'hui dans l'organisation de sa relation avec les familles — un privilège conféré par l'expérience.

C'est sécurisant. Avec l'expérience, on se détache et on voit où est l'essentiel. ... Les premières années, on se dit que cela doit correspondre à ce que l'on entend. Je vois les dix dernières années : je me suis détachée de choses, je me laisse des libertés que je ne me suis jamais données avant et je suis persuadée qu'ils [ses élèves] ne savent pas moins bien et n'apprennent pas moins bien. (Vérène, EE)

Marie-France, enseignante confirmée en 1^e- 2^e depuis trente-huit ans, considère que l'assurance relationnelle ne repose pas uniquement sur le parcours professionnel et les compétences. Pour elle, c'est une qualité de présence à soi-même, un savoir-être aligné avec ses valeurs, qui donne sa singularité à la relation familles-école.

Moi, je pense que cela n'a rien à voir avec l'âge : si tu es bien avec toi-même que tu sois jeune ou moins jeune, je pense que quand on est bien avec soi-même, on arrive à accepter l'autre et se dire « quand il est comme ça, c'est qu'il n'est pas bien. (Marie-France, EE)

Les dynamiques identitaires activées montrent une solidité du moi professionnel, une cohérence et une intégration des tensions. L'expérience agit comme un adoucissant d'éventuels agents stressants, pour la relation aux parents et dans la pratique de la profession.

Si on peut aider les parents ... tout ce qu'on peut proposer avec l'école, on le propose. Ils peuvent dire oui, ils peuvent dire non. Je ne le ressentirais pas du tout comme un échec, pas du tout ce que j'avais ressenti comme un échec dans mes premières années d'enseignement ... c'est vrai que l'on a un ego qui diminue, moi je pense que mon ego il est moindre avec les années. (Franck, EE)

Franck montre ainsi comment les années et l'avancée dans la carrière confèrent de la distance émotionnelle. Pour lui, elle agit comme un encouragement pour assumer sa subjectivité en tant qu'enseignant. Il s'octroie la liberté de laisser une marge de manœuvre décisionnelle aux familles. Frank ne parle pas de renoncement ou de distance mais d'humilité se construisant avec les années. Sa toute-puissance initiale et sa volonté de contrôle de la relation familles-école ont peu à peu laissé la place à plus de souplesse ; ainsi, il n'interprète plus une réponse négative d'un parent comme une fermeture ou une contrariété, mais comme une prise de décision commune et l'expression légitime du point de vue parental.

Marie-France décrit un cheminement socialisant similaire. Le lien familles-école ne repose plus sur son besoin personnel de validation, mais sur une prise en considération des situations familiales et des réalités parentales. Frank, de son côté, revient avec recul analytique sur un épisode de début de carrière, où il avait imposé une solution sans réelle concertation.

Je vois les choses différemment ... là maintenant je me dis certaines personnes selon ce qu'elles ont vécu, ce que j'ai compris, c'est que ce que l'on a mal vécu, on le redonne à nos enfants. Chaque parent essaie de faire au mieux pour son enfant ... s'ils sont ouverts à

certaines choses [les parents] et il y en a d'autres où je sens que cela ne sert à rien, ce n'est pas le moment. (Marie-France, EE)

Avec les années, je me suis dit « on ne peut pas imposer, il faut écouter les gens, les parents ». Là, je pense que je n'avais pas vraiment écouté. J'étais venu avec mes solutions que j'avais voulu imposer ; je ne le ferai plus jamais. (Frank, EE)

Marie-France et Frank décrivent une évolution progressive de leur conception de la relation familles-école, marquée au départ par un engagement trop unilatéral. En début de carrière, ils avaient tendance à imposer des solutions construites de leur propre initiative, que les parents étaient censés suivre sans véritable concertation. Frank pense aujourd'hui que cet empressement n'était pas forcément adéquat. Il l'interprète comme une expression de sa conviction, en tant que jeune enseignant, de devoir persuader les parents et obtenir leur adhésion. Actuellement, il n'hésite pas à suspendre sa mainmise sur la décision pour ne pas dessaisir les parents de leur pouvoir décisionnel. Il a appris, au fil des années, que le temps familial, quand il s'agit de définir le parcours scolaire de l'enfant-élève ne s'inscrit pas dans la même temporalité que le temps scolaire.

Leandro relate, lui aussi, une mise en sourdine de ses certitudes de débutant sur la relation familles-école. Il prend l'exemple des modalités de corrections des dictées. Il reconnaît qu'il s'était trompé et devait prendre en compte les propositions des parents. Il plaide avec humour l'importance de l'humilité de la part du corps enseignant, humilité passant par la revendication de son droit à l'erreur. Il admet, à ce stade de sa carrière, ses erreurs quand les parents les relèvent et il y remédie avec transparence. Plutôt que le déclenchement d'une crise professionnelle, les suggestions parentales ont apporté l'opportunité de changer des routines de corrections qu'il trouve à présent obsolètes.

J'ai pris note, et tu changes, pas parce que changer un truc, cela va satisfaire un parent et puis insatisfaire tous les autres, parce que ça, ça vaut pas la peine. Quand ça fait pas sens, il vaut mieux assumer et changer ... Je crois qu'il faut d'abord avoir été un vrai con (rires) après, on se rend compte que ce n'était pas tout à fait juste, pas tout à fait abouti et puis on corrige ... on améliore. (Leandro, EE)

Leandro, après de plus de trente-cinq années d'enseignement, accueille donc les remarques des parents comme les propositions de partenaires sans se sentir remis en cause. Il affiche de la distance affective (Huberman, 1989). Il affiche les ressources relationnelles nécessaires pour aborder posément les échanges avec les parents. L'assurance acquise au fil des années l'a conduit à réviser certaines de ses pratiques et à intégrer les suggestions parentales. Abandonnant une rigidité initiale, il leur donne désormais plus de sens, sans y voir une remise en cause de sa légitimité.

J'avais pris cette posture de me dire que « ben voilà, si on avait écrit le mot faux, il fallait au moins l'écrire x fois pour remettre l'orthographe juste dans l'esprit [de l'élève] ». Connerie, c'est de la connerie. Mais ça, au départ, tu sors de l'école normale, tu as reçu des informations, tu

les mets en pratique, mais après, il ne faut pas s'empêcher d'être humain. C'est dire « ouais, pour ceux qui ont des grosses difficultés en orthographe, qu'ils l'écrivent une fois, ou trois fois, ça ne va rien changer, rien... ça va les abrutir, ça ne va pas dans le bon sens ». (Leandro, EE)

Camille relève un processus développemental et une expérience enseignante quelque peu paradoxale. Les années lui apportent de l'assurance, enlèvent la peur de l'inconnu d'une part, d'autre part, mais dans le même temps, elle remarque sa conscience élargie des enjeux qui entourent la relation aux parents.

Alors, c'est contradictoire parce que l'expérience, on l'a engrangée, mais on se pose de nombreuses questions. On se documente, on se dit peut-être encore plus « qu'est-ce que je pourrais faire ici ou là ». Alors qu'au début du métier on y va peut-être instinctivement ... Quand on est enseignant débutant, je pense qu'on est passionné du métier (rires), on a la fougue et on ne se pose pas trop de questions (Camille, EE)

Les transformations identitaires décrites jusqu'à présent portent sur la personne enseignante dans sa trajectoire propre. Mais les propos des enseignantes et enseignants expérimentés adoptent une lecture plus large et sociétale des changements qui touchent le lien familles-école, à une échelle qu'ils et elles identifient comme sociétale. Marie-France, par exemple, évoque une évolution dans l'éducation qui l'interroge, sans qu'elle puisse déterminer si ce sont ses perceptions ou les réalités sociales qui ont changé.

Je ne sais pas jusqu'à quel point c'est mon regard qui a changé ; moi, j'ai un peu l'impression qu'aujourd'hui ... il y a les enfants rois que l'on n'ose pas toucher ... et ceux qui sont vraiment laissés à eux-mêmes, c'est un peu mes sentiments il y a beaucoup plus ces extrêmes qu'il y a trente ans. (Marie-France, EE)

Soraya, Cristel et Véréne, proches de la retraite, décrivent un climat relationnel tendu, dans lequel les échanges avec les parents perdent leur spontanéité et sont empreints de défiance. Elles ressentent une polarisation de la communication familles-école devenue plus rude.

À mes débuts, je pense que si on oubliait de dire quelque chose aux parents, ils n'allaient pas prendre le téléphone pour faire la remarque Ils faisaient entre guillemets un peu plus confiance. Maintenant, si tu oublies d'avertir ou comme ça, il y en a sûrement qui t'attendent au tournant, pas tous, mais comme je t'ai dit, il y a une minorité de parents qui fait que c'est devenu compliqué. (Soraya, EE)

Maintenant, il y a tellement de parents qui se permettent tout, qui sont, quand je dis « menaçants » carrément qui nous disent « ben écoutez-moi, s'il y a un problème, moi je prends un avocat » déjà même chez les tout petits. (Cristel, EE)

Quand je vois ce qu'il se passe autour de nous, ce n'est pas que pour l'école. Je discutais avec d'autres parents ... C'est la société qui est comme ça, je pense que l'on est aussi plus revendeurs, plus interventionnistes comme on l'est partout. (Véréne, EE)

Déclinaisons de la confiance comme signes d'affiliation

L'entrée dans le métier et le déploiement de la carrière intègrent des transactions identitaires qui débouchent sur une cohérence de l'individu et sur une constance de l'identité

professionnelle. Chez la majorité des enseignant·es entendu·es, la confiance apparaît comme une sorte de don initial : elle est offerte aux parents, qui l'offrent en retour. Ce geste d'ouverture est présenté comme un préalable au bon déroulement de la relation. Mais ce don n'en est pas vraiment un : il porte en creux une attente implicite, celle que la confiance circule dans les deux sens, entre enseignant·es et parents.

Une quête de confiance chez les novices

Cette attente, rarement formulée explicitement, affleure dans la manière dont les enseignant·e·s évaluent la qualité de la relation, voire sa réussite. La confiance devient un critère d'affiliation réciproque, mais cette réciprocité est fragile : elle peut se heurter à des malentendus, à des résistances ou à des contextes familiaux qui ne répondent pas selon les codes attendus. Cette tension entre le don initial et l'attente de retour, bien que peu problématisée par les novices, constitue une ligne de fracture potentielle dans leur manière de vivre le lien aux familles, souvent réévaluée avec l'expérience. Corinne expose la primordialité d'une confiance mutuelle et positive comme fondation du lien aux familles.

J'essaie vraiment d'établir un lien de confiance avec eux [les parents] de les écouter, de prendre en compte leur avis, de faire passer ce que j'ai envie de dire ... C'est toujours positif. C'est toujours un lien qui est important pour moi. Je trouve important qu'il y ait ce lien avec eux et qu'ils se sentent aussi investis dans la vie scolaire de leur enfant ... même quand la situation était compliquée, on a toujours pu communiquer. (Corinne, EN)

Durant cette période de transition où se façonnent identité professionnelle et compétences, certaines valeurs apparaissent comme essentielles. C'est le cas pour Corinne et Joëlle, qui en font un point d'appui à la fois pour appartenir au collectif enseignant et pour se positionner comme individus au sein de ce groupe. La confiance devient ici valeur fondatrice de leur manière d'être au monde dans la relation familles-école : principe d'orientation qui aide à maintenir le lien dans l'imprévisibilité des échanges. Joëlle insiste sur la réciprocité et la reconnaissance mutuelle

Je dirais que c'est la confiance : établir un climat de confiance réciproque. Les choses vont mieux quand les parents peuvent avoir confiance en l'enseignant. Mais que les parents fassent aussi confiance et soient convaincus que l'enseignant veut le bien pour son enfant et qu'il ait confiance comme on dit dans son professionnalisme. Que l'enseignant va tout faire pour accompagner l'enfant où il faut. Pour moi, le partenariat familles-école, c'est tirer à la même corde comme on dit dans le langage courant. (Joëlle, EN)

Toutefois, si la confiance est ici décrite comme un climat souhaité, tissé d'intentions et de convictions partagées, elle reste relativement abstraite dans ses modalités d'application. Joëlle ne précise ni les gestes professionnels qui permettraient de rendre tangible ce climat, ni les conditions concrètes qui favoriseraient l'engagement des familles dans cette dynamique. La confiance semble ainsi s'inscrire comme un horizon relationnel, plutôt que comme une pratique qui pourrait effectivement advenir. Fabrice ne nomme pas directement la

confiance ; il explique en revanche comment il se fait confiance et comment il fait confiance aux parents en leur donnant son numéro de téléphone privé. Il ne craint pas l'interventionnisme parental et se laisse contacter sans poser des limites préalables.

Je donne mon numéro. Je regarde, l'année commence. Là, c'est la semaine deux. J'ai pas eu un seul téléphone et j'ai eu deux messages : une fois pour des absences et une fois pour le comportement d'un élève. Pour l'instant, il n'y a pas de problème. J'ai des collègues qui ont déjà eu des parents qui les ont appelés pour tout revoir pour discuter des heures, là ça devient un petit peu exagéré. (Fabrice, EN)

Parfois, le lien familles-école se fragilise. Dans ces moments, certaines enseignantes élaborent des stratégies internes pour se préserver tout en maintenant une posture professionnelle ouverte. Victoire témoigne d'un épisode où elle a dû dissocier son identité personnelle de son identité professionnelle, pour ne pas être atteinte dans son intégrité. Le reproche qui lui était adressé — lié à un problème d'organisation scolaire — renvoie à un dysfonctionnement structurel, qui échappe à son champ d'action immédiat. En recourant à cette dissociation de ses rôles, elle garde confiance envers elle-même et son travail.

Oui, j'ai toujours eu confiance en mon travail. Mais c'est difficile, c'était difficile de me dire « ce n'est qu'une famille, ce n'est pas contre moi ..., mais c'est moi qui me fais enguirlander ». C'est pas contre moi, ça a été très dur et pourtant, il y avait quarante autres parents qui étaient très contents de ce que je faisais et qui en plus me le disaient. Mais c'est pas facile. (Victoire, EN)

La confiance parentale peut également être bousculée par des changements perçus comme trop brutaux dans l'environnement scolaire. Mégane évoque ainsi le besoin de continuité comme un facteur de sécurité pour les familles. Dans son propos, la confiance est construite non seulement dans l'interaction parents-enseignant·es, mais aussi à travers la stabilité du cadre scolaire. Selon Mégane, c'est dans le respect de ce cadre que les familles trouvent des repères qui rendent possible une adhésion confiante au travail de l'enseignante.

Ils [les parents] allaient pouvoir continuer avec leurs habitudes. Au final, je pense que c'était plus à ce niveau-là, une crainte qu'on [les enseignantes] révolutionne tout et qu'on change tout, mais on n'a pas tout changé. Il y a des choses qui sont restées comme avant. Je pense que ça les a aussi rassurés ... qu'on ne change pas tout ce qui a été construit par d'autres enseignantes avant. Ils nous ont fait confiance. (Mégane, EN)

Enfin, la confiance se construit aussi par des interactions directes. Paola écoute les doutes des parents comme des points de départ pour créer un lien. Elle ne les évacue pas, mais les intègre. La confiance parentale, reçue conjointement à la confiance enseignante, peut constituer une réussite relationnelle.

Comme ça, et finalement en discutant, on arrive souvent sur un terrain d'entente. En étant complètement transparente avec le parent, finalement, il comprend nos intentions et puis cela finit bien, il fait confiance. (Paola, EN)

L'obtention de la confiance parentale, chez les débutant·es, repose encore sur une transaction continue entre affirmation de leur identité professionnelle singulière et adaptation

aux attentes implicites du collectif enseignant. Il s'agit d'être reconnu·e à la fois comme personne unique et comme représentante légitime d'un cadre institutionnel. Dans cette phase de mutation intense, Joëlle constate un gain d'assurance progressif, nourri par une meilleure maîtrise des contenus, une connaissance affinée des besoins des élèves et une confiance croissante en ses compétences d'enseignante. La stabilisation de ses repères professionnels lui offre un appui plus solide pour se tenir dans la relation aux familles.

Avec les parents, ce qui a changé, c'est que je me sens plus sûre dans mon programme, en confiance. Donc j'ai l'impression aussi que par rapport aux parents, je me sens plus sûre de moi. Je me sens aussi plus sûre dans ce qui est de l'accompagnement des élèves. Quand je dois proposer certaines choses pour les élèves en difficulté ou ceux qui ont de grandes facilités, je sais quoi proposer. Cela me donne aussi à moi plus d'assurance. (Joëlle, EN)

Florie élargit la perspective en soulignant que la confiance mutuelle dépend aussi de la manière dont les enseignant·e·s considèrent la place des parents. Le regard porté sur leurs codes, leurs manières d'être ou leur degré de présence influence fortement la qualité de la relation. Elle rappelle qu'il ne faut pas présupposer que tous les parents savent comment s'inscrire dans le cadre scolaire, ni qu'ils disposent des mêmes ressources pour en comprendre les attentes. La confiance repose ainsi sur la recherche d'un langage commun et sur la volonté partagée de se comprendre au-delà des évidences scolaires.

J'allais venir là-dessus [au sujet de la confiance] c'est dire aussi, c'est des parents ... ils donnent quand même une certaine valeur à l'école, à la scolarité de leur enfant et je me dis déjà pour eux, ce n'est pas simple. Nous [enseignantes] on est là, on sait ce qu'on attend des élèves, ce que l'on attend des parents. Et il y a des parents qui arrivent, qui n'ont aucune idée de comment cela se passe. Et puis c'est aussi ça : des fois, aussi juste de trouver un terrain d'entente, puis une langue commune en fait. (Florie, EN)

Confiance vécue par les expert·es

Pour les enseignant·e·s novices, la confiance se cherche et se gagne au gré d'ajustements relationnels continus. Mais qu'en est-il lorsque les années ont transformé le rapport à soi, aux familles, au métier ? Chez les expérimenté·es, la confiance reste centrale, son usage change cependant : moins défensive, intégrée à la posture professionnelle, elle prend la forme d'une certitude paisible. Camille, par exemple, estime que le mouvement de la relation familles-école doit partir de l'école : au corps enseignant d'instaurer la confiance par la clarté, la disponibilité, la transparence. Elle défend une éthique de la présence, mais sa conviction interroge : suffit-il, comme elle le suppose, d'énoncer sincèrement les difficultés scolaires pour installer ce climat ?

Ces enjeux d'une dynamique de confiance, d'une dynamique de transparence, d'une bonne dynamique d'information ... c'est quand même à nous [les enseignant·e·s] d'aller vers les parents C'est pas s'ils ont des questions ils ont qu'à venir » c'est à nous de favoriser la rencontre, de favoriser le dialogue et de se montrer le plus possible accueillant ... je suis très transparente sur les difficultés elles sont nommées et après je me tiens à disposition ... j'ai

entendu souvent des parents qui me disaient avec tel ou tel enseignant on n'a jamais reçu de conseils. (Camille, EE)

Vérène a vu le défilement des années comme un renforcement constant de sa légitimité enseignante. Sa confiance est intérieure, celle qu'elle a en sa parole, en son expérience professionnelle. Le temps écoulé lui a donné une forme de sérénité, une assurance tranquille face aux désaccords. Elle n'attend plus de validation extérieure : elle accueille la controverse sans y voir une remise en cause.

Cela fait quarante ans qu'elle est là [parle d'elle-même], donc on va pas lui [les parents] apprendre les choses sur l'école. Et pourtant, plus je suis âgée, plus je suis ouverte sur la controverse dans le sens où j'y vais aussi facilement. Pour moi, il n'y a aucun problème. Vous n'êtes pas d'accord, vous avez le droit. Je me sens tellement plus sûre de ce que je dis, de ce que j'affirme par rapport à ce que j'ai vécu ; je suis en confiance. (Vérène, EE)

Marie-France fournit une autre illustration de cette confiance acquise au fil des années au contact des parents d'élèves. Son point de vue, uniquement centré sur l'enfant-élève dans ses premières années d'enseignement, a lentement glissé. Il adopte à présent une focale plus large qui considère toute la famille et les attentes des parents sur ce qui est bien pour leur enfant. La confiance, ici, s'incarne dans le respect du rythme parental, dans une attitude de retenue qui laisse aux parents un espace pour s'exprimer.

J'étais jeune, je voyais le bien de l'enfant. Je me disais « pour cet enfant, ce serait mieux qu'il aille dans cette classe. » Alors là, j'ai vite compris qu'il ne fallait pas faire comme ça, il faut aller dans le sens des parents quoi ; s'ils ne sont pas prêts, pas d'accord, il faut essayer de les rendre attentifs, leur donner tous les signes, mais il faut le temps. (Marie-France, EE)

La confiance de Frank, après quarante années de métier, est intégrée, elle aussi, dans un processus développemental qui se réalise sur le long cours. Contrairement à Vérène, pour qui l'expérience conforte la légitimité statutaire, Frank met en avant un lâcher-prise progressif, qu'il juge bénéfique à la relation familles-école. Avec le temps, il dit s'être affranchi de certaines attentes, de certains cadres imposés, pour privilégier une relation plus sensible, plus à l'écoute. Ce mouvement ne diminue en rien la qualité du lien ; au contraire, il ouvre un espace d'authenticité dans la relation.

Oui, aller à la relation... et peut-être aussi un peu plus t'écouter et aller à un peu plus à comment tu sens les choses, aller au feeling par rapport à ce qui te correspond. Et je pense que c'est vrai que dans mes entretiens avec les parents, je me sens assez libre. Je n'ai pas forcément un canevas très précis et je m'adapte en fonction des parents, en fonction de qui j'ai en face de moi. Bien sûr, je sais ce que je vais plus ou moins montrer durant mon entretien, mais je me sens assez libre. (Frank, EE)

L'acquisition de l'expérience est savoureuse pour Alexia. En fin de carrière, elle se distancie des injonctions prescrites. Elle parle avec humour de son vieillissement dans la profession enseignante comme d'un avantage : il offre la possibilité d'un rapprochement implicite avec les parents. Ses « bons principes », ceux sur le métier qu'elle pratiquait à ses débuts,

s'effacent peu à peu et s'assouplissent. La confiance, chez elle aussi, s'incarne dans une détente du rapport aux parents et à elle-même.

Je ne le percevais peut-être pas avant. L'avantage de vieillir, c'est que l'on n'a plus, nous-mêmes, des enfants du même âge. Et maintenant, ce que je vis avec mes élèves souvent intérieurement, je ris beaucoup. J'ai beaucoup plus de lâcher-prise avec les parents aussi. Nos bons principes, ils volent peu à peu en éclats nos bons principes. [Rires] (Alexia, EE)

Frank analyse, à la lumière de son expérience, les premiers pas des jeunes enseignant·es. Il exprime de l'empathie pour les débutantes et débutants placés dans un contexte scolaire devenu plus complexe. Pour habiter sereinement la relation aux familles, il faut à l'heure actuelle une solidité professionnelle construite dans le temps. Son propos souligne que la confiance ne peut être une injonction immédiate : elle se tisse dans la durée, à la croisée de l'expérience vécue et des conditions sociales du métier.

Je vais dire que c'est un sentiment... j'ai de la peine à pouvoir être objectif. Mais j'ai quand même le sentiment que c'est un peu plus difficile pour les jeunes enseignants la relation avec les parents. Et qu'après, avec l'expérience, c'est plus facile. Mais ce n'est pas tellement des sujets qu'on aborde entre collègues. (Frank, EE)

Pour Véréne, la confiance ne peut être détachée des évolutions sociales qui traversent l'école. Elle constate, avec une forme de lucidité fataliste, que les relations familles-école se sont complexifiées, devenant parfois plus tendues, plus revendicatives. Ce changement, selon elle, ne relève pas uniquement de l'école, mais d'un climat sociétal plus large. La confiance, ici, se mesure à l'aune d'un certain désenchantement, sans pour autant être abandonnée.

C'est un peu comme partout : la société. Ils [les parents] arrivent, ils sont plus revendicatifs... ce n'est pas que lié à l'enseignant. Quand tu entends parler le médecin, pour moi, c'est révélateur de la société. Je ne suis pas sûre que cela soit seulement l'école. (Véréne, EE)

Du côté de Soraya et Sandy, c'est l'envers de la confiance qui est évoqué : la possibilité d'une rupture, d'une déception, voire d'une trahison. Elles racontent comment certaines situations — falsification de signature, non-respect des promesses faites par les parents — viennent fissurer la relation. Ces expériences, bien que minoritaires, sont marquantes. Elles rappellent que la confiance ne va pas de soi, même après des décennies de métier, et qu'elle demeure une partie délicate du partenariat.

S'ils ne signent pas [les parents...], ça, c'était aussi quelque chose. Tu sais, tu fais confiance, mais il y a des gamins qui ont falsifié des signatures, attention. Ça m'avait un petit peu titillée. (Soraya, EE)

Non, alors moi, pas parce que on est différents et ça fait partie de leur personnalité ou du respect de l'honnêteté, mais je n'appréciera pas d'avoir des parents — cela ne m'est jamais arrivé — mais d'avoir des parents qui te disent « oui on a à faire ça et ça » et qui par derrière, c'est complètement le contraire qui est fait, ça m'embêterait effectivement. (Sandy, EE)

Les novices nourrissent un *apriori* très favorable sur la confiance que les débutant·es pensent offrir aux familles. La confiance est donnée aux familles. Elle repose sur une intention d'ouverture de leur part, qui cependant conditionne la relation. Elle reste suspendue et en attente d'une validation parentale des compétences professionnelles toutes neuves. La confiance des novices s'appuie sur des repères extérieurs : valeurs normatives, modèles observés ou collègues. À l'inverse, pour les expert·es, elle est devenue une évidence « incorporée » à l'*habitus* professionnel, et ne dépend plus de signes explicites de réciprocité. Chez les expert·es, elle se construit sur le socle de l'expérience, du lâcher-prise et sur une capacité accrue à s'adapter à la singularité des interactions avec chaque familles.

On peut donc affirmer que la confiance est pensée comme le fruit d'une relation durable, parfois inconfortable, mais formatrice comment l'affirment Vesely, Brown et Mehta (2017) « *Building trust with families takes time and requires preservice teachers to let go of assumptions, to sit with discomfort, and to enter relationships where they are no longer the expert, but the learner* » (p. 253). Cette matrice rassemble et organise les principaux aspects de la confiance discutés dans ce chapitre huit. Elle met en parallèle les spécificités propres à chaque cohorte et montre comment, au fil du temps, les aptitudes professionnelles s'affirment à travers la relation aux familles, laquelle peut constituer un levier important de socialisation professionnelle.

Tableau 14

Dimensions de la confiance activées par la relation familles-école

Dimensions de la confiance	Enseignant·es novices	Enseignant·es expert·es
Forme générale de la confiance	Don initial, conditionnel, fondé sur l'attente de réciprocité implicite (<i>Joëlle, Corinne, Fabrice, Victoire, Mégane, Paola</i>)	Confiance intériorisée et paisible, mais pouvant se figer en une illusion de collaboration non partagée (<i>Camille, Véréne, Marie-France</i>)
Modalité de construction	En quête de validation : appui sur des repères normatifs, des pairs, des valeurs explicites (<i>Joëlle, Corinne, Florie</i>)	Basée sur l'expérience, le lâcher-prise et l'adaptation, mais parfois aveuglée par un excès de confiance en soi (<i>Frank, Alexia</i>)
Rapport à l'incertitude à l'anxiété	Fragilité en cas de malentendu, forte sensibilité aux désaccords, sentiment de remise en question comme menace à la légitimité (<i>Victoire, Joëlle, Fabrice</i>)	Capacité à accueillir les désaccords, mais risque de désinvestissement réflexif face aux signaux faibles d'érosion relationnelle (<i>Véréne, Marie-France, Camille</i>)
Rôles des valeurs	Valeurs structurantes (respect, écoute, bienveillance), parfois normatives (<i>Joëlle, Corinne</i>)	Valeurs éthiques souples et intégrées, mais risque d'interprétation unilatérale du « bien agir » enseignant (<i>Frank, Alexia, Sandy, Carla</i>)

Conclusion du chapitre

Ce chapitre répond à la sous-question : Comment les transformations identitaires liées à l'expérience (novices/expérimenté·es) reconfigurent-elles la relation aux familles ? L'analyse repose sur le postulat que la confrontation à la relation familles-école, avec ses enjeux identitaires, professionnels et communicationnels, constitue un moteur de la socialisation professionnelle tout au long de la carrière. Celle-ci, en tant que socialisation secondaire (Berger et Luckmann, 2022), s'inscrit dans un processus progressif d'adhésion à une culture professionnelle : valeurs, normes et gestes du métier. Elle implique des transformations identitaires constantes, nourries par les tensions entre représentations initiales et réalités du terrain (Dubar, 2010).

Dans ce cadre, un décalage apparaît entre l'ambition d'un partenariat école-familles et la faible préparation des enseignant·es à ce travail relationnel dans la formation initiale. Mandarakas (2014) propose d'y répondre par une approche systémique articulant une formation outillée (initiale et continue), une prise en compte des croyances professionnelles pour éclairer les conditions d'un engagement réellement partagé. Mandarakas (2014) l'énonce ainsi : « Parent-school engagement has become a goal of education policy reforms around the world and is seen as a critical factor in children's educational success. » (p. 21). Cette tension pèse sur les débuts de carrière et infléchit les trajectoires identitaires.

L'« épreuve » (Périer, 2014) relation familles-école apparaît comme un passage où se réaffirme le statut d'enseignant·e et où se mobilisent les compétences professionnelles en devenir. Les débuts, souvent marqués par la voix qui tremble, le doute sur sa légitimité et le « choc du réel » (Nault, 1999), composent un parcours initiatique. Chez les novices, la relation aux familles est un terrain d'apprentissage exigeant : recherche de reconnaissance, charge émotionnelle, volonté de bien faire. La communication reste formelle, parfois bridée par la peur de mal dire ou de mal faire. Cette phase requiert, comme le souligne Labeau (2013), la suspension des habitudes et l'acceptation de l'incertitude, conditions de développement professionnel et d'humilité culturelle, définie comme ouverture réflexive et relationnelle face à la diversité des familles. À l'inverse, les expérimenté·es décrivent une relation plus fluide, marquée par un lâcher-prise issu d'une posture professionnelle habitée. La confiance acquise dans leurs compétences favorise l'accueil de la controverse et la régulation fine des interactions. Le rapport au temps se transforme : on n'attend plus d'effet immédiat, on accepte la construction progressive du lien (Pérez-Roux, 2012).

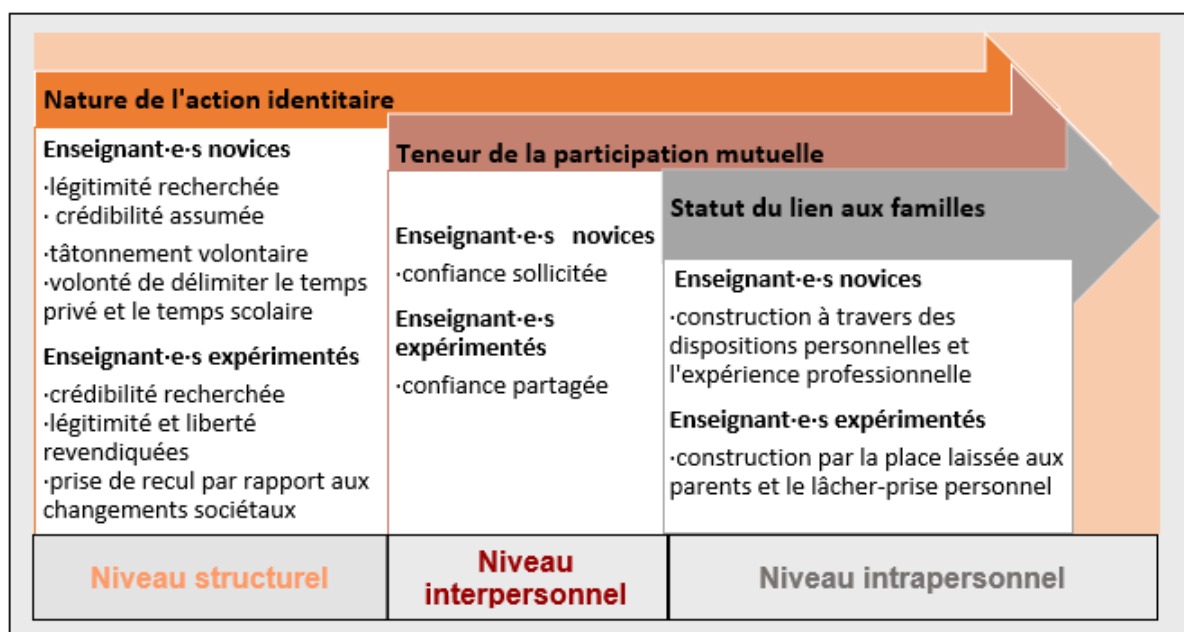
Le recul n'efface pas les incertitudes initiales ; il ouvre davantage d'espace aux interventions parentales sans entamer la légitimité. La confiance, elle, varie selon les étapes de la carrière. Les enseignant·es novices recherchent activement la légitimité, sollicitent

explicitement la confiance et s'appuient sur des dispositions personnelles pour établir le lien avec les familles. Leur manière de conduire la relation familles-école reste marquée par le tâtonnement, la volonté de bien faire et la crainte de mal interpréter ou mal formuler. À l'inverse, le corps enseignant expérimenté tend vers une confiance partagée, une plus grande liberté d'action et un lâcher-prise assumé. Il laisse davantage d'espace aux interventions parentales tout en revendiquant sa crédibilité et son autonomie professionnelles.

La figure trois synthétise ces distinctions à partir de trois niveaux d'analyse — structurel, interpersonnel et intrapersonnel — et met en évidence des repères identitaires, relationnels et personnels mobilisés au fil des différentes étapes de la carrière.

Figure 3

Repères de développement professionnel par le prisme de la relation familles-école



La confiance n'évolue pas de manière linéaire. Lorsqu'elle se rigidifie, elle peut freiner la relation. Chez certaines enseignantes et enseignants expérimentés, cette assurance conduit à penser que la collaboration est acquise, sans percevoir que ce sentiment n'est pas toujours partagé et ressenti comme tel par les parents. Conus et Ogay (2018) qualifient ce phénomène de « cécité relationnelle ». L'enseignant·e présume une collaboration partagée qui ne l'est pas toujours. Ici, la confiance, figée, ne relance plus l'échange : elle couvre les divergences, surtout quand les cadres culturels restent implicites. L'exemple de Béa, issu de l'étude de Conus et Ogay (2018), illustre ce glissement : persuadée de l'adhésion des familles, elle ne perçoit pas que cette confiance repose avant tout sur ses propres représentations.

Comme le soulignent Conus et Ogay, « l'enseignant court alors le risque de s'imaginer dans une relation de collaboration alors que cette perception peut se trouver loin d'être

partagée par les parents » (2018, p. 158). Enfin, la confiance est liée au droit à l'erreur. Les novices le revendiquent comme condition d'apprentissage ; les expert·es en soulignent les effets positifs à long terme : assouplissement des attentes mutuelles, liberté accrue.

Chapitre 9 : La communication au cœur de la relation familles-école

*Que peut-on « faire » avec du dire ?
Catherine Kerbrat-Orecchioni, 2004, p. 27*

Comment communiquer avec les parents lorsqu'on débute dans le métier, et comment cette communication évolue-t-elle avec le temps ? Communiquer avec les familles, c'est travailler la frontière entre l'école et les familles pour la rendre lisible et la traverser. Ce chapitre examine les représentations et les gestes communicationnels qui la rendent opératoire : attention, préparation, retenue quand elle désamorce, engagement quand il ouvre. Informer ne suffit pas : il s'agit de faire présence et de tenir une position, entre institution et relation. Scène charnière, la réunion de parents concentre ces épreuves de représentation et d'ajustement et sera analysée en profondeur. L'argumentation montre que la communication cesse d'être une évidence professionnelle pour se donner comme un apprentissage formateur de l'identité enseignante.

Communiquer : un faux allant de soi

La communication est une dimension essentielle de la conduite humaine : les individus ne se contentent pas de réagir à des contextes sociaux ; ils interagissent constamment avec d'autres personnes. Ce chapitre examine les conceptions qui sous-tendent les pratiques communicationnelles des enseignant·es. Si les rencontres familles-école sont souvent encadrées par des dispositifs formels, leur mise en œuvre laisse une large autonomie aux enseignant·es. Cette marge d'autonomie appelle des choix : que dire, comment, à quel moment, avec quels mots, sur quel support ? Loin d'être un échange strictement rationnel, la communication relève aussi du subjectif : regards, gestes, silences, rythmes et tonalités entrent dans la composition de la relation. Malgré sa pluridimensionnalité, les discours des enseignant·es expriment une forte adhésion au principe de communication avec les familles. Avec l'expérience, une posture plus souple et plus ajustée se dessine, sans pour autant effacer les zones d'incertitude ni les asymétries de la relation. Pour Corinne, la communication avec les parents repose avant tout sur un échange d'informations réciproque, dont l'absence alimente les malentendus et fragilise la relation :

Clairement, c'est le mot communiquer ; si on ne communique pas, c'est voué à l'échec Je le disais aussi clairement aux parents : « Nous [enseignantes], on va vous communiquer les choses. S'il y a un souci, s'il y a quelque chose, oui, aussi quelque chose de positif, on attend la même chose de vous. C'est hyper important pour nous ». S'ils [les parents] nous disent rien, ... ça devient vite malsain, chacun se fait son petit scénario dans sa tête. (Corinne, EN)

Paola insiste sur une posture d'ouverture, tout en formulant une attente d'engagement de la part des familles :

Cela les [parents] inclut plus, en fait. Je leur demande de communiquer avec moi et d'être

présent aussi dans le domaine scolaire, donc ce n'est pas parce qu'ils ne voient pas tout passer à la maison qu'il faut lâcher. (Paola, EN)

Les deux enseignantes débutantes valorisent une forme de communication réciproque, tout en laissant entrevoir une forme d'asymétrie discrète. Aussi, si l'échange est encouragé, les modalités de communication attendues des familles demeurent largement façonnées par les référentiels de l'institution scolaire. De ce fait, les attentes enseignantes sont rarement explicitées de manière claire ; leur interprétation repose alors sur les familles, supposées en deviner les codes implicites. C'est précisément ce que Sandy interroge en proposant une lecture alternative de la communication. Elle déplace le regard, refusant de réduire l'échange à une simple transmission de message. À ses yeux, communiquer, c'est utiliser ses ressources langagières pour interagir. Elle insiste sur l'idée que les parents n'ont pas à adapter leur manière de s'exprimer pour se conformer aux attentes de l'école. Leur droit à la parole ne devrait pas être conditionné à la maîtrise d'un langage soutenu.

Je pense que c'est pareil, ils [les parents] communiquent avec nous. Je pense qu'ils arrivent et qu'ils communiquent du mieux qu'ils peuvent, comme ils savent. On n'a pas à demander à des parents à suivre une formation pour nous parler bien à l'école. (Sandy, EE)

Victoire explique les transformations de sa manière de communiquer. À son avis, il ne s'agit plus seulement de « se dire » en tant que personne communicante, mais de dire et de faire quelque chose de l'échange. Devenir enseignante, c'est quitter l'ambiance de la discussion informelle et l'échange ordinaire pour entrer dans une communication construite qui prend aussi en compte les parents.

Au début, j'étais très assurée quand même (rires) parce qu'avant d'être enseignante, j'ai fait pas mal d'accompagnement dans les groupes de jeunesse dans les scouts, à l'église, dans les colos. Aux scouts, on a beaucoup de liens avec les parents et puis ça ne me dérange pas de discuter. ... j'ai à cœur de montrer, maintenant, que j'aimerais communiquer. Avant, c'était clair pour moi que je voulais communiquer, mais peut-être pas pour les parents. (Victoire, EN)

Frank revient sur les transformations qu'il a observées dans les modalités de communication entre l'école et les familles au fil de sa trajectoire professionnelle. L'avènement des technologies numériques, l'essor des messageries instantanées et des échanges par courriel ont, selon lui, bouleversé les échanges entre les familles et les personnes professionnelles de l'enseignement.

La manière de communiquer, c'est incroyable avec l'arrivée d'Internet, c'est incroyable ! Je faisais encore des stencils, je n'avais pas de photocopieuse, je n'avais pas d'ordinateur, j'avais encore ma petite machine électrique. Je me souviens : on tournait encore, je pense que j'ai fonctionné deux ans avec les stencils à alcool. Après, on a eu les Mac, puis les premières photocopieuses. Mais les parents, ils communiquaient avec ce que l'on appelait « carnet de devoirs ou par téléphone, soit ils mettaient un mot dans le carnet de devoirs, soit ils téléphonaient, évidemment. (Frank, EE)

Ce retour en arrière, énoncé avec humour et nostalgie, souligne à quel point les outils de communication façonnent les cadres relationnels. Frank confie durant l'entretien loin se sentir parfois comme un « dinosaure » face à l'évolution rapide des moyens techniques, tout en reconnaissant les apports de ces outils, notamment en termes de fluidité et de souplesse du lien avec les familles. Il évoque aussi avec satisfaction l'usage du groupe WhatsApp, expérimenté pendant la pandémie, qui a facilité une forme de contact de proximité et informel.

En écho à cette évolution des moyens de communication, le point de vue de parents permet d'éclairer leurs attentes, liées à ces échanges. Donner un aperçu de la voix des parents, c'est donner accès à « l'autre partie » impliquée dans la dynamique communicationnelle. Selon Claire, mère d'un enfant scolarisé à l'école primaire, la communication avec l'enseignant·e répond d'abord à un besoin fondamental d'information. Elle exprime un manque : celui d'un accès au vécu scolaire de son fils, peu loquace une fois de retour à la maison. Son discours mentionne une certaine clôture communicationnelle de l'école à l'endroit des parents. Elle souhaiterait la réduire non pour le contrôler, mais pour comprendre, accompagner, « participer un peu plus ». Ce désir d'implication, formulé avec précaution, se heurte à une difficulté d'accès aux informations, révélant un positionnement communicationnel orienté vers la demande de transparence et d'ouverture. Ce n'est pas tant l'envie d'agir dans l'école qui prime, mais le besoin d'être mieux informée pour habiter son rôle de mère de manière active et ajustée. Claire exprime sa vision de la collaboration par un besoin de base : celui d'en savoir plus sur la scolarité de son fils qui ne parle que peu de sa vie à l'école.

Pour pouvoir un peu plus participer. Avoir plus de place. Dans l'école ou peut-être pas forcément dans l'école. Peut-être, avoir un peu plus de retours pour savoir comment ça se passe. Parce que lui, [son fils], il revient souvent à la maison en disant : « ça se passe, comme ça ». (Claire, mère d'un enfant scolarisé au cycle I et de deux enfants ayant terminé la scolarité)

Le rapport communicationnel de Raya avec le corps enseignant est traversé par un sentiment d'examen permanent. La relation avec l'école semble conditionnée par l'image qu'elle donne d'elle-même et de sa famille. Ce souci constant du regard porté sur ses compétences parentales traduit une posture marquée par le souci de conformité. Parler à l'école, c'est aussi, pour elle, être évaluée, perçue, potentiellement jugée. La parole devient ici un acte socialement exposé, et la participation une forme d'engagement sous condition. Raya rend visible une dynamique de légitimation fragile, où la communication avec l'école peut être un lieu de validation sociale.

C'est le souci de bien faire, c'est le premier truc. Et puis l'image que l'on peut avoir de nous [parents...], enfin moi, j'ai toujours un peu le souci de l'image que l'école va avoir de nous en tant que famille parce que c'est souvent le premier pont, le premier contact avec l'extérieur ou le premier regard de l'extérieur sur comment tu fais avec tes enfants ou comment tu t'occupes de tes enfants. (Raya, mère de trois enfants scolarisés aux cycles I, II et III)

Vicky inscrit la communication avec l'école dans un registre plus affectif, recentré sur la qualité de la relation que l'enseignant·e tisse avec son enfant. Ce qui importe pour elle, ce n'est pas d'abord le contenu formel des échanges, mais l'assurance que son fils est vu, reconnu et traité avec bienveillance. Le positionnement communicationnel de Vicky se fonde ainsi sur une exigence relationnelle plus que sur un besoin d'interaction constante. Ce qui rend acceptable les contraintes scolaires, c'est la présence d'un adulte attentionné, capable de dire les choses avec douceur. La confiance repose ici sur des signes de considération reçue et des récits partagés entre parents.

« Je suis beaucoup rassurée par l'enseignant de mon fils ... je sens qu'il les [ses élèves] aime. Et moi, c'est la seule chose dont j'ai besoin de sentir. [Mon fils] il n'aime pas forcément l'école parce que comme j'ai dit, il y a beaucoup de contraintes et puis il préférerait jouer ou faire que de la gym ou que du bricolage. Mais là ... je sais que ce prof il est bienveillant vraiment. ... S'il fait [mon fils] moins bien, il va lui dire "mais écoute, tu vois ce n'est pas grave. On peut tous avoir des jours sans. Tu feras mieux la prochaine fois ..." Je sais par d'autres parents que cette manière de parler, cela les rassure beaucoup et ils ont une excellente opinion de cet enseignant. » (Vicky, mère de deux enfants scolarisés aux cycles I et II)

La manière dont s'organisent les échanges entre enseignant·es et familles ne relève pas, ici, d'une négociation. Il ne s'agit pas de construire ensemble les modalités du dialogue, mais plutôt d'en appliquer un cadre déjà établi. Ce cadre, bien que souvent justifié par des raisons organisationnelles ou institutionnelles, repose sur une relation où les rôles ne sont pas équivalents. L'école fixe les règles du jeu, les familles sont invitées à s'y adapter. Ce déséquilibre ne se présente pas comme un rapport de force. Il montre plutôt une complémentarité des rôles où chacun·e reste à sa place : l'enseignant·e comme référent·e légitime, le parent comme interlocuteur occasionnel.

Marie-France et Paola partagent la conviction que tout peut être annoncé aux parents. En imaginant ce que les parents peuvent et devront accepter d'entendre, elles préfigurent la rencontre selon un cadre communicationnel qui répond d'abord à leurs attentes et ne se préoccupent pas, ou pas encore, des retours des parents qui émergeront durant la figuration de la rencontre par les interactions sociales (Frame, 2013). Ainsi, Marie-France et Paola, tout comme Leandro ci-dessus, lorsqu'il transmet une communication écrite, entourent leur communication de prévenances pour pouvoir « tout dire » aux parents et, surtout sans doute, pour obtenir l'adhésion parentale selon un déroulement bien réglé des échanges.

Je pense que l'on peut tout dire, mais cela dépend de comment c'est dit et par qui c'est dit. Plus j'avance, et plus je me dis que « c'est vrai, il y a peut-être des parents selon ce que l'on a annoncé où il leur faut un moment pour avaler la pilule ». (Marie-France, EE)

Les parents, je pense qu'ils sont capables de tout entendre à partir du moment ... que c'est fait correctement. On est capable d'avoir un dialogue, que cela soit d'un côté ou de l'autre. Donc voilà, tant que chacune des deux parties écoute et que chacune des deux parties est bienveillante envers l'autre. (Paola, EN)

Ces conditions garantiraient la réception du message par les parents ainsi que l'adhésion aux mesures qu'il implique. Les deux verbatims précédents illustrent la mise en œuvre de conditions de communication présentées comme idéales — voire idéalisées — mais qui conduisent, en creux, à un processus de normalisation du parent d'élève, voire de disqualification (Périer, 2015). Ce processus opère une distinction implicite entre deux figures parentales : celle du « bon parent », conforme aux attendus de l'institution, qui manifeste son engagement en adhérant aux décisions scolaires et en accompagnant le parcours scolaire de son enfant ; et celle du parent jugé « insuffisant », dont la position se caractérise par une difficulté à répondre aux attentes scolaires, souvent implicites ou non formulées explicitement. Cette norme silencieuse du bon partenariat découle d'une injonction à collaborer, largement promue par l'école, mais génère dans les faits des effets paradoxaux. Plutôt que de soutenir les parents, elle tend à fragiliser leur légitimité dans les interactions concrètes, là même où le partenariat devrait consolider leur place.

Faire des suggestions précises aux parents où il y a des difficultés, s'ils ont envie de travailler avec leur enfant aussi euh c'est surtout en temps, peut-être même en dehors de l'école il m'est eu arrivé de collaborer avec des parents qui ne savaient pas tellement comment s'y prendre pour aider leurs enfants ... la plupart ... la majorité se laisse volontiers comment guider se laisse volontiers conseiller. (Camille, EE)

Les stratégies communicationnelles mises en œuvre par Camille relèvent d'un niveau configurationnel : elles visent, avec douceur, à obtenir l'adhésion des parents à un cadre préalablement défini. À travers l'entretien, elle déploie des formes de guidage et de soutien qui orientent la manière dont les parents vivent leur parentalité scolaire. La reconnaissance qu'elle leur accorde en tant que partenaires s'opère dans les limites d'un modèle scolaire projeté sur la sphère familiale. Elle leur propose, en somme, un accompagnement qui vise à les initier à sa conception de l'engagement parental, laquelle suppose une guidance active. Son positionnement révèle une volonté de cadrer les modalités de la participation parentale, tout en s'appuyant sur une posture bienveillante qui en facilite l'acceptation. Alors qu'elle organise l'espace communicationnel avec les parents de ses futurs élèves, Aline, enseignante novice en 1-2^e, ne questionne pas le sens de cette première rencontre avec l'institution scolaire pour des parents qui deviennent « parents d'élève » (Baillif et Ogay, 2017). Aline offre l'opportunité de poser des questions et de visiter les lieux. La participation parentale se résume à une présence bienvenue. Le métier de parents d'élève s'acquiert ainsi par imprégnation ; la compréhension des enjeux du rôle de futurs parents d'élève devrait s'acquérir comme une évidence qui n'en est pourtant pas une (Ogay, 2019 ; Pelletier et Lenoir, 2020).

Les élèves sont invités en juin, oui ça fait juin, au tout début juin pour visiter la classe. Vu que ce sera leur première rentrée scolaire, ils viennent avec leurs parents. ... Je prépare une toute petite chose : trois autocollants à coller sur quelque chose qui sera à eux ... où ils s'approprient déjà une activité d'école et puis les parents peuvent déjà poser quelques questions (Aline, EN)

Cette invitation à venir à l'école, bien que chaleureuse, constitue une limite à l'instauration d'un dialogue éducatif réellement égalitaire, en posant implicitement une acculturation au rôle attendu de « parent d'élève ». Comme l'ont montré Fahrni et Ogay (2020), une telle configuration tend à « conforter les enseignantes dans leur idée que la préparation de l'entrée à l'école est du ressort des seuls parents » (p. 31), maintenant ainsi inchangées les attentes de l'institution scolaire. L'école reproduit alors, à travers ses enseignant·es, l'asymétrie communicationnelle qui marque souvent la relation familles-école : « en ne parlant que de ce que les familles font, ou ne font pas ou pas suffisamment, l'école évite de se remettre en question elle-même » (Fahrni et Ogay, 2021, p. 32). Cette forme de cécité institutionnelle freine toute dynamique de remise en dialogue des responsabilités et entrave la construction d'un lien plus réciproque.

Mises en scène communicationnelles

Comment les enseignant·es orchestrent-elles et orchestrent-ils la rencontre avec les familles ? Quelles attentes orientent ces échanges, et comment évoluent-elles au fil de la carrière ? Donner du corps au partenariat école-familles suppose un cadrage de la communication — un cadre censé rassurer les parents, certes, mais aussi le corps enseignant. Dans les faits, les enseignant·es demeurent en position haute : ils organisent, ordonnent, structurent les rencontres. Ce pouvoir de cadrage participe à la maîtrise de la relation, tout en révélant une asymétrie persistante dans les interactions. Cristel, enseignante expérimentée, initie la relation avec les parents de ses futur·es élèves en s'appuyant sur une posture d'ouverture et de réassurance. Convaincue de l'importance d'instaurer un climat apaisé, elle mobilise un registre communicationnel élargi, associant paroles, gestes, sourire, ton de voix. Pour elle, la communication commence avant même les mots : elle s'inscrit dans une présence chaleureuse, une attitude qui vise à détendre l'atmosphère et à mettre les parents en confiance. Ici, la communication n'est pas perçue ici comme un simple échange d'informations, mais comme un cadre affectif à construire dès les premiers instants

Le premier jour de l'année, c'est une habitude. Les parents de 3^e viennent, alors je leur fais un grand sourire. Voilà je leur dis que : « Vos enfants on les a déjà vus une fois, car ils sont déjà venus une fois voir dans quelle classe ils étaient » ... et là j'essaie d'être le plus détendue possible, de leur dire qu'il y aura une séance de parents [et] qu'on les invite à venir. (Cristel, EE)

La configuration de la communication convoque, pour les enseignant·es, le projet de bâtir une relation de confiance avec les familles. Cette valeur semble justifier à la fois leurs postures et les modalités communicationnelles. Parmi celles-ci, la disponibilité occupe une place centrale. Considérée comme une condition de légitimité, elle est souvent présentée comme une forme d'ouverture, une manière de rendre possible le dialogue en continu avec les familles.

Je dis que je suis quelqu'un de disponible. Je consacre volontiers du temps, et même plusieurs fois, et il faut aussi le savoir parce que si les parents se disent maintenant on a discuté deux heures de ça, on ose plus la contacter, non ma disponibilité c'est vraiment pour toute l'année que l'on reste à disposition pour des rencontres. (Camille, EE)

Ils [les parents] ont besoin d'être rassurés, de savoir où en est leur enfant, de quelle manière il se développe, sa personnalité. Parce que je pense qu'ils ont, tous, aussi de leur côté, envie de les aider. Ils ont envie d'avoir le meilleur pour leur enfant. Du coup, je pense que cela passe beaucoup par la communication, de les rassurer en discutant avec eux, en étant ouvert à la discussion, en discutant avec eux sur leur enfant. Je pense que ça tourne beaucoup autour de la communication avec eux. (Mégane, EN)

Cette posture, valorisée aussi bien par les novices que les enseignant·es expérimenté·e·s, se présente comme une forme de permission symbolique donnée aux parents : celle de s'autoriser à venir, à questionner, à être présents. Aussi bien pour les débutant·es que pour les expérimenté·es, organiser la communication, c'est d'abord rassurer les familles et assurer les parents de sa peine et entière disponibilité. Elle fonctionne comme un marqueur relationnel, censé atténuer la distance institutionnelle. Mais cette disponibilité, si elle se veut bienveillante, repose souvent sur l'idée que les familles seraient spontanément en insécurité face à l'école. L'intention d'« ouvrir la porte » s'accompagne ainsi d'un discours de réassurance qui suggère une certaine fragilité parentale. Mégane parle de « rassurer », Camille de « soulager », Corinne d'un lien à maintenir « sans souci ». Ces expressions traduisent une représentation implicite : les parents auraient besoin d'être accompagnés pour trouver leur place, ce qui semble confirmer l'asymétrie persistante dans la relation.

Cela peut être vite compliqué. Je pense que des parents qui se prennent la tête entre guillemets pour des choses comme ça, ils sont peut-être soulagés d'avoir en face d'eux un enseignant qui se montre disponible et qui s'engage à en parler même si l'angoisse de l'enfant ne me regarde pas vraiment. Je pense qu'il y a des choses qu'il faut régler. (Camille, EE)

On leur dit [les parents] qu'ils peuvent venir, s'ils ont un souci, une question, qu'on est présente pour ça. Et puis après, je pense que toujours bien communiquer les choses, s'il y a des informations ... et qu'ils ne sentent pas oubliés dans les différentes activités. (Corinne, EN)

Vérène affirme elle aussi sa disponibilité et dit apprécier les occasions d'échange avec les familles, qu'elle associe à un plaisir personnel de partage. La disponibilité, si elle est unanimement valorisée, repose sur une représentation implicite des familles comme fragiles ou démunies. Elle fonctionne donc moins comme une ouverture que comme une garantie donnée par l'école. Cette exigence d'« ouverture » du côté des parents, formulée comme une condition préalable à une communication réussie, montre que l'accueil de la parole parentale n'est jamais totalement inconditionnel. La disponibilité enseignante, bien qu'affirmée, reste encadrée par des critères de réciprocité qui ne sont pas négociés mais présupposés.

Je crois que j'aime ça. Je suis quelqu'un qui aime partager et ce sont autant d'occasions de partage. Si c'est quelqu'un [un parent] de très obtus me dit ... Il me faut quelqu'un qui est ouvert et qui sait s'adapter, c'est le plus important. (Vérène, EE)

Ces verbatims mettent peu en évidence la possibilité pour les parents de véritablement participer aux échanges. La configuration de la rencontre reste guidée pour satisfaire les exigences enseignantes, qui, imprégnées des normes scolaires, en organisent le déroulement selon des codes intériorisés. Leur bienveillance déclarée, bien qu'indéniable, s'accompagne rarement d'un questionnement sur les cadres culturels implicites de l'interaction. Les parents sont implicitement invités à s'ajuster : à accueillir les règles du jeu scolaire, à s'adapter, plus qu'à coconstruire l'échange. Cette organisation asymétrique peut conduire à l'invisibilisation communicationnelle des familles, et peut freiner leur sentiment de légitimité. Corinne introduit néanmoins une nuance en soulignant l'importance d'une information claire et accessible, condition selon elle d'une véritable participation parentale. La volonté largement partagée d'« apporter du réconfort » ne risque-t-elle pas, en évitant les échanges plus directs ou structurés, de renforcer un certain flou relationnel ? Un flou qui conforte la posture d'écoute sans réciprocité, et maintient une distance dans le dialogue.

Aussi, il faut constater que la communication routinière entre enseignant·es et parents se tisse majoritairement dans les interstices de la journée scolaire, au détour de moments informels souvent perçus comme mineurs, mais qui participent activement à la construction de la relation école-famille. Ces interactions, lorsqu'elles existent, sont généralement marquées par une asymétrie implicite dans la distribution des rôles. Tandis que les enseignant·es déclarent laisser la porte ouverte, les attentes réciproques autour de l'initiative restent floues, non verbalisées, et parfois contradictoires. Dans les faits, les professionnel·l·es s'appuient sur le principe du « pas de nouvelles, bonnes nouvelles » pour réguler la fréquence des échanges, ce qui laisse aux parents la charge d'enclencher la communication — une charge d'autant plus lourde qu'elle se heurte à des barrières structurelles et relationnelles peu visibles. L'extrait de Christel, qui finit sa carrière au cycle I de l'école primaire, illustre cette dissonance. La communication est entourée de bienveillance déclarée, mais orientée par l'enseignante. Le message, bien que rassurant, agit davantage comme un geste protecteur que comme un appel à une implication parentale active. La posture reste enveloppante, presque exclusive, et laisse un espace restreint à une coconstruction du lien familles-école.

Voilà, pour dédramatiser les choses et surtout les inviter [les parents] à prendre contact avec nous. Leur dire qu'on est toujours disponible, s'ils me téléphonent, je le vois bien sur mon téléphone et que je les rappelle, puis que l'entretien est toujours ouvert, mais il y a peu de parents qui profitent de cette situation. (Christel, EE)

Sandy et Frank, plus réflexifs sur la matérialité des échanges, soulignent la dimension spatiale des interactions et l'accueil chaleureux qui doit prévaloir avant d'engager tout acte communicationnel. Leur propos dévoile une conscience aigüe de la portée symbolique de l'espace scolaire comme frontière à franchir. Elle et il précisent :

C'est important de réfléchir à comment on les [les parents] reçoit, car on est chez nous. Il faut un élément neutre. ... Mais suivant ce que je vais dire quand je reçois les parents, je fais attention à ce genre de choses : avoir un accueil plutôt bienveillant ... débarrasser la table, avoir aéré la salle, c'est du détail, mais finalement qui peut-être, dans certaines relations conflictuelles, ne sont plus du détail. (Sandy, EE)

Quand tu reçois les élèves et les parents, en classe tu es chez toi. Quelque part, c'est ton lieu de travail. Les parents viennent à l'école. (Frank, EE)

Elle et il constatent le caractère ambivalent de l'espace scolaire. Il est à la fois lieu d'accueil et territoire professionnel. Il suppose donc, de la part des parents « invités » à l'école, un franchissement de frontière symbolique. Ce cadre spatial familial pour les enseignant-es agit, pour certains parents, comme un seuil symbolique difficile à franchir, en particulier lorsqu'ils ne se reconnaissent pas dans les normes implicites de l'institution scolaire.

Les souvenirs évoqués par les plus anciennes et anciens renversent les rôles. L'avantage que peut constituer le fait d'être en territoire connu pour les enseignantes et enseignants lors des visites à domicile témoigne d'une pratique aujourd'hui marginale, mais qui, à une époque, participait d'un réel déplacement symbolique. Aller chez les familles relevait alors d'une volonté assumée de réduire la distance entre l'école et le foyer, d'inscrire la relation éducative dans un cadre familial, moins intimidant pour les parents. Frank, Camille et Christel disent avoir trouvé, au début de leur carrière, du sens et du plaisir à ces rencontres réalisées à domicile. Elles sont perçues comme l'occasion de nouer des liens, de comprendre l'élève, et de lever certaines gênes des familles en allant à leur rencontre dans leur environnement de vie.

Je faisais vraiment partie d'une communauté villageoise. Donc, quand j'allais à domicile, je n'avais pas tellement le sentiment d'« intruser ». Je pense que maintenant, j'aurais plus ce sentiment d'être intrusif, d'aller dans leur intimité sans être forcément le bienvenu parce qu'il faut le faire et parce qu'il faut recevoir le prof. Quand tu vas chez les parents, tu vas dans leur intimité, dans leur appartement, ça peut être un peu plus difficile de dire certaines choses parce que, voilà, tu es chez eux. (Frank, EE)

Frank ajoute qu'il doute, aujourd'hui, de sa disponibilité temporelle et de sa disponibilité émotionnelle. Il lui serait difficile de rendre dans chaque famille pour des entretiens obligatoires comme il le faisait alors.

Quand je le faisais, je pense que j'y trouvais aussi un certain plaisir et cela créait des liens avec les familles, donc j'avais quand même des liens assez étroits et je ne l'ai jamais senti comme une obligation. Mais maintenant, si je devais aller à domicile, je trouverais lourd. (Frank, EE)

Cette pratique s'est effacée, à la fois sous l'effet des transformations sociales et des normes institutionnelles. Elle est aujourd'hui considérée comme intrusive pour les familles, selon Camille, voire inappropriée ou non professionnelle.

Ça m'est eu arrivé d'aller dans leur milieu [celui des parents]. C'est très déconseillé ; je sais ..., mais je trouve que cela apportait aussi beaucoup de choses. C'est pas moi qui forçais la porte.

Je leur disais [aux familles] « je fais volontiers une rencontre chez vous ou chez moi », mais c'est souvent archi déconseillé parce que c'est non professionnel, paraît-il. ... On a déjà entendu ça souvent de la part du directeur notamment qui nous dit que c'était quelque chose qui n'est pas conseillé du tout. Je l'ai quand même pratiquée. (Camille, EE)

Le renforcement des normes, l'encadrement croissant des pratiques et la crainte d'un soupçon de partialité ou de dépassement du cadre professionnel ont progressivement contribué à délégitimer ces rencontres, comme le constate également Christel :

Une grande chose qui a évolué depuis le début de ma carrière ... on allait chez les parents, on prenait rendez-vous ; ils nous servaient un café, on détendait l'atmosphère ... d'un côté, moi j'aimais bien parce que les parents, ils étaient dans leur cadre, dans leur milieu et puis, ils étaient plus à l'aise. On n'a plus le droit d'aller chez les parents. Moi, j'étais une fois allée à un anniversaire d'un enfant parce que je connaissais la maman. Et une fois, je suis allée manger chez des parents, mais je l'ai fait une fois, pas deux. Si c'est la fin de l'année scolaire, si les parents nous disent « vous venez boire le café » c'est autre chose. Mais il ne faut pas que l'on croie qu'il y a du favoritisme. ... C'est aussi les mœurs qui ont évolué. (Christel, EE)

La vision des visites à domicile mérite d'être discutée : il ne s'agit ni de les ériger en solution unique à la communication entre l'école et les familles, ni d'en faire un modèle indiscutable. Le déplacement au domicile ne garantit pas, en soi, une relation plus égalitaire. S'il n'est pas interrogé, il risque au contraire de réactiver des logiques de contrôle ou de jugement, notamment lorsque l'enseignant cherche à « voir » le milieu de vie de l'enfant-élève. Les propos de Christel, Frank et Camille sur ces visites peuvent dès lors être lus comme le reflet d'un moment professionnel, traversé par de la nostalgie d'un rapport plus direct, plus souple avec les familles où les marges de manœuvre personnelles permettaient d'adapter les pratiques au cas par cas. Une forme de fluidité relationnelle, « un certain naturel », laissait la possibilité d'entrer dans un dialogue moins filtré par les normes de l'école, qui dictent aussi les façons de communiquer avec les familles. Camille illustre ces changements en relevant les modifications des conditions qui entourent les rencontres d'une lourdeur administrative. Cette formalisation réduit les marges d'ajustement individuelles et intègre de nouveaux acteurs institutionnels, complexifiant la relation.

Il y a beaucoup de choses qui se sont complexifiées : les entretiens, on doit tout mettre par écrit. Avant, dans notre école, on fonctionnait beaucoup plus cooli coolette. S'il y a un enfant qui avait besoin d'appui, ma foi, il y avait l'appui pour lui. Ce n'était pas forcément au début de la date d'appui décidée et idem pour la fin des mesures. Maintenant, c'est le service psychologique pour l'enseignement qui décide. C'est peut-être pas si mal que ça d'avoir quelque chose de précis en main. (Camille, EE)

Sans en faire une plainte, Camille constate aussi que la communication écrite prend une place de plus en plus importante dans les échanges avec les parents. La dimension orale de la communication et sa libre circulation a perdu de sa crédibilité pour laisser plus de place à la trace écrite qui vient synthétiser et prouver ce qui est annoncé oralement.

Mais c'est vrai que tout est devenu [cherche le mot]. On doit faire des rapports pour toute chose,

pour tout entretien. Et puis ça, c'est pas donné à tout le monde de, tout à coup, pondre un commentaire. Mais c'est notre job et c'est vrai que ça prend pas mal de temps. (Camille, EE)

Réunion de parents, un rituel professionnel

Camille évoque une évolution tangible du métier : la montée en puissance de l'écrit, devenu preuve et synthèse là où l'oral circulait plus librement. C'est dans ce glissement que s'inscrit aussi la réunion de parents, désormais balisée par des prescriptions cantonales, et perçue, non sans ambivalence, comme un moment obligé qui peut aussi être agréable. La rencontre des parents est un dispositif communicationnel spécifique que les enseignant·es organisent selon leurs attentes liées à cette situation de communication. La configuration du cadre communicationnel reliée aux spécificités de l'entrevue et à l'interprétation des actrices et des acteurs en termes d'attentes et de normes permet de se reconnaître entre enseignant·e·s et parents. Les propos de Paola mettent en lumière ce que représente, selon elle, la première réunion pour les familles : une occasion de « voir la tête de l'enseignante », selon ses propres mots. Derrière la légèreté de l'expression affleure une intention sérieuse : celle de rendre l'école plus accessible, plus incarnée, en répondant au besoin supposé des parents de mettre un visage sur une fonction. Cette première rencontre devient ainsi un moment clé de présentation de soi, où l'enseignante expose autant sa personnalité que ses choix didactiques.

Cette lecture, bien que légitime, peut être interrogée à l'aune du vécu de parents, pour qui cette rencontre n'aurait rien de routinier : en affirmant que « l'on raconte toujours la même chose », Paola pourrait projeter sa propre expérience répétitive de ces réunions sur des parents qui, eux, ne vivent cet échange qu'une ou deux fois au cours de la scolarité de leur enfant. Ce décalage entre la perception enseignante et l'expérience parentale souligne l'importance de ne pas présumer des attentes des familles à partir de routines professionnelles. Ce qui semble banal pour l'enseignante peut revêtir une dimension inédite, pour les parents. L'enjeu réside peut-être dans la capacité à maintenir, malgré la répétition, une posture d'écoute et d'ajustement à la singularité de chaque rencontre, et surtout de chaque famille.

Je crois que les parents ont besoin de voir l'enseignante. Je pense qu'en toute honnêteté à la séance des parents, ils ne viennent que pour ça, pour voir la tête de l'enseignante parce que finalement, on raconte toujours la même chose (rires). Ils ont besoin aussi de comprendre certaines pratiques comme je l'ai dit avant avec l'exemple de la classe flexible. (Paola, EN)

Selon Niels, la dynamique de la rencontre s'inscrit dans une logique de réciprocité. Il insiste sur la nécessité d'un premier contact, non seulement pour informer, mais aussi pour établir une forme de reconnaissance mutuelle. L'échange de regards, la possibilité de poser des visages sur des noms, permettent une entrée en relation qui dépasse la simple transmission d'informations.

Alors, il y a la réunion de parents en début d'année où cela permet de faire un premier contact et de mettre des visages sur des noms ou des têtes sur des noms. Et puis, à ce moment-là, on explique de manière générale ce qui va être fait lors de l'année ou la manière de fonctionner, notamment vis-à-vis des devoirs ou des sanctions. (Niels, EN)

Si la réunion peut être vécue comme un moment apprécié, elle demeure une épreuve pour les enseignant·es novices. Aline évoque avec sincérité la tension ressentie avant de s'adresser à un groupe nombreux de parents. L'appréhension de ne pas être perçue comme légitime, en raison de son jeune âge ou de son manque d'expérience, se mêle à une volonté forte d'incarner une figure professionnelle crédible. Ce moment d'exposition publique devient alors l'espace d'une affirmation identitaire.

J'apprécie bien ces moments. Alors c'est vrai qu'avant la première séance des parents, on respire un peu, ce n'est pas toujours facile de parler devant quarante yeux qui nous regardent. Il y a aussi ce côté où je suis jeune, je n'ai pas énormément d'années d'expérience et puis je me dis toujours « j'aimerais être crédible, j'ai envie d'être crédible » même si je suis jeune, j'ai l'impression que le fait d'avoir de l'âge donne une sorte de crédibilité. (Aline, EN)

Qu'elles et ils soient novices ou expérimentés, les enseignant·es mobilisent une diversité de registres communicationnels pour instaurer une présence crédible face aux familles. Il ne s'agit pas uniquement de transmettre des informations, mais bien d'imposer une autorité, de capter l'attention et d'asseoir une légitimité professionnelle dans un cadre inhabituel, où les repères ordinaires de la classe sont suspendus. Face aux familles, l'enjeu ne se limite pas à communiquer des informations et à clarifier ses objectifs pédagogiques. Il demande, de la part des enseignant·es une implication authentique « ici et maintenant », une disponibilité à l'autre qui s'articule avec le maintien d'une présence authentique. En début de carrière, cette exposition de soi prend une dimension particulière. Le statut professionnel récemment acquis est encore en construction.

Le regard des familles fonctionne comme un miroir dans lequel se mesure une forme de reconnaissance. Cette quête de légitimité passe par une attention portée à l'apparence, au ton, à la clarté du message qui deviennent des éléments centraux d'un dispositif où il s'agit de convaincre, autant que d'informer. Joëlle évoque cette exigence avec une forme de lucidité teintée d'humour. La tenue vestimentaire et la qualité d'élocution prennent valeur de signes extérieurs de professionnalisme.

J'essaie d'être la plus présentable possible [rires]. J'essaie aussi d'être la plus claire possible dans mes propos, car je me dis que les parents ne vont pas me voir beaucoup à part s'il y a des besoins. (Joëlle, EN)

Ce souci de présentation ne se limite pas à l'apparence ou à la qualité du discours. Il engage aussi le rapport au corps, à sa place dans l'espace, à la manière d'habiter la scène de l'échange. C'est dans cette perspective que Mégane exprime un malaise corporel lors de ses premières expériences, révélant une tension entre posture attendue et ressenti personnel.

Son cheminement l'amène à interroger cette verticalité imposée et à reconfigurer sa place dans l'espace pour se sentir davantage en accord avec elle-même, et ainsi plus disponible à l'échange.

Durant ma première année, j'étais debout et les parents étaient assis. Et j'étais vraiment mal à l'aise parce que je n'aime pas être devant des adultes comme ça. Depuis, on a fait un cercle et tout le monde était assis et moi aussi, et ça me donne confiance. (Mégane, EN)

Comme Mégane, Fabrice évoque une forme de vulnérabilité corporelle face aux familles, révélée par la configuration même de la situation. Il permet de prolonger la réflexion en abordant la réunion de parents comme un moment d'exposition intense, presque intime. Selon lui, ce type d'interaction active un sentiment de « mise à nu », dans lequel l'enseignant·e se trouve symboliquement désarmé, confronté à un regard scrutateur qui peut faire vaciller les repères professionnels. Cela génère chez lui des signes de stress mais qui s'estompent rapidement. Lors de la figuration de la rencontre de parents, il parvient à contrôler les manifestations corporelles qui signalent son trac. Il attribue ce stress à ses débuts dans le métier et imagine gagner en assurance quand il sera plus à l'aise et plus expérimenté.

Je ne me réjouis jamais vraiment de la séance des parents. C'est pas le truc que je préfère. Je ne suis pas encore assez à l'aise pour adorer ça. Mais je ne me sens pas mal à l'aise. En tout cas, je n'ai pas peur. On est observé, scruté, totalement, après ouais, je ne m'effondre pas devant toutes ces personnes. Mais parfois, je suis stressé et les trois premières minutes, j'ai peut-être même la voix qui vibre. Mais c'est pas [hésitations] c'est un petit peu barbant quand même pour les parents. Ce n'est pas ce que je préfère, comment expliquer ? (Fabrice, EN)

En poursuivant le but d'apporter une animation plus conviviale de la séance, Fabrice demande aux parents de préparer leurs questions préalablement et de les lui envoyer. Cette anticipation contribue sans doute au contrôle de ses appréhensions liées à la prise de parole. Il veut instaurer une communication plus interactive avec les parents d'élèves tout en supervisant les sujets discutés, car il n'apprécie pas les échanges unilatéraux où lui seul est autorisé à prendre la parole.

Je mets dans la feuille que je donne avant la séance que s'ils ont déjà des questions, ils peuvent les écrire sur la feuille que voilà ... la séance soit vivante comme ça. Je n'ai pas envie d'être là, euh, à parler et qu'il ne se passe rien. (Fabrice, EN)

Idéalement, Fabrice aimerait modifier le format spécifique de la communication frontale qui entoure la réunion de parents pour ne plus subir les modalités d'échanges asymétriques qui résultent, bien souvent, de cette réunion. Cette modalité introduirait une forme de participation parentale, mais dans un cadre qui reste contrôlé par l'enseignant : l'échange gagne en dynamisme sans pour autant rompre avec une interaction structurée autour de modalités d'expression préalablement définies. Fabrice précise sa volonté d'organiser une rencontre moins formelle, dans un contexte de conversation ordinaire, loin de la classe, et

détachée d'informations à transmettre absolument qui traitent de l'évaluation ou du programme notamment.

Peut-être que je ferais un piquenique, on irait griller un cervelas au bord du lac et puis, je ne sais pas, les parents poseraient des questions. (Fabrice, EN)

Cet imaginaire d'une relation apaisée avec les familles contraste avec l'expérience décrite par Victoire. Bien qu'ouverte à l'échange, elle reconnaît que le format imposé de la réunion la déstabilise. La prise de parole face à un auditoire adulte, dans un cadre structuré, l'expose à un inconfort qu'elle tempère toutefois par un climat relationnel détendu.

Oui, même pour moi, ce n'est pas mon moment préféré ... parler devant tous les adultes pour ça, je n'apprécie pas forcément. On rigole beaucoup, mais les thèmes c'est quand même : le carnet de devoirs, les horaires, les bus. Enfin voilà, c'est obligatoire. (Victoire, EN)

Pour ces enseignant·es en début de carrière, ce moment de face-à-face collectif avec les familles semble constituer une forme d'épreuve fondatrice de leur socialisation professionnelle. Elle confronte les novices à l'imprévisibilité des interactions et à la nécessité de tenir leur rôle face à des attentes multiples. Corinne souligne combien cette situation provoque un stress partagé, bien que rarement formulé ouvertement. La peur d'être mis·e en difficulté, de devoir se justifier ou de ne pas savoir répondre à une question cristallise l'appréhension d'une parole exposée et possiblement mise à l'épreuve.

Je pense, en tous les cas, la soirée de parents c'est le moment où beaucoup d'enseignants disent « ouh, ça me stresse » je sais qu'il y en a beaucoup qui ont peur de devoir se justifier pour des choses qu'ils font... ou alors la question où ne pas pouvoir répondre ... après, je pense qu'avec les années, de voir aussi que cela se passait bien, même les fois où je ne savais plus trop comment m'en sortir, et bien, finalement c'est allé. (Corinne, EN)

La figuration de la réunion de parents déclenche, selon Corinne, un malaise flou partagé par la majorité des enseignant·e·s, mais admis par une minorité. Elle généralise la crainte et l'inconfort à l'entier du corps enseignant. Paola apprécie son expérience.

Je pense avoir évolué et être plus apte à défendre mes pratiques, et à pouvoir répondre aux questions par rapport aux procédés du cercle scolaire, par rapport aux procédés [pour contacter] l'orthophoniste et bien ce sont des choses que l'on apprend avec le temps et j'ai évolué. (Paola, EN)

Cette montée en compétence relationnelle ne s'opère pas en dehors de l'expérience. Avec le temps, l'assurance se construit. Paola témoigne de cette évolution progressive : elle dit mieux savoir comment affirmer ses choix pédagogiques, répondre aux interrogations, et clarifier les procédures pour contacter les partenaires de l'école. La confiance acquise n'annule pas l'incertitude, mais permet de la traverser avec davantage de stabilité. La prise de conscience de son expérience a conduit David à organiser deux réunions de parents pour s'adapter à la réalité des familles, et, surtout, au métier des parents qui deviennent parents d'élève alors que leur enfant commence la première année à quatre ans.

Je fais deux séances de parents. Une pour les premières et une pour les deuxièmes ..., car soit j'allais trop vite, et les parents des premières, ils leur manquaient des informations ou soit je m'attardais trop sur des détails et puis les parents des deuxièmes — je ne les voyais pas lever les yeux au plafond mais j'imaginais — ... Du coup je me suis dit : « autant les séparer : celle des premières est plus détaillée et ils ont plus d'informations qui leur sont utiles et pour les grands, c'est un moment d'échanges qui est plus rapide. (David, EN)

Avec les années, l'expérience professionnelle transforme le rapport aux réunions de parents, sans pour autant effacer totalement les craintes initiales. Pour faire écho aux enseignant·e·s novices, les collègues plus expérimenté·e·s reconnaissent que les souvenirs des premières réunions restent vifs. Cette mémoire professionnelle nourrit une forme d'empathie à l'égard des débutant·e·s, comme en témoignent deux enseignant·es chevronnés qui évoquent les appréhensions de leurs jeunes collègues. Frank revient sur les premières fois où il a accueilli les parents d'élèves, sur ses peurs d'alors, et affirme sa compréhension pour ses collègues qui débutent dans le métier. Frank se souvient avec de l'attendrissement de son état intérieur agité avant les séances de parents alors qu'il débutait dans la profession enseignante. Cette remémoration développe chez lui un sentiment d'empathie pour ses jeunes collègues.

Mes premières séances de parents, alors là, j'étais mort de trouille, oui, alors là, effectivement, je comprends mes jeunes collègues (rires) qui ne sont pas bien une semaine avant. (Frank, EE)

Vérène, enseignante expérimentée, a développé des astuces lui permettant d'affronter ce moment où il s'agit de prendre la parole devant un public autre que celui des enfants de sa classe. Le regard porté sur elle par les parents était quelque chose de très inconfortable alors qu'elle débutait. En y repensant, elle dit qu'elle a sans doute dû surmonter de grandes craintes.

Je devais être tendue. J'essaie d'y revenir, mais il y a plus de quarante ans. Mais je sais que pendant des années, tout ce qui était séance des parents moi, j'étais malade trois jours avant. J'étais très tendue, très stressée dans la première partie quand tu fais ton « blabla ». (Vérène, EE)

Leandro souligne que les exigences liées à la prise de parole sont particulièrement fortes pour un·e enseignant·e débutant·e. Il reconnaît la difficulté de cette première rencontre, où l'on doit faire preuve d'assurance alors même que les conditions sont réunies pour ne pas l'être.

C'est pas facile de se retrouver face à deux fois vingt adultes d'autant plus que si l'on est jeune, on peut être intimidé. (Leandro, EE)

À ce stade de sa trajectoire professionnelle, marqué par une forme de stabilité et de recul, Leandro exprime une appréciation nouvelle de la relation aux parents, désormais empreinte de distance émotionnelle. Il valorise une approche pragmatique, fondée sur la clarté, la simplicité et une forme de bon sens acquis avec l'expérience. À destination des

enseignant·es débutant·es, ses conseils se veulent accessibles et concrets : structurer la séance autour des éléments essentiels, centrer l'échange sur les aspects vivants de la classe plutôt que sur les détails techniques du programme, et éviter de surcharger l'intervention d'informations trop spécialisées

Garde ton énergie pour être en forme ce soir-là et ne pas arriver émoussé après une journée de travail. Tu vas te coucher de bonne heure pour être en forme, un support ça c'est la classe, essaie d'imager, tu oses l'humour ... choisis tes axes, moi, c'est juste des accents. C'est juste ce que je veux faire passer : quelques points, je ne peux pas tout faire passer en un soir. (Leandro, EE)

Quel que soit le moment dans la carrière professionnelle, la tenue d'une réunion avec les parents est marquée par des dynamiques de conversation imprévisibles. Chaque participante ou participant, parent, enseignant ou enseignante, doit composer avec ces dynamiques. Chez les enseignants et enseignantes plus expérimentés, l'organisation de la séance se caractérise par des procédés bien rodés visant à préparer un cadre accueillant pour les parents. Écouter, prendre en compte les informations est une part de leur travail, s'engager par la parole partagée qui concerne leur enfant en est une autre très valorisée. Camille apprécie les effets produits par l'inversion de la prise de parole qu'elle donne d'abord aux parents, à travers un jeu collaboratif, invitant les parents à énoncer un trait de caractère de leur enfant. Peut-être aussi, veut-elle, Camille, s'apporter de la détente à elle-même et dépasser les craintes mentionnées plus haut par ses collègues.

Je fais toujours un jeu de présentation, par exemple, la pelote de laine. C'est sympa, où chacun dit son mot et on leur demande de dire une chose qui leur tient à cœur à propos de leur enfant, un aspect positif. Alors certains disent : « alors moi je trouve que mon enfant, il a une grande imagination ... » Ce petit tour de table détend déjà bien l'atmosphère ; ça met une atmosphère de bienveillance. (Camille, EE)

La préparation de la réunion de parents ne se limite pas au contenu verbal de l'échange : elle inclut également une attention fine portée à l'organisation matérielle de l'espace. Leandro accorde une importance particulière à cette dimension. Il cherche les conditions propices à une communication fluide et égalitaire avec les familles. À travers une série d'essais et d'erreurs, il expérimente différentes configurations avant d'identifier celle qui permet d'éviter les rapports hiérarchiques implicites ou les postures inhibantes. Avec le temps, il a abandonné l'idée de faire assoir les parents à la place de leur enfant, estimant que cette disposition induisait une forme de régression symbolique. Il observe que certains parents, replacés dans un cadre scolaire trop familier, rejouent inconsciemment les attitudes de leur propre scolarité, ce qui perturbe la qualité de l'échange et génère des interventions décalées.

Je pousse tous les bancs ici. Et puis, quand on n'en a pas beaucoup, je mets les chaises en rond, comme ça (gestes qui désignent l'espace dévolu) et je me mets au milieu ou je fais deux arcs de cercle comme ça un truc un peu plus convivial ... La première séance de parents, ça c'est une erreur que j'ai faite, j'ai pensé que c'était une bonne idée qu'ils aillent se mettre à la

place de leur enfant. Mais ça, j'ai fait qu'une fois, car certains [parents], ils ont retrouvé les mécanismes de quand ils étaient enfants. Le prof, c'est celui à qui il faut poser la question tordue. (Leandro, EE)

Cette attention portée à la scénographie de la rencontre révèle un souci partagé par de nombreux enseignant·e·s, quel que soit leur niveau d'expérience : celui de favoriser une participation parentale active, sans malaise ni retrait. La manière de disposer l'espace, selon Leandro, devient ainsi un acte pédagogique à part entière, qui conditionne la qualité du dialogue et l'engagement des familles dans un climat de confiance et de reconnaissance mutuelle. Les enseignant·e·s recherchent avant tout un climat de confiance, propice à un échange égalitaire, sans tension excessive ni maladresse. Ce souci est omniprésent dans les récits recueillis : il s'agit d'accueillir les parents dans un cadre chaleureux, de limiter les prises de parole abruptes ou les malentendus, et de construire les conditions d'un dialogue où chacun se sent légitime. Cette visée, bien que portée par l'expérience, ne se relâche pas avec les années. Camille, enseignante chevronnée, sourit de l'ardeur toujours intacte qu'elle met à préparer chaque réunion. Bien qu'elle s'approche d'une quarantaine d'années d'enseignement, elle continue de concevoir chaque réunion comme une nouvelle entrée en relation, un moment à part entière qui mérite d'être pensé et anticipé.

C'est rigolo, enfin je dis c'est rigolo, car je la prépare comme si c'était ma première année. ... je ne regarde pas ce que j'ai préparé les autres années et je me dis « qu'est-ce qu'il serait important là ? » je commence à noter. En principe, je prépare chaque année la nouvelle réunion, non tous les deux ans, non chaque année, une fois en 3H et une fois en 4H. (Camille, EE)

Cette même préoccupation se retrouve chez Corinne, enseignante novice, qui attache une attention particulière à la clarté du message qu'elle souhaite transmettre. Elle anticipe les échanges en sollicitant les parents en amont, grâce à un dispositif simple : un coupon sur lequel ils peuvent exprimer leurs attentes ou poser leurs questions. Cette initiative vise à éviter les prises de parole inattendues pendant la réunion et à permettre un échange plus serein et préparé.

Je pense être bien préparée, de savoir ce qu'on a envie de leur dire, quel message on veut passer, d'être au clair sur notre enseignement, nos objectifs nous ce que l'on fait c'est qu'on fait un coupon, mais ils peuvent noter un certain nombre de choses ça permet de se préparer à certaines questions pour ne pas les avoir directement à la séance des parents là on a nos petits coupons avec « j'ai envie de parler de » et ils sont libres de mettre quelque chose ça permet d'anticiper certaines réponses pour ne pas être pris au dépourvu. (Corinne, EN)

Au-delà de la préparation du discours, c'est la qualité de l'accueil et la reconnaissance des rôles respectifs qui transparaissent dans les pratiques rapportées. David, enseignant expérimenté, choisit d'aborder les complémentarités entre le cadre scolaire et le cadre familial lors de la réunion. Il souligne les différences de posture et de responsabilité entre enseignant·e et parent, tout en cherchant à valoriser les efforts fournis par chacun dans l'accompagnement éducatif des enfants. De son côté, Christel opte pour une ouverture continue du

dialogue en prônant un principe de disponibilité continue. Elle précise en réunion que les parents peuvent venir à tout moment dans l'année, à leur initiative. La réunion devient alors un point d'entrée vers une communication durable. L'information essentielle est transmise sans surcharge, laissant place à des échanges approfondis dans un second temps.

Quand je fais ma séance des parents, j'explique — mais pas tout dans les détails — et je dis aux parents que la porte est grande ouverte et qu'ils peuvent venir. Et ça arrive d'ailleurs très souvent que des parents prennent rendez-vous et viennent à l'école. Ils ont une liste avec point 1, point 2 ... ils viennent et ils ont des questions vraiment pointues. (Christel, EE)

Au-delà de la préparation du discours, c'est la qualité de l'accueil et la reconnaissance des rôles respectifs qui transparaissent dans les pratiques rapportées. David, enseignant novice, choisit d'aborder les complémentarités entre le cadre scolaire et le cadre familial lors de la réunion. Il souligne les différences de posture et de responsabilité entre enseignant·e et parent, tout en cherchant à valoriser les efforts fournis par chacun dans l'accompagnement éducatif des enfants.

J'aime bien leur expliquer [aux parents] : « Ici tout est fait pour verser de l'eau dans un verre avec de la vraie vaisselle, ici, on peut se le permettre, car il n'y a pas de tapis, c'est vite épongé, c'est vite nettoyé. Et si cela se casse, un coup de balai, c'est vite fait ». C'est clair qu'à la maison, c'est pas la même chose. Si je verse du sirop sur un tapis, cela a un autre impact qu'ici. Mais voilà, je leur dis toujours : « C'est clair que ce n'est pas le même contexte ». (David, EN)

Ces témoignages convergent vers une même réalité : la réunion de parents n'est jamais anodine. Qu'elle soit pensée dans une logique de préparation minutieuse, d'ouverture à l'échange ou de reconnaissance mutuelle des rôles éducatifs, elle continue de jouer un rôle central dans la construction du lien familles-école. L'expérience n'atténue ni l'importance symbolique de ce moment ni l'attention portée à sa mise en œuvre.

Dire ce qui se passe à la maison

La réunion de parents permet aux enseignant·e·s de présenter leur cadre de travail et les éléments qui articulent école et famille autour de l'enfant-élève. Elle ouvre également un espace d'échange, que les parents occupent parfois spontanément, mais qui, le plus souvent, est suscité par les enseignant·es. Les éléments que les parents choisissent de livrer — ou de taire — deviennent des indices significatifs de la dynamique partenariale, révélant à la fois leur niveau de confiance et leur perception du cadre scolaire. Dans ce prolongement, la question de « ce qui se passe à la maison » apparaît comme une constante de la communication scolaire. À la fois attendue et délicate, elle peut ouvrir sur des perspectives de collaboration tout autant qu'elle révèle des malentendus ou des écarts de représentations. Aline revient à plusieurs reprises sur la manière dont elle pose la question de manière ouverte, sans formuler directement ses hypothèses, dans l'espoir que les parents s'en saisissent eux-mêmes. Cette stratégie du détour lui permet d'ouvrir le dialogue tout en préservant la relation.

Moi aussi, à l'école, je remarque que c'est difficile de tenir son crayon, c'est compliqué de découper, je ne le sens pas très l'aise, qu'est-ce que vous en pensez ? » J'essaie toujours de savoir comment ils le [l'enfant] perçoivent à la maison. Souvent, on tombe sur ce que j'aimerais qu'ils disent (rires) ; et ils le disent avant que cela soit mon tour. J'essaie d'instaurer un dialogue et puis de voir jusqu'où ils [les parents] ont envie de faire aller la démarche. ...J'aimerais qu'ils le disent avant que cela soit mon tour. Je pense que cela passe mieux comme ça. Je ne dis pas un psychomotricien. (Aline, EN)

La question de « Comment cela se passe à la maison ? » (Chartier et Payet, 2014) traverse les récits des enseignant·es, toutes cohortes confondues. Elle est mobilisée à la fois par les novices et les expérimenté·e·s, quels que soient leur ancrage professionnel ou le contexte socioéconomique des familles. En cela, elle semble constituer un élément structurant du partenariat, à la fois outil d'entrée dans l'échange et indicateur d'une attente latente de collaboration. Sa récurrence laisse entrevoir un habitus communicationnel partagé qui dépasse les appartenances générationnelles ou les différences socioéconomiques. Sandy enseigne dans un contexte plutôt favorisé, en périphérie urbaine. Elle décrit comment cette demande faite aux parents ouvre l'échange « avec prudence ». Le dialogue ne se fait pas par la transmission unilatérale d'un constat scolaire, mais par la sollicitation d'un regard parental préalable, auquel elle choisit de se raccrocher pour formuler ses propres observations.

Je fais toujours attention de demander « Et bien, comment cela se passe à la maison ? » Et si on me dit que tout se passe bien ..., je ne viens plus forcément en disant « et bien à l'école, cela se passe comme ça [pour votre enfant], comment vous vivez avec votre enfant à la maison ». On demande à l'enfant, pour toi comment cela se passe ? Comment tu peux travailler ? En fait, j'essaie plutôt d'entrer par... comment ? Eux [les parents] voient les choses et après cela nous permet de rebondir. (Sandy, EE)

Carla, de son côté, travaille dans une école accueillant une population mixte, avec un grand nombre de familles bénéficiant de l'aide sociale. Elle privilégie un temps de parole initial réservé aux parents, leur laissant l'espace de raconter leur vécu sans être interrompus, ni guidés prématurément. L'idée de « les laisser parler » devient un principe relationnel qui structure ses entretiens annuels et les bilans partagés.

Très souvent, quand on demande « comment ça va à la maison ? » Cela vient plus d'eux [les parents] et de dire « Je pense » je les [les parents] laisse parler. Et quand ils arrivent en classe, quand il y a l'entretien, j'aime que ce soit eux qui me racontent. Alors je pose la question : « Alors comment ça va à la maison ? » « Et comment vous voyez votre enfant à l'école ? » « Comment vous le ressentez ? » Ça, c'est souvent dans les entretiens quand je vois les parents une fois l'an et quand je revois les parents pour les bilans. (Carla, EE)

Cette question médiatise la rencontre entre espace scolaire et espace domestique. Elle permet aux enseignantes, Carla et Sandy, d'élargir sa compréhension de l'élève, tout en abordant en douceur des sujets parfois sensibles. La posture d'écoute, préparée mais souple, donne aux échanges une dimension attentive, où chaque relance cherche à s'accorder à ce que les parents souhaitent partager. Aline décrit une attitude similaire.

J'essaie toujours de savoir ce qu'ils [les parents] en pensent et comment ils le [leur enfant] perçoivent à la maison (rires) ; j'essaie d'instaurer un dialogue et puis de voir jusqu'où ils ont envie de faire aller la démarche. (Aline, EN)

Loin d'être spontanée, la scène de la rencontre est souvent minutieusement préparée. Dans cette logique, Aline décrit le jeu conversationnel qu'elle met en place pour accompagner une décision, sans la formuler de manière trop frontale. Laisser d'abord la parole aux parents devient une stratégie partagée par de nombreux enseignant·e·s, qui cherchent à faire émerger une adhésion progressive. David explicite sa manière de poser la question devenue rituelle « Comment ça va à la maison ? » qui peut devenir un moment de communication marquée par la réciprocité. Ce qu'il cherche à établir, c'est un lien construit dans le temps, qui lui permette non seulement de mieux connaître l'environnement de l'enfant, mais aussi de faire évoluer ses propres choix pédagogiques en résonance avec ce que les familles partagent. Son souci de compréhension du cadre familial s'inscrit dans un continuum, et se double d'une volonté explicite d'ajuster sa posture professionnelle en fonction des retours obtenus, allant jusqu'à demander aux parents de l'évaluer.

J'apprends des choses qui se passent à la maison et eux [les parents] racontent aussi des choses qui se passent à l'école. Finalement, on a l'impression de mieux les connaître [les parents]. Durant ces échanges avec les parents des premières, je fais un bilan en début d'année ... « vous vous rappelez, on avait dit ça et ça et maintenant plus du tout » et puis ça me permettait à moi d'en apprendre plus sur eux. Enfin, sur ce qu'ils voulaient bien me dire, je n'oblige personne ... Et les parents des deuxièmes, pendant les échanges, je leur demande aussi de m'évaluer. (David, EN)

Soraya est proche de la retraite, effective dans deux ans. À la demande de définir la relation avec les familles de ses élèves, elle convoque le substantif « collaboration » pour dire sa satisfaction des échanges avec les parents, presque des conversations, qui mettent à jour des dimensions, pour elle inconnues, qui appartiennent à l'élève et à sa vie familiale. C'est à cette condition qu'elle apprécie la plus-value des entretiens malgré certaines rencontres qui ont été plus compliquées et l'ont laissée « quelques nuits sans sommeil » comme elle le dira plus loin dans l'entretien.

C'est une collaboration [avec les parents] que je trouve super... quand c'est de la collaboration ! On apprend des choses importantes quand on a les entretiens. Et on apprend des choses que l'on ne soupçonnait pas. Donc je trouve que c'est vraiment enrichissant de parler avec les parents. (Soraya, EE)

Ces échanges, nourris par une parole familiale sollicitée avec tact, esquissent les contours d'une communication fondée sur l'interdépendance, où chacun·e — enseignant·e comme parent — existe dans et par la relation. L'invitation à « dire ce qui se passe à la maison » et une volonté de compréhension fine de l'élève, mais elle constitue aussi une forme d'ouverture — maîtrisée — sur l'intimité familiale, où se rejoue l'équilibre entre soutien et contrôle.

Canaux de communication, proximité recherchée et contrôle maîtrisé

La diversité des supports mobilisés par les enseignant·es pour communiquer avec les familles reflète la manière dont ils et elles composent avec l'incertitude, les malentendus implicites de la relation. Entre ce qui est dit et ce qui est compris se joue un équilibre fragile. Ce sont souvent de « petits » choix, mais ces choix engagent une capacité à rendre l'échange plus lisible. Si la parole des parents est sollicitée avec précaution dans les échanges en présentiel, elle se prolonge et se structure aussi à travers les outils de communication mobilisés au quotidien. Ces supports, loin d'être de simples relais d'information, incarnent une forme de présence professionnelle à distance et traduisent les intentions relationnelles des enseignant·es. Communiquer avec les parents, pour Aline, c'est d'abord visibiliser le travail fait à l'école pour que les parents en prennent connaissance.

On mettait dans un petit cahier et on appelait ça « le cahier de saison » donc il y en avait un pour novembre, décembre. C'est vrai que c'est soulageant dans le sens où on se dit : « les parents doivent être contents de voir tout ce que l'on fait à l'école. Ils reçoivent des photos des enfants. (Aline, EN)

Victoire recourt à des annotations manuscrites pour maintenir un lien régulier avec les familles. Ces communications brèves, inscrites dans un carnet, permettent de partager des observations du quotidien scolaire, tout en ouvrant un espace que les parents s'approprient à leur tour. Le canal écrit devient un support pour signaler une situation particulière. Cette circulation de l'information contribue à une meilleure compréhension de l'enfant dans sa globalité, en articulant continuités et discontinuités entre ses deux sphères éducatives.

Je note souvent dans le carnet des observations pour que les parents soient au courant de comment cela se passe. Je trouve ça précieux, car certains parents font de même : ils m'écrivent « cette semaine mon enfant sera peut-être un peu triste, car nous avons perdu, euh, notre grand-père ». Je trouve ça important, car toute la journée, cet enfant il est avec moi et si je ne sais pas ce qu'il a vécu ça je vais peut-être m'y prendre différemment. (Victoire, EN).

Melody, à son tour, évoque l'usage d'un support écrit partagé — le carnet ou les feuilles de devoirs — comme canal privilégié pour échanger avec les familles. Ce dispositif offre aux parents la possibilité de formuler une remarque ou de signaler un évènement. Il instaure ainsi une forme de communication bilatérale, dans laquelle chacun·e dispose, en principe, du même droit à s'exprimer. En cela, il atténue l'univocité traditionnelle des messages émis depuis l'école.

On utilise le carnet de devoirs — ou plutôt des feuilles de devoirs. C'est nous qui faisons les feuilles de devoirs. Donc c'est plutôt par ce moyen-là qu'on va faire des communications aussi entre nous et nous on va noter s'il y a des difficultés ou noter s'il y a eu un petit souci ou autre, et les parents de leur côté ils notent aussi. (Melody, EN)

Cette organisation suppose toutefois une certaine maîtrise du canal écrit, de ses codes et de ses usages. Si elle permet d'ancrer le partenariat dans une trace durable, elle interroge

aussi la place laissée aux parents moins à l'aise avec l'écrit ou moins familiers des outils numériques. Les enseignant·es interrogé·es s'appuient sur une combinaison de supports — papier, téléphone, plateforme en ligne, tableau partagé — pour communiquer avec les familles. Ce choix mixte ne relève pas d'une simple adaptation technologique, mais d'une adaptation subtil à la réalité des pratiques parentales, à la diversité des contextes et à la nécessité de limiter les malentendus. Dans cette pluralité d'outils se lit autant la volonté d'assurer la transmission des informations que celle de réduire l'incertitude sur leur réception.

Ils [les parents] peuvent nous communiquer les choses. Oui, ils le savent. Donc pour les communications, les absences, maintenant il y a un système, ils peuvent faire par Internet, dire les absences, avant ils téléphonaient. Avant c'était la centrale. Tous les matins, ils [les parents] téléphonaient à dix heures en disant qu'ils n'arrivaient pas à nous atteindre. Maintenant, ils peuvent excuser leur enfant par Internet, et la direction nous amène le billet. (Soraya, EE)

Soraya, enseignante expérimentée, explique que la montée en puissance des outils numériques a modifié certaines habitudes. Les parents disposent désormais de nouveaux moyens pour transmettre des informations simples, comme les absences. Mais ce changement implique, en contrepartie, une maîtrise implicite des codes d'usage et des canaux attendus. L'impression d'une communication facilitée par la technologie masque ainsi une réalité plus nuancée. Le lien direct avec l'enseignant·e titulaire peut se diluer, la centralisation au niveau de la direction créant une forme de mise à distance relationnelle. Dans un autre registre, Aline organise les entretiens annuels de manière participative. Les parents complètent un tableau avec leurs disponibilités, qu'elle utilise ensuite pour fixer les rendez-vous. Cet outil, simple en apparence, réduit les contraintes pour les familles et garantit des rencontres adaptées aux deux parties, tout en préparant la relation dans un climat d'ouverture.

On donne un grand tableau où ils [les parents] entrent les dates et les heures auxquelles ils peuvent venir. Puis j'essaie de trouver des solutions pour voir tout le monde le plus rapidement possible par rapport à leurs préférences. (Aline, EN)

Mégane raconte sa façon de faire cohabiter outils numériques et outils papier dans ses pratiques. Elle continue d'imprimer certains messages, non par défiance envers les supports numériques, mais pour garantir — autant pour les familles que pour elle-même — la transmission de l'information.

Moi, j'utilise toujours papier et site, car je suis sûre que l'info est reçue à la maison. Mais maintenant, on a aussi des adresses mail personnelles et professionnelles avec le nom de l'école. Donc je pense que par ce biais, petit à petit, il y aura aussi des informations. (Mégane, EN)

Mais la diversité des outils ne garantit pas, en soi, la clarté ou la fluidité du message. Encore faut-il que le support soit lisible, qu'il organise les contenus de manière compréhensible pour les familles, sans présupposer leur connaissance des règles scolaires. La question de la charge cognitive et symbolique d'un document institutionnel se pose avec acuité dans le témoignage de Niels. Il critique la forme et la fonction d'une brochure qui se veut exhaustive

envoyée aux parents en début d'année. Son propos signale des effets inverses d'un outil censé anticiper les besoins d'information, mais qui, dans sa densité et son absence de hiérarchisation, peut accroître la confusion plutôt la réduire.

Durant les vacances d'été, les parents reçoivent une brochure sur « Qu'est-ce que l'école attend ? » La brochure fait cinquante pages A4 — enfin A5 recto verso — avec plein d'informations et c'est indigeste. J'ai pris la peine de la lire une fois quand j'ai commencé. J'ai pas envie de la lire une deuxième fois. Alors je pense qu'à ce niveau-là, l'école n'est pas claire dans le sens où elle souhaite clairement expliciter : « C'est quoi les attentes ? C'est quoi les démarches ? » En cas de congé, en cas de ça, en cas de ci et il y a tout qui est mélangé dans la même brochure. Donc à ce niveau-là, je pense que ça manque clairement de clarté. (Niels, EN)

C'est dans cette perspective que Mégane et Camille, avec des trajectoires professionnelles différentes, évoquent leur préférence croissante pour la communication orale. Le recours au téléphone comme moyen de communication demande un apprivoisement.

Moi qui déteste téléphoner, au bout d'un moment, on se dit qu'on n'a pas le choix. Avec mon expérience, avec les SMS où finalement on ne comprend pas vraiment ce que la personne veut dire. On imagine le ton alors qu'il est pas forcément méchant, mais on s'imagine que l'on se fait agresser. Du coup, en téléphonant, on sait tout de suite si la personne est un peu fâchée ou si elle ne l'est pas vraiment. (Mégane, EN)

Avant, je n'aimais pas du tout téléphoner. C'est le truc que je faisais le moins possible. Et puis maintenant, si je dois appeler une maman pour quelque chose, je le fais aussi plus volontiers. Avec le temps, on apprend à se rassurer et puis à savoir comment expliquer les choses, comment discuter. (Camille, EE)

Toutes deux soulignent ainsi l'importance de la voix comme médiateur affectif et cognitif dans la relation familles-école, capable de réduire les interprétations erronées et d'instaurer une relation plus directe. À l'inverse, Melody affirme une posture où tous les moyens de communication — écrit, oral, présentiel — sont pensés comme équivalents par leur fonction de maintien du lien. Elle délègue même le choix du support aux parents, renforçant une dynamique de réciprocité communicationnelle, peut-être indicative d'un équilibre atteint entre expression professionnelle et ouverture à l'autre.

Il y a des parents qui écrivent aussi parfois des SMS ou qui nous appellent en cas de besoin. C'est aussi quelque chose qu'on leur [aux parents] précise en début d'année à l'entretien. Voilà, on est disponible pour recevoir des SMS ou avoir des coups de fil ou vous pouvez passer à l'école, nous on est disponible pour ça. (Melody, EN)

Paola et Leandro, chacun·e à leur manière, exposent les dilemmes professionnels associés à l'écrit : trouver la bonne tonalité, anticiper les interprétations des parents notamment. Paola ne cherche pas la forme du message universel à transmettre aux parents mais assume le tâtonnement, en s'appuyant sur son ressenti pour ajuster le niveau de langage dans la crainte d'être mal considérée. Leandro, quant à lui, adopte une démarche plus cadrée, plus prudente, en cherchant à neutraliser l'ambiguïté par une rédaction méthodique et factuelle de ses messages.

Typiquement, des fois j'ai envie de faire des circulaires très basiques pour que tout le monde comprenne, parce que finalement, c'est ça le but. Et en même temps, des fois je me dis « si je ne mets pas des mots un peu plus élevés, il y a des parents qui vont juger. » En fait, des fois je me dis : « Comment convenir à tout le monde ? » En fait, on fait au mieux, au feeling. (Paola, EN)

Dès lors que c'est délicat et que je doute que je puisse bien faire comprendre aux parents ce qu'il s'est passé avec une phrase ou plusieurs phrases ... quand je mets une remarque, moi je pèse chacun de mes mots. Souvent, je la mets sur un petit papier. J'en suis content, je la colle. C'est toujours neutre, c'est toujours factuel, neutre et factuel... et jamais de points d'exclamation. (Leandro, EE)

Ces choix professionnels traduisent les mêmes préoccupations et un besoin de contrôle : réduire le décalage entre intention enseignante et réception parentale, anticiper les effets de sens, contenir les malentendus. On peut remarquer que les choix de supports dépassent les logiques purement techniques : ils cristallisent une compétence professionnelle sensible, façonnée par l'expérience et la réflexivité, mais toujours exposée aux aléas de toute situation de communication.

Inconforts communicationnels ordinaires

Malgré l'expérience et l'utilisation de supports préparatoires, les enseignant·es témoignent d'un certain inconfort au moment d'aborder les entretiens individuels avec les parents. Le sentiment d'incertitude sur la manière dont le message va être reçu, et la crainte d'une réaction difficile apparaissent comme des éléments récurrents. Christel décrit une stratégie d'atténuation dans la formulation de son message, surtout lorsque les parents risquent de mal accueillir une remarque sur les résultats scolaires. Elle s'appuie sur l'évaluation comme élément objectivable, mais qui ne rend pas compte de l'entière du parcours de l'enfant-élève. Elle souligne la difficulté à faire accepter certains résultats aux parents tout en s'efforçant de préserver une posture sensible à leur réception.

C'est-à-dire, j'essaie de minimiser les choses. Pour certains parents, finalement on leur dit que l'école c'est un lieu d'apprentissage dans tous les domaines : social, comportemental, intellectuel et au niveau physique et à tous ces niveaux-là. Et que finalement, c'est pas la note qui reflète le travail scolaire et que l'échec fait partie de l'apprentissage. Certains parents ont de la peine à gérer cette nouvelle. (Christel, EE)

Les représentations qui sous-tendent les propos de Camille et de Christel semblent traversées par une volonté de clarté communicationnelle. Cependant, leurs intentions pédagogiques peuvent également produire une forme d'invisibilisation des parents. Le guidage par les conseils, ou encore le recours à un discours moralisateur visant à faire accepter le système de notation tendent à délégitimer les compétences éducatives parentales, en les réduisant à une posture d'élèves à instruire. Il en découle que l'on peut se demander comment les enseignantes et enseignants, expérimentés ou novices, vivent de l'intérieur ce paysage communicationnel de plus en plus exigeant et instable. Comment les enseignantes et enseignants

négocient-ils les tensions inhérentes à ces échanges tout en préservant le lien avec les familles, sans recourir exclusivement à des stratégies précautionneuses susceptibles d'orienter le déroulement même de l'entretien ?

À ce sujet, Christel précise qu'elle prépare systématiquement ses entretiens à l'aide d'un support écrit personnel, structuré autour de quelques axes. Ce document sert à cadrer la discussion et à contenir l'imprévu. Il témoigne d'un besoin de sécurisation, pour l'enseignante face à un échange dont l'issue ne peut être entièrement anticipée.

On ne sait jamais comment l'entretien va se passer. Pourtant moi, j'ai toujours eu une feuille de route, une sorte de fil rouge avec les branches principales, le comportement, l'attitude face au travail, quelque chose en somme d'écrit pour que les parents puissent voir. (Christel, EE)

Mégane, enseignante débutante, évoque une expérience marquante dans laquelle l'usage des outils numériques a fragilisé le cadre de collaboration avec une mère d'élève. Si elle souligne le caractère exceptionnel de ce type de situation, elle décrit aussi la manière dont la conversation, initialement cordiale, s'est transformée en flux de messages accusateurs. L'écrit, ici, agit comme un amplificateur émotionnel, rendant plus difficiles la régulation des émotions et la stabilisation de la relation. L'asymétrie entre les échanges en présentiel et ceux par messages créant un décalage interprétatif.

Elle était d'accord avec ce que je disais : « oui d'accord ». Et par derrière, elle envoyait des SMS incendiaires en disant : « Ça ne va pas du tout, je ne comprends pas, c'est beaucoup trop dur ce que vous faites » alors que deux jours, deux jours avant, on avait discuté et elle était d'accord « c'est bon tout va bien » ... Alors j'ai coupé court, je lui ai écrit en disant : « On ne peut pas continuer comme ça. Je suis disponible, vous pouvez venir me voir si vous voulez, mais on arrête les SMS parce que ça ne va du tout. » (Mégane, EN)

Face au débordement émotionnel, Mégane décide de réajuster le cadre interactionnel : elle suspend la conversation écrite et propose un retour à la rencontre en face-à-face. Ce déplacement du canal de communication n'est pas anodin. Il d'une volonté de restaurer des conditions plus stables d'échange. On peut constater que lors de situations d'interactions conflictuelles, le choix du support devient un acte en soi, permettant de contenir les tensions, et d'ouvrir à nouveau la possibilité d'une compréhension mutuelle.

En outre, les enseignant·es évoquent aussi la pénibilité que peuvent revêtir certaines interactions avec les familles. Soraya, en fin de carrière, constate que si les conflits ouverts sont moins fréquents, ils n'en sont pas moins éprouvants. La difficulté ne tient pas tant à la demande des parents qu'au renversement du cadre de confiance : sa parole est contestée d'emblée, sans vérification ni suspension du jugement. L'expérience ne protège pas de ces remises en cause, qui instaurent une norme de justification permanente. Soraya traduit ce sentiment d'usure communicationnelle

On doit tout justifier. Moi, c'est ça qui me gêne. Quand on met une remarque, quand on met

une punition, quand on donne certains devoirs, des fois, je ne suis pas encore à la maison que le téléphone sonne. Et il faut justifier, car le gamin est allé raconter ce qu'il a bien voulu et ils [les parents] le croient. Ils ne se demandent pas si c'est possible qu'il y ait une autre version de ce qu'il s'est passé. (Soraya, EE)

Leandro illustre cette posture d'ajustement mesuré. Face à une critique, il choisit de différer sa réaction, de prendre du recul pour évaluer sa pertinence, et d'y répondre, si nécessaire, par de légers ajustements pédagogiques qui déploient de grands effets sur la communication avec les parents.

Cela ne fait jamais plaisir ... en ce qui me concerne je dors une nuit dessus et puis quand ces remarques sont fondées ben voilà il faut corriger des fois il y a des corrections ça ne coûte rien des fois ça coûte un peu un peu de travail un peu de souplesse psychologique. (Leandro, EE)

Cette régulation, à la fois personnelle et professionnelle, permet de maintenir l'équilibre de la relation sans tomber dans la confrontation. Christel, proche de la retraite, décrit le même ressenti : un entretien difficile reste une expérience marquante, qui suscite le doute, la relecture de ses choix, et parfois le recours au soutien institutionnel et de ses collègues.

C'est vrai, quand on a un entretien qui se passe mal, on est tous des humains. On dort, on se demande si on a bien réagi, si on aurait dû dire autre chose. C'est vrai qu'on se remet aussi en question. Certaines fois, on va trouver la direction pour dire et « voilà, ça s'est mal passé. » (Christel, EE)

Ces témoignages rappellent que l'expérience n'efface pas la charge émotionnelle des tensions ; elle transforme plutôt la manière d'y répondre. Melody, en début de carrière, adopte quant à elle une stratégie différente : elle affirme la nécessité d'une répartition claire des rôles. Sa parole vise à protéger son espace professionnel et à légitimer ses choix pédagogiques, face au risque de remise en cause permanente. Par cette affirmation, se lit aussi une manière de se protéger : poser des limites, éviter que la communication ne glisse vers une mise en doute permanente des choix pédagogiques. Le positionnement relationnel, ici, fait partie du travail.

Je pense que le parent doit quand même garder sa place de parent. Se rendre compte que ce que l'enseignant met en place et que ce qu'il décide, ce n'est pas, voilà, ce n'est pas au hasard. Voilà, c'est réfléchi, c'est adapté aux enfants. Si le parent fait une suggestion, il doit comprendre aussi que je peux la garder et que je peux l'écouter sans rien mettre en place. C'est important qu'il comprenne. (Melody, EN)

Ainsi, qu'il s'agisse de différer, de partager ou de poser des limites, les enseignant·es disent la pénibilité ordinaire de certains entretiens et la nécessité de trouver, chacun·e à sa manière, une forme d'équilibre entre ouverture et protection de leur légitimité professionnelle. Florie, à l'inverse, mise sur une posture plus empathique, centrée sur les émotions parentales, qu'elle perçoit même dans les silences ou les hésitations. Ce qui transparait dans son discours, c'est une forme d'attention à ce que vivent les parents. Cette considération agit sans

doute comme une « prévention » de malentendus et agit en amont des difficultés communicationnelles. Plutôt que d'agir en aval des incompréhensions, comme ses collègues, et de renforcer le contrôle, elle perçoit, derrière certaines attitudes ou formules, une forme de crainte, parfois difficile à nommer, mais bien réelle. Cette perception fine semble renforcer chez elle une attitude d'ouverture dimensions interculturelles de la relations avec les familles.

Je pense qu'ils [les parents] accordent beaucoup de valeur et d'importance à ce que l'on va dire de leur enfant, à ce que l'on va observer. Oui, ce regard que l'on porte sur l'enfant et même si on a l'impression d'amener ça avec bienveillance et avec douceur, il y a quand même toujours des aprioris même avec des parents qui sont enseignants. Par exemple : « on avait peur de ce que vous alliez nous dire ». En fait ... cela reflète beaucoup d'angoisses, de craintes de ce que l'enfant peut bien faire. Une maman m'a dit : « Mais elle est polie ma fille (petite voix) ? » Et j'ai dû rigoler, c'était tellement chou. La crainte des parents que l'enfant ne soit pas poli, il y a tellement de choses que l'on vit à l'école qui pourraient être plus graves. (Florie, EN)

Florie semble même y puiser une forme de stabilité identitaire : savoir que l'on ne maîtrise pas tout, mais que l'on peut faire avec. Fabrice, avec quelques années d'expérience, a affiné son rapport aux modalités d'échange. Pour lui, la rencontre en présentiel reste un choix fort, à mobiliser quand les thématiques à discuter le nécessitent. Il distingue les messages de routine des « vraies questions » de fond, ce qui méritent d'être traitées dans un cadre dialogique plus soutenu.

Au lieu d'un appel, on peut aussi se rencontrer s'ils ont vraiment des questions pointues, sur le fonctionnement de l'école, euh sur, si certains ont envie d'en discuter, moi je peux toujours les accueillir en classe après l'école, je préfère qu'on se voie, que l'on discute pendant une demi-heure. Je trouve cela mieux qu'un coup de téléphone ou qu'un message. (Fabrice, EN)

Camille ne dit pas autre chose. Pour elle, ce n'est pas qu'une question de préférence. C'est presque une évidence : lorsqu'un message est délicat, la rencontre réelle offre un contexte communicationnel plus lisible. Elle ne rejette pas les autres moyens de communication, mais elle insiste sur ce que permet — et même exige — la parole en face-à-face : prendre le temps, sentir l'autre, nuancer.

Je pense quand même que les rencontres de visu sont les plus riches. Moi j'aime pas du tout téléphoner, mais je le fais juste pour fixer un rendez-vous. Je favorise quand même souvent la rencontre, on peut mieux se parler en rencontrant la personne, surtout si c'est des fois délicat à dire... ça, je pense que c'est important la rencontre physique. (Camille, EE)

Conclusion du chapitre

Ce chapitre apporte des éléments de réponse à la question suivante : Comment les modalités de communication avec les familles évoluent-elles avec l'expérience, et quels enjeux interactionnels en découlent ? Communiquer avec les familles ne va jamais de soi. Si l'intention est claire — créer du lien, rassurer, informer, coopérer — la mise en œuvre est, elle, toujours tributaire des contextes qui entourent la relation avec les familles. Les enseignant·es, qu'elles et ils soient novices ou expérimenté·es, accordent de l'importance à la

communication. Ce consensus apparent masque pourtant des écarts de posture, de stratégie et de perception. Les données montrent que les novices privilégient des stratégies de prudence (préparation minutieuse, cadrage des échanges), tandis que les expérimenté·es tolèrent davantage l'imperfection et priorisent la qualité relationnelle, avec un usage plus souple des supports.

Avec les débuts, l'appréhension domine : peur d'être mal comprise ou compris, crainte du jugement, doute sur la réception du message. Gudykunst (2005) éclaire ces dynamiques par l'idée que toute interaction intergroupe active à la fois de l'incertitude cognitive et de l'anxiété émotionnelle. Les enseignant·es y répondent par des stratégies de prudence, par une préparation minutieuse, mais aussi, parfois, par l'évitement. Avec l'expérience, une autre relation à la communication se tisse : moins centrée sur la forme, plus attentive à la relation et plus capable aussi de tolérer le flou, l'imperfection.

Car, comme le rappelle Frame (2013), la communication est, par définition, incertaine, marquée par des écarts de sens, des malentendus. Des supports, comme l'écrit ou la messagerie instantanée, rassurent — ils laissent le temps, cadrent l'échange. D'autres — le téléphone, la rencontre — engagent autrement, dans une présence immédiate, une écoute active, une capacité à ajuster. L'usage du téléphone portable et des messageries n'est pas neutre : il contribue à construire la relation familles-école, en rendant les échanges plus directs et personnalisés (Chatelain, 2020). Cette hétérogénéité des supports révèle un apprentissage progressif, mais aussi une transformation identitaire. L'usage des outils ne dit pas tout : c'est de l'assurance relationnelle en plus qui se lit entre les lignes. Le choix du canal pour communiquer devient un geste professionnel révélateur, peut-être, d'un indice de confiance en soi. Ce que Gudykunst (2005) appelle *mindfulness* se traduit ici par une présence à l'autre, une capacité à entendre ce qui n'est pas dit.

Communiquer, alors, ne consiste plus à transmettre, mais à habiter l'échange et à s'y risquer. Ces constats sont cohérents avec la théorie AUM, qui lie l'efficacité communicationnelle à la régulation conjointe de l'anxiété et de l'incertitude (Gudykunst, 2005), ainsi qu'avec le cadrage semiopragmatique des situations d'interaction (Frame, 2013). Communiquer, c'est aussi affronter l'inconfort pour les partenaires. C'est rencontrer des dilemmes ordinaires et des écarts d'interprétation entre partenaires. Selon Le Breton (2012), les interactions ne sont pas seulement des déclinaisons de phrases ou de statuts. Elles engagent le vécu et la subjectivité des parents et des enseignant·es.

Enfin, ce chapitre montre une évolution structurante : celle d'un passage progressif d'une communication majoritairement « sur la défensive » à une communication plus légère, même si la légèreté ne met pas à l'abri ni n'efface pas le manque d'égalité dans les échanges.

Chapitre 10 : La construction de ressources

« Apprends-lui à questionner les mots. Les mots sont le réceptacle de nos préjugés, de nos croyances et de nos présupposés. Mais pour lui enseigner cela, tu devras toi-même questionner ton propre langage. »
Chimamanda Ngozi Adichie, 2017, p. 38

Quelles sont les ressources mobilisées par les enseignant·es pour faire vivre la relation avec les familles lorsqu'ils ou elles viennent tout juste d'entrer dans le métier, ou au contraire, après plusieurs décennies de pratique ? Ce chapitre montre que les échanges avec les familles, loin de relever uniquement d'une exigence institutionnelle, constituent au fil de la carrière des appuis pour penser, ajuster et transformer les manières d'entrer en relation. Les ressources évoquées par les enseignant·es sont plurielles : elles s'ancrent dans les interactions avec les collègues, dans l'expérience — vécue ou observée — de la parentalité, ainsi que dans une réflexivité personnelle construite dans la durée. Ces appuis contribuent à élargir progressivement le répertoire communicationnel et relationnel mobilisé dans la relation familles-école, selon des modalités qui varient avec l'expérience professionnelle.

Soutien des collègues

Au seuil du métier, l'appui des collègues ne relève pas seulement de la bienveillance : il stabilise l'entrée dans la relation familles-école. Il traduit les implicites de l'institution, prête des mots pour les premières prises de parole et cautionne les essais-erreurs. L'insertion professionnelle s'accompagne de transactions identitaires, d'autant plus vives que la rencontre avec les parents intervient avant que les routines ne soient établies : l'épreuve est à la fois organisationnelle et relationnelle. Le soutien des pairs plus aguerris permet aux novices de s'approprier les codes implicites de l'école, tout en trouvant une forme d'adossement sécurisant à leurs premières prises de parole. Aline raconte combien la proximité d'une collègue un peu plus expérimentée a facilité sa compréhension du fonctionnement de l'établissement, mais aussi son positionnement dans la relation aux parents.

Elle m'a beaucoup aidée. C'est que d'avoir quelqu'un qui est déjà là depuis deux ans qui connaît le fonctionnement de l'école, qui connaît le fonctionnement du cercle, j'ai beaucoup pu m'appuyer sur elle-même. Elle me dit toujours : « Ne t'en fais pas, on fait la même masse de travail. »
(Aline, EN)

Ce compagnonnage quotidien agit comme un tutorat informel : il légitime la présence de la novice et normalise les difficultés initiales. La relation aux familles, bien qu'extérieure à l'équipe pédagogique revient, pour les jeunes enseignantes et enseignants, à être reconnus dans leur nouveau rôle. Mégane et Joëlle confirment combien l'accès à un collectif de travail bienveillant constitue un appui solide. Ce soutien dépasse les aspects logistiques ou techniques : il engage des dimensions de la construction professionnelle, favorisant le sentiment d'appartenance. Traverser les premiers mois de carrière, c'est apprendre à tenir un rôle

encore fragile, dans un environnement parfois opaque, où la relation aux parents devient un terrain d'exposition. Les échanges avec les collègues agissent alors comme un espace de respiration, où il est possible de se dire, de douter, de demander sans craindre d'être jugé. Les propos recueillis permettent de lire, en filigrane, les différentes strates de l'« épreuve » que représente l'entrée dans la profession. Il y a d'abord un niveau structurel, perceptible chez Aline, qui s'efforce de comprendre les règles implicites du fonctionnement scolaire. Vient ensuite le niveau interpersonnel, incarné par les conseils et les pratiques partagées, notamment pour faire face à des malentendus ou des tensions avec les familles. Enfin, un niveau intra-personnel se manifeste dans les réflexions sur la répartition du travail ou sur la quête de reconnaissance, comme en témoigne le soulagement exprimé par Mégane à ne pas se sentir jugée.

On se donne des conseils, je trouve que c'est important dans une école, ne pas se sentir jugée et pas que quelqu'un dise « oh ben tu es nulle. Avec moi, ce parent, ça allait très bien ». Ça c'est vraiment chouette de pouvoir compter sur les collègues. (Mégane, EN)

Ou alors, demander conseil à des collègues, par exemple : « Dans cette situation, toi tu fais comment ? » Et si ça convient pas trop, demander à un autre puis comparer et aller chez les autres qui ont plus d'expérience ou d'autres idées. C'est très enrichissant de pouvoir partager des façons de faire ... Quand il y a un peut-être des litiges avec des parents pour que l'on se donne des conseils mutuels. Je dirais, et cela fait du bien d'en parler, on se sent un peu moins seule surtout quand il y a des soucis avec des parents. (Joëlle, EN)

Ces échanges informels entre pairs constituent des possibilités de soutien. Ils permettent d'amortir les premières confrontations avec l'imprévu qui prévaut, de toute manière, lors de l'entrée dans la profession. Mais la relation familles-école ne s'enseigne pas pour elle-même : elle se découvre dans le contact direct avec les parents. Les collègues expérimenté-es deviennent ainsi les passeurs ou passeuses d'un savoir informel qui se transmet par la conviction d'appartenir à la communauté professionnelle enseignante sans la crainte d'être jugées pour les novices.

Le mentorat entre collègues ne concerne pas uniquement les premières années. À l'autre extrémité de la carrière, l'expérience ne « protège » pas de tout, les besoins de soutien demeurent. Christel, proche de la retraite, évoque la nécessité de pouvoir nommer ses difficultés, et de s'appuyer, elle aussi, sur la présence solidaire des collègues. La parole partagée entre collègues fait ressource : elle permet d'anticiper les points sensibles, de choisir les mots et de cadrer les rencontres. Par un suivi attentif, sans enjeu hiérarchique, les collègues expérimenté-es accompagnent la montée en assurance des novices. La relation familles-école s'apprend dans l'action ; l'adossement pair en accélère l'apprentissage et en amortit les heurts éventuels comme l'explique Christel, enseignante expérimentée.

C'est important [es collègues], parce qu'il y a des parents qui se permettent chaque année, c'est cyclique, ils se permettent avec les maitresses d'école enfantine, ils se permettent avec

nous et si on n'a pas ce contact avec les autres enseignants pour leur dire « voilà j'ai mal géré ça » et d'avoir le réconfort de certains collègues, c'est difficile. (Christel, EE)

Christel laisse percevoir une vigilance floue vis-à-vis des familles, dont certains comportements sont jugés récurrents et problématiques, sans qu'elle ne les détaille. Cette zone non définie — ce « ils se permettent » sans contenu précis — fait peser un risque de soupçon réciproque sur la relation aux familles s'il n'est pas régulé. Comme elle l'explique, ses collègues enseignant·es agissent comme un lieu de décompression entre pairs. Il y devient possible de verbaliser ses doutes sans voir sa posture professionnelle compromise. Ces soutiens entre semblables peuvent aussi générer de l'ambivalence relationnelle. Si les collègues représentent une ressource endogène et de proximité, elle peut également stimuler le jugement entre pairs, selon Frank, qui évoque les conseils demandés par une de ses collègues novices.

Oui, oui peut-être qu'on ne se livre pas tellement [les enseignants], c'est plutôt une jeune enseignante et, peut-être qu'elle s'est sentie en confiance avec moi pour me dire ça. Mais sinon, ce ne sont pas tellement des sujets que l'on aborde [les difficultés avec les parents]. Il y a peut-être là derrière, un souci ou une crainte, d'être jugé par un collègue « et si je dis ça, il va dire que je ne sais pas m'y prendre » oui peut-être. (Frank, EE)

Ces échanges entre pairs sont des lieux d'élaboration et d'apprentissage de la relation familles-école. Les collègues deviennent ainsi plus que des relais techniques : elles et ils participent à socialisation professionnelle capable de naviguer dans les imprévisibilités du liens famille-école et de s'affirmer soi-même en tant que professionnel.

Devenir parent soi-même

Les collègues apparaissent comme les premiers repères alors que l'on traite de socialisation professionnelle par l'exercice de la relation familles-école. Or, d'autres expériences, comme celle de la parentalité, viennent aussi redessiner le regard porté sur les familles. Devenir parent constitue un évènement biographique qui modifie en profondeur la manière dont les enseignant·es perçoivent la relation avec les familles et représenter une ressource. Ce changement d'état favorise une compréhension plus incarnée des réalités vécues par les parents d'élèves, tout en réactivant des questionnements sur l'organisation de la vie scolaire et ses exigences. Cette expérience personnelle donne accès à une résonance affective nourrie par le partage des dilemmes éducatifs, qu'ils soient scolaires ou privés. L'enfant n'est plus uniquement élève, elle ou il est situé dans une histoire familiale dont l'enseignante ou l'enseignant, devenu parent, perçoit, de l'intérieur, les contraintes quotidiennes. La parentalité vécue devient alors une ressource, non pas tant en termes de savoir, que de ressenti. Elle « adoucit » certains jugements enseignants, invite à reconsidérer ce qui, auparavant, semblait aller de soi dans le parcours de l'enfant-élève. À l'inverse, ne pas être parent peut susciter des remarques implicites ou explicites de la part des familles, qui en font parfois un critère de légitimité attribué à l'enseignant·e. L'absence d'expérience familiale directe peut susciter un sentiment de

distance ou de doute, surtout en début de carrière. Mégane, Corinne et Melody, qui n'ont pas d'enfants, questionnent les effets de cette absence sur leur pratique. Mégane rapporte les propos d'une collègue devenue mère, et dont l'approche pédagogique a changé au fil de sa propre expérience parentale.

Dès que ma collègue a eu son premier enfant, elle a été tout de suite moins exigeante. Elle a aussi donné moins de devoirs. Elle a été plus cool avec les élèves parce que je pense qu'elle s'est rendu compte à quel point ça prenait de l'énergie, ça prenait du temps de s'occuper de son enfant ...et puis de mettre les règles. Si en plus, on a encore trois heures de devoirs par jour, ça crée des tensions, on se rend vraiment compte de ce que c'est le métier de parents. On se positionne encore autrement. (Mégane, EN)

Mégane suggère un déplacement, dans la manière d'entrer en relation avec les familles, porté par l'expérience vécue de la charge parentale. Il ne s'agit pas d'un renoncement aux exigences scolaires, mais d'adaptations, fondées sur une connaissance « de l'intérieur » du quotidien des familles. Devenir parent donne la possibilité de reconnaître la frontière poreuse entre école et maison, entre attentes pédagogiques et réalités éducatives. Il en découle une ressource nouvelle, qui, selon Corinne, permet d'appréhender mieux le contact avec les parents de ses élèves.

Je pense que l'on ressent mieux les inquiétudes des parents, mais tant qu'on ne l'a pas vécu on ne peut qu'imaginer, mais je peux imaginer que le lien change. (Corinne, EN)

Ce ressenti est également formulé par Melody, qui revient sur les évolutions de son regard sur les familles. Elle reconnaît que sa posture initiale, façonnée par l'absence d'expérience parentale, s'est progressivement modifiée au fil des échanges avec les parents. Elle souligne qu'une écoute attentive a contribué à modifier ses perceptions et à nourrir sa pratique.

C'est important d'avoir leur ressenti des choses parce que je ne suis pas maman. Et du coup, il y a peut-être certaines choses dont je ne me rendais pas compte au début ... en échangeant avec les parents, il y a des choses qui ont évolué, peut-être, et que j'ai comprises (Melody, EN).

Aline adopte quant à elle une attitude prudente, notamment dans ses prises de parole en entretien. Elle s'impose une vigilance particulière dans ses formulations, consciente que l'absence d'expérience parentale peut altérer sa manière de comprendre les réalités éducatives vécues par les familles. Elle cherche ainsi à éviter toute généralisation hâtive ou implicite sur les pratiques parentales. Cette retenue marque une forme de lucidité professionnelle, teintée d'humilité, où se mélange la jeunesse dans le métier et l'absence de parentalité qu'elle semble considérer comme une limite à compenser.

Je pense que quand l'on est jeune enseignant, sans enfant, il faut faire attention de ne pas tomber dans le « c'est comme ça que cela doit être » « et puis c'est comme ça qu'il faut faire avec les enfants » parce que je pense que l'on peut facilement tomber là-dedans quand on a pas d'enfant et que c'est notre première expérience. (Aline, EN)

La référence à la parentalité est utilisée par le corps enseignant novice pour souligner ses avantages et l'enrichissement occasionnés pour la professionnalité enseignante quand il s'agit d'élever un enfant en dehors de l'enseignement-apprentissage. Aline accepte avec humour les remarques de ses collègues, toutes et tous parents, qui l'enjoignent à avoir plus de patience, avec un élève maladroit.

J'apprends c'est vrai et voilà il [l'élève] peut retourner à la récré, mais la cinquième fois qu'il tombe ... je dis » c'est pas possible' et mes collègues qui ont des enfants me disent toujours (rires) « tu verras quand tu auras des enfants ». (Aline, EN)

Le fait partagé d'être parent instaure un lien de complicité avec les familles, comme en témoigne Niels. Lui-même non-parent, observe qu'une collègue devenue mère comprend mieux les vécus parentaux parce qu'elle vit une expérience similaire. À son avis, évoquer une expérience partagée entre parents désamorce plus facilement les tensions liées à la scolarité, apporte de la crédibilité au propos des enseignant·es et contribue à instaurer un climat plus détendu durant les entretiens

J'ai ressenti ça tout de suite. Dans le sens où... c'est tout bête en fait... quand ma collègue amenait le fait qu'elle aussi elle comprenait la situation parce qu'elle pouvait vivre la même chose avec ses propres enfants, je pense que cela permet de dédramatiser la situation vis-à-vis des parents à qui on parle. (Niels, EN)

Toutefois, l'absence d'enfant est parfois soulignée — voire pointée — par certains parents ; ce que Corinne a vécu de manière frontale. Si cette remarque ne la déstabilise pas, elle suscite malgré tout la nécessité d'un positionnement clair. Corinne réaffirme la légitimité de ses compétences professionnelles, en dissociant le fait d'être parent de celui d'enseigner.

Je l'ai entendu une fois : « Mais vous n'avez pas d'enfant. » Oui, je l'ai entendu une fois. Oui, mais je suis formée pour travailler avec votre enfant, je ne suis pas formée pour être maman. (Corinne, EN)

Dans un registre similaire, Christel, en fin de carrière, rapporte que sa non-maternité lui a été reprochée, de manière plus ou moins directe, au cours de certaines interactions avec les parents de ses élèves. Elle se justifie en évoquant des liens affectifs noués avec des enfants, comme pour compenser sa supposée incompréhension de la réalité vécue par les familles en dehors de l'école. Son propos laisse entrevoir la pression symbolique que peut exercer la parentalité dans la légitimation du discours enseignant.

Il y a des mamans qui m'ont renvoyé la balle en me disant : « De toute façon, vous n'avez pas d'enfant ... comment vous pouvez comprendre ? » Je ne pense pas qu'il y ait besoin d'avoir des enfants pour comprendre. Je n'ai pas eu d'enfant, mais j'arrive à me mettre à leur [des parents] place. J'ai un filleul de qui je suis très proche. J'ai plein d'amis qui ont eu des enfants, que j'ai vus grandir ... (Christel, EE)

On observe que la parentalité — c'est-à-dire le fait, pour un·e enseignant·e, d'avoir soi-même des enfants — tend à devenir un critère de légitimité dans la relation familles-école.

Lorsqu'elle est expérimentée par les enseignant·es, elle semble faciliter une complicité avec les familles, en créant une résonance partagée autour des réalités éducatives vécues. À l'inverse, son absence est soulignée — voire reprochée — par certains parents, comme en témoignent Corinne et Christel. Ces interventions parentales touchant à la vie privée placent alors l'enseignant·e sans enfant dans une posture fragilisée, reléguant les d'autres compétences professionnelles au second plan. Ne peut-on pas y voir une reconfiguration des positions dans l'interaction, où le parent, fort de son expérience éducative, oppose — parfois implicitement — ses savoir-faire à ceux de l'enseignant·e non-parent, perçu dès lors comme moins légitime pour comprendre son enfant ?

Il ressort des verbatims un rééquilibrage communicationnel lorsque les rôles s'inversent : les enseignant·es se trouvent en position de justification, tandis que certains parents, forts de leur expérience éducative, s'appuient sur celle-ci pour affirmer leur point de vue, voire contester certaines décisions scolaires. Ne lit-on pas une tentative implicite des familles pour rétablir plus d'équité dans l'échange, en mobilisant et revendiquant leur expertise parentale ? La parentalité, dès lors, ne relève plus seulement de la sphère privée : elle devient un enjeu relationnel et communicationnel, susceptible de redéfinir les places et les légitimités au sein du dialogue école-famille. Devenir parent peut alors constituer, pour les enseignant·es, une ressource relationnelle : une expérience qui facilite le lien avec les familles. Marie-France mentionne deux périodes de sa trajectoire professionnelle : avant la maternité et après. Le fait d'être mère lui a ouvert d'autres accès à la relation avec les familles et a modifié les modalités communicationnelles avec les parents de ses élèves. L'extrait laisse entrevoir une forme de solidarité discrète, qui, l'espace d'un instant, suspend les rôles professionnels au profit d'une interaction ordinaire. Selon Marie-France, l'élève devient un enfant à part entière qui évolue dans différents milieux lorsque l'on devient soi-même parent et enseignant·e. Ce miroir biographique, tendu par l'expérience parentale, occasionne la relecture réflexive des propres pratiques.

Parce qu'avant, je parlais de mes élèves, ce n'était que mes élèves. Mais une fois que j'ai été maman, j'arrivais vraiment à me mettre à la place des parents. Avant, j'y arrivais un peu. Je crois que l'on a beau être empathique, si l'on n'a pas vécu soi-même la situation, on ne peut pas se mettre vraiment à la place de l'autre. ... Je pense que j'ai commencé à m'exprimer autrement, car je me disais « Si c'est moi qui devais entendre ça, comment j'aimerais l'entendre » ? Là, vraiment, je me mettais à la place des parents tandis qu'avant, je pense que je n'ai jamais vraiment été « crac boum à être il n'y a rien qui va », mais je ne me suis jamais enregistrée [rires]. (Marie-France, EE)

Sandy illustre un double apport de la parentalité : non seulement elle transforme son regard sur les familles, mais elle offre aussi un reflet de sa propre posture enseignante à travers l'expérience des enseignant·es de ses propres enfants. Ce dialogisme active un questionnement sur le sens qu'elle donne à la communication avec les familles

C'est vrai qu'une fois que mes enfants sont allés à l'école et que tu te retrouves, toi de l'autre côté de nouveau tu dis : « Ah je fais ça comme ça, c'est vraiment, aaah, tu le vis autrement, tu dis ah, ça d'accord [rires], c'est vraiment pas top. Tu le vis autrement... tu dis : « Oui, je pourrais reprendre les choses et les amener autrement ». Parce que pour les parents, quand on leur dit que quelque chose ne va pas avec leur enfant, selon comment c'est amené, c'est un jugement qu'on porte sur la famille aussi. (Sandy, EE)

Camille, pour sa part, témoigne d'un élargissement de son expérience de la relation familles-école, nourrie par les parcours contrastés de ses trois enfants, dont l'un est porteur de handicap. Elle évoque un desserrement de son exigence, une mise à distance du jusqu'aboutisme pédagogique de sa jeunesse professionnelle.

J'ai eu la chance d'avoir trois enfants complètement différents, que cela soit dans leur caractère, dans leurs difficultés de vie... chez mon fils handicapé par exemple, j'ai vécu d'autres manières de voir les choses. Je pense vraiment, cela enrichi quelqu'un... et je pense que faisant partie des profs exigeants [rires], je crois que, peut-être, si je n'avais pas eu d'enfants, j'aurais été plus dans la catégorie des yaka hein yaka yaka. (Camille, EE)

Leandro, lui-même père, a un autre avis concernant l'idée d'une parentalité améliorant automatiquement la qualité de la relation familles-école. Il émet des réserves, et il est le seul de cet avis, sur cette supposée corrélation directe, rappelant que devenir parent ne transforme pas nécessairement un·e enseignant·e en personne professionnelle plus lucide ou plus sensible. Pour lui, certaines dispositions personnelles, certaines aptitudes relationnelles ou réflexives, échappent à cette logique : elles relèvent d'une construction intérieure, que ne garantit pas forcément l'expérience parentale.

Je peux m'imaginer qu'il y a des enseignants qui sont médiocres sur toute une quantité de points, voire tous... et cela ne change rien. Ils n'apprennent pas de leurs erreurs dans leur travail, mais ils ne comprennent pas davantage quand ils ont des enfants. Je pense que ce cas de figure doit exister aussi. (Leandro, EE)

Devenir parent éclaire de l'intérieur les contradictions de la relation familles-école : cette expérience rend tangibles certaines incohérences des attentes et les maladresses dans les échanges. Cependant, cette expérience ne garantit ni compréhension mutuelle ni équilibre relationnel. Ce miroir que tend la parentalité peut aussi renforcer un sentiment d'assurance qui, sans autoréflexivité, risque d'engendrer de la confusion. Ainsi, quand l'enseignant·e s'appuie trop explicitement sur son rôle parental pour créer un lien de complicité, elle ou il brouille les positions et les rôles. Qui est-elle ou qui est-il quand la communication avec les familles se déroule ? Un parent solidaire ou un·e enseignant·e qui évalue et prescrit ? Une confusion peut alors s'installer, fragilisant l'équilibre relationnel et rendant les attentes scolaires plus floues pour les familles.

Pratique réflexive : force évolutive du lien familles-école

Si la parentalité transforme le regard porté sur les familles, elle ne suffit pas à elle seule à garantir le lien familles-école : seule une attitude réflexive, élaborée peu à peu, semble

permettre d'habiter pleinement la complexité de la relation éducative. « Qu'est-ce qui est important pour vous dans la relation avec les familles et comment faites-vous pour qu'elle se passe bien ? » Cette question, posée durant l'entretien, a suscité la curiosité des enseignant·es, tout en provoquant un certain embarras. Il est en effet difficile, pour des praticiennes et des praticiens, d'exprimer sur le vif les savoirs implicites qui orientent leur action au quotidien, sans toujours avoir été conscientisés et mis en mots.

La conduite de la relation familles-école, contrairement aux disciplines enseignées, ne repose pas sur des dispositifs de formation systématisés ni sur des méthodologies précises. Les cadres prescriptifs cantonaux restent souvent méconnus du corps enseignant, comme l'ont révélé les entretiens. Dans ce contexte, les ressources mentionnées de façon récurrente par les enseignant·es sont aussi d'ordre cognitif et relèvent de ce que l'on peut appeler une autoréflexivité continue. Cette disposition mentale se manifeste par une remise en question constante de sa manière de se situer, de ses choix, du maniement des interactions. Ces ressources non visibles accompagnent les professionnel·les tout au long de leur parcours. Toutefois, leurs formes et leurs fonctions varient selon les moments de la carrière. La réflexivité, entendue ici comme la capacité à revenir de manière critique sur ses pratiques, se présente d'abord comme une ressource fondamentale pour les enseignant·es en début de carrière. Elle permet non seulement d'adapter ses actions en fonction des retours et des situations rencontrées, mais aussi de se repositionner dans une logique d'apprentissage continu. La rencontre avec les parents devient alors un moment privilégié où le corps enseignant est amené à observer, à écouter, à s'interroger et parfois à modifier leur façon de faire.

David illustre cette recherche d'appui en affirmant ouvertement, dès sa première année d'exercice, son besoin du regard des parents pour progresser. Il reconnaît ses limites, assume son inexpérience et transforme cette reconnaissance en ressource relationnelle :

J'ai expliqué, ils [les parents] savaient que c'était ma première année. Et je leur disais que je ne faisais pas tout juste certainement. Et que, du coup, j'avais besoin d'eux pour m'améliorer. (David, EN)

Leandro insiste également sur la nécessité d'une écoute active et d'une disposition d'humilité face aux retours parentaux. Pour lui, préserver le lien familles-école passe par la capacité à remettre en question ses certitudes, à accepter la critique et à corriger ce qui peut l'être.

Il faut, avec ces questions qui nous arrivent, se remettre en question et puis corriger. Mais si on n'écoute jamais, si on pense avoir toujours raison, si on pense que c'est n'importe quoi, si on pense que là, les parents, ils nous cherchent des poux, forcément ça n'ira pas. (Leandro, EE)

Chez les enseignant·es novices, la réflexivité s'incarne souvent dans l'appel aux valeurs personnelles, à la recherche de cohérence. Cette mobilisation de ressources internes donne une assise à l'action, là où l'expérience fait encore défaut. Les valeurs — loyauté, empathie, engagement — deviennent alors des appuis identitaires pour entrer en relation avec les familles. Des dimensions réflexives traversent aussi les représentations et les pratiques du corps enseignant à un stade plus avancé de la carrière. Elles alimentent une dynamique partenariale qui repose, d'abord, sur la reconnaissance d'une responsabilité professionnelle à engager le lien avec les familles. Aline décrit un processus subtil d'accompagnement vers l'acceptation de la difficulté de leur enfant. Elle cherche à susciter une prise de conscience partagée, sans brusquer, en tenant compte du rythme d'acceptation des familles. Sa manière de faire se traduit dans une approche délicate, une capacité à créer un dialogue ouvert et à maintenir un lien, même en cas de désaccord initial.

J'essaie de faire venir d'eux [les parents] la difficulté de l'enfant. Par exemple, s'il doit aller chez le psychomotricien, je dirais : « Est-ce que vous avez déjà regardé à la maison quand il découpe, pour lui, ça va bien » ? J'ai un œil d'enseignante, mais ils ont aussi leur avis de parents et je pense qu'en première, deuxième, pour toutes les difficultés, il faut juste laisser le temps d'accepter. Ils ne voulaient pas ouvrir les yeux. Mais par contre, il fallait quand même toujours qu'ils viennent nous voir pour savoir comment l'enfant allait. (Aline, EN)

Victoire mentionne quant à elle les valeurs qui la soutiennent. Elle évoque l'importance accordée à son métier et la manière dont cet investissement personnel devient, selon elle, perceptible par les parents. Son engagement professionnel apparaît comme une ressource pour créer du lien, mais elle ne mentionne aucun signe permettant de penser que cet engagement est perçu de manière réciproque.

Il y a beaucoup de choses qui me tiennent à cœur dans l'enseignement. Donc j'y passe beaucoup d'heures avec grand plaisir, mais j'y passe vraiment beaucoup d'heures. Déjà, j'adore mon métier. Je pense que cela se ressent quand je parle aux parents. Et j'aime y passer du temps en fait. Et ça, je pense que c'est vraiment une force. (Victoire, EN)

Mégane insiste sur l'importance de l'empathie dans la relation aux familles. Elle mobilise cette disposition en s'efforçant d'anticiper les effets de son discours. En se projetant dans la position du parent, elle cherche à maintenir une qualité d'échange, fondée sur la compréhension mutuelle :

Je suis une personne qui se met beaucoup à la place des autres, autant à la place de mes élèves qu'à la place des adultes. Donc, j'essaie de me dire : « à leur place, si j'avais entendu ça, comment je réagis ? » Du coup, ça me permet de comprendre. (Mégane, EN)

Florie, sans se revendiquer experte, montre de la nuance dans la manière d'évaluer les effets potentiels de ses propos. Sa réflexion porte autant sur le contenu des messages que sur leur formulation. Elle évite la confrontation directe, non par stratégie d'évitement, mais

par souci d'acceptation du message pour les familles. Sa vigilance vise à faire de ses interventions non pas des obstacles, mais des relais.

Qu'est-ce que j'y gagne à dire les choses dans une posture de confrontation ? En fait, qu'est-ce que je vais avoir comme personne en face de moi si je rentre dans le cadre, si j'ai des paroles accusatrices ? Est-ce que ça va aider l'autre personne à recevoir ce que j'ai à dire ? Je ne suis pas sûre que cela soit le cas en fait... (Florie, EN)

Chez les expérimenté-es, cette réflexivité prend souvent la forme d'une mise à distance plus sereine, nourrie par l'expérience. Elle ne disparaît pas avec le temps ; bien au contraire, elle s'ancre dans une meilleure connaissance de soi et permet de maintenir un lien ajusté avec les familles. Elle devient un appui pour continuer à s'engager avec justesse dans des relations marquées par la complexité.

Frank mobilise ses repères personnels pour aborder la relation avec les familles. Il ne s'appuie pas sur son statut, mais sur la cohérence entre ce qu'il est, ce qu'il ressent et ce qu'il donne à voir :

J'y vais avec ma personnalité : avec qui je suis, avec ma sensibilité, mon respect de la personne qui est en face. Il y a un peu de tout ça. (Frank, EE)

Alexia parle, elle, du lâcher-prise et de la compréhension plus fine des réalités éducatives des familles. Elle accepte que ses principes initiaux s'effritent, tout en consolidant son attachement au métier.

Oui, absolument, c'est mon expérience qui fait que je remarque ça aussi ... l'avantage de vieillir, c'est que l'on a plus nous-mêmes des enfants du même âge ... nos bons principes, ils volent peu à peu en éclats. (Alexia, EE)

Marie-France et Véréne insistent sur l'importance de ne pas réduire l'enfant à ses difficultés scolaires. Leur approche témoigne d'un engagement à reconnaître la singularité de chaque élève et à construire un espace de dialogue où les parcours de vie trouvent leur place.

Ce que j'ai compris, c'est que ce que l'on a mal vécu, on le redonne à nos enfants. Chaque parent essaie de faire au mieux pour son enfant. (Marie-France, EE)

Je suis beaucoup plus dans la globalité de l'enfant que dans les difficultés spécifiques ... je vois que c'est beaucoup plus facile parce que les parents se sentent pris en compte. (Véréne, EE)

Enfin, à deux ans de la retraite, Véréne interroge sa manière d'animer les réunions. L'inconfort initial devient matière à ajustements ; elle revoit les formats, ajuste sa parole, rend les échanges plus vivants.

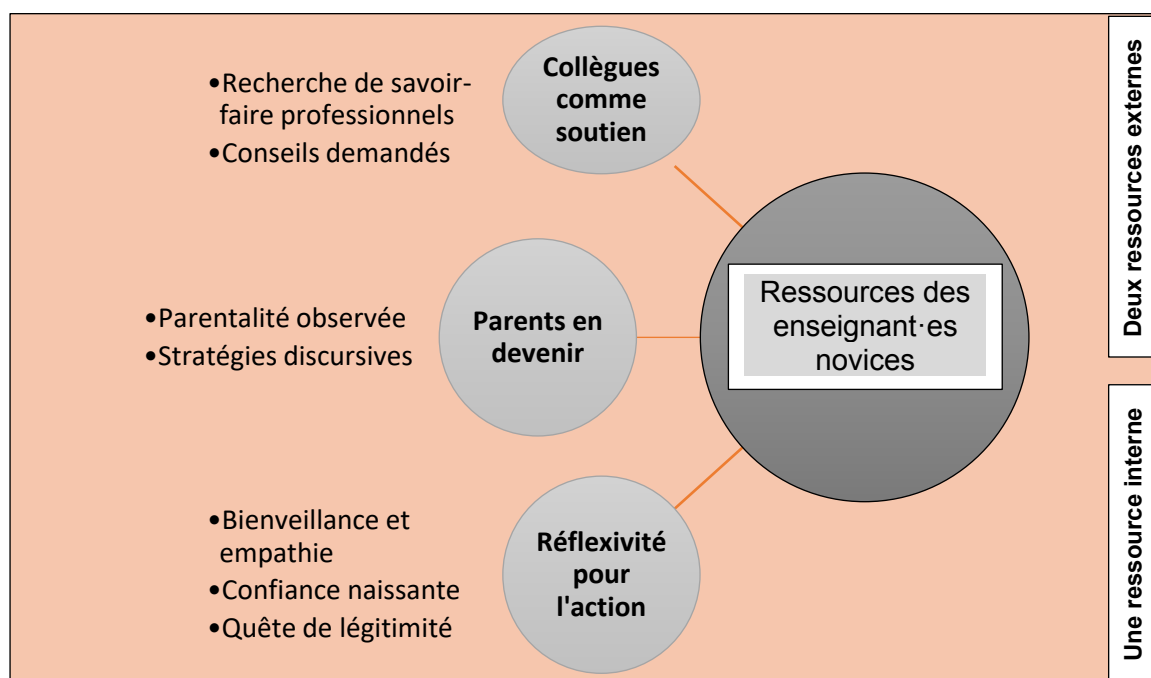
Tu te rends compte, ils [les parents] sont là, ils sont tous assis et puis ils écoutent ton blabla J'ai aussi changé mes séances, mes animations. (Véréne, EE)

Selon les verbatims, la réflexivité apparaît comme une ressource intérieure, à la fois cognitive, relationnelle et éthique, qui accompagne les enseignant-es tout au long de leur

parcours. Mais cette disposition n'est ni immédiate, ni homogène : elle se construit dans l'expérience, s'affine avec le temps, se transforme selon les situations rencontrées. Pour les novices, elle s'exprime souvent comme une recherche de repères dans un quotidien encore marqué par de l'incertitude. Elle soutient le lien en devenir, aide à affronter les incertitudes et permet de s'appuyer sur les parents comme partenaires potentiels. Dans un second temps, elle devient un levier d'ajustement. Elle soutient une attention à l'interaction, à la manière de formuler, d'écouter, de faire place à l'autre sans renoncer à ses intentions pédagogiques. Chez les enseignant·es expérimenté·es, cet appui agit en sourdine et donne de l'assise. Il montre une certaine lucidité dans le maniement du lien et permet de traverser les incertitudes communicationnelles. La réflexivité n'est donc pas seulement une compétence professionnelle parmi d'autres : elle constitue un processus de subjectivation inscrit dans la durée. Elle met à jour les ressources personnelles et professionnelles que les enseignant·es mobilisent pour habiter cette relation avec discernement et continuité. Les deux matrices suivantes synthétisent les ressources mentionnées en distinguant les enseignant·es novices des enseignant·es expérimenté·es.

Figure 4

Ressources des enseignant·es novices au contact de la relation familles-école

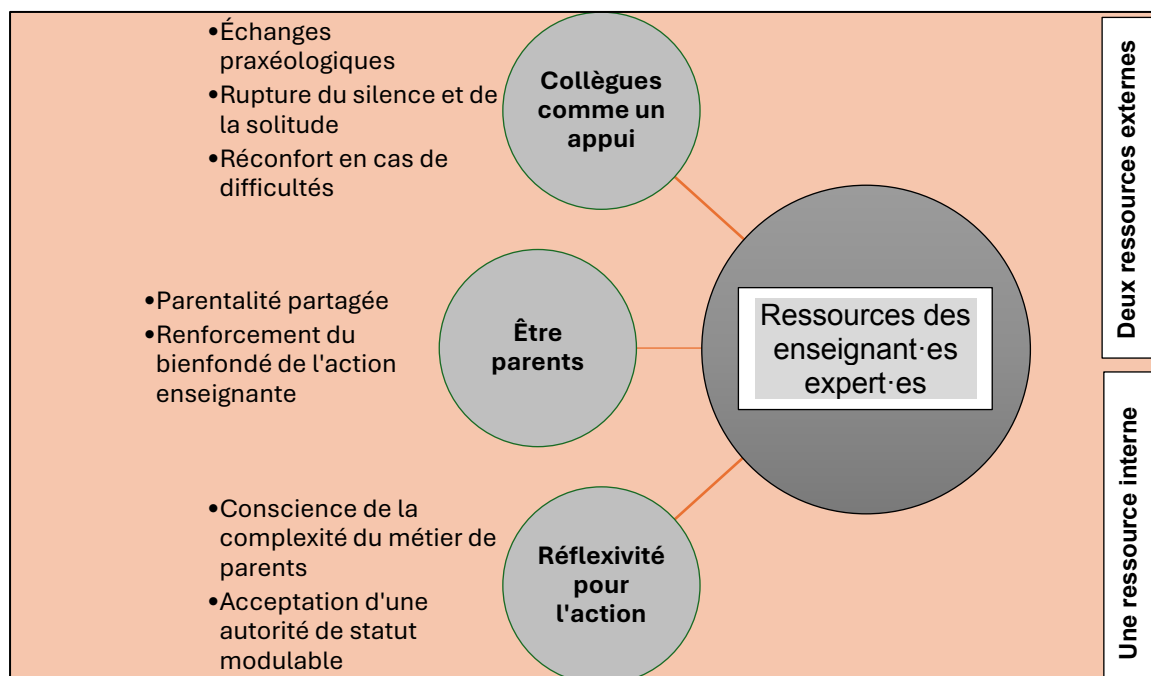


Les collègues constituent une ressource majeure aussi bien pour les débutant·es que pour les expérimenté·es. Pour les enseignant·es novices, les collègues proches apparaissent comme des guides qui contribuent à la délimitation d'un positionnement suffisamment professionnel avec les familles. Les collègues directs apportent l'étayage nécessaire aux premières interactions, en suggérant des formulations concrètes, des gestes professionnels éprouvés plutôt qu'une attitude unique, attendue et idéale. Le corps enseignant expérimenté est

davantage à la recherche d'échanges entre personnes professionnelles. Il ne s'agit plus tant d'être guidé, mais d'enrichir son répertoire par le partage de pratiques liées à la relation avec les parents d'élèves.

Figure 5

Ressources des enseignantes et enseignants expérimentés par la relation familles-école



Ces observations entrent en résonance avec les résultats de l'enquête INSERCH, qui identifie le collectif de travail comme un levier décisif de l'insertion professionnelle, contribuant à sécuriser les débuts dans le métier et à soutenir la construction progressive d'une confiance professionnelle. Le rôle des collègues y apparaît comme une ressource structurante, permettant de transformer les situations incertaines en occasions d'apprentissage et d'ajustement professionnel (Albisetti et al., 2017). L'articulation entre ces résultats et les données issues des entretiens renforce l'idée que la socialisation professionnelle au contact des familles s'ancre dans des dynamiques collectives autant qu'individuelles. Selon les expériences racontées, les modalités de rencontres avec les parents ne sont ni vraiment une épreuve (Périer, 2014) pour le corps enseignant ni une imposition de prescriptions. Elles découlent plutôt d'une improvisation constante où la présence des collègues, au fil du double mouvement de développement professionnel « d'identification et d'identification » (Gohier et al., 2001, p. 38), assure la continuité du répertoire professionnel et apporte, graduellement, de la confiance.

L'expression de sa parentalité représente la seconde ressource mobilisée par les enseignant-es pour établir la relation familles-école. Pour les expérimenté-es, le fait de devenir parents représente une plus-value relationnelle dans le tissage de liens plus spontanés et faire naître de la complicité entre des parents dans son sens générique qui partagent les mêmes expériences éducatives. Cette double casquette de l'enseignant-e primaire devient

une interface de ralliement entre les mondes scolaire et familial. Les enseignant·es novices, en revanche, abordent la parentalité de manière plus distanciée, dans une posture d'observation. N'ayant pas encore d'enfants¹⁴, elles et ils redoublent d'attention pour éviter les maladresses, et s'attachent à démontrer leur légitimité professionnelle, parfois perçue comme fragile en l'absence d'expérience parentale. Cette gêne se retrouve par ailleurs aussi chez les expérimenté·es sans enfant. En effet, devenir parents représente un événement biographique qui transforme la vision portée par le corps enseignant sur les familles et sur l'élève. La non-maternité ou la non-paternité peuvent représenter une lacune parfois signalée par les parents ou décrite comme telle selon l'expérience des enseignants femmes ou hommes entendus pour cette recherche. Elles établissent un autre apport de la parentalité du point des enseignant·es par la suspension des formulations rapides ou des jugements hâtifs à l'endroit des parents afin d'être attentif ou attentive à « l'ensemble des façons d'être et de vivre le fait d'être parent » (Neyrand, 2015, p. 140). Comme déjà abordé dans l'analyse, la non-parentalité représente parfois une lacune signalée par les parents ou décrite comme telle selon l'expérience des enseignant·es.

La troisième ressource est d'ordre interne : il s'agit de la réflexivité. Elle se manifeste de manière différenciée selon le degré d'expérience. Les actions réflexives doivent être comprises comme des actes mentaux pour construire et réorganiser les connaissances (Buisse, 2011 ; Vanhulle, 2012). Dans une perspective vygotskienne, ces actions réflexives décrivent une démarche cognitive qui vise l'internalisation des savoirs professionnels compris dans le champ de la relation familles-école, encore externes à l'enseignant·e, novice ou expert. De fait, la rencontre des parents lors d'entretiens formels ou en réunion de classe représente un acte de communication susceptible de déclencher une réflexion constructivement critique sur l'action vécue avec les familles dans une posture de « praticien réflexif » selon le paradigme de Schön (1983)¹⁵. Chez les novices, la réflexivité prend appui sur des valeurs personnelles et une empathie mobilisée de manière intuitive. Elle constitue une sorte de boussole dans les premiers contacts, souvent marqués par le doute et l'appréhension. Avec l'expérience, cette réflexivité se fait plus distanciée : elle permet d'observer l'évolution de sa propre posture, de

¹⁴ Il est évident que l'on peut être parent et enseignant·e novice. Cette variable apporterait un éclairage enrichissant à l'analyse. Parmi les enseignante·s novices de l'échantillon, aucun·e n'était parent. Ce critère n'a pas été posé lors de mes demandes d'entretien. C'est en cours d'analyse que le critère de la parentalité s'est révélé prépondérant et à approfondir.

¹⁵ Le concept de *praticien réflexif* formulé par Schön (1983) désigne un·e professionnel·le capable de penser dans et sur l'action, en mobilisant son intelligence pratique face à l'incertitude. La réflexion-in-action implique une expérimentation ajustée en situation, tandis que la réflexion-on-action permet un retour critique sur les routines incorporées. Cette dynamique réflexive s'oppose à une conception normative de l'expertise fondée sur l'application de savoirs prédéfinis, en valorisant la capacité à interpréter et à transformer les savoirs en contexte. Vanhulle (2009) détaille cette réflexivité en l'inscrivant dans quatre registres — épistémique, axiologique, praxéologique et intentionnel — pour en saisir la portée cognitive et formative. Dans le cadre des interactions avec les parents d'élève, la réflexivité constitue une ressource qui engage les enseignant·es dans un travail d'analyse de leurs pratiques implicites (modes de communication, cadres d'interprétation, etc.). Mobilisée dans la durée, elle peut soutenir la transformation progressive des repères professionnels, contribuant à une pratique plus consciente, ouverte à la complexité des interactions et de la relation familles-école en particulier.

relire les situations avec sérénité, de réguler ses émotions, et de reconnaître les effets du temps professionnel sur la solidité de sa position. On passe d'une réflexivité affective et réactive à une réflexivité structurante et intégrée (Pérez-Roux, 2011 ; Vermersch, 2001). Cette transformation progressive ouvre un espace intérieur où la confiance remplace l'inquiétude initiale, où les certitudes rigides laissent place à une capacité de distanciation.

Conclusion du chapitre

Ce chapitre de l'analyse met en évidence les ressources qui accompagnent et outillent l'action des enseignant·es dans la relation familles-école et répond à la sous-question suivante : Quelles ressources les enseignant·es mobilisent pour construire et renforcer cette relation, et comment se diversifient-elles au fil de la socialisation professionnelle ?

Trois ressources ressortent donc pour les deux cohortes interrogées : le recours à la communauté professionnelle enseignante, la parentalité pour soi-même en tant qu'enseignant·e, et la réflexivité. Les deux premières relèvent d'un ancrage externe, tandis que la réflexivité se développe de manière plus introspective. Ces ressources traversent l'expérience des novices comme celles des expérimenté·es, bien que leur fréquence et leur mode de mobilisation varient en fonction des étapes de la carrière et des contextes d'interaction avec les familles. Cette partie a montré la force de l'expérience singulière (Vermersch, 2001) et la primauté du vécu pour élaborer des ressources alimentant le lien familles-école. Ces ressources, comme cela a été montré par les verbatims, tout en différant selon l'expérience constituent des jalons pour une socialisation professionnelle progressive. La patine du temps renforce ainsi la confiance chez les novices et apporte un gain de liberté aux expert·es. L'élaboration progressive des ressources ne suspend pas l'obligation de traverser ces étapes pour appréhender la relation avec les familles avec la conviction initiale des débutant·es, mais aussi, et peu à peu, avec de la tranquillité intérieure comme cela est montré par les enseignant·es expert·es.

L'analyse théorisante menée dans cette recherche aboutit à la modélisation d'un phénomène central : la relation familles-école comme espace de socialisation professionnelle. Elle est envisagée comme un lieu d'épreuves socialisantes, d'expérimentation, de communication et de développement contribuant à la construction de l'expérience professionnelle des enseignant·es du primaire. Dans cette perspective, la question de recherche peut être rappelée :

Comment se construit l'expérience professionnelle des enseignant·es du primaire dans et par la relation familles-école au fil de la carrière ?

Les résultats présentés dans les chapitres précédents ont permis de dégager, à partir du matériau empirique, une « story line » (Paillé, 1994, p. 173) articulée autour du phénomène

central de la socialisation professionnelle au contact de la relation familles-école. Dans une démarche de théorisation enracinée, la mise en relation progressive des quatre catégories d'analyse a conduit à leur réduction et à leur intégration dans une modélisation synthétique du processus étudié. La figure 6 ci-après rend compte de ce moment charnière de l'analyse, où « s'opère l'alchimie analytique » (Paillé et Mucchielli, 2021, p. 424). Cette étape marque le passage d'une analyse catégorielle à une conceptualisation processuelle du phénomène central, construite à partir de l'articulation progressive des quatre catégories d'analyse. La figure 6 propose une représentation du phénomène central sous la forme d'une double dynamique de socialisation professionnelle. Cette modélisation met en évidence deux mouvements complémentaires — développement professionnel et construction de la confiance — qui structurent l'expérience enseignante de la relation familles-école tout au long de la carrière (Paillé & Mucchielli, 2021 ; Paillé, 1994).

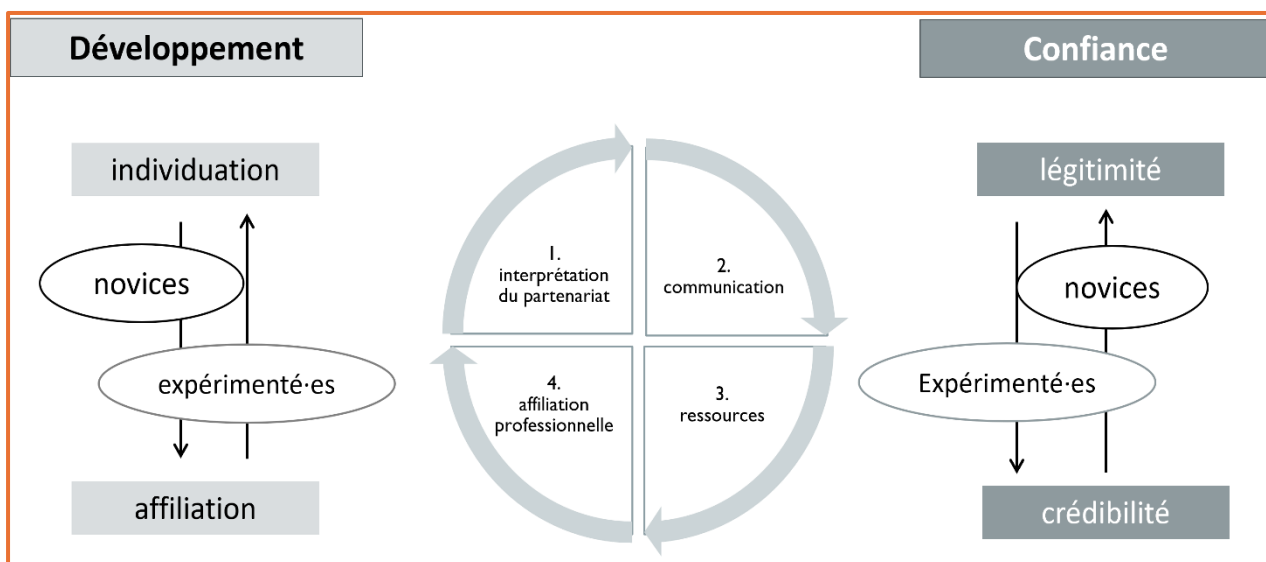
La première dynamique concerne le développement professionnel de la personne enseignante. Chez les enseignant·es novices, il s'agit d'agir en mobilisant ses propres manières de faire, tout en cherchant progressivement à s'affilier à un collectif professionnel. L'individuation — entendue, dans une perspective jungienne, comme un processus de différenciation et de construction du sujet — constitue ainsi un point d'appui pour l'entrée dans la profession et pour l'expérimentation de la relation aux familles. À mesure que l'expérience s'accumule, l'affiliation au collectif enseignant tend à se consolider. Pour les enseignantes et enseignants expérimentés, le développement professionnel consiste davantage à maintenir une attention personnelle au sein d'un cadre déjà maîtrisé : continuer à investir la relation aux parents, préserver une marge d'initiative et renouveler son engagement dans des interactions devenues familières.

La seconde dynamique concerne la construction de la confiance, entendue à la fois comme confiance reçue des parents et comme confiance en soi en tant que personne professionnelle. Chez les novices, la crédibilité repose d'abord sur la formation initiale et sur des connaissances récentes ; la relation aux familles devient alors un espace de recherche de légitimité professionnelle, soutenu notamment par les retours parentaux. Avec l'expérience, la légitimité tend à s'ancrer davantage, mais la question se déplace vers le maintien de la crédibilité dans le temps : comment rester pertinent, continuer à vivifier la relation et éviter l'installation d'un désenchantement professionnel. Les flèches du schéma rendent compte de ces deux dynamiques distinctes mais interdépendantes. Le développement professionnel s'inscrit dans un mouvement allant de l'individuation vers l'affiliation progressive au collectif enseignant, tandis que la confiance se construit selon un mouvement inverse, de la crédibilité initiale vers une légitimité professionnelle consolidée. Ensemble, ces mouvements permettent

de comprendre comment la relation familles-école agit comme un espace privilégié de socialisation professionnelle, où se redéfinissent continuellement les positions identitaires, les ressources mobilisées et les modalités d'engagement relationnel au fil de la carrière.

Figure 6

Modélisation d'une double dynamique de socialisation professionnelle



Puis, le premier quadrant, « interprétation du partenariat » s'ouvre sur une interprétation idéalisée du partenariat, valorisé dans les échanges informels et perçu comme indispensable à l'exercice du métier. Les novices affirment ne pas concevoir leur profession sans la participation parentale, même si celle-ci est souvent envisagée de manière restreinte : aide ponctuelle lors des sorties, suivi des devoirs. Ce sont surtout des dimensions affectives qui sous-tendent les pratiques relationnelles, avec le souhait de « bien » s'entendre avec les parents. Être apprécié·e des familles représente une priorité pour dépasser la peur du jugement ou le risque de se voir contesté·e. En cela, le partenariat s'apprend aussi dans la confrontation avec la relation familles-école : à leur insu, les parents deviennent des formateurs involontaires, dont la présence en classe amène les enseignant·es novices à travailler leur présence relationnelle. Les enseignantes et enseignants expérimentés adhèrent tout comme leurs collègues novices, à l'idée du partenariat familles-école, modalité devenue incontournable d'un parcours professionnel et expérientiel qui, selon Frank, Leandro ou Marie-France, se prête à une interprétation plus nuancée et personnelle au fil du temps.

Le deuxième quadrant, « communication », montre comment se joue dans les premiers actes communicationnels, notamment par la réunion de parents, une étape de l'initiation professionnelle. Avec ou sans l'étayage de collègues, les novices expérimentent différents outils de communication, souvent mixtes, avec le souci d'instaurer un cadre accueillant pour les familles. Cette rencontre, fortement investie émotionnellement, est vécue comme un rite

de passage, un baptême professionnel, conjuguant défis personnels et attentes institutionnelles. Les expérimenté·es soulignent, dans le deuxième quadrant, la lourdeur des pratiques communicationnelles actuelles et leur complexification : démultiplication des écrits officiels, renforcement des obligations légales, standardisation des échanges. Ces contraintes sont partiellement dépassées par une forme d'habitude qui confère aux réunions avec les familles un caractère routinier, vécu avec plus de sérénité. On peut aussi relever un apport de la socialisation professionnelle par le fait que les enseignant·es expérimenté·es adoptent un regard distancié, parfois teinté de bienveillance, sur leurs débuts et sur les « épreuves » de communication rencontrées par leurs collègues novices.

Le troisième quadrant, « ressources », visibilise une phase d'interrogation, nourrie par le besoin d'ajuster les actions entreprises à l'égard des parents. Les ressources externes — collègues, observation de la parentalité — jouent un rôle important. Le fait de ne pas avoir d'enfant est parfois vécu comme une source d'illégitimité comme l'a expliqué Aline, tandis que la parentalité des collègues apparaît comme une passerelle vers une relation a priori plus complice avec les familles. Chez les expérimenté·es, une condition parentale commune est largement présentée comme une ressource en tant qu'aire de médiation. Vécue et non seulement observée, elle vient enrichir le rapport aux familles en favorisant l'indulgence et la compréhension. Cette proximité avec la réalité parentale engendre une posture professionnelle plus empathique, comme l'ont illustré les propos de Marie-France, Camille ou Sandy.

Enfin, le quatrième quadrant, « affiliation professionnelle », affirme les prémices d'une assurance nouvelle, nourrie par les liens établis avec les parents. Les novices s'éloignent peu à peu d'un discours unilatéral, questionnent l'égalité de façade du partenariat, comme le relèvent Florie et Niels, et commencent à intégrer une réflexivité plus consciente qui produit des effets sur la pratique. Le projet de rencontrer les familles devient un champ d'expérimentation identitaire, où la confiance s'installe progressivement. Comme l'exprime Joëlle, la considération de leur jeunesse dans le métier par les parents agit comme un levier de légitimation. Les novices, convaincu·es de leur crédibilité initiale, restent toutefois en quête de légitimité. Ce quatrième quadrant marque la volonté de préserver une identité professionnelle singulière pour les enseignantes et enseignants expérimentés. Cette cohorte tente de maintenir son engagement, de résister à la fatigue, au désenchantement ou aux automatismes. La socialisation professionnelle ne se stabilise pas, elle s'affine. Comme l'a expliqué Camille, qui sourit de sa préparation toujours plus minutieuse des réunions de parents, le défi est de rester crédible auprès des parents, de suivre les innovations pédagogiques tout en conservant, dans une dynamique d'individuation, l'essence-même de sa personnalité enseignante. L'analyse de cette modélisation met en évidence des continuités et des écarts qui configurent la socialisation professionnelle. Les deux cohortes expriment une représentation largement favorable

du partenariat familles—école, perçu comme un moyen contribuant à la réussite scolaire de l'élève. Toutefois, ce partenariat demeure généralement cadré par les attentes institutionnelles et professionnelles. Par exemple, l'expérience de la communication avec les familles constitue un moment clé tout au long de la carrière, en particulier lors de la réunion annuelle de parents. Cette rencontre mobilise des gestes professionnels et s'accompagne de réajustements identitaires continus, situés par la configuration de communication. Les stratégies relationnelles — questions ciblées, ouverture à la réalité familiale — traversent l'ensemble de la carrière. Ainsi, la question introductive « Comment cela se passe à la maison ? » s'impose comme une routine relationnelle durable, voire comme une figure récurrente du répertoire professionnel (Chartier et Payet, 2014). Mais cette entrée en matière, bien qu'ancrée dans une intention d'écoute, tend aussi à recentrer l'attention sur la sphère familiale, et non sur les pratiques pédagogiques ou institutionnelles. En fixant le cadre de l'échange sur ce qui se joue « à la maison », elle contribue à maintenir l'asymétrie statutaire entre l'école et les familles.

Comme l'a mis en évidence la recherche COREL (Ogay, et al. 2017) cette asymétrie structure la relation et oriente les interactions : « la négociation des rôles ... nous est apparue comme fortement marquée par l'asymétrie relationnelle liée à leurs statuts respectifs, assignant aux unes le rôle d'expertes et aux autres le rôle d'exécutants des prescriptions enseignantes » (Ogay, et al. 2017, p. 5). Dès lors, cette formule, sous des dehors apparemment neutres, contribue à reconduire une conception hiérarchisée de la relation, centrée sur la parole enseignante, tandis que l'école se dit peu et peine à se mettre en discussion. Cette conception asymétrique continue d'entraver les potentialités d'une prise de parole plus égalitaire entre parents et enseignant·es et, dans le même logique, les tentatives de collaboration et de coéducation.

En définitive, l'analyse des entretiens met en évidence deux dynamiques de socialisation professionnelle chez les enseignant·es du primaire en relation avec les familles. Chez les novices, le développement professionnel s'apparente à un processus d'individuation, orienté vers l'affiliation progressive au collectif professionnel et la recherche de la confiance des parents. Le corps enseignant expérimenté, déjà affilié, dit vouloir préserver une marge d'autonomie dans un cadre institutionnel perçu comme de plus en plus prescriptif, tout en maintenant la confiance acquise auprès des familles. Dans les deux cas, la relation aux familles fait office d'instance de développement professionnel : elle réactive et interroge en continu le sens du métier, tout au long de la carrière.

Chapitre 11 : Approfondissement de l'expérience au fil de la carrière

Une confiance se construit peu à peu, non pas une confiance en soi aveuglante, mais une confiance en notre capacité à supporter le désarroi et à poursuivre dans l'attente de ce qui pourra finalement se structurer. Cette confiance n'existe évidemment pas au début, par exemple dans la première fois lorsque le manque d'expériences dramatise les gestes et le quotidien. La panique du départ, comme la confiance construite au fil de l'expérience réfléchie, sont à nommer.
Mireille Cifali et Alain André, 2007, p. 81

Ce chapitre prolonge l'analyse et la développe. Pourquoi approfondir les retombées de l'évolution de l'expérience enseignante de la relation familles-école ? Pourquoi explorer plus finement les ressources élaborées au fil du temps ? Ce second mouvement d'analyse vise à interroger de manière plus nuancée les dynamiques identitaires, communicationnelles et relationnelles repérées, en s'appuyant sur les paroles d'enseignant·es aux trajectoires fortement contrastées. Conduits selon la méthodologie des « entretiens de retour » (Olivier de Sardan, 2006 ; Sahuc, 2011), ces échanges ont été pensés comme des conversations, permettant de revisiter les premières analyses et d'enrichir la compréhension du phénomène central. Fidèle au processus itératif de la théorisation enracinée (Paillé et Mucchielli, 2021), cette phase s'est appuyée sur les quatre catégories conceptualisantes construites dans l'analyse inductive. Si les modalités du partenariat familles-école varient selon les moments de la carrière, les entretiens confirment que cette relation repose, dans la durée, sur des représentations généralement favorables, sur lesquelles s'élaborent des ressources communicationnelles et identitaires soutenant l'affiliation et le développement professionnel. Dans une perspective qui se veut être cohérente avec l'épistémologie phénoménologique adoptée, la parole a été redonnée aux enseignant·es. À partir de l'« expérience du monde » (Ellefsen, 2013) vécue par d'autres collègues dans leur relation aux familles, des verbatims ou des extraits significatifs issus de l'analyse en cours ont été soumis à d'autres participant·es (Morais, 2013), afin de démultiplier les phénomènes expérientiels. Les extraits sélectionnés ont été librement commentés par les enseignantes. Ce changement de perspective marque un effacement de la figure de la chercheuse. L'expertise retourne à son origine : elle est confiée à d'autres enseignantes afin d'enrichir et d'élargir les résultats. Le choix de l'entretien de retour repose à la fois sur la « story line » (Paillé, 1994) issue des catégories empiriques décrites dans les chapitres d'analyse précédents et sur un dispositif de recherche inscrit dans une épistémologie phénoménologique, visant à :

Favoriser l'expression de la pensée authentique du sujet puisque la forme retenue n'est pas impersonnelle, et sur le plan de la communication des résultats, il stimule chez le lecteur un plus grand niveau d'empathie et rappelle que ce dont traite la recherche implique de vraies personnes (Paillé et Mucchielli, 2021, p. 195).

Les quatre quadrants des modélisations de la partie précédente — « Interprétations du partenariat, communication, ressources, affiliation professionnelle » — comme cela a été montré, circonscrivent les résultats de l'affirmation professionnelle autour de dimensions praxéologiques qui se réalisent par l'expérience. En revanche, les retombées de la socialisation professionnelle et le développement continu qui en découlent demeurent plus denses et méritent d'être questionnées. En effet, comment se décline ce savoir expérientiel, construit en continu, ancré dans la subjectivité de la personne enseignante (Cifali et André, 2007) ? Comment explorer les contours de ce « vécu singulier, inscrit dans l'action » (Vermersch, 2010, p. 80) et le sens attribué à la relation familles-école ?

Il apparaît que l'entretien de retour permet de faire ressortir « la compétence cristallisée par l'expérience [qui] relève souvent d'une routine, même productive ou créatrice : de savoirs implicites, tacites ou informels... renvoyant au corps et à l'inconscient » (Cifali et André, 2007p. 78). Le concept d'*abstraction réfléchissante* (Vermersch, 2010) est ici mobilisé pour désigner un acte réfléchi, non encore conscientisé, mais susceptible de le devenir au moment où les enseignantes saisissent, dans l'expérience d'autrui, une part de leur propre vécu de la relation familles-école. Dans l'ambiance d'une conversation ordinaire, propice à la prise de conscience des savoirs expérientiels et de leur mise en action contextualisée (Vermersch, 2010), les enseignantes de la deuxième série d'entretiens ont librement commenté les récits de leurs collègues, illustrant que « la conscience ne suit le réel que par bonds, avec des omissions et des lacunes » (Cifali et André, 2007 p. 79). L'analyse en mode écriture des entretiens de retour s'inscrit dès lors dans un « effort d'analyse compréhensive » (Paillé et Mucchielli, 2021, p. 195). Cette démarche est ici définie et considérée comme :

Un acte créateur [où] le sens tout à la fois se dépose et s'expose. L'écriture permet plus que tout autre moyen de faire émerger directement le sens. Elle libère des contraintes propres aux stratégies axées sur les repérages et la classification des unités de signification du matériau analysé (Paillé et Mucchielli, 2021, p. 188).

Il faut rappeler aussi les trois points de vigilance (Paillé et Mucchielli, 2021) qui ont guidé l'analyse en mode écriture des entretiens d'approfondissement. D'abord, il y a la *transcription* méticuleuse des données, pour arriver à la phase de *reconstitution* qui débouche sur l'écriture finale. Placée entre ces deux moments, Paillé et Mucchielli (2021) attirent l'attention sur la deuxième l'étape de l'analyse en mode écriture, la *transposition-reconstruction*, qui investigate la recherche de sens et le travail d'interprétation que cette phase, considéré comme « cruciale », demande par l'appropriation du matériel transcrit par de multiples lectures et annotations. Ensuite est venue la sélection de la « valeur analytique plus grande de certains

éléments » (p. 186) en recherchant les thématiques des quatre chapitres de l'analyse catégorielle, qui n'apparaissent pas forcément chez chaque enseignante entendue.

Je revendique ici l'appropriation forcément sélective mentionnée par Paillé et Mucchielli (2021). Le sujet de la socialisation enseignante et de son renforcement au contact de la relation familles-école et des ressources qui s'étaient constituées a constitué une balise pour la lecture et l'interprétation des transcriptions. La seconde balise est l'analyse catégorielle dont les chapitres sont repris pour organiser le compte-rendu des entretiens de retour. Des données textuelles pertinentes pour répondre aux questions complémentaires ont été retenues avec le but de montrer l'approfondissement de l'expérience de la relation familles-école pour « dégager l'essence générale de cette expérience, plutôt que de rapporter cette expérience à une histoire singulière » (Paillé et Mucchielli, 2021, p. 187). Puis est venue l'étape de la *reconstruction* qui consiste en « un effort synthétique d'assemblage signifiant de données relatives à un phénomène » (p. 187). Cette reconstruction se rapporte à l'ensemble des histoires de vie des personnes et peut prendre des formes diverses de regroupements et de systématisation (Paillé et Mucchielli, 2021). Selon ces mêmes auteurs, la reconstruction est un effort synthétique d'assemblage signifiant de données relatives à un phénomène qui peut prendre diverses formes typologiques : regroupements, recoupements, modélisations (Paillé et Mucchielli, 2021). Ceci a eu comme conséquence d'affirmer la cohérence interne du processus de recherche et de travailler à sa validation.

Paillé et Mucchielli distinguent l'analyse catégorielle de l'analyse par écriture. Cette distinction est heuristique car elle apporte une complémentarité de points de vue méthodologiques pour contribuer à la validation de ma recherche. En effet, Paillé et Mucchielli (2021) déclarent que « le texte permet de représenter les phénomènes observés pratiquement termes à terme — ce qui est une excellente définition de la notion de validité — alors que le travail de codage stricto sensu, par exemple, représente plutôt des qualités techniques » (Paillé et Mucchielli, 2021, p. 185). Ce chapitre d'analyse par écriture des entretiens d'approfondissement représente donc une ambition d'analyse compréhensive par la double triangulation qu'elle déclenche, triangulation des points de vue et du devis analytique. L'écriture, en tant qu'outil d'analyse qualitative devient une forme de validation du processus de ma recherche (Apostolidis, 2003 ; Paillé et Mucchielli, 2021). Ce chapitre analyse huit récits expérientiels qui sont interprétés comme des *reconstitutions-narrations* dont « le récit répond autant aux impératifs de la communication et à la logique des données en tant que telle » (Paillé et Mucchielli, 2021, p. 96). Enfin, avec une optique comparative, une matrice des conceptions enseignantes sur la relation familles-école et de leurs implications possibles pour la participation parentale propose, à partir des synthèses de chaque cas, une modélisation des phénomènes décrits.

Ève — Biographie et expérience professionnelles

Ève a terminé la HEP en 2019. Durant sa première année d'enseignement, elle a remplacé en cinquième année durant sept mois, puis a été titulaire dès sa deuxième année d'enseignement. Elle travaille dans un petit village, à la campagne. Au moment de l'entretien, elle enseigne dans deux classes du début et de la fin du cycle I en ayant la maîtrise d'une classe de 1-2^e. Elle raconte son plaisir d'enseigner dans ce contexte. Elle dit qu'elle se sent à l'aise dans son école aussi bien du point de vue des relations entre collègues, des projets, que des infrastructures offertes par la commune.

Au moment de l'entretien, elle effectue sa quatrième année dans le métier. Elle dessine une flèche droite, à double sens, pour symboliser son vécu concernant la relation avec les familles et, en particulier, celles qu'elle traverse pour l'année scolaire en cours. Elle décrit de la tranquillité. Elle ajoute que la flèche pourrait être moins droite et avoir des vagues si elle se référait à la relation familles-école des années précédentes.

Affirmation enseignante

Un discours clair, une attitude d'ouverture, une bonne discussion constituent les clés du succès de la relation familles-écoles pour Ève. Elle raconte le temps nécessaire aux parents pour comprendre le statut différent de la crèche et de l'école et la nature et la fréquence des relations qui en découlent. Elle parle ici de transition parentale. Elle quitte la narration pour analyser les moments ponctuels des rencontres à l'école primaire alors qu'une continuité du lien ressort lorsque l'enfant fréquente des structures parascolaires. Elle reconnaît les adaptations que les parents doivent traverser pour devenir parents d'élèves. *« C'est ce qui est compliqué pour le parent de comprendre pourquoi, nous, chaque jour on ne leur fait pas un retour par rapport à ce qu'il se passe à l'école ... parce qu'ils [les enfants] sont à la crèche bien avant l'école. Forcément, depuis l'âge de quelques mois ils ont un retour chaque jour. En fait, quand le parent va rechercher son enfant, ils ont un retour chaque jour des professionnels (l. 30-35).* Selon Ève, le fait de ne pas avoir elle-même d'enfant ou de famille devrait inciter les enseignant·es à encore plus de prudence verbale dans l'observation et le retour sur le vécu scolaire de l'élève à ses parents. Elle dit ne pas juger l'action parentale avec trop de rapidité et interroge les problèmes qui relèveraient aussi du corps enseignant. Sa maturation professionnelle se réalise par la pose de limites entre sa vie professionnelle et sa vie privée. Elle ne veut pas diminuer son pourcentage d'engagement contrairement à plusieurs de ses collègues sorties en même temps qu'elle de la HEP qui ont choisi cette diminution horaire pour gérer l'envahissement émotionnel des interventions parentales (l. 153-162).

Son affirmation identitaire se construit en deux temps : par une prise de conscience qui conduit à une double acceptation. Selon Ève, il faut admettre que certains parents sont compliqués et prompts à déstabiliser le corps enseignant tout long de leur parcours de parents

d'élèves et, il faut aussi admettre que l'on ne sort pas de la HEP avec toutes les clés pour résoudre chaque situation conflictuelle ou non, par essence unique, de relations aux parents (*l. 200-206*). Ève, en tant qu'enseignante novice, apporte des ingrédients d'une sorte d'équilibre qui construirait ce lien d'alliance : reconnaître son droit à l'erreur en tant qu'enseignant-e pour quitter une forme de toute-puissance. Et s'il faut accueillir les fragilités parentales, il faut aussi se les autoriser pour soi-même et accepter, comme le dit Ève, que *l'on n'est pas des super héros, quoi (l. 431)*.

Confrontation aux cadres institutionnels

L'évaluation et ses contraintes constituent le principal stress pour les parents. Ève mentionne les épreuves communes au cycle 2, les appréciations, le redoublement. L'évaluation déclencherait une relation plus poussée qui engendre forcément de la crainte pour les parents. Elle dénonce aussi un système sélectif qui va à l'encontre de ce qu'elle a appris à la HEP et qui ne convient pas, en termes d'évaluation et en termes de bien-être psychique, au développement de l'enfant. Elle parle d'un système archaïque avec lequel ses collègues doivent composer et parfois même subir.

Ève relate encore son expérience délicate de la rencontre entre deux institutions, celle de la famille et celle de l'école, par l'intervention d'une mère qui a remis en cause ses choix sur la durée nécessaire pour prendre une douche après une leçon d'éducation physique et qui a exercé, tout au long de l'année, une surveillance constante des allées et venues de la classe à l'issue des leçons de sport. Ève explique ainsi que les parents sont confrontés aux cadres disciplinaires fixés par le corps enseignant qu'il faut justifier et expliciter pour pouvoir compter sur la collaboration parentale.

Pratiques collaboratives

Ressources

Selon Ève, annoncer les choses qui se passent bien, valoriser et apporter du positif pour rendre compte des efforts de l'enfant-élève constitue une ressource et une attitude incontournables pour construire le lien aux familles. Ses stratégies discursives, autres ressources, consistent à tisser des ponts entre la famille et l'école par la reconnaissance du travail parental, à utiliser des métaphores pour qualifier l'enfant de « petite graine qui pousse » et à remercier les parents (*l. 85-88*). Les échanges entre collègues constituent une autre ressource nécessaire pour trouver sa voie et gérer ainsi le dialogisme de toutes les voix qui parlent de l'école. Elle arrive à trouver sa voix et la voie pour sa propre redéfinition des règles de communication entre la famille et l'établissement scolaire (heures pour être appelée, gestion de la distance). C'est la COVID, ajoute Ève, qui a rebattu les cartes et remodelé les relations avec les familles et contraint le corps enseignant, selon Ève, à redéfinir les frontières entre parents devenus

trop intrusifs et enseignant·es au moment où l'enseignement se déroulait de nouveau en présentiel (l. 174-189). Ses ressources sont aussi personnelles, constellations de traits de caractère, pour relativiser certaines interventions parentales et accepter de se développer au contact des parents par sa propre réflexivité.

C'est une dimension nodale pour Ève qui explique que le contact avec les parents lui a permis d'accepter ses erreurs, d'y remédier, mais aussi de recourir à ses qualités personnelles : « *cela se développe au contact des parents au contact de nos erreurs au contact de toute cette relation et chaque année il y a d'autres situations alors oui cela évolue cela se développe puis après peut-être après qu'il y a un trait de caractère qui pousse à relativiser plus facilement peut-être* » (l. 442-447).

Valeurs

La construction d'une relation réciproque pour faire grandir l'enfant est très présente dans les propos d'Ève et s'appuie sur une autre volonté : la reconnaissance du rôle des parents et de l'indispensabilité de leur travail pour que leur enfant devienne élève. Mais ce travail n'est pas nommé, mais évoqué comme s'il allait de soi.

Le mot *accompagnement* est important pour Ève qui décrit une forme de relation mutuelle où l'enseignante accompagne les parents dans leur parcours de parents d'élèves, mais, la présence de parents qui jouent le jeu est également indispensable pour apporter les informations nécessaires et accompagnent à leur tour les généralistes « *oui, ils [les parents] peuvent nous apprendre de choses sur leur enfant que l'on ne connaît pas. Aussi, donc forcément, quand on a des questionnements ou des choses qui se passent à l'école, on doit pouvoir se sentir accompagnés et pas avoir un mur en face de nous forcément. Après, c'est compliqué l'accompagnement. À mon avis, cela se fait des deux côtés* » (l. 119-124).

Ève précise ses valeurs en commentant les images qui synthétisent les résultats émergents de la recherche, et en s'inspirant d'une autre collègue pour revendiquer le besoin d'une vision commune entre parents et enseignant·es. « *Ce mur d'école, là, je l'effacerais presque pour pouvoir laisser entrer la famille un petit peu plus dans l'école, pour obtenir cette confiance et donner cette transparence aux parents parce que l'on veut simplement aider l'enfant* » (l. 329-331). Elle revendique par ailleurs une égalité statutaire entre parents et enseignant·e, mot qu'elle juge puissant, car les enseignant·es, à son avis, ne sont surtout pas au-dessus des parents (l. 271).

Résumé analytique

Constats : Ève, novice

Reconnaissance des adaptations parentales, reconnaissance des ajustements nécessaires entre les instances éducatives, revendication du droit au travail, accepter que l'on n'ait pas la science infuse, révélation d'un « champ de bonnes intentions »

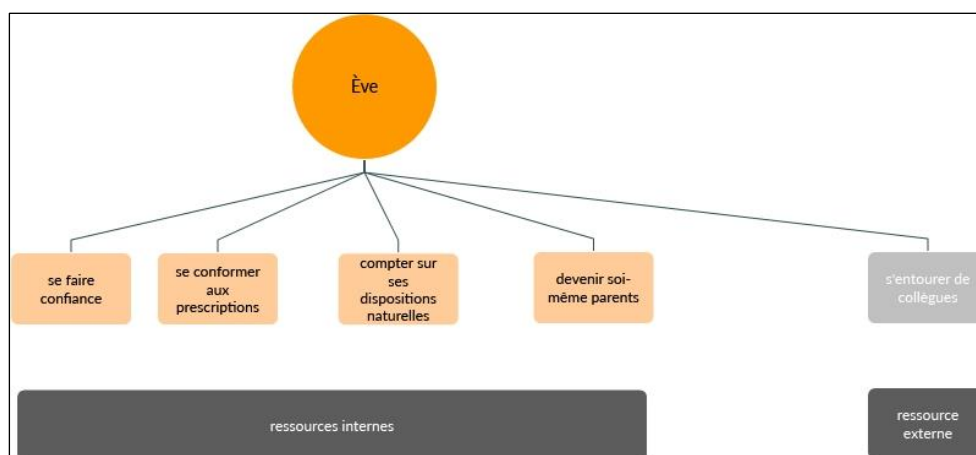
- Acceptation des règles, mais remise en question de celles-ci
- Volonté de changer le fonctionnement de l'école
- Attentes de participation parentale

Le discours d'Ève traduit un cheminement qui va des premières expérimentations pour rencontrer les parents — il lui a fallu se lancer et sauter à l'eau en tant qu'enseignante novice — pour acquérir, peu à peu, un socle de sérénité. Elle distingue ce qui est de son ressort pour mener la relation familles-école et explicite les modalités de son action. À son avis, le jugement de l'école pèse sur l'action des parents et, en particulier, son cadre évaluatif. Pour Ève, la participation parentale va de soi, tout en restant un creuset d'intentions bienveillantes et de formulation encourageantes pour matérialiser le lien qu'Ève tisse, ou imagine tisser, avec les parents d'élèves.

Elle interroge les formes d'un accompagnement parental souvent implicite, dont l'évidence apparente masque une relation encore marquée par l'asymétrie, où la position haute de l'enseignant-e semble perdurer. Par son discours et sa manière de commenter les résultats de la première partie de l'analyse, Ève montre que la socialisation professionnelle, au contact des parents, exige une pluralité de points de vue et la reconnaissance des apports de chaque partenaire. C'est ainsi qu'il devient possible de dépasser une relation familles-école univoque, façonnée par les prescriptions scolaires ou des intrusions parentales perçues comme déstabilisantes.

Figure 6

Ressources internes et externes d'Ève



Léa-Marie — Biographie et expérience professionnelles

Léa-Marie a terminé la HEP en 2017. Elle travaille dans une zone périurbaine. Au moment de l'entretien, elle est titulaire d'une classe de 8^e de plus de vingt élèves dans un espace classe qu'elle qualifie de plutôt restreint, mais agréable. Son expérience professionnelle s'est construite toujours dans le même établissement : un centre scolaire regroupant plus de huit cents élèves de la deuxième partie du cycle 2 et du cycle 3.

Depuis ses débuts, elle travaille dans la deuxième partie du cycle 2 où elle collabore étroitement avec ses collègues (partage de l'enseignement des branches à niveau, partage des outils évaluatifs) pour les procédures de passages de la fin du primaire au secondaire I.

Sollicitée sur l'actualisation de sa manière de concevoir la relation aux familles, Léa-Marie choisit les termes « *ferme et bienveillante* » (l. 6) qui caractérisent la nature du lien aux familles tel qu'elle le conçoit et veut le mettre en pratique. Elle dit aussi avoir toujours apprécié les contacts avec les parents parce qu'ils apportent un double regard sur l'enfant lorsque l'on rencontre une problématique.

Confrontation aux cadres institutionnels

Un triple sens ressort du discours de Léa-Marie lorsqu'elle évoque *le cadre* qui doit entourer la relation familles-école. Il y a d'une part le cadre *limites* indiquant aux parents les procédures pour la contacter, les horaires auxquels elle peut être atteinte. Il y a encore le cadre *distance* qu'elle pose pour elle-même pour se préserver au-delà et faire face à un métier qui est, à son avis, complexe. Un troisième aspect de ce cadre, lié aux deux précédents, est le cadre *évaluatif* qui se resserre et peut lui faire ressentir une surcharge de travail qui va en s'accroissant. Ainsi, elle dessine l'affirmation de son identité enseignante en affrontant les exigences de la profession parce qu'elle veut durer dans le métier malgré les exigences croissantes qui pèsent sur elle. La délimitation des contours de son action envers les parents en tant qu'enseignante et les priorités des demandes parentales qu'elle hiérarchise contribue sans doute à l'affirmation de sa posture professionnelle. Elle reconnaît par ailleurs une gradation dans les situations d'urgences ressenties et vécues différemment par les parents de ses élèves ou par elle-même en prenant comme exemple les situations d'accident qui peuvent survenir hors du cadre scolaire, en camp de ski par exemple (l. 15-48).

Le cadre évaluatif cantonal conditionne la pratique de Léa-Marie. Cependant, ce qui compte avant tout, pour que la pression du cadre évaluatif soit acceptable, c'est le suivi régulier, par les parents, du travail de leur enfant. Elle dit refuser certaines demandes parentales qui interféreraient avec ses propres valeurs par exemple en ce qui concerne l'application de sanctions proposées par les parents et qu'elle ne juge pas éducatives. Toutefois, le cadre posé par Léa-Marie reste dynamique et ne semble pas enfermante quand elle raconte son expérience. Au contraire, ce cadre semble renforcer sa relation aux parents, moments qu'elle

affirme apprécier beaucoup parce qu'ils scellent, en quelque sorte la relation et ses attentes. *« Il faut mettre de limites parce que l'on n'est pas psychologues ... on est enseignant peut-être des fois un peu éducateur, des fois un peu psychologue, mais on est enseignant et il faut vraiment que l'on reste dans notre rôle d'enseignant et qu'on sache clairement ce qui incombe à notre rôle d'enseignant ... Il faut diriger les parents vers des professionnels, des spécialistes concernés qui pourront mieux les aider. Oui, je pense qu'il faut faire preuve d'empathie, mais de nouveau, il y a, je pense, des limites à s'imposer à soi-même. (l. 234-241).*

Pratiques collaboratives

Ressources

Son entourage familial qui lui rappelle d'écourter ses (trop) longues journées de travail constitue une ressource importante pour Léa-Marie. Une autre ressource, pour décider dans l'urgence, si elle répond ou ne répond pas aux sollicitations parentales est la nature de l'urgence de la demande. Léa-Marie explique que si la demande parentale intervient alors que son élève est dans sa famille, il n'y a pas d'urgence à proprement parler. Et cela constitue une ressource de distinguer les types d'urgence tout en précisant que pour les parents, une demande est de toute manière urgente. Elle pose ses objectifs relationnels avec les parents : faire passer le message, son message. Et cette façon de voir clair dans ses buts et de les énoncer constitue une ressource dont elle détaille longuement la hiérarchie (l. 21-48). Les pratiques collaboratives de Léa-Marie avec les parents reposent essentiellement sur l'anticipation des éventuelles difficultés relationnelles. Elle informe largement de la progression des apprentissages sur le logiciel utilisé à cet effet par son école en relevant que les parents apprécient ces informations par écrit.

Cependant, ce cadre qu'elle utilise et qu'elle fixe en recourant aux outils prescrits la rapproche des familles par leur satisfaction de recevoir un suivi écrit de sa part, mais elle éloigne, volontairement, la vraie rencontre à l'école. *« J'ai une maman qui m'a dit cette année : "Je suis contente d'avoir un suivi de mon enfant comme vous le faites parce que l'année passée, il n'y avait rien. On a reçu le bulletin à la fin de l'année..., mais après, je vais être très honnête, moi ça m'arrange que les parents ne me contactent pas, par gain de temps et d'énergie"» (l. 118-125).* Léa-Marie impressionne par sa manière totale d'assumer son autorité statuaire. Elle est l'enseignante titulaire. Avec le souci de respecter la vie privée de l'enfant et la sienne, elle détaille sa retenue par rapport à des interactions qui dépasseraient le cadre des apprentissages, ne correspondraient pas à son travail où à sa vision de la relation familles-école telle qu'elle l'a délimitée (l. 404-411). Ainsi, les formes de la participation des familles semblent imposées par Léa-Marie. Elles se vivent notamment par le façonnage des parents et leur capacité à tenir leur rôle de répétiteurs et d'accompagnateurs des devoirs notamment *« en huitième année, les devoirs sont censés être faits seul. Les parents peuvent faire réviser*

l'enfant, s'ils ont envie. Mais le but, c'est qu'ils fassent seuls. Mais il y a encore beaucoup de parents qui accompagnent. Tant mieux ! Les enfants ont de la chance d'avoir des parents qui accompagnent tant que ça ne crée pas de tensions à la maison » (l. 196-199). Dans ce contexte, la forme de la collaboration parentale semble imposée par défaut et cantonnée à une participation parentale minimale. Pourtant, les recommandations cantonales précisent que les buts des devoirs visent à informer des parents qui doivent occuper une place particulière et à la valorisation du travail réalisé à l'école et à son sens.

Valeurs

Une valeur se dégage chez Léa-Marie. À travers la relation familles-école qu'elle conçoit comme « *ferme et bienveillante* » (l. 6), elle laisse une place au déploiement de sa bienveillance en tant que régulatrice des échanges avec les parents de ses élèves pour pouvoir être à l'écoute des besoins des parents, de leurs craintes et de leurs doutes pour pouvoir y répondre au mieux en situation de séance de parents. « *Moi, j'aime bien aller directement au but, mais en donnant toutes les informations, en allant droit au but pour être précis, concis et laisser aussi beaucoup la parole aux autres. Moi j'aime bien que les enfants, les parents puissent parler, exposer leurs craintes et qu'ensuite, on puisse travailler là-dessus ensemble* » (l. 345-348). Elle dégage aussi ses priorités où, logiquement, l'enseignement-apprentissage prend la place première. Elle définit ainsi sa mission enseignante qui consiste à « *faire évoluer les élèves dans leurs apprentissages, leurs savoirs, leur savoir-être, leur savoir-vivre et puis venir prête à mes leçons. Comme cette après-midi, je viens à mes leçons, je suis prête. Je sais ce que je vais faire. La planification, ça je dirais que c'est une deuxième priorité. J'aime bien planifier à long terme, vraiment, les séquences jusqu'au bout* » (l. 61-66). Ici aussi, il y a un lien avec l'affirmation professionnelle et son affiliation à la profession enseignante.

L'accompagnement des parents revêt de l'importance pour Léa-Marie. Il faut à la fois les rassurer et, aussi, reconnaître les situations familiales complexes tout en faisant accepter les difficultés de l'élève si nécessaire « *quand j'entends certains comportements d'enfants à la maison, déjà je ne reconnais pas les élèves, mais je me dis "pauvres parents, je n'aimerais pas être à leur place"* » (l. 227-228). En tant que ressource, elle utilise, s'il faut annoncer aux parents une nouvelle difficile, une dose de bienveillance qui ne doit pas se départir du sérieux nécessaire à la pose du cadre communicationnel préétabli, cadre que les parents apprécient selon Léa-Marie. L'authenticité, selon les situations, peut être bienvenue et constituer une valeur ajoutée (l. 317-327). La posture de Léa-Marie apparaît paradoxale par les valeurs qu'elle mobilise. En effet, elle décrit son action ouverte et bienveillante à l'égard des parents. Cependant, l'ouverture consiste avant tout à rappeler le contour de sa conception de la relation aux parents « *je pense que c'est bien de se remettre en question, mais il faut aussi se mettre en tête que l'on ne peut pas s'entendre avec tout le monde et tous les parents et que*

ce n'est pas le but. Le but, c'est d'avoir une communication claire pour se faire comprendre des parents » (l. 283-285).

Résumé analytique

Constats : Léa-Marie, novice

Mise en évidence de trois dimensions qui alimentent le cadre définissant la relation aux familles (cadre « limites » pour les parents, cadre « distances » pour elle-même, cadre « évaluatif » de la part de l'institution)

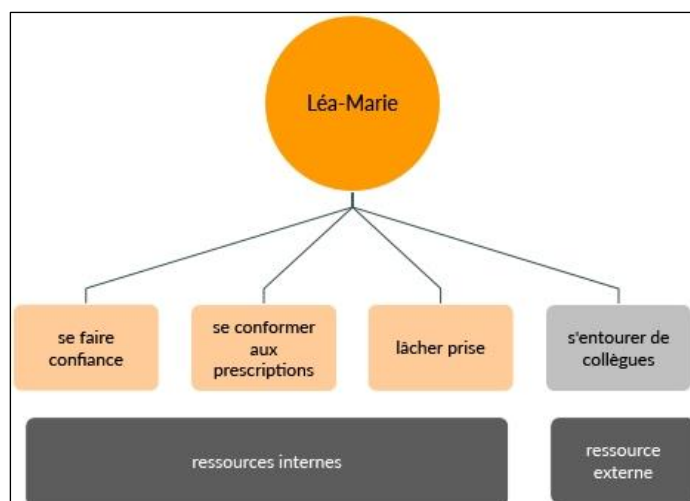
- Revendication affirmée de son statut de généraliste et affirmation de sa mission d'enseignante qui se distingue du travail du psychologue ou de l'éducateur
- Aide apportée aux parents pour dépasser les craintes
- Forte posture de contrôle pour elle-même et pour les parents

Léa-Marie, semble verrouiller partiellement la communication avec les parents, ou, en tous les cas, l'entoure d'un balisage « ferme et bienveillant » pour en garder le contrôle : l'élève constitue l'urgence, des horaires sont fixés pour la contacter, mais les parents gardent un droit légitime à être rassurés. Cette forte identification à ses tâches professionnelles, ainsi que la séparation rigoureuse entre temps professionnel et temps privé, apparaissent, au regard des données recueillies, comme singulières à cette étape de la carrière. Cette posture découle-t-elle du contexte particulier du collège où elle enseigne — un établissement accueillant plus de huit cents élèves, regroupant cycle 2 et cycle 3 ? Le métier de généraliste y est-il influencé par des collègues du second degré, davantage identifiés à une ou deux disciplines qu'à une classe entière ?

Une forme d'hybridation semble émerger chez Léa-Marie, entre le statut de généraliste, soucieux de pédagogie et de relationnel, et une posture plus institutionnelle, tournée vers l'efficacité et la gestion. Son affirmation professionnelle s'incarne dans des prises de décision unilatérales et une volonté de « prendre les devants », notamment dans la communication avec les parents, où elle cherche à ne laisser subsister aucune incertitude. Anticiper pour éviter d'avoir à réparer ? Dans ce contexte, la place laissée aux interventions spontanées des parents apparaît restreinte. La dynamique de contrôle constitue ici la principale ressource mobilisée par Léa-Marie. Cet activisme, tout comme la clarté qu'elle prône — et s'impose — dans sa communication, peuvent être lus comme des indices d'une affirmation de son identité enseignante en construction. Il est par ailleurs significatif qu'aucun extrait ne fasse référence, dans son discours, à une affirmation professionnelle en lien avec la construction du lien familles-école. Ce silence témoigne sans doute d'une manière spécifique, institutionnelle et anticipatrice, de concevoir et de développer cette même relation.

Figure 7

Ressources internes et externe de Léa-Marie



Chimène — Biographique et expérience professionnelles

Chimène a terminé la HEP en 2016. Elle a suivi sa formation en quatre ans. Cette année supplémentaire lui a permis d'effectuer des remplacements et d'élargir son réseau professionnel pour être engagée dans un autre lieu que sa région d'origine. Elle travaille en région rurale, à proximité d'une agglomération, avec un regroupement pour l'école secondaire. Au moment de l'entretien, elle est titulaire, depuis quatre ans, d'une classe de fin du cycle 2 qui compte plus de vingt élèves.

Elle relève immédiatement l'ambiance de l'école, composée d'un collège d'une vingtaine d'enseignantes qui s'entendent bien, collaborent et conduisent en commun de nombreux projets. Ce fait, et l'enthousiasme qui l'anime quand elle en parle démultiplie son expérience professionnelle à ses yeux. Chimène dit aussi que les échanges fluides entre collègues, dans une équipe soudée qui apporte des paroles soutenantes en — cas de difficultés relationnelles avec les parents — constitue un atout. La salle des maîtres est un lieu-ressource pour dire ses interrogations, ses difficultés et avancer ensemble. À la suite de la lecture d'un extrait de Carla, elle revendique à son tour la volonté de développer une « *école bienveillante* » (l. 241).

Pour Chimène, la construction de l'expérience enseignante s'est signalée par l'autorisation qu'elle se donne, jour après jour, à prendre du recul sur les situations complexes qui émaillent son vécu de la relation aux parents. Avec l'expérience, elle veut aussi faire preuve, peu à peu, d'un enthousiasme plus mesuré pour quitter cette tendance à vouloir mettre « *un milliard de choses en place* » (l.2) pour laisser le temps à l'élève de dépasser ses difficultés. Chimène dans son expérience du lien aux familles dit ne pas ressentir de hiérarchie dans les statuts entre parents et enseignant·es, mais raconte vivre une dissonance cognitive en situation d'entretien « *tu as quand même toujours cette manière de respecter le point de vue des parents. Quand ils te donnent leur point de vue et de dire "j'entends et puis je prends en*

considération votre point de vue” même si des fois je me dis “mais pas du tout” et des fois je me dis “il faut respecter c’est leur point de vue” et des fois oser le prendre en compte » (l. 382-385). Elle aimerait une absence de hiérarchie dans la conduite du partenariat même si, et elle le reconnaît, « c’est nous [les enseignant·es] qui prenons les décisions » (l. 371) et que, finalement, les parents, n’ont qu’un droit de parole partiel même si elle affirme mettre du cœur à l’ouvrage pour travailler ensemble parents et enseignant·es.

Affirmation enseignante

Le travail d’affirmation de l’identité enseignante par le contact avec les parents a consisté, pour Chimène, à prendre une certaine distance et à quitter l’égocentrisme initial et relationnel qui l’habitait lors de l’entrée dans le métier. Elle dit comprendre à présent que *« les choses ne doivent pas être prises contre moi » (l. 5-6)*. Elle dit aussi avoir quitté la sensibilité des débuts qui l’engageait à *« devoir sauver le monde et à tout remettre constamment en question » (l. 9)*. À présent, après six ans de métier, elle décrit une dilution de ses responsabilités, un partage progressif de celles-ci, en particulier dans les situations d’interactions complexes. Elle laisse plus de place à la participation parentale en suspendant les interprétations trop hâtives des remarques parentales. À priori, elle ne les reçoit plus comme des reproches, mais comme des commentaires légitimes de la part des parents, qui, en retour, lui donnent à elle-même le droit de ne pas être parfaite en tant que généraliste (l. 14-15). Elle décrit cette prise de conscience, des limites de son action enseignante qu’elle qualifie de difficile à ses débuts. Il y a ici une forme de désengagement serein qui semble favoriser la relation familles-école plutôt que de la ralentir *« j’accepte le fait de me dire que tout n’est pas parfait ... cela ne veut pas dire que je m’en fiche de ce qu’on nous dit, mais j’analyse un peu en me disant ah “oui ok les parents ont fait ce retour, mais en fait pourquoi ils nous ont dit ça aussi par rapport à eux, aussi par rapport à la relation qu’ils ont avec leur enfant à eux, à comment ils vivent les choses et eux quel regard ils ont sur la situation” » (l. 12-20)*.

Chimène met à distance ses propres craintes, doutes et exigences de perfection personnelles sans mettre de la distance dans sa relation avec les parents d’élèves. Chimène montre encore que la construction de son affiliation professionnelle enseignante passe par certains renoncements, comme celui de renoncer à la prétention de se faire comprendre par tous les parents. L’affirmation de l’identité enseignante passe ainsi par le regard porté sur les parents et la confiance qu’ils accorderont implicitement à une enseignante débutante. Avec l’affirmation de soi et la socialisation qui en découlent viennent la compétence analytique et sa mise en actes. Le partage de la compétence analytique avec les parents pour trouver, comme le dit Chimène, une *« solution ensemble » (l. 50)*. Elle a internalisé le fait que les solutions sont uniques, sont à coconstruire avec les parents, et ne sont pas modélisables. Chimène relève la multiplicité des profils parentaux et la multiplicité des pratiques

communicationnelles adressées aux parents et la multiplicité dans les manières de recevoir les interventions des familles. Plutôt que de déplorer cette diversité et de la recevoir comme une contrainte dans son travail quotidien, Chimène affirme que *« c'est la vie »* (l. 456). *« Je voulais tout le temps que l'on comprenne ce que je voulais dire. Et puis maintenant, j'accepte aussi parfois qu'il y ait des parents à qui on peut dire des choses de mille et une façons... ils ont leur vision des choses et ils ne vont pas forcément vouloir entrer dans notre point de vue. On aimerait, c'est clair, avoir le même point de vue. Mais des fois, il faut aussi dire "oui c'est clair, on tourne en rond, on arrive pas forcément à faire entendre ce que l'on veut. Mais finalement, l'objectif pour l'élève, c'est ça et le but c'est de l'atteindre. Même si on n'y arrive pas toujours forcément, à se faire comprendre par les parents" »* (l. 425-429). Ici, Chimène ne décrit-elle pas son renoncement à l'influence qu'elle pourrait avoir sur les parents, influence qui rétrécirait leur espace décisionnel, décisions qui concernent pourtant leur enfant ? Sa maturation professionnelle est un partage. Elle efface son autorité unilatérale sur les interactions familles-école. Elle accepte ainsi de ne pas forcément convaincre les parents sans que cela mette à mal la relation familles-école telle qu'elle la conçoit et la vit.

Confrontation aux cadres institutionnels

Chimène décrit la confrontation à des cadres qui ne sont pas identifiés en tant que tels et qui institutionnalisent la relation aux parents. Ceux qu'elle rencontre, ce sont des cadres mouvants, que les parents aimeraient dessiner pour que l'école corresponde, ainsi que le travail des enseignant·es, aux attentes individuelles de chaque parent. En ce sens, elle brosse un interventionnisme toujours plus fort d'une minorité agissante de parents qui aimeraient façonner l'école selon leurs propres besoins familiaux, biographiques, éducatifs et de formation (l. 414-434) en particulier en ce qui concerne l'évaluation. Les pratiques collaboratives se déroulent, selon Chimène, à l'instar d'un exercice d'équilibrisme pour trouver sa stabilité émotionnelle qui constitue sans doute une ressource pour le développement de la relation aux parents.

Chimène explique ainsi qu'elle doit se montrer disponible, humainement présente, tout en rappelant le règlement des présences exigé par l'institution scolaire et la marche à suivre pour demander un congé complémentaire pour son enfant. Chimène nomme les limites de l'intervention parentale et ses propres limites pour stopper un surplus de messages de la part des parents qui l'ont sollicitée avec plus d'insistance durant l'épidémie (l. 314-334).

Pratiques collaboratives

Ressources

« Je me suis dit... j'essaie de garder du recul... j'analyse un peu » sont des formulations qui constituent des déclencheurs de la réflexion de Chimène sur les situations vécues avec

les parents. Cette capacité analytique conduit Chimène à accepter ses imperfections. Comme évoqué plus haut, il y a, dans les ressources, mais aussi dans les rouages de l'affirmation professionnelle, un abandon d'un certain égocentrisme enseignant. Ainsi, l'acceptation de ses propres limites, possible résultante de son développement professionnel, constitue sans doute pour Chimène une ressource relationnelle dans l'accueil et la rencontre des parents qu'elle explicite *« quand vous [les parents] direz quelque chose, on sera peut-être pas d'accord. Mais ça ne veut pas dire que l'on ne peut pas trouver une solution ensemble. Et j'aime bien le dire, parce que je trouve que, parfois, certains parents ont l'impression que l'on est dans cette posture de l'enseignant qui sait tout. Mais en fait, on sait pas tout... mais on analyse ce que l'on voit en classe et les parents analysent ce qu'ils voient eux à la maison... Se mettre à la place des autres, c'est quelque chose que je fais beaucoup comme le dit Melody (Chimène commente un extrait d'une collègue durant l'entretien d'approfondissement) (l. 217-223). Une deuxième ressource est de revendiquer son droit à l'erreur et d'accepter que ses leçons ne soient plus prévues « au millimètre » (l. 128). Elle souligne par ailleurs que l'acceptation de ses imperfections lui a apporté de l'énergie. Les forces remobilisées, elle dit les investir à présent dans le lien aux familles « j'avais l'impression que l'on attendait de moi que tout doit être parfait. Aussi la relation avec les parents et, finalement, pas forcément. Et maintenant, du coup, j'ai mis moins d'énergie à être parfaite. J'arrive plus à créer la relation avec les parents et à y mettre du temps. Cela ne veut pas dire que je ne le faisais pas avant, mais maintenant j'ai plus d'énergie pour faire ça » (l. 131-135).*

Une troisième ressource sollicitée par Chimène pour vivifier la relation aux familles et de faire un pas hors de sa classe, un pas de côté afin d'élargir sa compréhension des réalités des parents et des enfants dans un cadre de vie qui n'est pas celui de l'école et du corps enseignant. Il s'agit, selon elle, de *« quitter sa petite bulle enseignante »* (l. 60) et d'élargir sa vision du monde pour rencontrer d'autres mondes du travail. Elle se fixe cette tâche en réalisant la comptabilité d'une entreprise familiale et apprécie de temps en temps, en plus de son travail d'enseignante, *« d'aller se rendre compte de ce qu'il se passe ailleurs »* (l. 48-49). Cette inclination, selon Chimène, contribue à son développement professionnel parce qu'elle quitte un point de vue exclusivement centré sur la scolarité des enfants de sa classe.

« Je trouve que l'on est un peu dans notre monde d'enseignants ... d'un point de vue professionnel, d'un petit peu sortir de ma salle de classe et d'aller me rendre compte de ce que c'est ailleurs, le contexte, et je me dis qu'à force d'être tout le temps avec nos élèves ... et bien on oublie que le monde ne tourne pas qu'autour de l'école. Et je ne dis pas que l'école n'est pas prioritaire, ce n'est pas dans ce sens-là. Mais je trouve que des fois, de discuter entre profs de nos situations d'élèves, on reste dans notre bulle et puis on n'est plus trop dans le monde réel » (l. 43-53). Elle ajoute plus loin que cette perspective devient incontournable lorsque l'enseignante ou l'enseignant n'est pas parent.

Valeurs

L'ouverture est la valeur qui imprègne très fortement le discours de Chimène. Cette ouverture se réalise par rapport à elle-même quand elle dit refuser de culpabiliser et accepter de ne pouvoir tout assumer dans d'éventuels dysfonctionnements de la relation aux parents. L'ouverture est également dirigée vers les parents quand elle dit vouloir « garder les pieds sur terre » (l. 353) et vers le monde extérieur lorsqu'elle imagine, en partant de sa propre expérience de vie, des enseignantes et enseignants inscrits dans le fonctionnement de la société réelle, visitant la vie professionnelle en dehors de l'école. En fin d'entretien, Chimène émet l'hypothèse d'une diffusion d'une forme d'individualisme qui primerait dans les relations sociales à l'heure actuelle et rejaillirait sur le fonctionnement relationnel entre les parents et l'école.

Résumé analytique

Constats : Chimène, novice

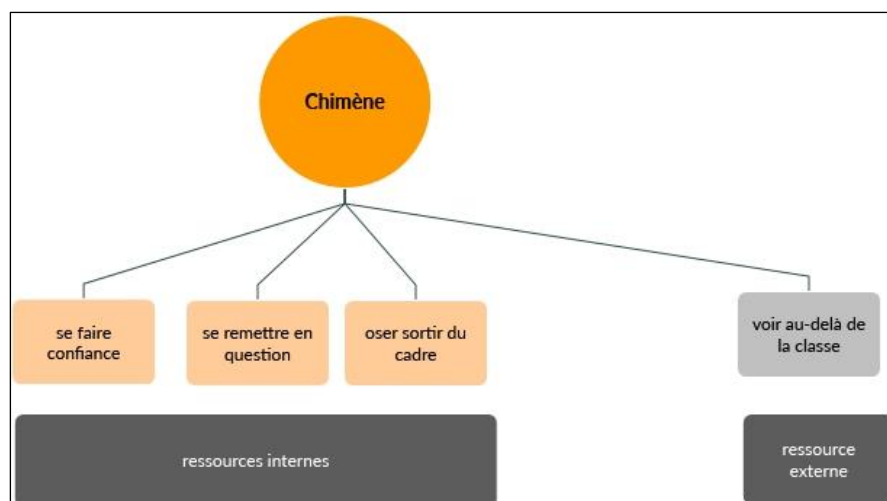
Développement professionnel en lien avec la relation aux familles conduit à un déplacement de l'énergie qui passe d'une posture contrôlante pour elle-même avant tout vers plus d'ouverture

- Acceptation de la diversité des formes de participation parentale
- Lâcher-prise et demande de soutien aux collègues dans les situations difficiles
- Acceptation de ses fragilités et renoncement à la toute-puissance enseignante pour laisser une place aux parents
- Connaissance de soi renforcée et reconnaissance d'une dissonance entre le prescrit de la relation familles-école et sa réalité
- Renoncement à l'idéal de perfection enseignante

Les ressources professionnelles mobilisées par Chimène dans la relation aux familles se construisent à travers les mécanismes de la socialisation professionnelle, notamment par l'abandon progressif d'un certain égocentrisme enseignant. Les pratiques engagées apparaissent à la fois externes (répondre aux attentes du cadre légal) et internes (renforcer la posture, quitter l'illusion d'un savoir absolu ou d'une vérité unique), ce qui permet une action plus ajustée et plus solidement référencée à mesure que se consolide l'identité professionnelle. Le moteur de cette socialisation professionnelle réside autant dans les relations avec les collègues que dans une ouverture vers l'extérieur et une implication concrète dans le monde social. Chimène conclut l'entretien en soulignant la nécessité d'apprendre encore à lâcher prise, tant dans la relation aux familles que dans les apprentissages de ses élèves. Un double mouvement vers l'essentiel semble ainsi amorcé.

Figure 8

Ressources internes et externes de Chimène



Géromine — biographique et expérience professionnelles

Géromine a terminé la HEP en 2019. Au moment de l'entretien, elle enseigne dans un grand village qu'elle décrit comme plutôt favorisé socialement dans une classe de cinquième-sixième années. Elle est titulaire d'une classe à double degré, spécificité qu'elle est la seule à assumer dans son collège. Elle conduit sa quatrième année d'enseignement.

La relation aux familles représente pour Géromine une zone teintée de tranquillité et de contentement. Elle ressent de l'aisance et de la satisfaction dans sa relation aux parents. Malgré son entrée récente dans la profession, elle ressent un aboutissement, une sensation d'avoir atteint un palier marqué par le non-jugement et la confiance entre elle et les parents. « *Globalement, je suis très contente d'être arrivée à ça. C'est vraiment une relation entre collaboration et confiance, c'est vraiment ce qui ressort le plus en fait. Avec les parents, une relation vraiment, où ils savent que je suis là pour leur enfant et que je ne suis pas là pour critiquer leur manière de faire ou des choses comme ça. Et du coup, ça fait qu'il y a une transparence, mais des deux côtés en fait. Je trouve hyper agréable quand on se retrouve* » (I. 9-12).

Affirmation enseignante

En début d'entretien, alors que je lui demande de symboliser la teneur de la relation qu'elle vit avec les familles, Géromine ne dessine pas. Elle préfère les mots pour expliquer. Elle dit avoir longuement réfléchi à cette question du lien aux parents quand elle est devenue titulaire de sa première classe. C'est la partie de son mandat qui générerait, avant d'avoir pu expérimenter ce lien, le plus de craintes. À son avis, elle cumulait un double désavantage qui l'empêchait de donner plus de teneur à sa légitimité professionnelle auprès des parents : sa jeunesse dans le métier et le fait de ne pas avoir d'enfant. Les questions qui l'ont assaillie en début de carrière ont sans doute contribué à la prise de conscience de devoir s'affirmer dans

son identité d'enseignante. *« Comme tout jeune enseignant, quand on sort de la HEP et quand, en fait, on n'a pas beaucoup de métier, pas d'enfant... et je me suis dit : "Ben en fait, sur quoi on pourrait potentiellement t'attaquer." C'est un grand mot, mais on pourrait venir me chercher et du coup, comment je fais pour pallier ça... c'est de bien définir qu'est-ce qu'est mon rôle et de l'expliquer aux parents » (l. 18-21).* L'affirmation de l'identité enseignante, selon Géromine, repose ainsi sur la nécessité de faire des choix personnels et, en particulier, dans sa manière de communiquer avec les parents de ses élèves. L'expérience de Géromine raconte la quête de légitimité qui s'incarne aussi par toutes les premières fois (rentrée scolaire et accueil des parents, séance des parents, premiers désaccords) qui se vivent à travers le prisme de la relation aux parents (l. 5-36). Avec le recul, Géromine observe avec indulgence ses aprioris relationnels et ses craintes, pas forcément fondées, de la relation familles-école. *« Mais je me demandais pas comment j'allais réagir si on m'attaquait justement. Et du coup, j'avais peur de me fâcher avec des parents parce qu'en fait, ils voudraient remettre en cause mes compétences. Et là, je suis hyper sereine parce que je vois qu'en fait, il y a peu de remises en cause » (l. 58-62).*

Géromine détaille cette peur diffuse et les stratégies de la débutante qu'elle était pour la contenir : imaginer le pire et toutes les possibles « attaques » parentales pour apprécier, au moment de l'entretien d'approfondissement, la réalité d'une relation aux familles qu'elle vit de façon plutôt sereine. *« C'était un petit peu tendu, mais il n'y avait pas eu de grandes envolées ou comme ça. Mais c'est vrai que j'ai l'impression de me dire : "Oh mon Dieu, cela va être horrible, comme cela, on se prépare psychologiquement à vivre une horreur pendant une heure ! "Et en fait, cela dure vingt minutes et puis en fait, c'est très sympathique. On est d'accord, ben super au revoir » (l. 70-74).* La tactique réflexive d'imaginer le pire dans ses relations avec les parents d'élèves pour vivre, au final, un moment agréable représente une ressource pour Géromine. Malgré une relative jeunesse dans le métier, la collaboration qui imprègne sa manière de vivre la relation familles-école apparaît comme un aboutissement.

L'affirmation de sa posture professionnelle conduit Géromine à rejeter l'idée de « rassurer » (l. 78) les parents *« j'ai l'impression que la première fois où ils [les parents] passent la porte, je crois qu'ils veulent voir qui je suis et sentir qui je suis... j'ai l'impression que c'est plus de la curiosité, mais après je ne sais pas » (l. 78-81).* Elle parle de « curiosité » (l.86) qu'elle voit comme légitime pour devenir partenaires. Ainsi, les parents veulent savoir qui elle est en tant que titulaire de classe afin de déconstruire les « on-dit » pour se faire une image du vécu scolaire quotidien de leur enfant. Elle pense aussi que les représentations des enseignant·es à l'égard des parents est parfois erronée ou faite de jugements rapides. Elle ne ressent pas comme une menace la venue des parents dans sa classe. Elle décrit leur intérêt curieux comme normal et compréhensible. *« Ils [les parents] arrivent et ils se disent "c'est qui celle-ci au sous-sol" (rires) du coup, je crois que c'est de la curiosité de venir voir si je fais la java tout*

la journée dans ma classe ou s'il y a du boulot je ne peux pas dire qu'ils soient vraiment rassurés ils sont là "ok", mais ... pour moi c'est pas mal sain ou quoi que ce soit c'est juste normal, car je suis la personne qui passe peut-être le plus de temps avec leur enfant » (l. 83-93). Ainsi, elle ne pense pas que les parents aient besoin d'être « rassurés ou accompagnés ».

À son avis, ce présupposé enclenche une hiérarchie et dessaisit les parents de leurs responsabilités. Elle préfère donc le mot « collaborer » qui laisse plus de place à l'action des parents sans l'attribution d'un rôle passif par « *une école qui a quand même ses codes* » (l. 111). Par ailleurs, il s'agit encore pour Géromine d'oser être soi-même (l. 306), de s'affirmer dans ses pratiques sans se couler à tout prix dans les manières de faire préexistantes des collègues plus anciens ou anciennes. Ce qui l'assure et la rassure, c'est de pouvoir expliquer aux parents et de rester cohérente. Dans cette optique, elle accepte l'incompréhension de certains parents, libres de penser qu'elle est une « mauvaise prof » (l. 191) même si cela peut être dommageable pour la relation. Un autre indice de la socialisation professionnelle de Géromine est sa façon de distinguer l'essentiel de son travail d'enseignante et ce sur quoi elle doit particulièrement agir « *c'est pour ça que je bosse, quoi, s'il y a une difficulté, je ne veux pas dire que je suis contente. Mais c'est un peu pour ça que je suis payée. Et on va travailler là-dessus* » (l. 254-256).

Confrontation aux cadres institutionnels

Si confrontation il y a, ce sont d'abord les parents qui vivent cette confrontation en rencontrant l'instance scolaire qui pèse de tout son poids sur la vie des familles selon Géromine (l. 134). Ainsi, elle ne nie pas une forme de hiérarchie. Elle pense même que ce serait faire preuve d'hypocrisie que d'imaginer parents et enseignant·es sur pied d'égalité en ce qui concerne les décisions scolaires « *forcément, l'école a de l'impact à la maison et la maison a de l'impact à l'école, donc on est vraiment entremêlé* » (l. 136-137). Elle tente de gommer cette inégalité statuaire, en adoptant une éthique personnelle construite par la bienveillance, la transparence et l'honnêteté (l. 146-148) tout en admettant qu'il n'y a pas de miracle. La pression du cadre institutionnel se ressent pour Géromine à travers les prescriptions cantonales et les rendez-vous imposés avec chaque parent ; l'entretien faisant partie de la procédure d'évaluation. Plutôt que de subir des entretiens qui se rajouteraient au travail ordinaire avec la classe, elle envisage cette pression du cadre institutionnel et ce qu'il faut faire pour les parents comme une opportunité de clarifier son enseignement et tout ce qu'elle met en place pour les élèves. « *En fait, c'est bien que je le fasse, sinon je passerais ma vie dans ma tête, à avoir l'impression de tout savoir, de savoir où en sont mes élèves. Quand je dois communiquer aux parents, je dois quand même être un tout petit peu à jour* » (l. 163-165). L'évaluation reste la principale contrainte, un terrain que Géromine décrit comme miné

d'ambivalences entre progression de l'élève qu'elle veut encourager et étayer, mais qu'il faudra malgré tout, en fin d'année réduire dans un bulletin scolaire (l. 210-216).

Pratiques collaboratives

Tisser un lien avec les parents passe par une explicitation de la réalité de la relation, par une forme de franchise. La solution pour Géromine consiste à présenter en détail les bases du partenariat familles-école telles qu'elle les conçoit. Elles comprennent une reconnaissance mutuelle des actions menées pour faire grandir l'enfant. L'humour, la clarté et la simplicité communicationnelle qui en résulte sont une autre de ses ressources pour dialoguer avec les parents. *« Je dis : "parce qu'en fait moi, les crises par rapport à l'apprentissage, c'est mon travail. Vous, vous avez la crise de lavage de dents, d'heures de coucher et puis tout ça. Donc, chacun ses crises..." Et on rigole, et puis du coup, voilà quoi. Puis beaucoup d'humour et voilà, mais je crois que c'est vraiment cette transparence » (l. 46-50).*

Ressources

La collaboration s'élabore autour de temps de respiration mutuelle entre elle et ses élèves. Si elle défend pour elle-même d'abord son droit à la différence par sa classe flexible à deux degrés, elle accorde ce droit à la différence à ses élèves. Elle se dit, par exemple, « hyper-subjective » (l. 288) dans ses corrections pour tenir compte de la progression de chaque élève. Cette subjectivité est présentée comme un lien de confiance aussi bien pour les élèves que pour les parents et *« je crois que je considère vraiment "avoir une bonne relation avec les parents", mais c'est parce que j'ai déjà une bonne relation avec les enfants » (l. 299-300).*

Valeurs

Or, redonner la confiance aux élèves, aux familles en ajustant son niveau d'attente constitue sans doute une des clés de la relation familles-école épanouie qui semble vivre Géromine. Elle aime la simplicité, dit-elle, et relève aussi ce sur quoi les parents vont travailler à la maison et les dimensions sur lesquelles va s'arrêter l'école.

Ainsi, ce n'est pas aux parents d'acheter à petits pas la confiance enseignante, mais aux enseignant·es de l'offrir. Les enseignant·es doivent mettre en place les conditions-cadre pour que cette même confiance puisse s'épanouir par la considération qu'elle porte à leur enfant en tant que personne singulière et ne faisant pas seulement partie de la masse des élèves (l. 287).

Résumé analytique

Constats : Géromine, novice

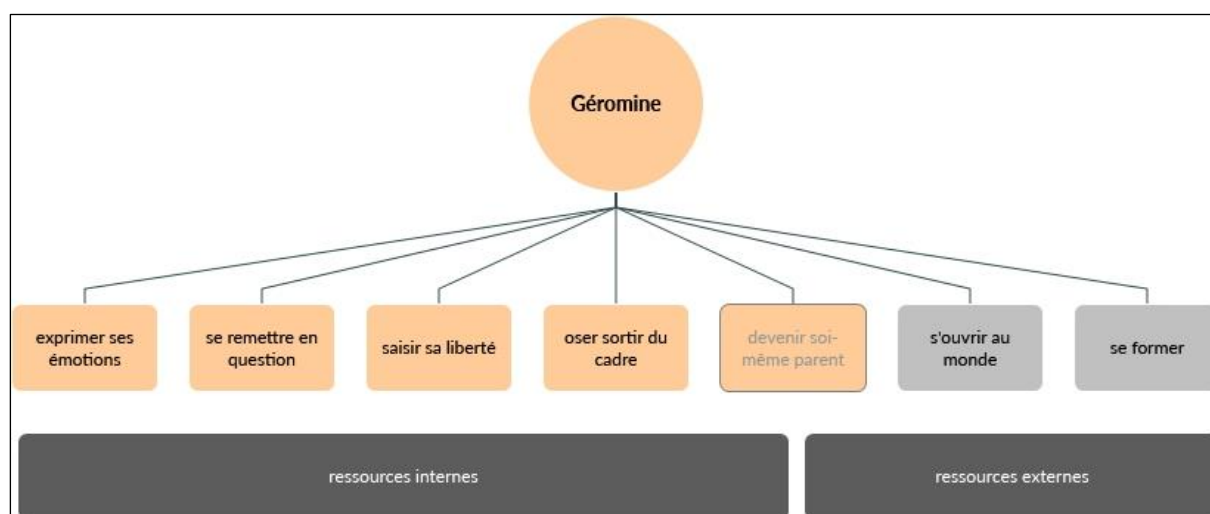
Révélation d'un paysage réflexif solidement bâti nourri de nombreux questionnements et de prises conscience favorables au développement professionnel.

- Délimitation de son statut d'enseignante
- Accueil de la curiosité des parents
- Acceptation de la non toute puissance enseignante
- Dépoussiérage et adaptation d'un certain formalisme scolaire (évaluation, relations familles-école)
- Connaissance de soi et des usages de l'école, ainsi que des effets que ces usages peuvent produire sur les familles

Les pratiques communicationnelles et collaboratives mises en œuvre par Géromine traduisent un double mouvement de légitimation. D'une part, un mouvement personnel d'autorisation, consistant à accueillir sa propre crainte et à la thématiser avec les parents d'élève, tout en clarifiant les rôles. D'autre part, une autorisation accordée aux parents eux-mêmes : poser des questions, être curieux, investir la relation. Géromine explicite sa manière de jouer avec les frontières, de les créer, de les déplacer, et d'introduire une forme de relativité dans le formalisme qui tend à structurer la relation familles-école. Pour elle, l'école doit également savoir se mettre à la place des parents (l. 260-266). Ce qui ressort de sa représentation du partenariat, c'est la volonté de vivre une confiance partagée, une forme d'autorisation à être soi-même — pour les parents, pour elle, et pour les élèves — dans les limites éthiques et professionnelles définies par les rôles respectifs. « *Oui, je crois aussi que je suis dans mes bases, que je sais pourquoi je suis là. Je sais que je suis cohérente dans ce que je fais. Je peux justifier, je suis cohérente avec mes élèves et du coup, je suis cohérente avec leurs parents. C'est quelque chose qui est quand même ré- fléchi... en sachant que l'on est quand même des humains* » (l. 302-305).

Figure 9

Ressources internes et externes de Géromine



Gaétane — Biographie et expérience professionnelles

Au moment de l'entretien, Gaétane est à six mois de la retraite. Elle a commencé à travailler à vingt ans. Elle est titulaire de sa classe à 100 %. Elle a toujours enseigné au cycle I, en particulier en 1^e- 2^e. Elle ne précise pas le nombre exact d'années de métier qui est le sien. Elle a effectué sa formation à l'école normale. Elle travaille dans un contexte urbain, quelque peu à la périphérie du centre-ville et proche de la forêt. Le quartier où se situe l'école est reconnu comme plutôt aisé avec une population jouissant, majoritairement, de niveaux socioculturel et socioéconomique élevés.

À ses débuts, Gaétane a travaillé dans un village de 800 habitants. Après deux ans, elle a été nommée en ville. Elle insiste sur la spécificité du quartier dans lequel elle travaille depuis presque quarante ans : les parents sont très présents, parfois un peu invasifs et intrusifs comme elle l'explique, mais gentils. Elle ajoute que l'expérience du lien aux familles ne doit pas être semblable dans d'autres quartiers moins favorisés de la ville. Elle décrit, sans vouloir généraliser, les termes de cette implication parentale soutenue et les formes de participation de parents devenus toujours plus « *demandeurs* » (l. 11) au fil de ses années de carrière. « *Par exemple ils [les parents] s'intéressent à ce que l'on fait, à notre programme, mais ce n'est pas forcément qu'ils y adhèrent (rires)... l'école en forêt, et c'est vraiment une spécificité de notre école et c'est un jour par semaine par tous les temps pour toute l'année... c'est vraiment un programme spécifique éducation dans la nature. Il y a des parents qui trouvent ça génial et il y en a qui pensent que l'on ne fait rien à la forêt. Et ils pensent que c'est dommage, que l'on arrivera jamais à faire le programme... donc ils sont impliqués, ils demandent, ils se renseignent, mais après ils disent s'ils ne sont pas d'accord* » (l. 14-28). Elle précise aussi, mais cet aspect est mineur dans son discours, que l'on ne peut convenir à tous les parents et que les parents qu'elle décrit comme plus interventionnistes constituent une contrainte grandissante dans ce quartier privilégié (l. 44-57).

Il y a ainsi les parents qu'elle qualifie d'« *intellos entre guillemets* » (l. 25) dont la posture se caractérise par l'intérêt qu'ils portent aux sujets scolaires « *ils se renseignent, ont lu des choses, ont des théories aux séances de parents... et des arguments* » (l. 26-28). La source motivationnelle de leur action prend comme référence leur propre enfant. Cela concerne en particulier des parents instruits qui deviennent vindicatifs pour défendre leur progéniture. Toujours dans cette catégorie de parents « *intellos* », il y a des parents qui agissent directement sur l'aménagement du préau ou de la classe pour qu'ils s'adaptent aux besoins spécifiques de leur enfant. Sa narration s'arrête sur une expérience qu'elle a récemment traversée. Elle a été, pendant deux ans, confrontée à l'avocat de parents qui l'accusaient de maltraitance infantile parce qu'elle refusait que les stores de sa classe soient constamment baissés pour convenir à une seule élève qui ne voulait pas de soleil. Elle suggérait plutôt de

déplacer cette enfant au gré du rayonnement solaire (l. 91-127). Composer avec ces parents d'abord prévenants, qui deviennent peu à peu vindicatifs pour la convoquer au tribunal, a été une expérience très douloureuse qui reste un cas unique selon Gaétane. Elle essaie de donner du sens pour comprendre les récriminations et accueillir avec bonheur le fait que les parents aient finalement retiré leur plainte (l. 100-134). Et il y a enfin, dans le discours expérientiel de Gaétane, des parents que l'on pourrait qualifier comme « adéquats », et c'est la grande majorité d'entre eux, parce qu'ils savent adopter la distance correcte située dans la zone de proche activité du corps enseignant selon Gaétane.

Par ailleurs, Gaétane salue la présence bienveillante de la majorité des parents, qui ajustent leur participation aux spécificités de l'école, et sont présents, intéressés et reconnaissants *« il y en a des super, ils viennent, ils s'intéressent. Ici, si on fait une fête, tout le monde est là. C'est pas comme certains endroits où on fait une fête de Saint Nicolas et il y a trois parents. Ils sont tous hyper présents. C'est aussi agréable, on a aussi d'un côté une reconnaissance, on a des parents qui nous écrivent des petits mots hyper gentils, ça non plus peut-être, ce n'est pas partout (l. 139-143) »*. Elle souligne encore le travail énorme réalisé par l'association des parents de son cercle scolaire. Cette association s'est engagée dans la création et la diffusion de podcasts lors de la nuit de la lecture, histoires lues et mises en scène par les élèves du collège. Elle admet être quelque peu dépassée par cette technologie (l. 173-184).

Affirmation enseignante

Au moment de l'entretien, Gaétane vit ses six derniers mois en tant que *jardinière d'enfants* (l. 256) comme elle le dit, en souriant, en guise de clin d'œil aux combats qu'elle a menés tout au long de sa carrière pour faire reconnaître son travail avec les plus jeunes élèves, auprès des parents aussi, durant une époque où *« l'école enfantine, ce n'était pas très important. C'était encore un peu... je ne sais pas, une garderie... un peu mieux qu'une garderie. Mais il ne faut pas oublier que l'école enfantine n'était pas obligatoire il y a trente ans »* (l. 34-36). Un autre aspect qui contribue à l'affirmation professionnelle de Gaétane est le mélange entre ses passions personnelles, la musique qu'elle pratique avec assiduité dans sa vie privée tout comme l'art et la créativité qu'elle transfère dans le contexte professionnel. Ce mélange entre ses intérêts personnels et le cadre professionnel constitue sans doute l'un des moteurs de sa motivation et la socialisation continue de son identité enseignante. Elle ne met pas de frontière entre les talents sollicités dans la vie professionnelle et ceux qu'elle active dans sa vie privée.

Lorsque la porte de la classe est fermée, elle reste enseignante et ses compétences personnelles sont entretenues et viennent nourrir sa pratique et apportent une assise à son ancrage professionnel (l. 304-313). La suite du propos de Gaétane montre que la dimension vocationnelle du métier d'enseignante tend à disparaître en un peu plus d'une génération pour

glisser vers une profession où la personne qui l'exerce effectue le travail attendu et délaisse peu à peu la dimension du dévouement et de la vocation. La relation aux parents n'échappe pas, selon elle, à cette tendance vers un certain minimalisme relationnel. Comme elle l'explique actuellement, ses jeunes collègues lui apprennent à « *un peu lâcher-prise* » (l. 320). Et elle trouve cet apport fort appréciable. Elle continue en parlant de ses débuts professionnels « j'étais hyper jeune, à peine vingt ans, et c'était quand même... la maitresse, je ne dis pas du tout que l'on n'est plus respectée aujourd'hui pas du tout, absolument pas ... maintenant j'ai l'impression que les gens se disent "ben elle fait son boulot" » (l. 145-147).

Confrontation aux cadres institutionnels

Les cadres qui se renforcent et dont rend compte Gaétane ne sont pas ceux prescrits par les autorités cantonales ou la direction, mais ceux de partenaires plus ou moins proches. Ainsi, Gaétane explique la multiplication des tests de dépistage en tous genres au fil des années, les interventions de certains parents, deux ou trois couples de parents par classe et par année scolaire, qui voudraient individualiser le programme et l'adapter au cheminement intellectuel et aux besoins spécifiques de leur propre enfant (l. 102-114). Ce rapprochement forcé décuple le travail administratif. « *Notre métier est devenu quand même... plus difficile, parce qu'il y a vraiment beaucoup d'exigences. Pas seulement au niveau des parents, mais au niveau du programme, au niveau des autorités, au niveau de tout. En tout cas nous, en 1-2H, cela a énormément évolué tout le travail administratif* » (l. 271-277). Gaétane raconte que dans certaines familles, le diagnostic est posé au préalable et que des démarches ont été conduites avant même que les spécialistes qui collaborent avec l'école se soient prononcés.

Elle ajoute que de son côté, et en souriant, apprécier qu'on lui « *fiche un peu la paix* » (l.68) en raison de son expérience et de son âge et que ces parents ont apprécié les aménagements qu'elle avait mis en place dans sa classe... pour cette élève qui se « *débrouille magnifiquement bien* » (l. 65) malgré son handicap visuel.

Pratiques collaboratives

Ressources

Une continuité dans la capacité d'adaptation aux situations complexes et un lâcher-prise progressif constituent les leviers principaux des ressources construites par Gaétane pour faire face aux interactions toujours plus pressantes des parents, aux récriminations parfois, aux situations d'élèves complexes (l. 194-206). Le lien aux familles s'est modifié selon la façon plus injonctive de certains parents pour s'adresser à elle ou à ses collègues en cas de difficultés. La communication est directe et immédiate ; ce qui peut être source de stress voire d'épuisement (l. 195-203). Gaétane évoque à nouveau une forme d'hyperactivisme de certains parents plein de bonne volonté. Mais cette action parentale est une autre source de

déstabilisation pour les enseignant·es, selon elle, par le déplacement des frontières entre l'action parentale et l'action du corps enseignant (l. 178-184). Elle dit que c'est « *notre devoir [les enseignant·es] de nous adapter à toutes les situations* » (l. 157-158) qu'elles concernent les élèves ou les interventions parentales. Malgré tout, Gaétane a-t-elle les ressources nécessaires et, surtout, actualisées, pour intégrer cette participation des parents qui tend à s'imposer ? Implicitement, cette enseignante ne se sent-elle pas dépossédée de son art d'enseigner qui consiste à didactiser le savoir et à en organiser la progression ? La présence marquée du Conseil des parents d'élèves ne la confronte-t-elle pas à ses propres limites ?

Peut-être qu'une ressource consisterait, ressource qu'elle ne nomme pas, et je fais cette hypothèse à la suite de l'analyse de son discours, d'oser la délégation de certains objets de savoirs aux parents qui le proposent pour encourager leur participation plutôt que vouloir la retenir. Je ne pense pas que c'est amoindrir le statut de généraliste, mais c'est, au contraire, l'enrichir. Gaétane désigne encore une ressource pour alimenter la relation familles-école, une ressource plus personnelle celle de l'ouverture vers l'extérieur de la classe. Elle se matérialise selon elle par une classe ouverte qui accueille d'autres personnes, des stagiaires, et d'oser se laisser observer lorsque l'on enseigne. Cette aisance qui lui apporte de la confiance, qu'elle a approfondie et développée tout au long de sa carrière, constitue pour Gaétane un soutien en la rendant plus sûre d'elle tout en renforçant sa conviction de devoir quitter « *sa bulle* » (l. 275) pour rencontrer les gens et subséquemment, les parents. « *Il faut être aussi un peu de sure de soi ... moi par exemple, j'ai eu des stagiaires vraiment très vite. J'ai pris des stagiaires, j'ai toujours eu quelqu'un dans ma classe, des profs qui venaient faire les visites de stages ... cela ne m'a jamais dérangé que quelqu'un regarde comment j'enseigne. Mais il y a aussi des enseignants — on est un peu dans notre monde — certains ils sont un peu dans leur bulle, ils sont toujours tout seuls avec des enfants, mais, maintenant, de moins en moins* » (l. 270-276).

Valeurs

Une école pour toutes et tous et pour chaque enfant est un postulat qui fait partie des valeurs d'équité de Gaétane. Elle invoque largement tout au long de l'entretien, le bien-être de l'enfant, les valorisations, l'accueil de la diversité en dépit de la complexité qui en découle pour sa pratique à l'heure actuelle. Cependant, la réalité de ce postulat d'équité la questionne par rapport à d'autres inégalités qui peuvent découler de cette posture généreuse. A son avis, ces dispositions entre une dichotomie entre les parents qui demandent fermement, lorsque leur enfant ne reçoit pas toute l'attention et l'encadrement qu'ils jugent adéquat, en prenant un avocat et le reste de la classe, les autres enfants, qui attendent sagement la disponibilité de l'enseignante. Gaétane ressent encore et toujours de la reconnaissance de la part des parents qui résiste à l'écoulement du temps et à ses années de carrière. « *Je crois qu'ils [les*

parents] ne le font pas pour embêter ou en se disant que la prof n'a pas assez de matière. C'est parce que, tellement ils aimeraient bien faire ! Voilà et elles me racontaient, mes collègues, « tu sais, ils sont choux ces parents. Ils veulent juste trop bien faire. Peut-être qu'ils aimeraient eux-mêmes montrer à l'enseignante : « Mais vous avez-vu tout ce que je sais ? Inconsciemment, un peu, peut-être (l. 218-222). Derrière la bienveillance déclarée de Gaétane, on remarque sans doute une forme de « maternalisme » à l'endroit des parents qui culmine avec la dimension vocationnelle qui doit prévaloir, selon elle, en tant que valeur, pour exercer son métier et s'affranchir des cadres. « J'ai adoré mon métier et je l'adore encore. J'étais vraiment contente de travailler en 1-2H parce que l'on est super libres. Encore moi aussi, je suis dans mon petit coin, avec la forêt toute proche. Je peux encore faire, malgré le PER, parce qu'il y a des enseignantes qui ont un peu viré, à faire des choses très scolaires, des fiches (l. 304-307).

Enfin, selon Gaétane, s'épanouir dans ce métier c'est ne pas établir de frontière entre ses intérêts privés et professionnels. C'est considérer sa profession comme elle l'indique, « *entre notre passion et notre hobby* » (l. 327) à l'instar de ses collègues sorties de l'école normale juste après mai 68. Elle se demande d'ailleurs si les plus jeunes, et les étudiant·es, possèdent encore ce sens presque inné de la profession qui les accompagnera à chaque visite d'exposition (l. 330-338) dont le contenu peut éventuellement donner naissance à une future leçon.

Résumé analytique

Constats : Gaétane, experte

Mise en exergue de la dimension vocationnelle de la profession où l'enseignante peut exprimer ses passions et son amour du métier, entre passion et hobby partagé

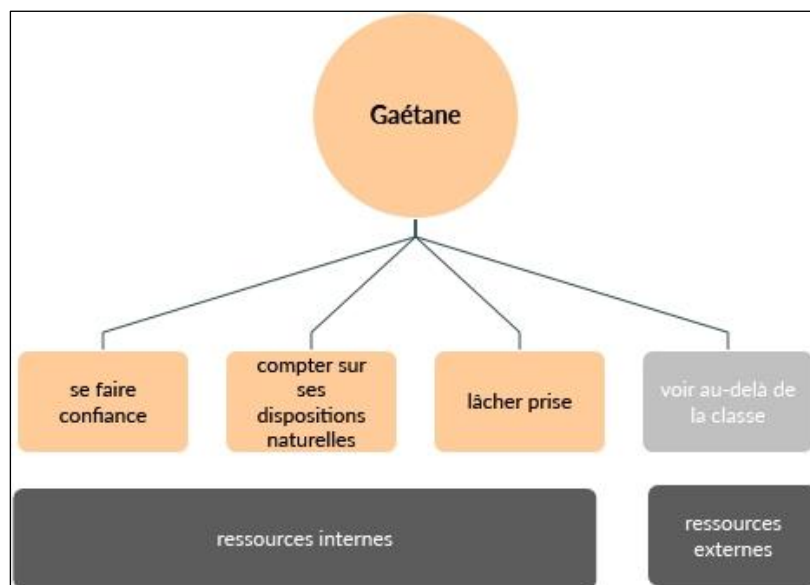
- Détachement serein face à la diversité parentale
- Partenaires qui se surajoutent par leur action modifient l'identité enseignante et la profession par leur interventionnisme
- Construction d'une typologie expérientielle de l'action parentale
- Description d'une fragilité enseignante qui s'affirme tout en se consolidant

Une question traverse le discours de Gaétane : comment se développe-t-on professionnellement en tant qu'enseignant·e lorsque la participation parentale, très (ou trop) impliquée, tend à devenir la norme, avec une volonté parfois manifeste de « refaire l'école » depuis l'extérieur ? Gaétane évoque un choc entre les ressources parentales et les ressources enseignantes — non pas une interaction féconde, mais une superposition, voire un télescopage. Ces sollicitations extérieures, peu fréquentes mais marquées par leur intensité et leur insistance, finissent par redessiner, voire ébranler, les repères professionnels au fil des années. Elles viennent interroger la légitimité de l'action enseignante, son autonomie et son inscription dans une temporalité propre. En fin de carrière, Gaétane esquisse l'image d'un statut

enseignant idéalisé, hérité d'un temps révolu, où le charisme et les talents personnels (notamment artistiques ou culturels) suffisaient à faire rayonner l'action pédagogique, à la fois dans la classe et dans la société.

Figure 10

Ressources internes et externes de Gaétane



Olivia — Biographie et expérience professionnelles

Olivia a terminé l'école normale en 1996 dans la section des « maitresses enfantines ». Au moment de l'entretien, elle relève qu'elle travaille en ville depuis plus de dix ans dans un quartier multiculturel où les familles vivent dans des milieux socioéconomiques souvent fragilisés. Elle explique longuement sa réinsertion choisie et sa volonté de s'adapter à ce quartier et d'y enseigner après avoir travaillé pendant plus de quinze ans dans une petite cité favorisée. Elle a majoritairement exercé à 100 % sauf durant ses premières années dans la profession où elle a commencé à 50 % pour voir, peu à peu, son pourcentage augmenter. Olivia a changé de lieu de travail. Elle garde les mêmes degrés, mais choisit d'exercer au mitan de son parcours professionnel, dans un quartier caractérisé par sa population à forte diversité, en ville, dans un environnement professionnel qui lui était inconnu. Ce changement de lieu de travail fut une expérience forte qui a radicalement transformé ses représentations sur la réalité des familles et contribué à l'élaboration de ressources pratiques nouvelles.

Affirmation enseignante

Pour Olivia, le travail d'affirmation de soi se réalise par la confrontation à d'autres milieux familiaux que ceux qu'elle avait côtoyés jusque-là. Olivia explique que la différence culturelle et linguistique a constitué un déclencheur pour son développement professionnel et l'a conduite à une réorganisation de ses identités aussi bien professionnelle que personnelle.

Avec le recul, elle apprécie les apports de ce changement, car « *cela nous remet en question, je trouve, et parfois, c'est aussi bien de se remettre en question* » (l. 13). Olivia dit apprécier son environnement professionnel actuel et ne reviendrait surtout pas en arrière (l. 460). Elle raconte en souriant, que les premiers temps, elle a vécu un tremblement de terre émotionnel, « *l'apocalypse* » (l. 9) tant ses références se sont vues bouleversées (l. 9-11). Je fais l'hypothèse que les familles venant majoritairement d'Afrique sont peut-être des « *étrangers plus étranges* » que les parents de la migration proche dont les références culturelles lui sont communes. Cette décentration lui a appris l'ouverture et une certaine humilité, aussi en tant qu'enseignante, qui accepte de ne pas tout comprendre tout de suite. Comme elle l'explicite, en situation d'entretien, elle prend le temps de s'intéresser à la trajectoire de l'élève qui « *dépend aussi des contextes de vie des familles. Mais en général, cela se passe assez bien, car j'essaie de faire comprendre aux parents que, en fait, on travaille ensemble et que l'on travaille pour le bien des enfants* (l. 37-39) ». Depuis, ses propositions aux parents gardent une dimension facultative et ne sont plus définitives. Elle les soumet à l'appréciation des parents et leur laisse du temps pour réfléchir, accepter ou refuser. Être maman a constitué une interrogation de ses pratiques et ses représentations sur la vie réelle des familles minorisées ou non minorisées. « *Quand je n'avais pas d'enfant, à l'époque, on voyait les parents seulement si cela n'allait pas. Ce n'était pas obligatoire ces entretiens. J'avais moins cette sensibilité. J'allais droit au but ... je me dis que si en tant que parent, on me dit ça, comme ça, je ne suis pas sûre que ça passe. Alors, on essaie aussi de faire les choses avec beaucoup d'empathie et de proposer ces solutions-là. Alors on essaie pendant un temps, et si cela ne fonctionne pas, on regarde ce que l'on peut encore mettre en place, petit à petit, on arrive à tisser des liens avec les parents. On ne travaille pas contre, on travaille vraiment ensemble* » (l. 60-68).

Confrontation aux cadres institutionnels

Olivia souligne que le renforcement des procédures de détection précoce représente une contrainte à l'heure actuelle. Ce ne sont pas tant les cadres cantonaux régissant la relation familles-école qui pèsent sur son travail, mais toutes les étapes, les interlocuteurs et les interlocutrices nécessaires qui complexifient sa profession pour que l'élève diagnostiqué « *à besoins spécifiques* » reçoive l'accompagnement nécessaire. « *Cela fait partie aussi de notre cahier des charges d'accompagner ces parents ou ses familles qui sont parfois un peu démunis face aux difficultés ou aux handicaps de leur enfant. Puis, de tout faire pour que cet enfant puisse aller le plus loin possible dans une classe régulière ...* » (l. 78-80). Le discours d'Olivia se poursuit pour décrire une relation aux familles qui apparaît captée par les intervenant·es qui gravitent autour de l'enfant. « *C'est un peu plus compliqué qu'avant. Est-ce que, eux, perçoivent la même chose à la maison et, puis si oui, est-ce qu'ils sont d'accord que l'on mette en place de l'éducation par le mouvement puis de l'orthophonie, des choses comme ça. Et*

puis après, souvent on fait venir le service socioéducatif en classe pour observer et voir s'il observe les mêmes choses que nous. Après, on se voit une deuxième fois avec les parents. Et après, on explique et on leur demande s'ils ont remarqué les mêmes choses que nous. Et puis, on demande, des fois, si on peut prendre contact avec le pédiatre pour voir ce que le pédiatre a aussi vu pendant les contrôles et s'il observe la même chose ou pas. Et puis après, on essaie de mettre des choses en place, ou pas, mais c'est vrai que les parents sont assez preneurs. Je leur dis que parfois, cela va long, ils doivent avoir du temps » (l. 50-59).

La collaboration, pour Olivia, s'incarne par le soutien à apporter aux parents les plus vulnérables, ou considérés comme tels, parce que leur enfant-élève a des difficultés. Elle souligne que sa tâche se complexifie chaque jour. La collaboration est ainsi marquée par le sceau d'intentions « *touchantes* » (l. 76). Elle veut accompagner ces familles qui sont parfois démunies face aux difficultés ou aux handicaps de leur enfant. Olivia affirme encore que son but est de tout faire pour que l'enfant puisse aller le plus loin possible « dans une classe régulière » (l. 76).

Ressources

Sa collègue est une ressource précieuse. Elle a partagé, à son arrivée, ses clés de compréhension de l'environnement de travail pour l'aider à appréhender l'hétérogénéité culturelle, linguistique et fournir des réponses à ses interrogations. « *Oui ça c'était riche de partager. Elle [sa collègue directe] qui avait de l'expérience avec une population comme ça, et moi avec ces situations familiales que je n'avais jamais rencontrées, et quand on finissait les entretiens de parents, je me disais : "Mais ça n'existe pas ça. Quand on est parents, on ne peut pas faire ça" » (l. 27-30).* Oliva raconte comme elle s'est approprié les codes, les usages, les manières d'être et de faire avec les familles de son nouvel environnement de travail. Olivia nomme une seconde ressource, externe, qui existe en partie et devrait être plus généreuse. Elle voudrait recevoir les moyens financiers et humains, promis aux familles et aux écoles, pour inclure le nombre croissant d'élèves ayant besoin d'un suivi spécifique, car « *aujourd'hui, le nombre d'enfant en difficultés que l'on a en classe régulière, avec cette inclusion, je suis pour ! Je trouve même ça très bien. Mais on ne donne pas les moyens de le faire correctement. Et ça, je trouve que c'est dommage (l. 81-82).*

Résumé analytique

Constats : Olivia, experte

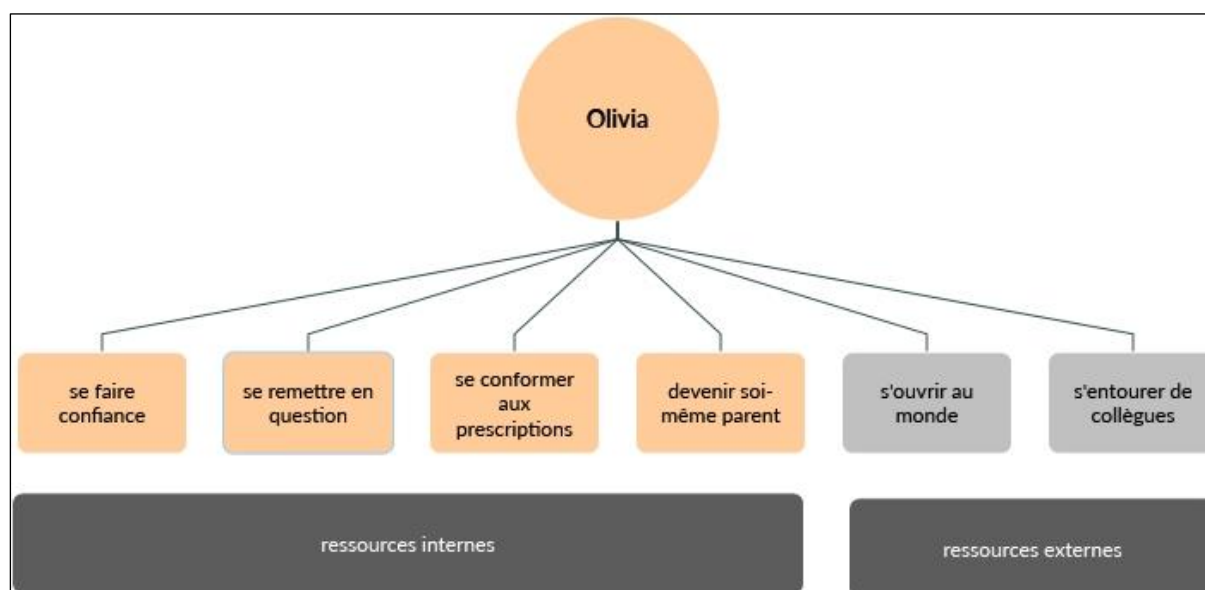
Choix conscient et volontaire de changer de lieu de travail

- Confrontation soutenue à la diversité comme déclencheur du développement professionnel
- Incrédulité initiale face aux réalités des familles nouvellement rencontrées
- Adaptation doit venir de l'enseignante, non des familles
- Nécessité d'être poussée dans ses retranchements pour évoluer professionnellement

Enseignante en 1^{re}- 2^e années depuis trente ans, Olivia revient sur des faits saillants liés aux interactions qu'elle entretient avec les parents. L'entretien, de nature biographique et ouverte, s'est centré sur la relation familles-école telle qu'elle la vit, en laissant (presque) de côté les questions structurées préparées à partir des résultats émergents de la première partie de mon analyse. Assurée par l'état d'avancement de l'analyse et des autres entretiens de retour déjà examinés, l'attention a été portée sur ce que l'enseignante souhaitait approfondir spontanément. La rencontre avec des familles issues de migrations plus lointaines que celles rencontrées jusque-là — notamment non européennes — a constitué un déclencheur marquant de développement professionnel. Ce changement s'est opéré à la faveur d'un nouveau lieu de travail, et la confrontation à une diversité culturelle inédite a interpellé profondément sa posture professionnelle.

Aujourd'hui, Olivia exprime son plaisir d'être dans ce contexte professionnel, fait de situations imprévues, d'échanges généreux et de solidarités. Elle affirme ne pas vouloir en changer « *pour rien au monde* » (l. 95). Sa conception actuelle de la relation familles-école s'organise essentiellement autour de l'enfant et de ses difficultés scolaires, rarement dans une logique d'adulte à adulte. Lorsque c'est le cas, c'est pour souligner une bonne collaboration ou un besoin de soutien exprimé par les parents. Les collègues, à travers les échanges et le soutien mutuel tout au long de l'année scolaire, représentent pour elle une ressource privilégiée. Enfin, une ressource est privée et reliée à sa propre expérience de la parentalité. Devenir mère lui a permis de saisir l'importance de laisser du temps aux parents pour qu'ils puissent prendre part aux décisions concernant leur enfant

Figure 11 Ressources internes et externes d'Olivia



Geneviève — Biographie et expérience professionnelles

Geneviève est à trois ans de la retraite. Elle a travaillé six ans dans une institution spécialisée avant d'être enseignante au cycle I. À la sortie de l'école normale, elle n'a pas trouvé tout de suite du travail. Elle raconte sa chance d'avoir pu bénéficier de cette ouverture et de travailler en tant qu'éducatrice avant d'être enseignante. Cette expérience a façonné durablement, elle le répète à plusieurs reprises, sa carrière de généraliste (l. 15-25). Elle travaille depuis en milieu urbain dans un contexte social mixte. L'entretien conduit avec Geneviève a pris le chemin d'un témoignage de son expérience de la relation familles-école dont elle a témoigné avec conviction. Plus qu'un commentaire expert des expériences des collègues issues de la première série d'entretien, elle a choisi de prendre une autre direction pour raconter son actualité du lien aux parents ainsi que ses engagements pour contrer les changements récurrents demandés à sa profession. Car ils peuvent, à son avis, impacter négativement le lien aux familles.

Pour Geneviève, l'expérience professionnelle de la relation aux parents se cristallise autour d'exemples issus de sa pratique et de situations d'élèves. Elle se décline également autour de sa certitude que la confiance mutuelle parents-enseignante ainsi que des rencontres spontanées et fréquentes constituent les fondements du lien aux familles qu'elle assume avec tranquillité et pour lequel elle a « *toujours pris du temps pour parler aux parents parce que je trouve que c'est la base* » (l. 27-28).

Affirmation de l'identité enseignante

Les années qui passent apportent à Geneviève un ancrage solide pour prendre en compte la diversité parentale et conduire avec sérénité les échanges. Avec les parents, elle

recherche un format qui est celui d'une conversation habituelle. Elle semble à l'aise avec la polyvalence des qualités personnelles qui est demandée par la profession enseignante. Ainsi, elle recherche avant tout des relations humaines ; elle dit apprécier que la classe soit un lieu de vie coloré des réalisations des élèves. Ce fut d'ailleurs un des aspects très motivants lors de son retour dans une classe d'école enfantine. Sa personnalité enseignante s'affirme encore par le fait, que l'enseignante est, à son avis, une personne-ressource à qui l'on peut tout dire et raconter.

Elle décrit l'enseignement en première deuxième années comme une profession avant tout relationnelle. Elle est sûre que si l'on apprécie les relations avec les gens, les relations avec les parents vont de soi. « *Quand j'ai repris l'enseignement, ce côté déjà parce que j'aime aussi les gens, je crois qu'après on a des affinités. Moi, j'aime décorer la classe et j'aime les relations avec les gens et tout part de là. Je crois que ce n'est pas tellement un apprentissage, mais une façon de vivre, j' imagine* » (l. 175-177). Ainsi, des dispositions propres à l'enseignante, en fait des traits de caractère qui ne s'apprennent pas forcément, pourraient, selon Geneviève, constituer la base pour vivre une relation familles-école épanouie et fructueuse. Elle s'en persuade car certains parents viennent à l'école lui confier des aspects privés de leur vie. Avec les années qui passent, elle dit remarquer que l'école devient, de plus en plus, le seul repère face au désarroi, à la solitude de certaines familles. « *Il y a des mamans qui me racontent leur accouchement ... elles ont un besoin de parler et de se confier qui est énorme. Maintenant les parents — il y en avait beaucoup moins avant qui avait des difficultés. Mais maintenant, c'est tout le monde* » (l. 290-293). Aussi, une grande partie de l'entretien de

Geneviève relate sous forme d'anecdotes les visites spontanées et hors invitation des parents de sa classe. Sans doute souhaite-t-elle rendre compte du lien cordial et chaleureux qu'elle entretient avec les familles de ses élèves, quelle que soit leur origine, leur culture ou leur langue ? Car elle exerce sa profession dans un quartier urbain considéré comme particulièrement hétérogène du point de vue de sa population. En fonction des situations familiales, elle dit apprécier entrer dans une forme de relation d'aide avec les parents de ses élèves et privilégie une certaine simplicité relationnelle.

Confrontation aux cadres institutionnels

Le cadre est indispensable pour Geneviève. Mais c'est le cadre de sa classe, celui qu'elle (se) fixe et qui ressemble plutôt à un tableau sur lequel viennent s'inscrire les apprentissages de ses élèves, et leurs créations. Elle décrit longuement comment certaines évolutions didactiques (le PER, l'évaluation, les capacités transversales) alourdissent parfois sa pratique et compliquent la vie des familles et leur compréhension du monde scolaire (l. 340-350). Elle tente de s'y opposer tout en continuant à faire les choses « *à sa sauce* » (l. 443), car cela lui paraît plus adapté en fonction du contexte de sa classe tout en mentionnant qu'elle

ne court aucun risque à pratiquer ainsi étant donné son âge. Geneviève narre une école quelque peu hors du temps et une élaboration du partenariat qui ressemblent à une grande famille, à un arrangement entre amis avec des liens affectifs réciproques. Son idéal étant que l'élève et les parents soient satisfaits. « *Il [l'élève] est content de venir, oui ils [les] parents me disent : "Oui ça va, il est content, il vous aime beaucoup". Ça, c'est un petit lien qui se crée et quand il m'aime beaucoup en général, les mamans qu'est-ce qu'elles veulent ? En général, elles adorent si l'enfant aime aller à l'école et qu'il aime la maitresse ! On est déjà du bon côté* » (l. 259-262)

Pratiques collaboratives

Ressources

Geneviève se conçoit elle-même comme une ressource pour les parents de ses élèves. À ce propos, elle évoque son expérience professionnelle, ses lieux de travail divers, son aisance relationnelle, son sens de l'accueil. Elle représente un trait d'union entre des compétences parentales sous-jacentes qui ne demandent qu'à s'exprimer par la confiance témoignée par l'école et le pouvoir d'agir qu'elle accorde aux parents pendant les discussions qu'elle a avec eux. « *C'est une maman tout à fait adéquate, qui va bien. Je lui dis : "Et le papa, il travaille ? Et elle me dit : "Mais il y a deux jours où il apprend le français dans une autre ville." Et je lui dis : "Ok deux jours, il est là-bas. Mais les autres jours, il peut l'amener [l'enfant] à l'école." Et vraiment, ils n'y avaient pas pensé. Et le lendemain, c'est le papa qui est venu. Je vous le jure, et il n'a plus jamais pleuré [l'élève]* » (l. 154-158). Donc, les enseignantes de 1-2^e, selon Geneviève, sont souvent le premier réceptacle des difficultés parentales de tous ordres. Les parents confient leur enfant, mais viennent aussi se confier (l. 358-363).

Résumé analytique

Constats : Geneviève, experte

Revendication des spécificités de la 1-2^e années et affirmation d'un engagement à enseigner selon ses propres choix.

- Besoin revendiqué de liberté d'action dans les contacts avec les parents
- Relation aux parents conçue comme une relation humaine parmi d'autres
- Instance de médiations entre l'école et les familles
- Rejet explicite de toute forme de contrôle externe

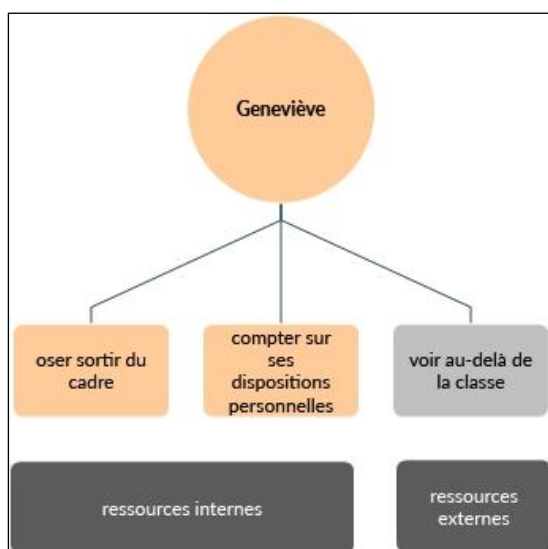
Pour Geneviève, la relation familles-école prend forme à travers des dialogues chaleureux, ancrés dans le quotidien — qu'il soit scolaire ou familial. Elle décrit des échanges empreints de cordialité, où s'exprime une proximité construite avec des familles souvent précaires, issues de la migration et, pour nombre d'entre elles, non francophones. Les besoins

qui émergent sont concrets, immédiats, et appellent une réponse ajustée, « humaine ». Geneviève se positionne comme une ressource pour les parents. En inversant la logique habituelle de mobilisation des ressources — non plus en tant qu'enseignante sollicitant les familles, mais en se rendant elle-même disponible — elle construit son propre registre professionnel.

Cette posture de disponibilité affirmée donne lieu à une socialisation professionnelle hybride, à la croisée des fonctions de l'enseignante et de la travailleuse sociale. Ce double rôle, assumé et maîtrisé, devient sa clé pour façonner la relation familles-école selon ses propres critères. Toute tentative d'uniformisation institutionnelle est perçue avec méfiance. L'imposition de normes cantonales qui viendraient restreindre sa liberté d'action est vécue comme une menace à son autonomie professionnelle. Enseignante de 1re- 2e années, Geneviève place la relation au cœur de son métier, et c'est là qu'elle situe son affirmation et sa socialisation professionnelles. Selon elle, s'il existe une éducabilité des élèves, il existe également une forme d'« éducation parentale » à accompagner. Cette transmission — une d'alphabétisation aux codes de l'école — repose sur son expérience, son éthique et sa liberté d'enseignante expérimentée.

Figure 12

Ressources internes et externes de Geneviève



Amandine — Biographie et expérience professionnelles

Amandine enseigne depuis bientôt quarante ans. Elle a fait partie d'une des premières volées de l'école normale pour les maitresses enfantines. Durant l'entretien, elle n'a pas évoqué de pause professionnelle et semble avoir enseigné de manière continue en 1-2^e années à temps complet. Elle a parfois été titulaire à part entière, elle a parfois partagé sa classe avec une autre collègue. Au moment de l'entretien, Amandine travaille dans un quartier caractérisé par une forte diversité culturelle et linguistique d'une ville. Ce quartier est qualifié comme défavorisé ou, en tous les cas, il ne comporte pas les avantages d'autres lieux de la ville. Elle a toujours exercé sa profession dans les deux premières années du cycle I et dans la même localité. Elle a cependant changé d'école à plusieurs reprises. Elle dit apprécier cet espace de la classe détachée d'un collège, presque hors du système scolaire et de ses contraintes, au milieu des immeubles d'habitation, qui bénéficie d'un espace vert accessible inscrit dans la vie du quartier.

Affirmation enseignante

Amandine dit avoir toujours été convaincue de la nécessité du partenariat familles-école qu'elle vit comme « *un partage et une collaboration* » (I.5). Avec l'expérience professionnelle est venu le temps du dévoilement de soi. Elle s'octroie l'autorisation de quitter l'habit exclusif de l'enseignante lors de ses rencontres avec les parents. Elle explique l'importance d'une considération réciproque entre parents et enseignante dans un espace de liberté. Pour elle, le partenariat c'est « *s'intéresser aux familles et partager ce qu'on est en tant que personne et, peut-être aussi, se dévoiler un peu. On sort peut-être un peu du rôle d'enseignante, mais en fait, c'est pour gagner de la confiance et pour partager des moments avec les enfants, avec les parents. Moi, c'est précieux* » (I. 7-10). Ainsi, le partenariat dépend d'abord du corps enseignant et d'elle-même. Il demande une implication qui semble ressembler à toute relation humaine.

Selon Amandine, le partenariat attend donc une forme d'humilité enseignante se concrétisant par le partage de moments informels — un apéritif, une rencontre, des soirées à thèmes — afin de rendre sensible l'intérêt qu'elle porte aux familles. Ces rencontres hors du programme uniquement scolaire deviennent le substrat sur lequel poussent les racines du partenariat. À cet effet, elle se saisit de l'autonomie, qui doit être laissée au corps enseignant, pour se sentir libre dans ses choix pédagogiques, notamment dans les modalités de l'accueil des parents (I. 32-37). Pour Amandine, cette manière de faire et d'être, a toujours été présente dès ses premières minutes d'enseignement : c'est presque un atavisme « *oui, je me suis toujours donné cette liberté. En fait, je l'ai prise aussi ... je pense qu'il faut s'autoriser des choses* » (I. 25-29). Un autre élément de l'expérience et du renforcement positif de l'affirmation enseignante par la relation aux familles réside, selon Amandine, dans une forme d'autorité

intérieure et de « connais-toi toi-même ». Amandine souligne, pour elle-même d'abord et pour le corps enseignant en général, le devoir de se poser des questions, de s'interroger, d'ajuster son discours et son action pour « *ne pas perdre les parents* » (l. 92). Cette priorité lui paraît essentielle même dans les situations les plus bouleversantes d'élèves évoquées brièvement (punitions parentales maltraitantes, enfants orphelins de guerre). Elle reconnaît les parents dans leurs capacités éducatives au-delà des difficultés de l'élève, de la situation ou de leurs manifestations les plus visibles (l. 158-161).

Ainsi, Amandine décrit la construction d'une boucle vertueuse d'ouverture où l'engagement de l'enseignante déclenche l'engagement spontané des parents dans une alliance mutuelle. Elle saisit par exemple les propositions de coéducation de parents luthiers ou de parents jardiniers ou de parents conteurs ou des parents cuisiniers sans se sentir remise en cause dans ses compétences. Au contraire, elle recherche et encourage cette participation parentale authentique. Lorsque je lui demande ce qui rend possible cette ouverture et les ressorts qui font que cette mutualisation fonctionne, Amandine nomme les craintes enseignantes comme un possible frein à la constitution de ce lien avec les familles. La peur brouillerait les prises d'initiatives. « *Je pense que beaucoup d'enseignants ont quand même un peu peur des parents. C'est souvent, ouh du négatif, cette relation. Elle est souvent : "ah les parents, ah, mais c'est compliqué."* Et bien sûr qu'il y a des situations difficiles, il y a des situations plus conflictuelles, mais même celles-ci, si on est un peu ouverts et si on est un peu respectueux de la différence, je pense que ça aide aussi. Et puis je pense que ... c'est un peu une philosophie de vie » (l. 63-68).

Affirmer son identité enseignante au fil du temps et au contact des parents selon Amandine, c'est faire un pas de côté et s'éloigner d'un discours majoritaire décrivant les parents avec de l'indélicatesse. « *Mais ça me choque, mais je suis toujours très choquée. Je suis protégée parce que je suis hors collège. Mais des discours dans les salles des maîtres, des enseignants entre eux sur les parents, sur les enfants... et moi, c'est des choses qui me choquent profondément. Et c'est pour ça que je suis très heureuse d'être hors collège parce que je suis dans ma petite bulle. Et comme ça, je ne suis pas en conflit de loyauté avec mes collègues ou quoi que ce soit. Ici, dans cette classe-là, je peux construire comme je veux, avec ces parents-là, et je n'aurais pas ce regard qui des fois n'est pas toujours bienveillant* » (l. 118-125). Amandine joue une partition dissonante par rapport aux voix majoritaires de ses collègues. Sa voie à elle est alimentée par son expérience de mère d'élève et d'enseignante.

Elle tente de nouer une relation avec les parents emplie de confiance et dépourvue de préconceptions négatives sur les parents qui voileraient la constitution d'une alliance mutuelle. L'expérience de devenir mère d'élève a élargi son champ réflexif et expérientiel en la faisant passer de « l'autre côté » (l. 218). Et à nouveau, cette expérience n'est pas restée sans effet

pour son développement professionnel et sa pratique. Son ressenti en tant que mère d'élève est venu nuancer et enrichir son expérience de la relation avec les familles. *« Oui, on se dit : « Mais c'est fou ces petites remarques blessantes, jugeantes qui font que c'est dur en tant que parents, en tant qu'enfant d'entendre certaines choses. De quel droit ? Tu ne sais pas ce que je vis, tu ne connais rien de moi, et tu te permets de juger ». Et c'est dur, je trouve. On a toujours l'impression que les enseignants savent tout, une espèce de science infuse parce que l'on est enseignant. Comme à l'époque, c'est un peu resté comme chez les médecins, mais maintenant moins pour tout ce qui est pasteur et curé (rires.) Heureusement, mais il y a encore de ça. Je dis souvent aux élèves : « Mais moi, je ne sais pas non plus » (l. 273-278).* La relation qui prédominerait est construite autour d'un savoir supérieur de l'enseignant qui maîtriserait tous les contenus et dont l'expertise lui conférerait un droit inaliénable à juger et à décider à la place des parents. Selon Amandine, la posture d'autorité du corps enseignant peut rester blessante, voir rester, encore aujourd'hui, une remarque *« au fer au rouge » (l. 271)* sur ses enfants et cela, même quand les parents sont aussi enseignant·es.

On constate, en écoutant Amandine, que le discours enseignant opère encore souvent une forme de négation des compétences parentales et délivre des jugements rapides qui n'incluent pas la présomption d'innocence parentale. Ces assertions sont possiblement paralysantes selon Amandine. Les parents sont placés sous le joug d'une condescendance, enveloppée de bienveillance décrétée, qui empêche les objectifs louables de collaboration familles-école initialement fixés. En fait, il se passe le contraire de l'objectif visé. Comme l'explicite Amandine, on assiste au déclenchement d'une attitude de retrait de la part des parents, et même quand les parents sont aussi enseignant·es, ce mécanisme de dévalorisation cachée reste actif. Ses blessures consécutives aux remarques faites par le corps enseignant alors qu'elle était dans son rôle de mère d'élève montre un contre-exemple de partenariat et devient une (res)source d'inspiration de ce qu'elle veut ne pas faire ressentir aux parents de ses élèves.

Confrontation aux cadres institutionnels

La confrontation aux cadres institutionnels se réalise, pour Amandine, alors que *« des parents du monde se retrouvent dans un petit cocon » (l. 147)*. Son problème n'est pas la diversité parentale, au contraire, elle constitue un allant de soi, une dimension incontournable de son métier qui ne pose pas questions. Le problème de confrontation aux cadres est déclenché par les exigences de l'école elle-même qui s'impose dans la vie des parents avec ses propres normes implicites majoritairement très différentes de l'expérience d'anciens écoliers ou écolières des parents de son quartier.

À ce propos, elle défend le primat d'un certain bon sens pour prôner la simplification de l'accès à l'école par les parents. Elle défend aussi toutes les mesures qui simplifient leur

vie quotidienne. Elle donne son numéro de téléphone pour que les parents, dont la plupart ne sont pas des locutrices ou locuteurs natifs du français ou d'une langue européenne puissent communiquer par messages vocaux avec elle, malgré les recommandations de ne pas utiliser les services de messageries instantanés (l. 174-180). Elle raconte ainsi comment les parents tentent d'habiter leur rôle parental pour entrer dans ce qui est attendu par l'école en fonction de leur compréhension progressive du contexte scolaire. Si les parents effectuent un bout du chemin de la relation familles-école, son observation attentive et non jugeante alors qu'ils deviennent parents d'élève, lui permet de discerner les enjeux de la relation familles-école et de s'y engager avec « passion et foi » (l. 134).

Amandine souligne que c'est indispensable pour que l'enfant continue d'apprendre, de venir à l'école et encore une fois, pour ne pas perdre les parents. Elle relâche les exigences qui pourraient empêcher la confiance des parents. Par exemple, elle dissocie la nécessité des objectifs d'une éducation nutritionnelle à l'école des préoccupations parentales. Elle refuse de faire la morale aux parents qui donnent « *des gouters mirobolants [à leur enfant]. On les protège comme ça. Et nous on leur dit : "Ce serait chouette d'aller un petit peu à la place de jeux et de donner une carotte pour le gouter, ce serait sympa. Mais en fait, ils tombent des nues parce qu'ils croient que s'ils vont acheter le gouter préemballé de la Coop, ils ont bien fait leur boulot de parents* » (l. 158-161). Amandine interprète cette exagération de nourriture rassurante, qui ne répond pas aux recommandations nutritionnelles, comme une volonté de bien faire de la part de parents et non comme un manquement. Elle prend le temps de faire découvrir d'autres aliments, d'autres goûts à ses élèves.

Amandine propose un renversement de perspective en ce qui concerne les craintes et l'imprévisibilité du lien familles-école. En réalité, ce sont les enseignants et enseignantes qui auraient besoin d'être réconfortés sur leur pouvoir d'agir et, surtout, de le prendre ce pouvoir, en distinguant ce qui fait sens dans leur profession pour ne pas subir les prescriptions et ne pas les appliquer aveuglément. « *Je crois qu'il faut rassurer les enseignants. Les enseignants, on est trop dans le contrôle. On vérifie et puis, plus on va en avant, plus on nous demande de contrôler, de surveiller. Y a qu'à voir le temps qu'on doit passer sur Pronote qui pour moi ne sert à rien, parce que de toute façon, on n'en fait rien ... La direction ne va jamais dire : "Appelez les parents, il y a vraiment trop d'absences," ça n'amène rien* ». La responsabilisation enseignante consiste, selon Amandine, à ne pas seulement appliquer les normes qui s'adressent aux parents et aux familles, mais aussi, et surtout, à interroger leur utilité et leur sens.

Pratiques collaboratives

Ressources

Le lien aux familles repose sur un maillage de qualités personnelles et de manières d'être plus que sur de réelles compétences acquises selon Amandine. Il s'agirait de dispositions

personnelles qui ne demandent qu'à être activées selon la situation d'interaction. La prise d'initiatives — l'action appelant l'action — relève essentiellement de dispositions personnelles, d'envie, de mobilisation et de motivation. La principale ressource d'Amandine est sa considération inextinguible du lien familles-école. Elle le revendique pour ses élèves et leurs parents autour d'une valeur qui lui est chère : la confiance. *« Pour moi le lien familles-école, il est primordial pour tout, même quand c'est difficile. On peut parler à des parents, même quand il y a des enfants qui ont ... un autre parcours et tout. Mais le fait d'établir la confiance, et bien fait que cela marche, quoi c'est chouette (l. 468-471).*

Amandine rejette la présence d'un lien asymétrique qui donnerait un pouvoir de décision exclusif aux enseignant·es. Elle circonscrit avec précision son rôle qui est de didactiser des objets de savoirs, comme l'exemple du goûter « sain ». Son rôle n'est pas de donner des recommandations précises aux parents comme le font trop facilement les enseignant·es à son goût. Elle délimite avec netteté la marge de manœuvre parentale et sa marge de manœuvre en distinguant les responsabilités éducatives des partenaires déclarés. Elle refuse d'être dans le contrôle des parents et explique comment elle établit autrement la relation. *« En fait, on n'a pas à contrôler les parents pour savoir s'ils font bien leur job. On a à les prendre avec nous pour que ça marche... et ça marche. Les enfants sont là. Ils mettent les messages. J'ai une collègue qui leur faisait des grandes théories sur leur goûter : « Oui, il faut leur donner des choses saines, il faut nan nan nan, pas de chocolat, pas de bonbons, de grandes théories quoi. Oui, sur le fond, on est tout à fait d'accord. Mais, systématiquement les semaines qui suivaient, tous les enfants avaient du chocolat, tous les enfants avaient du cheni à manger. C'était comme pour dire : "C'est mon rôle, c'est moi le parent, c'est moi qui décide pour mon enfant." Et ça, il faut leur rendre aux parents. Aujourd'hui, on est trop en train de mater, on est trop en train de dire aux parents » (l. 188-196).*

Le non-jugement des parents suppose pour Amandine de s'extraire, selon son discours, de la vision qu'elle qualifie de « dominante » (l. 267) du corps enseignant qui dessaisit les parents de leur libre choix en leur appliquant, sans retenue, un postulat d'éducabilité inversé. L'empreinte scolaire doit être prioritaire. À ce sujet, Amandine reçoit, avec gourmandise, pourrais-je dire, la qualification de « mauvaise enseignante » de la part de ses collègues quand elle refuse d'imposer une ligne de conduite aux parents et d'imposer des obligations qu'elle juge incohérentes. Sa manière de faire, qu'elle n'explicite pas vraiment, car elle semble très internalisée et indissociable de son être, résonne comme une profession de foi enseignante. *« Arrêtons de critiquer ce que font les parents pour faire en sorte que cela joue. « Vous êtes en retard ? Ouais, comment être en retard ? À quoi ça sert d'être en retard ? Mais qu'est-ce qui fait qu'ils sont en retard ? Il y a sûrement une raison. Et puis, ils sont de moins en moins en retard — si on les juge pas "haha, mais vous êtes en retard, on va mettre ça dans le carnet (voix aigüe)" et s'ils sont toujours en retard sur Pronote ou je ne sais quoi, mais c'est, je pense,*

que l'on doit de nouveau responsabiliser les gens. Mais c'est toute la société qu'il faut responsabiliser, on doit responsabiliser les gens » (l. 211-218). La responsabilisation des personnes engagées dans le partenariat, selon Amandine, suit des étapes précises, sans doute contre-intuitives, qui vont d'une forme d'acceptation de la réalité des circonstances de vie des familles par les enseignant-es à une relation constructive qui offre une place aux parents. Un espace partagé de participation qui débouchera, peut-être, on peut le supposer, sur de la coéducation. La reconnaissance mutuelle prime ainsi sur l'imposition des besoins de l'école. « On n'est pas tous pareils » est une affirmation chère à Amandine qui prend toute son essence replacée dans les différents contextes de sa pratique professionnelle. C'est ainsi, oser laisser chanter sa propre voix pour que l'ouverture et la confiance circulent. « *En fait, ils n'abusent pas et puis quand c'est nécessaire, ils me font un message où ils m'envoient un vocal... Et là aussi, pas de jugement, pas de voilà j'ai écrit, j'ai mal écrit en français, j'ai mal parlé, excusez mon français. Ben non, c'est féliciter "bravo ! Moi, j'aimerais savoir l'érythréen comme vous vous parlez le français" » (l. 174-180).*

Valeurs

L'exercice de sa profession est une quête de sens pour Amandine et de cohérence ! Plutôt qu'une interprétation rapide et jugeante des actes parentaux, c'est l'acceptation de la diversité des manières d'être parents qui lui permet de maintenir un lien et de travailler en faveur de l'enfant avec des parents qui apprennent leur métier de parents, mais aussi celui de parents d'élèves. Et quand la difficulté survient, elle ne l'évacue pas de son champ professionnel ou ne la délègue pas à d'autres instances. Elle l'accepte comme faisant partie de son travail. « *Moi, j'ai envie d'accompagner ces parents pour que les enfants aillent mieux, pour que ces parents aillent mieux avec leurs enfants, qu'ils les respectent plus aussi. Et je crois que ça marche pas mal. Parce que même s'ils sont parfois déviants [certains parents], le fait qu'ils aient confiance en moi — ils vont peut-être pouvoir me dire certaines choses et cela protège un peu les enfants — en fait, ça me permet... c'est le seul moyen que j'ai moi en classe » (l. 99-103).*

Il y a encore, parmi les valeurs d'Amandine, sa disponibilité qui est adaptation de la collaboration aux contextes familiaux. Le « je suis disponible » est ainsi mis en pratique et ne demeure point une promesse vaine. Amandine détaille ses réflexions articulant sa valeur de disponibilité et comment elle la met en œuvre. « *On veut que les parents collaborent, que les parents nous respectent parce qu'il y a actuellement, les enseignants... le métier, ce n'est pas celui qui est le plus reconnu. Mais il faut se monter disponible et vraiment de dire « ben voilà, je vous propose une plage horaire, il y en a beaucoup, il y a plusieurs jours dans la semaine, ce n'est pas qu'un jour. C'est peut-être même un jour où l'on ne travaille pas. C'est de leur laisser une place, moi, sur mon formulaire. Si aucun horaire ne vous convient, proposez-moi*

une date, et un horaire et de leur laisser prendre cette responsabilité de nous dire « Voilà, moi cela m'arrangerait » (l. 364-371). Amandine décrit donc comment elle redonne la responsabilité aux parents. Cependant, sa conviction de la primordialité de la relation aux familles ne supprime pas les difficultés, sa colère, ses moments de doute. Elle adopte cependant une attitude constamment non jugeante et emplie de « *passion* » (l. 135) qui pourrait être vue comme la marque de fabrication de sa socialisation enseignante.

Résumé analytique

Constats : Amandine, experte

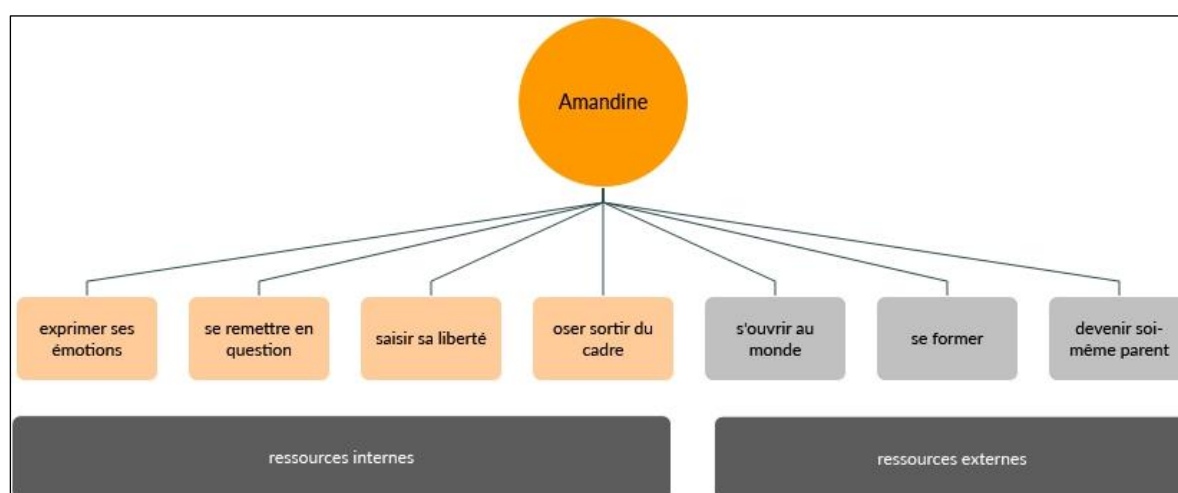
Affirmation de l'identité professionnelle à travers la liberté que l'on se donne et que l'on reconnaît aux parents

- Mutualisation des responsabilités entre enseignante et parents
- Distinction de la fragilité de l'élève et celle des parents
- Acceptation d'une frontière fluide entre le monde de classe et celui de la famille
- Valorisation de la formation continue
- Interactions entre ressources personnelles et développement professionnel

Avec le temps et l'expérience, Amandine consolide les fondements de son affiliation professionnelle et le socle de ses valeurs. La confrontation aux parents agit comme un révélateur de ses dispositions personnelles et comme un support d'actualisation de sa posture professionnelle. Elle y trouve l'occasion de se définir comme une enseignante singulière, à la fois ancrée dans la réalité sociale et mobile. Sa manière de collaborer repose sur un accueil inconditionnel des familles et une reconnaissance assumée de l'importance des parents dans l'espace scolaire. À travers son récit, émerge l'idée que ce sont d'abord les parents qui doivent composer avec les cadres institutionnels ; le rôle de l'enseignante consiste alors à en atténuer la rigidité, notamment en offrant un cadre de confiance. Les ressources professionnelles mobilisées par Amandine s'autorisent la divergence. Elle rejette toute forme de traitement uniforme de la relation familles-école, préférant une adaptation fine et contextuelle à chaque situation.

Sa lucidité sur les réalités familiales et sociétales alimente une conception évolutive du partenariat. Cette vision l'amène à souhaiter davantage de souplesse de la part du corps enseignant, afin que la participation parentale soit rendue plus accessible, plus fluide, plus naturelle. Toutefois, elle insiste sur l'importance de la cohérence : pour que la collaboration soit effective, le cadre doit être continuellement ajusté, interprété et réinterprété à la lumière des interactions vécues avec chaque famille.

Figure 13: Ressources internes et externes d'Amandine



Analyse intercas des conceptions de la participation parentale

L'analyse par écriture des huit entretiens d'approfondissement permet de mettre en relation les produits de l'expérience enseignante afin « d'appréhender un objet à travers son rapport à d'autres objets et sa saisie dans l'acte de conscience d'un sujet » (Paillé et Mucchielli, 2021, p. 422). Cette phase interprétative se fonde sur une généralisation raisonnée des phénomènes émergents, qui consiste à isoler les éléments significatifs pour tracer « des réseaux de relations rendant compte de l'architecture et du dynamisme des phénomènes humains et sociaux étudiés » (Paillé et Mucchielli, p. 421). Elle repose également sur une mise en relation comparative des cas analysés, dans une logique d'analyse inter-cas visant à faire émerger des régularités et des écarts au sein des conceptions exprimées. Ce travail d'interprétation s'inscrit dans une posture compréhensive et s'appuie sur les quatre critères formulés par Bernard Lahire (1996) pour garantir sa scientificité : un ancrage empirique, une explicitation des principes de sélection des données, une contextualisation des situations de production, et une description rigoureuse des modes de traitement.

L'articulation entre intuition interprétative et rigueur méthodologique permet ici de poursuivre l'analyse, en explorant le sens donné à la relation familles-école et en identifiant les ressources spécifiques qui soutiennent son évolution dans la durée. Les entretiens de retour ont permis de déployer une description phénoménologique du vécu des enseignantes dans la relation familles-école, en précisant l'évolution des ressources mobilisées au fil de leur socialisation professionnelle. Les participantes ont largement mobilisé le registre du « je », en s'appuyant sur des anecdotes personnelles ou professionnelles pour évoquer leur vécu du lien aux familles. Ces narrations donnent accès à la dimension phénoménale de l'expérience, et rendent compte de ce qui se vit, parfois plus que de ce qui s'analyse (Ellefsen, 2013).

Cet approfondissement des entretiens montre comment les ressources sont appropriées, et transformées. L'action de réfléchir sur sa propre action — dans une dynamique d'abstraction réfléchissante (Vermersch, 2010) — révèle comment l'expérience vécue devient le lieu d'émergence de nouvelles conceptions. Ces analyses permettent de distinguer deux grandes familles de ressources mobilisées dans la relation familles-école : internes à la personne enseignante (ressources individuelles, réflexives ou institutionnelles), et externes (relationnelles ou d'ouverture). La distinction entre ressources internes et externes repose ici non sur leur origine, mais sur leur mode d'appropriation par la personne enseignante. Les ressources dites institutionnelles sont ainsi considérées comme internes dès lors qu'elles sont intériorisées et mobilisées dans l'activité, en tant qu'appuis pour penser l'action et soutenir le développement professionnel, dans une perspective centrée sur l'expérience et la réflexivité (Jorro, 2009).

Le tableau suivant apporte une synthèse de ces ressources, telles qu'elles ont été exprimées dans les huit entretiens d'approfondissement, en les répartissant entre enseignantes novices et expérimentées. Il met en évidence plusieurs éléments : certaines ressources — comme la confiance en soi, la remise en question ou la nécessité de se former — apparaissent partagées au-delà du stade de carrière. D'autres, en revanche, signalent des inflexions liées à des contextes ou à des parcours spécifiques. On remarque notamment une fréquence accrue, chez les novices, de la mention d'« oser sortir du cadre », ou encore l'importance, chez les expérimentées, de l'ouverture vers des pratiques extérieures ou syndicales. Les ressources repérées se répartissent en deux grands ensembles. D'un côté, des ressources internes à la personne enseignante — que l'on peut regrouper en trois sous-catégories : individuelles, réflexives et institutionnelles. De l'autre, des ressources externes, orientées vers les collègues, les familles, ou vers un monde plus large qui dépasse les murs de la classe.

Tableau 15: Synthèse des ressources internes et externes des entretiens d'approfondissement

	Ressources internes à la personne enseignante										Ressources externes à la personne enseignante		
	Ressources individuelles				Ressources réflexives liées à la prise de distance				Ressource institutionnelle		Ressource relationnelle	Ressources d'ouverture	
Enseignantes N=8	Se faire confiance	Compter sur ses dispositions naturelles	Exprimer ses émotions	Devenir soi-même parents	Lâcher-prise	Se remettre en question	Saisir sa liberté	Oser sortir du cadre	Se former	Se conformer aux prescriptions	S'entourer de collègues	Voir au-delà de la classe	S'ouvrir au monde
Enseignantes novices													
Ève	✓	✓		✓						✓	✓		
Léa-Marie	✓				✓					✓	✓		
Chimène	✓					✓		✓				✓	
Géromine			✓	✓		✓	✓	✓	✓				✓
Enseignantes expérimentées													
Gaétane	✓	✓			✓							✓	
Olivia	✓			✓		✓				✓	✓		✓
Geneviève		✓						✓				✓	
Amandine			✓	✓		✓	✓	✓	✓				✓
Totaux	5	3	2	4	2	4	2	4	2	3	3	3	3

Parmi les ressources individuelles, certaines apparaissent comme des appuis transversaux, quelle que soit l'ancienneté. *Se faire confiance* est la plus fréquemment mentionnée : cinq enseignantes sur huit expriment ce besoin fondamental, qui soutient la légitimité dans l'échange avec les familles. *Compter sur ses dispositions naturelles* — ses qualités personnelles, son bon sens, sa capacité d'écoute — est une ressource plus souvent évoquée par les enseignantes expérimentées. Cela laisse entrevoir un mouvement entre expérience accumulée et confiance en ses propres manières d'être. Ces éléments peuvent être lus comme des composantes d'un habitus professionnel en formation, entendu, selon Reay (2004), comme un système de dispositions façonné par les expériences passées, actualisé dans le présent et orienté vers l'action. L'autrice souligne toutefois que cette notion peut être critiquée pour sa tendance à figer les trajectoires professionnelles, au risque de minimiser la réflexivité et la capacité d'adaptation aux contextes et aux imprévus du métier. Certaines ressources s'enracinent dans des expériences antérieures à la formation initiale, tout en se nourrissant d'évolutions au fil des pratiques. La parentalité est également mentionnée par plusieurs enseignantes : *devenir soi-même parent* apparaît comme un tournant qui réorganise le regard porté sur les familles, sans distinction nette de statut dans la carrière.

Certaines ressources touchent davantage à une prise de distance réflexive. Se remettre en question, déplacer le cadre, s'autoriser des écarts : autant de gestes qui installent un rapport critique à la norme et à l'institution. La réflexivité n'est pas un supplément d'âme : c'est une condition d'exercice du métier. Exigeante, parfois éprouvante, elle devient fructueuse lorsqu'elle se structure. Cette dynamique peut être éclairée par Vanhulle (2009) : une réflexivité axiologique (ce qui vaut), intentionnelle (ce que l'on vise) et stratégique (ce que l'on fait pour y parvenir)¹⁶. Les récits recueillis en donnent à voir les trois registres. Les récits recueillis dans cette enquête témoignent d'un engagement dans ces trois dimensions. Chimène, enseignante débutante, évoque le fait d'*oser dire autre chose aux parents*, de sortir des discours attendus. Geneviève, en fin de carrière, parle de la nécessité de *rester qui elle est* malgré les cadres imposés. Deux enseignantes insistent également sur la nécessité de *lâcher prise*, mais les contextes d'apparition de cette ressource varient. Chez la novice, le lâcher-prise apparaît comme une stratégie de survie quand le lien aux familles devient trop

¹⁶ Dans une perspective de formation, la réflexivité renvoie à une « forme de pensée présente dans l'agir des professionnels, verbale et explicite : la "réflexion sur l'action" » (Vanhulle, 2009, p. 260). Trois registres permettent d'en éclairer l'exercice : axiologique, lorsqu'il s'agit d'interroger les valeurs — explicites ou implicites — qui orientent et légitiment l'action (ce qui est tenu pour souhaitable) ; intentionnel, lorsque la réflexion porte sur les finalités visées et le sens attribué à l'intervention (pourquoi et vers quoi l'on agit) ; stratégique, lorsque l'attention se déplace vers les choix opératoires et les ajustements concrets de l'activité, ici et maintenant (comment l'on agit dans la situation). Ces registres ne s'enchaînent pas mécaniquement : ils s'imbriquent. Clarifier des valeurs (axiologique) amène fréquemment à redéfinir des buts (intentionnel), ce qui reconfigure à son tour les modalités d'action (stratégique). Pour une opérationnalisation proche — indicateurs et niveaux de réflexivité en contexte de formation —, voir également Buysse et Vanhulle (2009, pp. 225–242).

conflictuel. Chez l'enseignante expérimentée, il s'agit d'un recul face à l'impuissance ressentie dans certains accompagnements.

Les ressources institutionnelles occupent également une place dans cet ensemble de ressources. Deux enseignantes — une novice et une expérimentée — soulignent l'importance de *se former* tout au long de la carrière, non seulement sur des aspects techniques ou didactiques, mais aussi sur la relation éducative et les mutations sociales. Trois autres évoquent la nécessité — parfois contraignante — de *se conformer aux prescriptions*. Ces prescriptions prennent la forme de référentiels, de démarches à suivre, de cadres à respecter, souvent pour protéger l'enseignant·e autant que pour orienter son action. Cette ambivalence fait écho aux analyses de Barrère (2002), pour qui l'autonomie enseignante se déploie dans un cadre fortement régulé, où le sentiment de responsabilité est constamment traversé par des logiques de contrôle. Le cadre prescriptif apparaît ici à la fois comme un appui et une limite, dans un équilibre instable.

Parmi les ressources externes, deux dynamiques apparaissent. La première est relationnelle : *s'entourer de collègues*, bénéficier de leurs conseils, de leur exemple, de leur regard. Cette ressource est mobilisée aussi bien dans les débuts que lors de changements de contexte professionnel, comme l'a vécu Olivia après un repositionnement important dans sa carrière. La seconde est une ouverture : *voir au-delà de la classe, s'ouvrir au monde, renouer avec d'autres univers*. Ces ressources traduisent une posture de décentrement, essentielle pour construire un partenariat plus égalitaire avec les familles. On peut ici mobiliser la notion d'« agency » telle que définie par Biesta et Tedder (2007) : une capacité d'agir située, qui prend forme à l'intersection de l'expérience passée, du contexte présent et des aspirations futures. Les enseignantes rencontrées donnent à voir cette *agency* dans leur capacité à construire des espaces alternatifs d'engagement, en-dehors des normes attendues.

Chimène, par exemple, s'est investie dans une activité extérieure liée au monde du travail pour mieux comprendre ses élèves et leurs parents. Geneviève évoque quant à elle son engagement syndical comme une manière de « défendre la possibilité même du partenariat », en créant les conditions de son exercice. Enfin, Amandine et Olivia, toutes deux enseignantes expérimentées dans des contextes multiculturels, insistent sur la nécessité de sortir de leur propre cadre de référence, de reconnaître leurs biais ethnocentrés et de reconfigurer leur manière de s'adresser aux parents.

Ces gestes de décentration s'inscrivent dans une approche interculturelle de la relation familles-école, telle que défendue par Ogay (2024), pour qui la reconnaissance des parents comme actrices ou acteurs éducatifs à part entière suppose non seulement d'interroger ses

propres normes, mais aussi d'ouvrir l'espace scolaire à la pluralité des logiques relationnelles et éducatives.

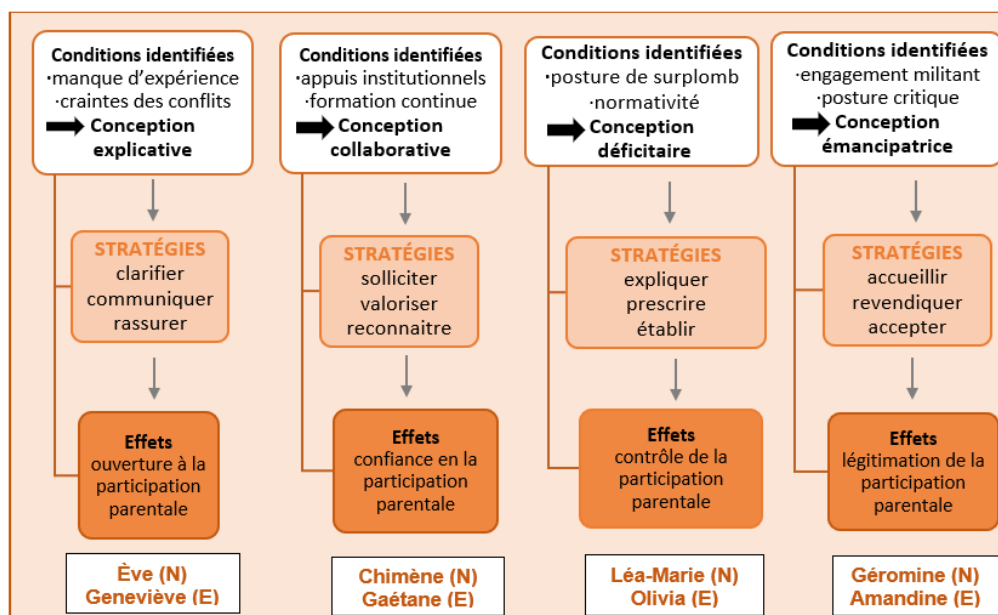
Les entretiens d'approfondissement ont été menés dans un cadre dialogique (Privat et Scarpa, 2019) proche du registre conversationnel courant, sans contrainte de questions prédéfinies. Ce cadre plus souple a facilité le développement d'un discours plus nuancé, situé dans leurs pratiques, nourri des observations et expériences de leurs collègues. En réagissant aux propos des autres, elles ont explicité différentes manières de concevoir la participation parentale, articulées à leur trajectoire professionnelle et aux contextes dans lesquels elles exercent.

L'analyse des échanges des entretiens d'approfondissement met en évidence un enchevêtrement de conditions (expérience professionnelle, caractéristiques des familles, soutien institutionnel, socialisation antérieure, rapport personnel aux normes éducatives), de stratégies relationnelles et communicationnelles mobilisées auprès des familles, ainsi que d'effets observés sur la relation partenariale (ouverture, consolidation de la confiance, contrôle, légitimation) influençant les opportunités à l'engagement parental.

La matrice de la figure 14 en découle et articule ces trois dimensions : conditions contextuelles, stratégies d'action et effets relationnels. Elle identifie quatre conceptions distinctes de la participation parentale, chacune étant illustrée par des enseignantes dont les propos en constituent des exemples significatifs. Elle fait apparaître des effets principalement du côté des attitudes et des postures professionnelles des enseignantes à l'égard de la relation partenariale (ouverture, consolidation de la confiance, contrôle, légitimation), lesquelles influencent ensuite les opportunités d'engagement parental.

Figure 14

Conceptions enseignantes de la participation parentale issues de l'approfondissement



La conception explicative repose sur la volonté de clarifier les attentes scolaires et de transmettre aux familles les règles et les fonctionnements du système éducatif. Son objectif central est de « rassurer » les parents et de favoriser leur collaboration, à travers une autorité de connaissance fondée sur le savoir professionnel et la transmission d'informations. Les enseignantes qui incarnent cette conception, comme Ève, mobilisent cette autorité pour rendre plus lisible l'univers scolaire : « *Ben on a une bonne discussion, on arrive à se dire les choses facilement. On pousse les parents à dire, à venir passer en classe s'il y a un souci. Vraiment avoir cette clarté entre l'école et la maison et vraiment avancer ensemble pour que l'enfant puisse aller au mieux à l'école.* » (Ève, l. 24-27).

Geneviève partage cette même approche. Sa relation avec les parents dépasse le cadre strictement pédagogique pour leur fournir des repères éducatifs clairs : « *Mais il est gentil votre enfant, oui, mais il n'a pas fait exprès... Puis c'est comme si on ne l'aimait plus. Et si on lui mettait un cadre ? ... C'est quand on met des limites, et bien c'est qu'on les aime et que cela n'enlève rien à l'amour. ... Il faut expliquer chaque fois.* » (Geneviève, l. 72-78) On peut formuler l'hypothèse que cette conception explicative répond aussi à la crainte de l'incertitude communicationnelle (Gudykunst, 2005). L'autorité de connaissance agit alors comme une autorité sécurisante, permettant aux enseignantes de maintenir la relation dans leur zone de confort professionnel, parfois en considérant implicitement les parents comme des élèves à qui l'on transmet des instructions et des conseils.

La conception collaborative introduit une dynamique de partenariat plus équilibrée, où les parents sont reconnus, a priori, comme des partenaires actifs dans des espaces de dialogue définis — réunions de suivi, projets pédagogiques partagés. Elle reconnaît les tensions

inhérentes au partenariat tout en cherchant à construire, progressivement, une confiance partagée, nourrie par l'expérience professionnelle. L'autorité enseignante s'y déploie sous la forme d'une coordination réflexive des interactions.

Pour Gaétane, le droit de participer se gagne par l'initiative des parents et l'intérêt — parfois discret — qu'ils portent aux activités organisées par l'école : « *Il y en a des super [les parents] ils viennent, ils s'intéressent. Ici, si on fait une fête, tout le monde est là ; ils sont tous hyper présents. ... On a aussi d'un côté une reconnaissance : on a des parents qui nous écrivent des petits mots hyper gentils ... Maintenant, j'ai l'impression que les gens se disent : "ben elle fait son boulot", ils ne vous offriront pas des trucs à Noël parce qu'ils se disent : "elle fait son travail".* » (Gaétane, l. 139-149). Cette conception, telle qu'exprimée par Gaétane, active la norme du « bon parent d'élève » : impliqué, attentif aux activités de l'école, mais sans outrepasser la place qui lui est socialement attribuée, norme que le partenariat tend à réactiver malgré lui (Périer, 2012).

Chimène montre elle aussi une conception collaborative, mais en inversant la logique : c'est elle qui va à la rencontre des parents, soutenue son expérience encore récente qui lui a appris à accepter ses imperfections avec une certaine conviction. Elle explique avoir progressivement dégagé du temps pour la relation familles-école en acceptant d'être moins perfectionniste dans la préparation pédagogique : « *J'ai moins mis d'énergie à être parfaite ... j'arrive plus à créer la relation avec les parents et à y mettre du temps. ... Maintenant, j'ai plus d'énergie.* » (Chimène, l. 134-136)

La conception déficitaire traduit la participation parentale en termes de manques ou d'insuffisance. Ces manques ne sont pas toujours interprétés comme des défauts personnels attribués aux parents, mais comme le reflet d'une certaine réalité implicite du lien école-familles. Périer (2015) parle à ce sujet de « disqualification parentale », tandis que Payet et al. (2008) évoquent des « acteurs faibles », relégués aux marges de la relation. Les parents apparaissent alors fragiles, insuffisamment outillés pour répondre aux attentes scolaires, ce qui conduit les enseignant·es soit à exercer un contrôle pédagogique et administratif sur leur participation, soit à considérer que les familles ont besoin de l'aide de l'école pour « s'en sortir ». Cette conception, repérable aussi bien chez des débutantes que chez des enseignantes chevronnées comme Léna-Marie et Olivia, s'accompagne d'une mise à distance participative.

La confiance déclarée à l'endroit des familles reste toutefois surplombante. La volonté, légitime, de poser un cadre peut alors déboucher sur une invisibilisation des familles et à leur mise à l'écart du partenariat. Avant même d'entrer en relation avec les familles, Léna-Marie définit le cadre qui va entourer ses contacts avec elles. Sa conception, restreinte, englobe à la fois les règles destinées aux élèves et celles prévues pour les parents : « *Il faut quand même*

un cadre que ce soit avec les enfants et les parents. Aussi, au niveau de nos disponibilités, pas qu'ils pensent [les parents] que quand ils nous écrivent le soir à 20h00 ou 22h00 on va répondre dans les dix minutes qui suivent ou même le weekend... J'en appelle vraiment à cette fermeté et cette bienveillance, c'est être à l'écoute des besoins des parents, leurs craintes, leurs doutes et pouvoir y répondre au mieux. » (Léna-Marie, l. 9-18). Le cadre constitue une délimitation préalable de son espace professionnel, posant d'emblée un présupposé d'envahissement parental qui tend à retirer aux parents une place pleine et entière dans la relation (Périer, 2015).

Olivia adopte une posture inscrite dans le contexte professionnel influencée par les réalités familiales qu'elle rencontre. Elle envisage les parents, comme des personnes « à accompagner » et « commençant l'école » en même temps que leur enfant. Indulgente face aux manquements observés, elle souligne l'absence d'autonomie laissée à l'enfant par les parents et tente de fournir l'explication de ces « manquements » parentaux avec de l'indulgence : *« Le matin, quand on travaille, ça va plus vite d'habiller son enfant que de lui dire "habille-toi tout seul" ou de le lever un peu avant pour qu'il ait le temps. Mais ici [à l'école], on prend le temps. Et ils [les élèves] sont capables de tellement de choses ! »* (Olivia, l. 311-314). Olivia surinterprète ainsi les réalités familiales comme un déficit de participation, alors que ces failles relèvent davantage de l'organisation privée des familles. L'école, qui croit soutenir et répondre à un besoin parental n'agit pas comme elle se l'imagine. Au contraire, elle pèse sur les choix des familles, fait intrusion dans leur organisation quotidienne et les choix parentaux, comme l'ont montré Chartier et Payet (2014), Conus et Ogay (2018) et Scalambri et Ogay (2014).

La conception émancipatrice constitue le pôle le plus ouvert et le plus reconnaissant de la diversité parentale et, dans la même logique, le plus offrant pour des opportunités de participation. Les familles y sont envisagées comme des partenaires à part entière, porteuses de ressources éducatives et culturelles légitimes. En assumant une autorité relationnelle, Amandine incarne cette conception, qui, comme le propose Ogay (2024), situe la relation famille-école dans une perspective interculturelle. Ses compétences, fondées sur une suspension du jugement normatif et une posture autoréflexive, accueillent les aléas de la relation familles-école : *« Je pense qu'il manque un peu cette ouverture et que beaucoup d'enseignants ont quand même un peu peur des parents. C'est souvent "ouh du négatif cette relation". Elle est souvent "ah les parents, ah mais c'est compliqué". Bien sûr qu'il y a des situations difficiles, plus conflictuelles, mais même celles-ci, si on est un peu ouverts et respectueux de la différence, je pense que ça aide aussi. Je pense que c'est un peu une philosophie de vie. »* (Amandine, l. 65-70).

Géromine illustre le paradigme du contrat-conflit (Humbreeck et al., 2018). Elle conjugue une reconnaissance des écarts de perception et du respect de l'autonomie parentale. Sa manière de « ne pas tirer » face à une divergence avec les familles, tout en maintenant un objectif commun autour du bien-être social et affectif de l'enfant, traduit sa manière d'intégrer une conception émancipatrice de la participation parentale. Cette conception ne craint pas les dissensions relationnelles, elle les accepte. Les familles sont considérées comme détentrices de ressources éducatives légitimes, et l'école ajuste son intervention en fonction de cette pluralité des perspectives, dans une logique de collaboration qui dépasse la simple transmission de savoirs scolaires : « *Du coup, ils [les élèves] y vont à fond et puis, on y va, on avance. Ceux où l'on sent une résistance [les parents], on ne va pas tirer dessus quoi (rires). Oui, alors on pourrait leur donner de grandes leçons de vie mais je crois que les grandes leçons de vie, s'il y a un enfant qui n'en peut plus, eux [les parents], ils s'en occupent à la maison et à l'école, on va travailler plus fort sur le social et l'affectif.* » (Géromine, l. 268-274)

Conclusion du chapitre

Les conceptions dégagées proposent, in fine, une interprétation possible du partenariat familles-école telle qu'elle est envisagée par des enseignant·es du primaire, titulaires et généralistes. La relation familles-école n'est pas une activité marginale : elle relève du cœur du travail ordinaire, espace quotidien de coconstruction éducative qui se reconfigure au fil de la carrière et engage responsabilité et éthique professionnelles. Ces constats confirment que cette relation porte des conceptions structurantes des modalités de participation des parents. L'originalité de l'analyse tient à l'articulation entre conception de l'autorité, capacité réflexive et qualité du lien avec les familles. Éloignée de la verticalité hiérarchique, l'autorité enseignante s'enracine dans un ensemble indissociable : maîtrise des savoirs et des règles, cadre sécurisant, reconnaissance mutuelle et finalité partagée (André et Richoz, 2015). L'agencement de ces quatre appuis — statut, compétence, relation, intériorité — conditionne la place accordée aux parents et ouvre la voie à un partenariat fondé sur la considération et la réciprocité.

Quatrième partie

Chapitre 12 : Conclusion générale

Chaque fin est le commencement d'une histoire nouvelle.
Jean d'Ormesson, 2013, p. 45

Socialisation et conceptions de la participation parentale

Une triple dynamique (activation, alimentation, fragilisation) éclaire la manière dont la socialisation professionnelle façonne des conceptions différenciées du partenariat et de la participation parentale et, réciproquement, comment ces conceptions orientent les gestes relationnels et leurs effets. Elle permet de saisir le mouvement par lequel ces conceptions soutiennent, nourrissent ou, au contraire, fragilisent le processus de socialisation professionnelle, au fil des expériences et des épreuves traversées. Il se dessine ainsi un jeu d'influences réciproques où la relation familles—école devient à la fois espace de transformation professionnelle et lieu de reconfiguration continue des positions adoptées.

Voie de déclenchement : Elle s'active à partir d'un présupposé favorable à la relation familles—école, soutenu par des composantes identitaires et communicationnelles (titularisation, suivi des prescriptions cantonales, volonté explicite de rencontrer les familles). Cette dynamique se concrétise dans des rencontres formelles, semi-formelles ou informelles, dont la diversité et la régularité contribuent à une expérience parentale commune, à l'intensification de l'assise réflexive et à la revendication d'une autonomie professionnelle.

Voie d'alimentation : Elle repose sur des composantes développementales et axiologiques : conviction du bien-fondé du partenariat, apprentissages issus des familles, mobilisation de ressources internes et externes à la personne enseignante. L'élargissement de ces ressources, combiné à la reconnaissance mutuelle, à la confiance partagée et à une disponibilité prônée, renforce le partenariat familles—école. Le processus est également soutenu par la capacité à déployer des modalités communicationnelles variées et à composer avec l'imprévu, ce qui favorise la mise en place d'une coéducation plus ouverte. Celle-ci repose sur un fort ancrage praxéologique.

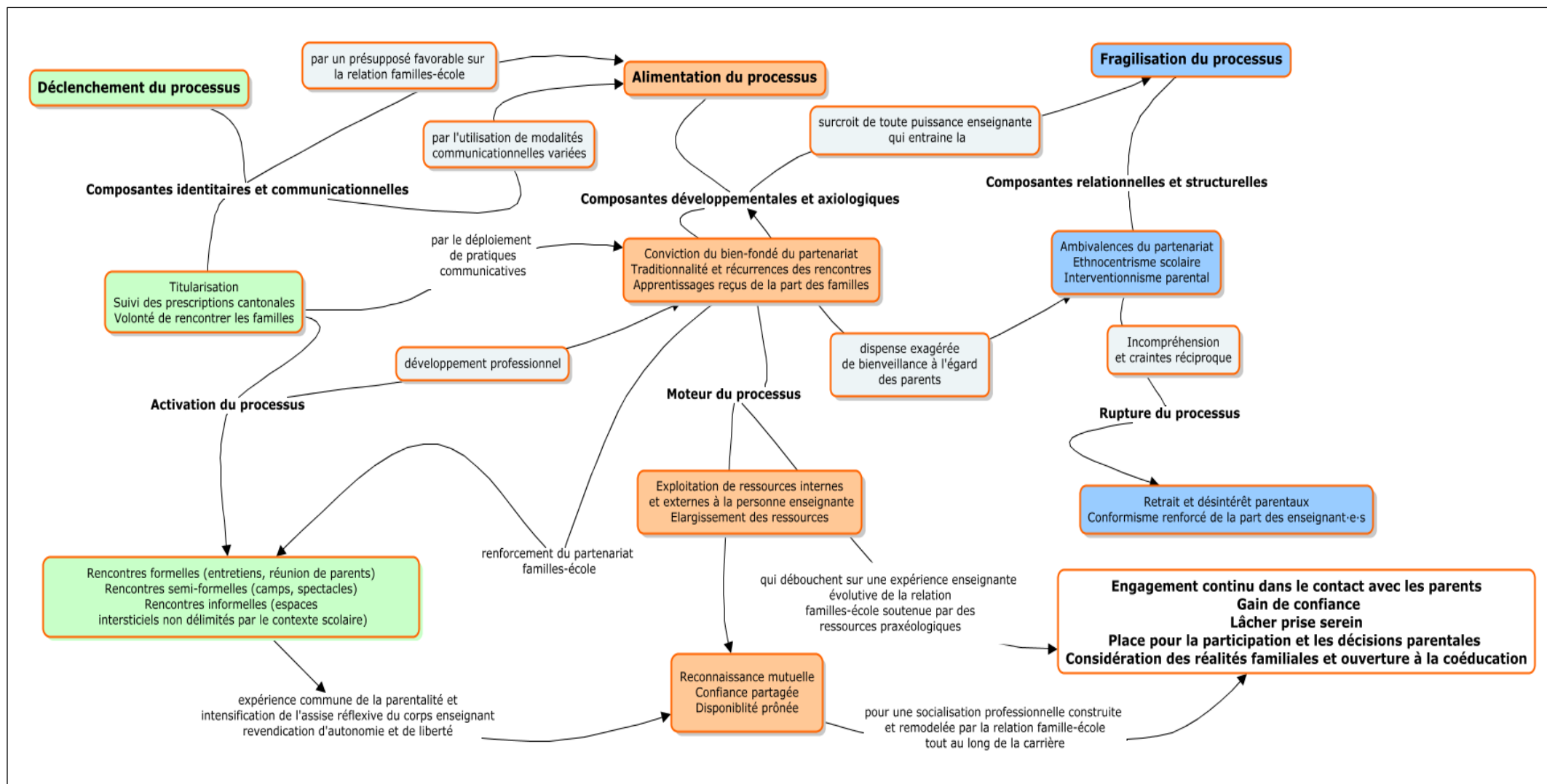
Voie de fragilisation : Elle s'ancre dans des composantes relationnelles et structurelles — ambivalences du partenariat, ethnocentrisme institutionnel, interventionnisme parental, incompréhensions réciproques, sentiment de toute-puissance enseignante. Dans ce contexte, le retrait parental ne renvoie pas nécessairement à un désintérêt : il peut relever d'une mise à distance défensive ou contrainte (horaires de travail, maîtrise linguistique, expériences antérieures de délégitimation), nourrie par la crainte du jugement et l'asymétrie des attentes. Il se

manifeste par une présence intermittente aux rencontres, des réponses laconiques aux sollicitations, ou le recours à des tiers.

En somme, cette modélisation met en évidence que la socialisation professionnelle au contact des familles constitue un processus non linéaire, façonné par l'articulation entre postures identitaires, choix communicationnels et contextes institutionnels. Elle permet de comprendre comment les dynamiques de carrière orientent des conceptions différenciées du partenariat — conceptions qui, telles qu'elles émergent de l'analyse des verbatims, se traduisent en manières d'agir et reconfigurent en retour les pratiques et leurs effets. La figure 15 ci-après propose une grille de lecture pour appréhender comment, tout au long de la carrière, l'équilibre entre déclenchement/activation, alimentation et fragilisation influence la qualité et la continuité du lien familles—école.

Figure 15

Processus de socialisation professionnelle organisée par trois voies



Discussion finale

Au moment de poser le point final, je tiens à rappeler les fondements et les apports de cette recherche doctorale. J'en évoquerai aussi les limites, tout en ouvrant quelques perspectives qu'elle rend désormais possibles. Curieusement, c'est au moment de conclure que m'envahit un sentiment de vertige. Il est étrange de ressentir ce fourmillement d'interrogations et de curiosités à explorer encore, alors qu'il s'agit précisément de refermer cette enquête. Cette recherche est née de l'observation prolongée des étudiant·es de troisième année, dont l'attitude m'a interrogée. Plutôt séduits par l'idée de rencontrer les parents de leurs futur·es élèves, elles et ils ne témoignent ni d'angélisme ni d'une fermeture qui entraverait les initiatives de communication avec les familles. À l'aube d'entrer dans la profession, je les perçois dans une zone proximale de développement, pour reprendre le concept vygotkien : posés, dotés d'outils, riches d'un bagage réflexif à expérimenter. C'est à partir de la dualité entre apprentissages qui s'affirment et doutes qui s'obstinent que s'est construite ma recherche sur le déploiement, par les enseignant·es, de la relation familles-école au fil de la carrière enseignante.

Les résultats de l'analyse révèlent que l'expérience de la relation familles-école croît et se transforme tout au long de la carrière enseignante, et que ces évolutions sont guidées par des ressources spécifiques. Ce processus est soutenu par des ressources internes et externes à la personne, mobilisées avec plus ou moins d'acuité selon l'expérience professionnelle. Un accord net se dessine sur l'importance de cette relation, partagé par les deux cohortes d'enseignant·es. Les plus anciennes et anciens décrivent les mutations du système scolaire et la complexification des attentes, mais ne sauraient envisager leur métier sans des liens réguliers avec les familles. Novices ou expérimenté·es, l'encouragement à vivre le partenariat est accueilli favorablement. Des inquiétudes subsistent (Baudrit, 2011 ; Labeeu, 2013), mais elles n'empêchent pas les enseignant·es généralistes de reconnaître la relation familles-école comme une composante sans doute plaisante et, en tout cas, incontournable de leur travail. Cette relation évolue avec les années vers une conception du partenariat consolidée par des routines, et les priorités développementales se déplacent : les novices apprivoisent le lien, tandis que les plus expérimenté·es recherchent des relations plus authentiques (Huberman, 1989). Les unes et les uns revendiquent le droit à l'erreur, les autres la marge de manœuvre. La confiance semble traverser la carrière comme un fil relativement stable. Ces conceptions, souvent empreintes de sollicitude envers les parents, peuvent toutefois engendrer des pratiques marquées par un réalisme superficiellement bienveillant, voire des formes d'ethnocentrisme institutionnel (Ogay, 2017, 2019).

Plusieurs modélisations apportent une valeur heuristique à cette recherche. Les matrices de socialisation professionnelle (novices et expérimenté-es) rendent compte d'évolutions différenciées selon l'expérience, autour des dimensions communicationnelles, identitaires et praxéologiques (Périer, 2012 ; Huberman, 1989 ; Cifali et André, 2007). Les conceptions de la participation parentale — explicative, déficitaire, collaborative, émancipatrice — issues des entretiens d'approfondissement décrivent les postures enseignantes et leur articulation avec la posture professionnelle et l'incarnation de l'autorité en présence des familles (Bernard et Richoz, 2015 ; Lahire, 1996 ; Sahuc, 2019 ; Humbeeck et al., 2018). Enfin, une modélisation intégrative met en lumière les processus de déclenchement, d'alimentation ou de fragilisation de la socialisation professionnelle, selon les ressources personnelles et institutionnelles disponibles, ainsi que les tensions et apaisements propres à l'instabilité communicationnelle de la relation familles-école (Lebreton, 2012 ; Ogay et Cettou, 2014).

Les entretiens d'approfondissement ont permis d'affiner ces pistes interprétatives (Lahire, 1996 ; Sahuc, 2019) et d'amplifier les éléments saillants de la première phase d'analyse. L'évolution de la relation familles-école montre que les huit enseignantes interrogées développent un registre de conceptions débouchant, selon mon interprétation des récits (Lahire, 1996 ; Paillé et Mucchielli, 2021), sur une volonté affirmée de laisser davantage de place à l'implication parentale (Humbeeck et al., 2018). Ce processus engage des postures professionnelles qui interagissent à la fois avec la conception que les enseignantes se font de la participation des parents et avec leur manière d'incarner l'autorité avec ses diverses composantes dans la relation (André et Richoz, 2015).

Limites de la recherche

Les limites de cette recherche constituent peut-être, à certaines étapes du travail, un apport décisif. Il y a d'abord mes propres limites. Choisir une méthode d'analyse inductive comme la théorisation ancrée demande une grande patience, de nombreuses relectures et autant de remises en question avant la stabilisation des catégories. Si c'était à refaire, peut-être choisirais-je une analyse thématique avec des concepts prédéfinis structurant davantage l'analyse. Si l'induction est passionnante, elle reste déroutante par son exigence : rester à l'écoute des données, les connaître véritablement, sans les contraindre (Guillemette, 2006 ; Paillé, 1994 ; Paillé et Mucchielli, 2021). Ce choix m'a permis de saisir « vraiment » l'expérience des personnes et de déconstruire les transcriptions pour m'éloigner de mes préconceptions, sans interférer avec leur vécu. J'ai toutefois traversé des moments de piétinement et de flous analytiques. Pourtant, en terminant ce travail, je pense avoir fait un choix pertinent. En codant « au ras des pâquerettes » (Paillé, 1994, p. 18), je me suis imposé un regard au plus près des textes, en prenant une distance par rapport à ma propre expérience pour

m'imprégner de ce que les données avaient à révéler — redécouvrant, en quelque sorte, une thématique que je pensais déjà bien connaître : la relation familles-école. Une autre limite concerne le statut particulier de la relation familles-école pour les enseignant·es qui travaillent en début de scolarité. Si l'entrée à l'école confronte les néoparents aux normes implicites de l'institution scolaire et à son ethnocentrisme (Ogay, 2017 ; 2019), le corps enseignant de ces degrés vit souvent une relation marquée par une plus grande proximité affective et relationnelle avec les familles. Cette spécificité, que je n'avais pas anticipée, constitue en réalité une ouverture stimulante : elle appelle à circonscrire plus finement l'expérience des enseignantes de 1^e et 2^e années, en écho aux travaux de Ogay (2017).

En outre, une limite est liée à l'interprétation des résultats. Mon approche a privilégié une lecture de la relation familles-école comme un espace de socialisation professionnelle, de développement identitaire et d'expériences partagées, en mettant en lumière les ressources mobilisées par les enseignant·es pour apprivoiser et transformer ces rencontres. Ancienne institutrice, ayant moi-même expérimenté la rencontre avec les familles, j'ai sans doute orienté mon regard vers les dimensions favorables de cette relation. Il n'est pas si facile de renier ses propres pratiques et sa culture professionnelle ; j'ai moi-même fait l'expérience interculturelle. Peut-être ai-je, consciemment ou non, laissé en arrière-plan certaines situations d'exclusion parentale, pourtant bien documentées (Ogay, 2019 ; Glasman, 2009 ; Périer, 2012). Je revendique cette limite comme une subjectivité assumée dans un cadre qualitatif. Cette implication personnelle, loin de disqualifier l'analyse, en souligne les ancrages et appelle à une vigilance constante. Elle invite à poursuivre la recherche, en diversifiant les contextes, les niveaux d'enseignement et les modalités d'enquête, afin de continuer à explorer la relation familles-école en s'appuyant sur les modélisations que j'ai dégagées consécutivement aux analyses.

Tout au long de cette recherche de thèse, en m'intéressant au discours des enseignant·es sur leurs pratiques, j'ai pu constater que les frontières entre l'institution scolaire et l'institution familiale sont plus perméables que ne le laisse supposer une approche normalisante. La relation familles-école est dynamique, capable de s'adapter aux aléas des changements sociétaux. Elle n'est pas figée, traversée de conflits plus ou moins prononcés, mais aussi de moments où parents et enseignant·es s'accordent pour dessiner les prémices de la coéducation (Humbeeck et al., 2006 ; Ogay, 2017). Cependant, cette relation ne s'accommode guère de tiédeur ou d'indétermination. La clarification des rôles et l'explicitation des espérances de chacun constituent des leviers puissants pour que les partenaires partagent le souci du développement harmonieux de l'enfant (Tinembart, 2015). La réflexivité doit quitter le seul objet de l'enseignement et la dimension didactique pour entrer au cœur de la relation.

Ouverture

À partir de ces constats, plusieurs pistes se dessinent pour approfondir la question du développement professionnel des enseignant·es dans le champ du partenariat avec les familles. J'accepte pleinement ma vision quelque peu optimiste de certains résultats qui m'a conduite à mettre en lumière, du point de vue des enseignant·es, la force de ce qui se fait et se vit au quotidien. Cet optimisme a nourri les modélisations élaborées autour de l'évolution de la socialisation professionnelle et des conceptions de la participation parentale...prendre le contrepied en affirmant la force et la réalité des pratiques telles qu'expérimentées par les généralistes. Ces outils réflexifs pourraient accompagner les enseignant·es dans un travail de distanciation critique vis-à-vis de leurs représentations des familles et de leur propre position professionnelle. Les résultats soulignent par ailleurs le rôle central des espaces intermédiaires — seuils de la classe, temps informels, lieux de transition — que les enseignant·es identifient comme des opportunités précieuses de rencontre et de reconnaissance mutuelle. Investir ces espaces, souvent sous-estimés dans les dispositifs institutionnels, apparaît comme un levier essentiel pour construire un partenariat plus équilibré et ajusté. Leur mise en valeur m'a conduite à repenser le partenariat comme un processus ancré dans ces moments simples, souvent laissés de côté, mais porteurs de lien. Ces lieux m'ont appris que le partenariat ne dépend pas seulement de grandes intentions, mais de ce qui se joue dans l'ordinaire des rencontres.

D'autant plus qu'il existe une contradiction vécue par les enseignant·es : elles et ils doivent suivre les prescriptions fixant le cadre des rencontres avec les parents et, pourtant, les enseignantes et enseignants primaires disent apprécier ces rencontres moins formelles et empreintes de plus de légèreté. Les résultats montrent que les enseignant·es ne s'opposent pas au partenariat familles-école. Au contraire, elles et ils disent apprécier les rencontres avec les parents et la possibilité d'un échange autour de la scolarité. Ce qui semble davantage problématique tient aux prescriptions qui encadrent ces moments, parfois vécues comme des cadres rigides dans lesquels il faut se conformer. La relation n'est pas rejetée ; ce sont ses modalités formelles qui interrogent. Plusieurs éléments dégagés laissent entendre un souhait de rencontres plus simples, moins prises dans le poids de l'évaluation et des attentes institutionnelles.

Ce constat ouvre une lecture novatrice de la relation familles-école : il rejoint des parents qui souhaitent suivre la scolarité de leur enfant sans se sentir placés sous le regard normatif de l'école. Il y a là, peut-être, un point d'appui possible pour travailler à la recreation de la relation familles-école pratiquer autrement, en se dégageant partiellement de l'emprise scolaire décrite par Dubet et Duru-Bellat (2024).

Aussi, comment faire ? Pourquoi s'enfermer dans une relation trop formelle ? Des partenaires se déclarent mutuellement « partenaires », mais demeurent prisonniers d'injonctions réelles ou imaginaires, tout en aspirant à plus de souplesse. Dans le secondaire, où l'on n'est pas toujours titulaire de sa classe, ces enjeux se reconfigurent : il serait utile d'examiner comment la responsabilité de la classe partagée entre plusieurs enseignant·es influence la relation avec les familles et les marges de manœuvre perçues. Ce que j'observe en fin de formation, c'est une double posture de la part des étudiant·es : des personnes avec leurs craintes, et des professionnel·les en devenir, tenus par les exigences du métier. Le lien aux familles est alors pensé d'abord sous l'angle de l'inquiétude et de la conformité.

À l'issue de ce travail de thèse, je pense que le danger qui guette la relation familles-école est celui de la réduction : une opération obligatoire, encadrée par des prescriptions, qui enfermerait les partenaires dans des rôles figés. Je crois aussi que familles et école doivent oser des initiatives pour réinventer le partenariat et lui redonner un soupçon d'enchantement. Enfin, ne faudrait-il pas, avant tout, considérer l'« essentiel » (Chatelain, 2023, p. 35) de la relation familles-école : l'envisager comme une relation humaine authentique comme celles qui nourrissent nos vies ordinaires et auxquelles nous attachons du sens ? Plus qu'une question d'expérience professionnelle, de parcours de carrière ou de construction de ressources, le corps enseignant ne pourrait-il pas accueillir les fragilités et les bonheurs inhérents à la rencontre avec les parents, et accepter les dissonances partenariales comme faisant partie de la musique de cette relation ? Des dissonances qui peuvent constituer une chance pour développer une relation vive et vivante, où les actrices et acteurs du partenariat trouvent un espace pour évoluer, proposer, décider (Humbecq et al., 2018). En d'autres termes, vivre la relation familles-école, n'est-ce pas, au-delà de toute autre considération, faire l'expérience d'expériences partagées (Vygotski, 1997), entre personnes qui se rencontrent, et qui se reconnaissent mutuellement (Honneth, 2000) ?

Bibliographie

- Abric, J.-C. (2019). *Psychologie de la communication. Théories et méthodes*. Dunod.
- Adichie, C. N. (2017). *Chère Ijeawele, ou manifeste pour une éducation féministe*. Gallimard.
- Akkari, A. (2002). Au-delà de l'ethnocentrisme en sciences de l'éducation. Dans P. Dasen et C. Perregaux (Dir.), *Pourquoi des approches interculturelles en sciences de l'éducation ?* (pp. 31–48). De Boeck Supérieur.
- Akkari, A., et Changkakoti, N. (2009). Les relations entre parents et enseignants : bilan des recherches récentes. *La Revue internationale de l'éducation familiale*, 25(1), 103–130. <https://doi.org/10.3917/rief.025.0103>
- Albisetti, Z., Balslev, K., Bolay, M., Broyon, M.-A., Canevascini, S., Casabianca, E., Charmillot, S., Egloff, M., Fouquet-Chauprade, B., Girinshuti, C., Gremion, F., Hascoët, M., Rey, J., et Voirol-Rubido, I. (2017). *Les dimensions qualitatives de la formation et de l'insertion des diplômé-e-s : résultats de l'enquête réalisée en 2017 auprès des diplômé-e-s 2016 des degrés préscolaires, primaires, secondaires I et II des HEP de Suisse romande et du Tessin*. INSERCH.
- Albisetti, Z., Balslev, K., Canevascini, S., Charmillot, S., Egloff, M., Gremion, F., González-Martínez, E., Hascoët, M., Rey, J., Vanini, A., Voirol-Rubido, I. et Vouillamoz, L. (2019). *Obtention de l'emploi, adéquation emploi-formation et facteurs favorisant l'insertion subjective des diplômé-e-s en enseignement : résultats de l'enquête INSERCH réalisée en 2019 auprès des diplômé-e-s 2018 et 2016 des instituts de formation des enseignant-e-s romand-e-s et tessinois-e-s*. INSERCH.
- Ambroise, C., Toczek, M.-C., et Brunot, S. (2017). Les enseignants débutants : vécu et transformations. Panorama des connaissances sur l'entrée dans le métier. *Éducation et socialisation*, (46). <https://doi.org/10.4000/edso.2334>
- Anadón, M. (2006). La recherche dite « qualitative » : de la dynamique de son évolution aux acquis indéniables et aux questionnements présents. *Recherches qualitatives*, 26(1), 5–31.
- André, B., et Richoz, J.-C. (2015). *Parents et enseignants. De l'affrontement à la coopération*. Favre.
- Apostolidis, T. (2003). Représentations sociales et triangulation : enjeux théorico-méthodologiques. Dans J.-C. Abric (Dir.), *Méthodes d'études des représentations sociales* (pp. 13–35). Érès.
- Arapi, E., Pagé, P., et Hamel, C. (2018). Quels sont les liens entre l'implication parentale, les conditions socio-économiques de la famille et la réussite scolaire ? Une synthèse des connaissances. *Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 53(1), 88–107.
- Asdih, C. (2012). Collaborer avec les parents pour accompagner la scolarité ? Représentations des enseignants et pratiques professionnelles. *Enfances, Familles, Générations*, (16), 34–52.
- Asdih, C. (2017). Coéducation, compétences parentales et professionnelles. *Administration et Éducation*, (153), 31–36.
- Audet, G. (2008). *La relation enseignant-parents d'un enfant d'une autre culture sous l'angle du rapport à l'altérité*. *Revue des sciences de l'éducation*, 34(2), 333–350. <https://doi.org/10.7202/019684ar>
- Bader, D., et Fibbi, R. (2012). Les enfants de migrants : un véritable potentiel [Rapport, Forum suisse pour l'étude des migrations et de la population]. Neuchâtel. Consulté le 22 août

- 2025, sur https://www.unine.ch/sfm/wp-content/uploads/sites/100/2012_Les-enfants-de-migrants.pdf
- Ballif, L., et Ogay, T. (2017). Quand les parents deviennent parents d'élèves. Si la norme scolaire se cache entre les lignes, qui se retrouve à la marge ? *Revue [petite] enfance*, 123, 70–83.
- Ballion, R. (1982). *Les consommateurs d'école*. Stock.
- Balslev, K., Charmillot, S., Giovannini, V., Hascoët, M., Mabilon, A., Melfi, G., Rey, J., Vanini De Carlo, K., Voirol-Rubido, I. (2024). *Formation, insertion professionnelle et persévérance dans le métier des différents profils de diplômé.e.s. Résultats de l'enquête INSERCH réalisée en 2024 auprès des diplômé.e.s 2023 et 2021 des instituts de formation des enseignant.e.s romands et tessinois*. INSERCH.
- Barbier, J.-M., Chaix, M.-L., et Demailly, L. (1994). Éditorial. *Recherche et formation*, 17, 5–8.
- Barbier, J.-M., Bourgeois, É., Kaddouri, M., et de Villers, G. (Dir.). (2006). *Constructions identitaires et mobilisation des sujets en formation*. L'Harmattan.
- Baribeau, C., et Royer, C. (2012). L'entretien individuel en recherche qualitative : usages et modes de présentation dans la *Revue des sciences de l'éducation*. *Revue des sciences de l'éducation*, 38(1), 3–45.
- Barrère, A. (2002). *Les enseignants au travail : Routines incertaines*. L'Harmattan.
- Baudrit, A. (2011). L'entrée dans le métier. Dans A. Baudrit (Dir.), *Mentorat et tutorat dans la formation des enseignants* (pp. 73–123). De Boeck.
- Becker, H. (2002). *Les ficelles du métier. Comment conduire sa recherche en sciences sociales* (trad. fr.). La Découverte.
- Berger, P., et Luckmann, T. (2022). *La construction sociale de la réalité* (5e éd.) (œuvre originale publiée en 1966). Armand Colin.
- Bertaux, D. (2016). *Le récit de vie* (4e éd.). Armand Colin.
- Biémar, S., et Fischer, L. (2023). Former les (futur.e.s) enseignant.e.s aux aspects relationnels et émotionnels du métier. *Éducation et socialisation*, (67). <https://doi.org/10.4000/edso.22469>
- Biesta, G. J. J., et Tedder, M. (2007). Agency and learning in the lifecourse: Towards an ecological perspective. *Studies in the Education of Adults*, 39(2), 132–149. <https://doi.org/10.1080/02660830.2007.11661545>
- Bindschedler, N., Marro, P., et Modou, F. (2021). *Le petit livre d'Or : principes de l'orthographe rectifiée (OR) de 1990 et sensibilisation au langage épïcène*. CIIP. <https://www.ciip.ch/files/1049/Documents/Documents-CIIP/Le-petit-livre-dOR.pdf>
- Bizumic, B., et Duckitt, J. (2012). What is and is not ethnocentrism? A conceptual analysis and political implications. *Political Psychology*, 33(6), 887–909. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9221.2012.00907.x>
- Blais, M., et 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. Consulté le 22 août 2025, sur [https://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/edition_reguliere/numero26\(2\)/blais_et_martineau.pdf](https://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/edition_reguliere/numero26(2)/blais_et_martineau.pdf)
- Boissonneault, C., et Vinit, F. (2016). Entre récits et résultats : la voie de l'écriture pour maintenir le dialogue ouvert. *Recherches qualitatives*, 35(2), 7–22. <https://doi.org/10.7202/1084378ar>
- Bordes, V. (2022). Socialisation professionnelle. Dans A. Jorro (Dir.), *Dictionnaire des concepts de la professionnalisation* (pp. 399–403). De Boeck Supérieur.

- Bouchetal, T., et Lantheaume, F. (2015). Approche biographique et située de parcours professionnels d'enseignants du premier degré : entre permanence et reconfiguration identitaires. *Le Sujet dans la Cité*, 6, 81–91. <https://doi.org/10.3917/lsdlc.006.0081>
- Boulanger, D., Larose, F., et Couturier, Y. (2010). La logique déficitaire en intervention sociale auprès des parents. *Nouvelles pratiques sociales*, 23(1), 152–176. <https://doi.org/10.7202/1001462ar>
- Boulanger, D., Larose, F., Grenier, N., Doucet, F., Coppet, M., et Couturier, Y. (2014). Les discours véhiculés dans le champ du partenariat école-famille-communauté : analyse de la documentation scientifique. *Service social*, 60(1), 119–139. <https://doi.org/10.7202/1025137ar>
- Bourdieu, P., et Passeron, J.-C. (2008). *Les héritiers : les étudiants et la culture*. Les Éditions de Minuit. (Ouvrage original publié en 1964)
- Bresson, N., et Mellier, D. (2015). La parentalité en souffrance à l'école. *Dialogue*, 207(1), 83–96. <https://doi.org/10.3917/dia.207.0083>
- Bristow, J. (2019). Les parents hélicoptères : une socialisation incertaine des adultes en devenir. *Revue des politiques sociales et familiales*, 133, 9–20. <https://doi.org/10.3406/caf.2019.3370>
- Bronfenbrenner, U. (2005). *Making human beings human: Bioecological perspectives on human development*. Sage
- Buysse, A., et Vanhulle, S. (2009). Écriture réflexive et développement professionnel : quels indicateurs ? *Questions Vives. Recherches en éducation*, 5(11), 225–242. <https://doi.org/10.4000/questionsvives.603>
- Canton de Berne. (2022). *Loi sur l'école obligatoire (LEO)*. Consulté le 22 août 2025, sur https://www.belex.sites.be.ch/app/fr/texts_of_law/432.210
- Canton de Berne. (s. d.). La scolarité obligatoire dans le canton de Berne. Direction de l'instruction publique et de la culture. Consulté le 22 août 2025, sur <https://www.bkd.be.ch/fr/start/themen/bildung-im-kanton-bern/kindergarten-und-volksschule/die-volksschule.html>
- Cattonar, B. (2001). Les identités professionnelles enseignantes : ébauche d'un cadre d'analyse. HAL, archives ouvertes, 1–35. Consulté le 22 août 2025, sur <https://hal.science/hal-00917448>
- Cesari Lusso, V. (2000). L'entretien de recherche dans l'étude des processus de jeunes issus de la migration : questions méthodologiques et épistémologiques. *Cahiers de psychologie*, 36, 13–26. Université de Neuchâtel.
- Changkakoti, N., et Fahmi, L. (2020). La construction de l'espace scolaire entre parents et enseignants : passages de seuils physiques et symboliques. Dans L. Pelletier et A. Lenoir (Dir.), *Regards critiques sur la relation école-familles* (pp. 69–90). Éditions des Archives contemporaines.
- Charmaz, K. (2001). Qualitative interviewing and grounded theory analysis. In J. F. Gubrium et J. A. Holstein (Eds.), *Handbook of interview research: Context and method* (pp. 675–694). Sage.
- Charmillot, M. (2021). Définir une posture de recherche, entre constructivisme et positivisme. Dans F. Piron et E. Arsenault (Dir.), *Guide décolonisé et pluriversel de formation à la recherche en sciences sociales et humaines*. Éditions science et bien commun. Consulté le 22 août 2025, sur <https://scienceetbiencommun.pressbooks.pub/projet-these/chapter/les-grands-debats-epistemologiques-occidentaux-attribue/>

- Chartier, M., et Payet, J.-P. (2014). « Comment ça se passe à la maison ? » Troubles du rôle professionnel dans l'entretien enseignant-parents. *Revue française de pédagogie*, 187(2), 23–34. <https://doi.org/10.4000/rfp.4477>
- Chatelain, N. (2020). Téléphone portable et messagerie : construire la relation familles-école. *Enjeux pédagogiques*, (34), 10–13.
- Chatelain, N. (2021). Vivre les liens familles-école à distance et créer des relations apaisées. Dans F. Pasche Gossin et C. Riat (Dir.), *L'école, la formation et la recherche en éducation face à l'urgence : la mise à distance des savoirs entre détresse et résilience* (pp. 83–89). Éditions de la HEP-BEJUNE.
- Chatelain, N. (2023). Paroles d'enseignant-es : pour dire l'essentiel de la relation familles-école. *Enjeux pédagogiques*, (41), 35–36.
- Cifali, M., et André, A. (2007). *Écrire l'expérience : vers la reconnaissance des pratiques professionnelles*. PUF.
- Clarke, D., et Hollingsworth, H. (2002). *Elaborating a model of teacher professional growth*. *Teaching and Teacher Education*, 18(8), 947–967.
- Conférence des directeurs des hautes écoles pédagogiques et institutions assimilées de Suisse romande et du Tessin. (2002). *Code d'éthique de la recherche pour les Hautes Écoles pédagogiques (adopté le 31 mai 2002)*. Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin. Consulté le 22 août 2025, sur https://books.google.com/books/about/Code_d_%C3%A9thique_de_la_recherche_pour_les.html?id=ExfXuQEACAAJ
- Conférence latine de l'enseignement obligatoire. (2024, juin). *Plan d'études romand (PER) : Document d'information aux parents – Version simplifiée* [Brochure]. <https://per.ciep.ch/api/files/310>.
- Conus, X., et Ogay, T. (2018). Quand l'enseignant s'imagine collaborer avec le parent : étude de cas autour de la confiance. *La Revue internationale de l'éducation familiale*, 44(2), 45–65. <https://doi.org/10.3917/rief.044.0045>
- Conus, X., Borruat, S., Ogay, T., et Ballif, L. (2020). Qui fait l'école ? L'ouverture de l'institution scolaire à la diversité à l'épreuve de l'homogénéité de ses cadres : enquête dans une administration scolaire suisse. *Alterstice*, 9(2), 105–118. <https://doi.org/10.7202/1082532ar>
- Creswell, J. W. (2013). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (3e éd.). Sage.
- De Ketele, J.-M. (2022). [Entrée]. Dans A. Jorro (Dir.), *Dictionnaire des concepts de la professionnalisation* (pp. 167–171). De Boeck Supérieur.
- De Singly, F. (2023a). Les familles contemporaines : une tension entre les « je » individuels et les « nous » conjugal et familial. *Recherches familiales*, 20(1), 17–28. <https://doi.org/10.3917/rf.020.0018>
- De Singly, F. (2023b). *La sociologie des familles contemporaines* (7e éd.). Armand Colin.
- Denave, S. (2020). La socialisation professionnelle : de l'orientation dans un métier aux possibles bifurcations professionnelles. *Ressources en sciences économiques et sociales*. ENS de Lyon. Consulté le 22 août 2025, sur <http://ses.ens-lyon.fr/articles/la-socialisation-professionnelle-de-lorientation-dans-un-metier-aux-possibles-bifurcations-professionnelles>
- Denis, J., Guillemette, F., et Luckerhoff, J. (2019). Introduction : les approches inductives dans la collecte et l'analyse des données. *Approches inductives*, 6(1), 1–9. <https://doi.org/10.7202/1060042ar>

- Deslandes, R., et 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. <https://doi.org/10.7202/012675ar>
- Deslandes, R. (2019). *Collaborations école-famille-communauté : recension des écrits (Tome 1)* [Rapport, Relations école-famille Réseau PÉRISCOPE]. Québec. Consulté le 22 août 2025, sur https://www.periscope-r.quebec/sites/default/files/relations-ecole-communaute_2019.pdf
- Develay, M. (2013). *Comment refonder l'école primaire ?* De Boeck Supérieur.
- Direction de l'instruction publique et de la culture du canton de Berne. (s. d.). La scolarité obligatoire dans le canton de Berne [Brochure]. Consulté le 22 août 2025, sur <https://www.bkd.be.ch/fr/start/themen/bildung-im-kanton-bern/kindergarten-und-volksschule/die-volksschule/media-center-broschueren-und-videos/franzoesisch.html>
- Direction de l'instruction publique et de la culture du canton de Berne. (s. d.). L'école obligatoire dans le canton de Berne [Brochure]. Consulté le 22 août 2025, sur <https://www.bkd.be.ch/fr/start/themen/bildung-im-kanton-bern/kindergarten-und-volksschule/die-volksschule/media-center-broschueren-und-videos/franzoesisch.html>
- Doray, P. (1992). [Compte rendu de l'ouvrage *La socialisation : construction des identités sociales et professionnelles* de C. Dubar (1991)]. *Cahiers de recherches sociologiques*, (18–19), 308–311. <https://doi.org/10.7202/1002611ar>
- Dubar, C. (1992). Formes identitaires et socialisation professionnelle. *Revue française de sociologie*, 33(4), 505–529. <https://doi.org/10.2307/3322224>
- Dubar, C. (2010). *La socialisation : construction des identités sociales et professionnelles* (4e éd.). Armand Colin.
- Dubar, C., Tripier, P., et Boussard, V. (Eds.). (2011). *Sociologie des professions* (3e éd.). Armand Colin.
- Dubet, F., & Duru-Bellat, M. (2024). *L'emprise scolaire : Quand trop d'école tue l'éducation*. Presses de Sciences Po.
- Duchesne, C., Savoie-Zajc, L., et St-Germain, M. (2005). La raison d'être de l'engagement professionnel chez des enseignantes du primaire selon une perspective existentielle. *Revue des sciences de l'éducation*, 31(3), 497–518. <https://doi.org/10.7202/013907ar>
- Dumoulin, C., Thériault, P., Duval, J., et Tremblay, I. (2013). Rapprocher l'école primaire et les familles par de nouvelles pratiques de communication. *La Recherche en éducation*, 9, 4–18. Consulté le 22 août 2025, sur <https://crires.ulaval.ca/full-text/128-416-1-pb.pdf>
- Dumoulin, C. (2016). Communiquer pour faire du parent un partenaire de la réussite éducative de son enfant. *Revue suisse de pédagogie spécialisée*, (2), 23–28.
- Dupeyron, J.-F. (2012). La grande enfance. *Éducation et socialisation*, (32), 1–15. <https://doi.org/10.4000/edso.347>
- Dupont, S. (2018). Le cycle de vie familial : un concept essentiel pour appréhender les familles contemporaines. *Thérapie familiale*, 39(2), 169–181. <https://doi.org/10.3917/tf.182.0169>
- Dupont, S. (Dir.). (2022). *Le cycle de vie des familles contemporaines*. Érès.
- Duru-Bellat, M., et van Zanten, A. (2012). *La sociologie de l'école* (4e éd.). Armand Colin.
- D'Ormesson, J. (2013). *Un jour je m'en irai sans en avoir tout dit*. Robert Laffont.
- Edelmann, D., et Ogay, T. (2011). Penser l'interculturalité dans la formation des professionnels : l'incontournable dialectique de la différence culturelle. In A. Lavanchy, F. Dervin et A. Gajardo (dir.), *Anthropologies de l'interculturalité* (pp. 47-71). L'Harmattan.

- Ellefsen, E. (2013). La santé-dans-la-maladie : un nouveau modèle pour comprendre l'expérience universelle de la maladie chronique. *Recherches qualitatives*, Hors-série (15), 132–146.
- Encyclopaedia Universalis. (s. d.). Socialisation — sociologie. Dans *Encyclopaedia Universalis*. Repéré le 22 août 2025, à l'adresse <https://www.universalis.fr/encyclopedie/socialisation-sociologie/>
- Epstein, J. L. (2004, juin). Partenariat école, famille et communauté : Une approche basée sur la recherche (R. Deslandes, trad. libre autorisée). Communication présentée à la Journée « École Famille Communauté », Université du Québec à Trois-Rivières.
- Epstein, J. L. (2010). School/family/community partnerships: Caring for the children we share. *Phi Delta Kappan*, 92(3), 81–96. <https://doi.org/10.1177/003172171009200326>
- Fahrni, L., et Ogay, T. (2022). Préparer l'entrée à l'école ? Analyse d'une pratique de transition œuvrant à la frontière entre l'école et les familles au sein d'un établissement scolaire du canton de Fribourg. *Recherches en éducation*, (46). <https://doi.org/10.4000/ree.10170>
- Fassin, D. (2006). *Souffrir par le social, gouverner par l'écoute. Une configuration sémantique de l'action publique*. Politix, 19(73), 137-158. <https://doi.org/10.3917/pox.073.0137>
- Feyfant, A. (2015). Coéducation : Quelle place pour les parents ? *Dossier de veille de l'IFÉ*, (98), 1–24. Consulté le 22 août 2025, sur <https://veille-et-analyses.ens-lyon.fr/rapports/DetailRapport.php?id=1765>
- Frame, A. (2013). *Communication et interculturalité : Cultures et interactions interpersonnelles*. Hermès-Lavoisier.
- Garreau, L. (2015). De l'utilisation de la circularité en MTE : vers un dépassement de la tension entre créativité et rigueur méthodologique. *Approches inductives*, 2(1), 211–242. <https://doi.org/10.7202/1028106ar>
- Gaussel, M. (2013). Aux frontières de l'école ou la pluralité des temps éducatifs. *Dossier de veille de l'IFE*, 81, 1–20. Consulté le 22 août 2025, sur <https://veille-et-analyses.ens-lyon.fr/rapports/DetailRapport.php?parent=accueilleid=1565>
- Glaser, B. G., et Strauss, A. L. (1967). *The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research*. Aldine Publishing Company.
- Glasman, D. (1992). Parents ou familles : critique d'un vocabulaire générique. *Revue française de pédagogie*, 100, 19–33. <https://doi.org/10.3406/rfp.1992.1326>
- Goffman, E. (1973). *La mise en scène de la vie quotidienne. 1 : La présentation de soi*. Les Éditions de Minuit.
- Gohier, C., Anadón, M., Bouchard, Y., Charbonneau, B., et Chevrier, J. (2001). La construction identitaire de l'enseignant sur le plan professionnel : un processus dynamique et interactif. *Revue des sciences de l'éducation*, 27(1), 3–32. <https://doi.org/10.7202/009922ar>
- Goyette, N., & Martineau, S. (2018). Les défis de la formation initiale des enseignants et le développement d'une identité professionnelle favorisant le bien-être. *Phronesis*, 7(4), 4–19. <https://doi.org/10.7202/1056316ar>
- Graham-Clay, S. (2024). Communicating with parents 2.0: Strategies for teachers. *School Community Journal*, 34(1), 9–60.
- Guba, E. G., et Lincoln, Y. S. (1994). Competing paradigms in qualitative research. In N. K. Denzin et Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 105–117). Sage.

- Gudykunst, W. B. (2005). An anxiety/uncertainty management (AUM) theory of effective communication: Making the mesh of the net finer. In W. B. Gudykunst (Ed.), *Theorizing about intercultural communication* (pp. 281–322). Sage.
- Guillemette, F. (2006). L'approche de la Grounded Theory : pour innover ? *Recherches qualitatives*, 26(1), 32–50. <https://doi.org/10.7202/1085397ar>
- Guillez, P., et Tétreault, S. (2014). *Méthodes, techniques et outils d'intervention : Guide pratique de recherche en réadaptation*. De Boeck.
- HEP-BEJUNE. (2024). *Référentiel de compétences pour la formation initiale des enseignants du niveau primaire de la HEP-BEJUNE et son utilisation pour la conception du programme de formation*. Consulté le 22 août 2025, sur <https://qmpilot.hep-bejune.ch/qmp2/File/CoreDownload/329>
- Hofstetter, R. (2012). La transformation de l'enfant en écolier (du 19^e au milieu du 20^e siècle) : les « eurêkas » des sciences de l'homme naissantes, entre scientisme et romantisme : un « naturalisme » de l'enfance. *Paedagogica Historica: International Journal of the History of Education*, 48(1), 31– 50. <https://doi.org/10.1080/00309230.2011.644631>
- Honneth, A. (2004). La théorie de reconnaissance : une esquisse. *Revue du MAUSS*, (23), 133– 136. <https://doi.org/10.3917/rdm.023.0133>
- Honneth, A. (2019). Reconnaissance et reproduction sociale. Dans J.-P. Payet et A. Battegay (Dir.), *La reconnaissance : un concept de philosophie politique à l'épreuve des sciences sociales* (pp. 45–58). Presses universitaires du Septentrion.
- Hoover-Dempsey, K. V., et Sandler, H. M. (1997). Why do parents become involved in their children's education? *Review of Educational Research*, 67(1), 3–42. <https://doi.org/10.3102/00346543067001003>
- Huberman, M. (1989a). Les phases de la carrière enseignante. *Revue française de pédagogie*, 86, 5–16. <https://doi.org/10.3406/rfp.1989.1366>
- Humbeeck, B., Lahaye, W., Balsamo, A., et Pourtois, J.-P. (2006). Les relations école-famille : de la confrontation à la coéducation. *Revue des sciences de l'éducation*, 32(3), 649–664. Consulté le 22 août 2025, sur <https://www.erudit.org/en/journals/rse/2006-v32-n3-rse1733/016280ar/>
- Humbeeck, B., Lahaye, W., et Berger, M. (2018). *Parents, enseignants... Éduquer ensemble en restant chacun à sa place*. De Boeck.
- Hurtig-Delattre, C. (2016). *La coéducation à l'école, c'est possible !* Chronique sociale.
- Husserl, E. (1950). *Idées directrices pour une phénoménologie*. Gallimard.
- Identité. (s. d.). *Le Robert — Dictionnaire en ligne*. Consulté le 22 août 2025, sur <https://dictionnaire.lerobert.com/definition/identite>
- Jorro, A. (2009). *Professionalité et développement professionnel*. De Boeck.
- Jorro, A. (Dir.). (2022). *Dictionnaire des concepts de la professionnalisation*. De Boeck Supérieur.
- Joseph, O. (2011). L'affiliation comme processus : enjeux identitaires et reconnaissance professionnelle. *Questions vives. Recherches en éducation*, 5(15), 53–66. <https://doi.org/10.4000/questionsvives.711>
- Kaddouri, M. (2006). Dynamiques identitaires et rapports à la formation. Dans J.-M. Barbier (Dir.), *Situations de formation et dynamiques identitaires* (pp. 23–44). L'Harmattan.
- Kaeslin, S., et Schmocker, E. (2018). *Collaboration avec les parents : Quels sont les facteurs de succès dans la collaboration avec parents dans le domaine de la promotion de la santé ?* Fondation suisse pour la santé RADIX. Consulté le 22 août 2025, sur

https://www.radix.ch/media/snjdh03/collaboration_avec_les_parents_recherche_de_base_f_al_pss.pdf

- Kaufmann, J.-C. (2016). *L'entretien compréhensif* (4e éd.). Armand Colin.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (2004). Que peut-on « faire » avec du dire ? *Cahiers de linguistique française*, 26, 27–43.
- Kherroubi, M. (2008). *Des parents dans l'école*. Érès.
- Kobelinsky, C. (2008). Les situations de retour : restituer sa recherche aux enquêtés. Dans D. Céfaï et D. Pasquier (Dir.), *Les politiques de l'enquête* (pp. 185–204). La Découverte.
- Labeau, M. (2012). Premiers mois en classe de primaire. *Éducation et Formation*, 299, 98–107.
- Lahire, B. (1996). Risquer l'interprétation : Pertinences interprétatives et surinterprétations en sciences sociales. *Enquête*, (3), 61–87. Consulté le 22 août 2025, sur <https://journals.openedition.org/enquete/1006>
- Lahire, B. (2025, 29 janvier). Socialisation (sociologie). *Encyclopædia Universalis*. Consulté le 22 août 2025, sur <https://www.universalis.fr/encyclopedie/socialisation-sociologie/>
- Laperrière, A. (1997). La théorisation ancrée (grounded theory) : démarche analytique et comparaison avec d'autres approches apparentées. Dans J. Poupart, J.-P. Deslauriers, L.-H. Groulx, A. Laperrière, R. Mayer, et A. P. Pires (Dir.), *La recherche qualitative : Enjeux épistémologiques et méthodologiques* (pp. 309–340). Gaëtan Morin.
- Lave, J., et Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press.
- Le Breton, D. (2012). *L'interactionnisme symbolique*. PUF.
- Lee, E., et Macvarish, J. (2020). Le parent « hélicoptère » et le paradoxe de la parentalité intensive au XXI^e siècle. *Lien social et politique*, (85), 19–42. <https://doi.org/10.7202/1073740ar>
- Lefebure, P. (2011). Les apports des entretiens collectifs à l'analyse des raisonnements politiques : composition des groupes et dynamiques discursives. *Revue française de science politique*, 61(3), 399–420. <https://doi.org/10.3917/rfsp.613.0399>
- Lefevre, G. (2022). Compétences professionnelles. Dans A. Jorro (Dir.), *Dictionnaire des concepts de la professionnalisation* (pp. 107–111). De Boeck Supérieur.
- Lejeune, C. (2014). *Manuel d'analyse qualitative : Analyser sans compter ni classer*. Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur.
- Lenoir, F., et Anvar, L. (2016). *Oser l'émerveillement*. Paris : Albin Michel.
- Les attentes des parents vis-à-vis de l'institution scolaire. (2004). *Le Débat*, 132(5), 91–97.
- Licata, L. (2007). La théorie de l'identité sociale et la théorie de l'auto-catégorisation : Le soi, le groupe et le changement social. *Revue électronique de psychologie sociale*, 1, 19–33. Consulté le 22 août 2025, sur <https://psychologiescientifique.org/wp-content/uploads/2018/02/Licata-2007-La-th%C3%A9orie-de-l%E2%80%99identit%C3%A9-sociale-et-la-th%C3%A9orie-de->
- Lodého, O. (2006). Les partenaires de l'école : familles et institutions. *Expressions*, 27, 139–143.
- Louvet, A. (1991). Une recherche INRP sur la prise de fonction des instituteurs. *Cahiers pédagogiques*, 290, 40–41.
- Luckerhoff, J., et Guillemette, F. (2012). *Méthodologie de la théorisation enracinée : Fondements, procédures et usages*. Presses de l'Université du Québec.

- Mandarakas, M. (2014). Teachers and parent school engagement: International perspectives on teachers' preparation for and views about working with parents. *Global Studies of Childhood*, 4(1), 21–27. <https://doi.org/10.2304/gsch.2014.4.1.21>
- Marcel, J.-F. (2002). Approche ethnographique des pratiques enseignantes durant les temps interstitiels. *Spirale—Revue de recherches en éducation*, 30(1), 103–121.
- Marcel, J.-F. (2005). Le développement professionnel au travers de l'évolution des pratiques enseignantes. *Revue des sciences de l'éducation*, 31(3), 585–606.
- Marková, I. (2016). *The dialogical mind: Common sense and ethics*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511753602>
- Maroy, C. (2018). Nouvelles figures du social et reconfiguration de la normativité scolaire. *Raisons éducatives*, 22(1), 277–294.
- Marsault, C., et Lefèvre, L. (2022). La présence corporelle des enseignants, des formateurs et des entraîneurs : Caractéristiques et enjeux méthodologiques. *Recherches et édu-cations*, 24(1), 1–19. <https://doi.org/10.4000/rechercheseducations.13068>
- Marsollier, C. (2020). La qualité du service public d'éducation, suspendue à la capacité des enseignants à relever des défis relationnels quotidiens. *Administration et Éducation*, 168, 151–156.
- Martin, P., Gebeil, S., Filippi, P.-A., et Félix, C. (2021). Impact des usages numériques pré-existants des enseignants du supérieur face à l'impératif de l'enseignement à distance en période de confinement. *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire / International Journal of Technologies in Higher Education*, 18(1), 170–183. <https://doi.org/10.18162/ritpu-2021-v18n1-15>
- Martucelli, D. (2008). *L'espace de l'identité*. L'Harmattan.
- Matthiesen, N. C. L. (2017). Working together in a deficit logic: Home— school partnerships with Somali diaspora parents. *Race Ethnicity and Education*, 20(4), 495–507. <https://doi.org/10.1080/13613324.2015.1134469>
- Maulini, O. (2001). La place des parents dans l'école : consommateurs ou partenaires ? Consulté le 22 août 2025, sur <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:41241>
- Mayer, R., Lamarre, A.-M., et Thiboutot, C. (2005). L'approche phénoménologique en sciences humaines et sociales — Questions d'amplitude. *Recherches qualitatives*, 25(1), 1–7. <https://doi.org/10.7202/1085540ar>
- Millet, M., et Thin, D. (2017). Ni gêneurs, ni partenaires, mais sous pression institutionnelle : Les familles d'élèves en ruptures scolaires. *Administration et Éducation*, 153, 81–85.
- Monceau, G. (2009). L'usage du concept de résistance pour analyser la coopération des parents d'élèves avec les enseignants dans l'institution scolaire. *Nouvelle revue de psychosociologie*, 7(1), 151–165.
- Morais, S. (2013). Le chemin de la phénoménologie : une méthode vécue comme une expérience de chercheur. *Recherches qualitatives*, Hors-série, 15, 497–511.
- Mosimann, A., Berrut, S., et Helfer, F. (2021). *Les familles en Suisse. Rapport statistique 2021*. Neuchâtel : Office fédéral de la statistique. Consulté le 22 août 2025, sur <https://www.bfs.admin.ch/bfs/fr/home/actualites/quoi-de-neuf.assetdetail.17084547.html>
- Mukamurera, J., et Balleux, A. (2013). Malaise dans la profession enseignante et identité professionnelle en mutation : Le cas du Québec. *Recherche et formation*, 74, 57–70. <https://doi.org/10.4000/rechercheformation.2129>

- Murray, M. M., et Mereoiu, M. (2016). Teacher–parent partnership: An authentic teacher education model to improve student outcomes. *Journal of Further and Higher Education*, 40(2), 276–292. <https://doi.org/10.1080/0309877X.2014.971108>
- Nault, G. (2007). Insertion, identité et développement professionnels : Trois concepts aux liens étroits. *Pédagogie collégiale*, 20(2), 13–16.
- Nault, T. (1993). *Étude exploratoire de l'insertion professionnelle des enseignants débutants au niveau secondaire* [Thèse de doctorat, Université de Montréal].
- Nault, T. (1999). Éclosion d'un moi professionnel personnalisé et modalités de préparation aux premières rencontres d'une classe. Dans J.-C. Héту, M. Lavoie, et S. Baillauquès (Éds.), *Jeunes enseignants et insertion professionnelle. Un processus de socialisation ? De professionnalisation ? De transformation ?* (pp. 139–160). Bruxelles : De Boeck.
- Neuburger, R. (2022). La famille revisitée. Dans S. Monzani et N. Rizzo (Éds.), *Les parentalités contemporaines. Regards croisés systémique et psychanalytique* (pp. 273–282). Paris : ESF Sciences humaines.
- Neyrand, G. (2015). Dis Gérard, c'est quoi, la parentalité ? *Spirale*, 73(1), 145–154.
- Neyrand, G. (2018). *La parentalité aujourd'hui fragilisée*. Temps d'arrêt/lectures, 102, 5-59. Consulté le 23 août 2025, sur https://www.yapaka.be/sites/yapaka.be/files/publication/ta_102-parentalite-neyrand-web.pdf.
- Novo, A., et Woestelandt, L. (2017). Recherches qualitatives : Grounded theory/théorisation ancrée, ses évolutions, sa méthodologie, son application dans la recherche médicale et psychanalytique. *Perspectives Psy*, 56(1), 66–80.
- Nunez Moscoso, J., et Ogay, T. (2016). L'entretien enseignant-famille à l'école maternelle : Quelles dynamiques organisationnelles, quels savoirs mobilisés ? *Revue des sciences de l'éducation*, 42(1), 147–181.
- Ogay, T. (2004). Valeurs des sociétés et des individus : Un état des lieux des modèles en psychologie interculturelle. *Les Cahiers internationaux de psychologie sociale*, 61, 7–20.
- Ogay, T., et Cettou, L. (2013, juin). (Re)découvrir la communication dans la relation familles-école : Un interstice entre simplicité et complexité. Communication présentée au IVe congrès RIFReQ, Université de Fribourg, 20–21 juin 2013. Consulté le 22 août 2025, sur https://folia.unifr.ch/documents/306326/preview/2013_rifreq_cettouogay.pdf
- Ogay, T., et Cettou, L. (2014). Naissance de la relation familles-école : Une perspective de communication interculturelle. Dans O. Meunier (Éd.), *Cultures, éducation, identité : recompositions socioculturelles, transculturalité et interculturalité* (pp. 67–74). Artois Presses Université.
- Ogay, T. (2017a). L'entrée à l'école, berceau de l'alliance éducative entre l'école et les familles ? Le rôle perturbateur des implicites de l'école. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 39(2), 337–350. <https://doi.org/10.24452/sjer.39.2.5014>
- Ogay, T. (2017b). *Quand l'enfant devient élève, et les parents, parents d'élèves : Construction de la relation entre les familles et l'école lors de l'entrée à l'école* (Rapport scientifique du projet FNS 100019_152 695). Université de Fribourg.
- Ogay, T. (2019, 24 janvier). Rapprocher école et familles : Espoirs déçus. *REISO, Revue d'information sociale*. Consulté le 22 août 2025, sur <https://www.reiso.org/articles/themes/politiques/3955-rapprocher-ecole-et-familles-espoirs-decus>
- Ogay, T., et Ballif, L. (2019). Les interactions entre parents et enseignants à l'entrée et à la sortie des classes lors de la première année d'école : deux fois dix minutes quotidiennes d'ambiguïté. Dans A. Sieber Egger, G. Unterweger, M. Jäger, M. Kuhn, et

- J. Hangartner (Dir.), *Kindheit(en) in formalen, nonformalen und informellen Bildungskontexten. Ethnografische Beiträge aus der Schweiz* (pp. 175–194). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-23238-2_9
- Ogay, T. (2024). Pour que la relation école–familles soit véritablement pensée comme une relation : Une approche de communication interculturelle. Dans F. Gremion, L. Gremion, C. Monney, et M.— P. Matthey (Éds.), *Inclusion scolaire et inégalités : Perspectives plurielles et bilan sur les défis* (pp. 187–201). Éditions HEP-BEJUNE.
- Olivier de Sardan, J.-P. (1995). La politique du terrain. Sur la production des données en anthropologie. *Enquête*, (1), 71–109. <https://doi.org/10.4000/enquete.263>
- Olivier de Sardan, J.-P. (2008). *La rigueur du qualitatif : Les contraintes empiriques de l'interprétation socio-anthropologique*. Academia-Bruylant.
- Olivier de Sardan, J.-P. (2014). Des restitutions : Pour quoi faire ? Dans C. Dayer, M.-N. Schurmans, et M. Charmillot (Éds.), *La restitution des savoirs : un impensé des sciences sociales ?* (pp. 37–50). L'Harmattan.
- Opfer, V. D., et Pedder, D. (2011). *Conceptualizing Teacher Professional Learning*. *Review of Educational Research*, 81(3), 376–407.
- Paccaud, A., Keller, R., Luder, R., et Pastore, G. (2020). *Le point de vue des parents au sujet de la collaboration école-famille : Satisfaction vis-à-vis de l'école, participation des parents et représentations concernant l'inclusion et la promotion de la santé au sein de l'école* [Rapport final]. Pädagogische Hochschule Zürich.
- Paillé, P. (1994). L'analyse par théorisation ancrée. *Cahiers de recherche sociologique*, 23, 147–181.
- Paillé, P., et Mucchielli, A. (2021). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (5e éd.). Armand Colin.
- Payet, J.-P., Giuliani, F., et Laforgue, D. (Éds.). (2008). *La voix des acteurs faibles : De l'indignité à la reconnaissance*. Presses universitaires de Rennes.
- Payet, J.-P., et Giuliani, F. (2014). La relation école-familles socialement disqualifiées au défi de la constitution d'un monde commun : Pratiques, épreuves et limites. *Éducation et sociétés*, 34(2), 55–70. <https://doi.org/10.3917/es.034.0055>
- Payet, J.-P. (2017). *École et familles : Une approche sociologique*. De Boeck Éducation.
- Pelletier, L., et Lenoir, A. (2020). *Regards critiques sur la relation école-familles*. Éditions des archives contemporaines.
- Perez-Roux, T. (2012). Construction identitaire des enseignants débutants : Quelle reconnaissance d'autrui pour se (re)connaître en tant que professionnel ? *Recherches et édu-cations*, 7, 69–84.
- Perez-Roux, T. (2016). Transitions professionnelles et transactions identitaires : Expériences, épreuves, ouvertures. *Pensée plurielle*, 41(1), 81–93. <https://doi.org/10.3917/pp.041.0081>
- Perregaux, C., Changkakoti, N., Gremion, M., et Hutter, V. (2008). Au sein de familles migrantes : Circulation intra et intergénérationnelle des rôles sociaux à partir de la scolarisation de l'ainé. Dans M. Vatz Laaroussi, C. Bolzman, et M. Lahlou (Éds.), *Familles migrantes au gré de ruptures... Tisser la transmission* (pp. 53–65). L'Interdisciplinaire.
- Perrenoud, P. (1994). Ce que l'école fait aux familles. Dans C. Montandon et P. Perrenoud (Dir.), *Entre parents et enseignant : un dialogue impossible ?* (pp. 32–61). Peter Lang. (Ouvrage original publié en 1987)
- Perrenoud, P. (1996). *Enseigner : Agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude. Savoirs et compétences dans un métier complexe*. ESF.

- Perrenoud, P. (2001). Quelques conditions d'un partenariat durable entre les parents et les enseignants. Consulté le 22 août 2025, sur https://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2002/2002_04.html
- Perret-Clermont, A.-N. (2001). Psychologie sociale de la construction de l'espace de pensée. Dans J.-J. Ducret (Éd.), *Actes de colloque : Constructivisme : usage et perspectives en éducation* (Vol. I et II, pp. 65–82). Département de l'Instruction Publique.
- Peterson, C., et Seligman, M. E. P. (2004). *Character strengths and virtues: A handbook and classification*. Oxford University Press.
- Pierron, J.-P. (2011). Sacrée famille ! *Revue Projet*, 322(3), 74–82. <https://doi.org/10.3917/pro.322.0074>
- Piron, F., et Arsenault, E. (2021). *Guide décolonisé et pluriversel de formation à la recherche en sciences sociales*. Consulté le 22 août 2025, sur <https://scienceetbiencommun.pressbooks.pub/projetthese/>
- Poupart, J. (1997). Approche et techniques de recherche : L'entretien de type qualitatif : considérations épistémologiques, théoriques et méthodologiques. Dans J. Poupart, J.-P. Deslauriers, L.-H. Groulx, A. Mayer, et A. P. Pires (Éds.), *La recherche qualitative : Enjeux épistémologiques et méthodologiques* (pp. 174–207). Gaëtan Morin.
- Poupart, J., Deslauriers, J.-P., Groulx, L.—H., Laperrière, A., Mayer, R., et Pires, A. P. (Éds.). (1997). *La recherche qualitative : Enjeux épistémologiques et méthodologiques*. Boucherville : Gaëtan Morin.
- Poyet, F. (2020). *Les outils numériques et la relation école-famille dans le système scolaire : état des pratiques en France et à l'international*. Cnesco–Cnam. https://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2021/02/210218_Cnesco_Poyet_Numerique_relations_ecole_familles.pdf
- Privat, J.-M., et Scarpa, M. (2019). Dialogisme (Bakhtine). Pratiques linguistiques, littérature, didactique. *Pratiques*, 183–184. <https://doi.org/10.4000/pratiques.6752>
- Prot, F. (2017). Crise dans l'espace scolaire : Les incertitudes d'une communauté de pratiques. *Spirale — Revue de recherche en éducation*, 60(2), 161–171. <https://doi.org/10.3917/spir.060.0161>
- Périer, P. (2005). *École et familles populaires : Sociologie d'un différend*. Presses universitaires de Rennes.
- Périer, P. (2012). De quelques principes de justice dans les rapports entre les parents et l'école. *Éducation et didactique*, 6(1), 85–96.
- Périer, P. (2014). Introduction. Dans P. Périer, *Professeurs débutants : Les épreuves de l'enseignement* (pp. 1–17). Presses universitaires de France.
- Périer, P. (2015). L'enfant entre deux mondes : Disqualification parentale et autonomisation scolaire. *Les Sciences de l'éducation : Pour l'Ère nouvelle*, 48(1), 105–126.
- Périer, P. (2017). Espaces et seuils dans les relations entre les familles et l'école. *Administration et Éducation*, 153(1), 43–49.
- Périer, P. (2019). *Des parents invisibles : L'école face à la précarité familiale*. Presses universitaires de France.
- Périer, P. (2020). La coéducation sous conditions. *Cahiers pédagogiques*. Consulté le 22 août 2025, sur <https://www.cahiers-pedagogiques.com/la-coeducation-sous-conditions>
- Périer, P. (2023). Les parents et l'école : Un rapprochement ambivalent. *Recherches familiales*, 20, 163–174. <https://doi.org/10.3917/rf.020.0164>

- Radhouane, M. et Akkari, A. (2025). La diversité culturelle en formation à l'enseignement : analyse de la situation en Suisse romande. *Alterstice*, 13(1), 141–158. <https://doi.org/10.7202/1118371ar>.
- Reay, D. (2004). It's all becoming a habitus: Beyond the habitual use of habitus in educational research. *British Journal of Sociology of Education*, 25(4), 431–444. <https://doi.org/10.1080/0142569042000236934>
- Ribau, C., Lasry, J.-C., Bouchard, L., Moutel, G., Hervé, C., et Marc-Vergnes, J.-P. (2005). La phénoménologie : Une approche scientifique des expériences vécues. *Recherches en soins infirmiers*, 81(2), 21–27.
- Royer, C. (2007). Peut-on fixer une typologie des méthodes qualitatives ? *Recherches qualitatives*, Hors-série 5, 82–97. Consulté le 22 août 2025, sur http://www.recherche-qualitative.qc.ca/hors_serie_v5/royer.pdf
- Rufin, D., Pelhate, J., et Chartier, M. (2015). Les trois niveaux de régulation de la relation école-familles : Le cas de l'enseignement prioritaire genevois. *Éducation comparée*, 13, 67–91.
- République et canton de Neuchâtel. (2020). *Loi sur l'organisation scolaire (RSN 410.10) [Version en vigueur au 1er janvier 2020]*. Consulté le 22 août 2025, sur <https://rsn.ne.ch/DATA/program/books/RSN2021/20211/pdf/41010.pdf>
- République et canton de Neuchâtel. (s. d.— a). Service de l'enseignement obligatoire. Département de la formation et des finances. Consulté le 22 août 2025, sur <https://www.ne.ch/autorites/DFDS/SEEO/Pages/accueil.aspx>
- République et canton de Neuchâtel. (s. d.— b). Portail de l'enseignement obligatoire : École et famille. Consulté le 22 août 2025, sur <https://portail.rpn.ch/parents/ecofam/Pages/ec-fp.aspx>
- République et Canton du Jura. (2013). *Loi scolaire jurassienne (LS) [RSJU 410.11]*. Consulté le 22 août 2025, sur https://rsju.jura.ch/app/fr/texts_of_law/410.11
- République et Canton du Jura. (s. d.). Pour les parents. Département de la formation, de la culture et des sports — Service de l'enseignement. Consulté le 22 août 2025, sur <https://www.jura.ch/DFCS/SEN/Pour-les-parents/Pour-les-parents.html>
- Sahuc, P. (2011). Don au chercheur et contredon à de jeunes enquêtés. *Interrogations*, 13. Consulté le 22 août 2025, sur <http://www.revue-interrogations.org/Don-au-chercheur-et-contre-don-a>
- Savoie-Zajc, L. (2009). L'entrevue semi-dirigée. Dans B. Gauthier (Dir.), *Recherche sociale : De la problématique à la collecte de données* (5e éd.). Presses de l'Université du Québec.
- Scalambrin, L., et Ogay, T. (2014). « Votre enfant dans ma classe » : Quel partenariat parents-enseignante à l'issue du premier entretien ? *Éducation et Sociétés*, 34(2), 23–38.
- Schurmans, M.-N., Charmillot, M., et Dayer, C. (2014, 24 juin). Introduction du dossier « La restitution des savoirs ». *SociologieS*. Consulté le 22 août 2025, sur <http://sociologies.revues.org/4713>
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. Basic Books.
- Sciences humaines. (2018). Ce qui fait la famille. *Sciences humaines*, 300, 65.
- Sennett, R. (2012). *Together: The rituals, pleasures, and politics of cooperation*. Yale University Press.

- Sirota, R. (2012). *L'enfance au regard des sciences sociales*. AnthroChildren, (1). <https://popups.uliege.be/2034-8517/index.php?id=921>
- Socialisation. (s. d.). Dans *Dictionnaire de l'Académie française*. Consulté le 22 août 2025, sur <https://www.dictionnaire-academie.fr/article/A9S1882>
- Stengers, I. (1995). *L'invention des sciences modernes*. Flammarion.
- Stumpf, A., et Sonntag, M. (2009). Les indicateurs temporels du développement professionnel des professeurs des écoles néo-titulaires : Entre temporalité institutionnelle et temporalité personnelle. *Questions vives*, 11(5), 177–191.
- Sénore, D. (2010). *Parents et profs : De la défiance à l'alliance*. Chronique sociale.
- Tajfel, H. (1981). *Human groups and social categories*. Cambridge University Press.
- Tardif, J. (2006). *L'évaluation des compétences : Documenter le parcours de développement*. Chenelière Éducation.
- Textor, M. R. (2010). *Elternarbeit in Kita und Schule: Von der Elternarbeit zur Erziehungspartnerschaft*. Consulté le 22 août 2025, sur <http://www.elternarbeit.info/Erziehungspartner.html>
- Thin, D. (2009). Un travail parental sous tension : Les pratiques des familles populaires à l'épreuve des logiques scolaires. Dans *Le travail parental : Représentations et pratiques* (Informations sociales, n° 154-4, pp. 70–76).
- Tinembart, S. (2015). Les relations parents-enseignants, quelle histoire ! Dans J.-C. Richoz et B. André (Éds.), *Parents et enseignants : De l'affrontement à la collaboration* (pp. 55–76). Éditions Favre.
- Ting-Toomey, S., et Chung, L. C. (2012). *Understanding intercultural communication* (2^e éd.). Oxford University Press.
- Tiret, C. (2014). *Les compétences douces : Savoir-être et savoir-faire*. Chenelière Éducation.
- Université de Montréal, Bibliothèques. (s.d.). *Citer selon les normes de l'APA*. <https://boite-outils.bib.umontreal.ca/citer/apa>
- Uwamariya, A., et Mukamurera, J. (2005). Le concept de « développement professionnel » en enseignement : Approches théoriques. *Revue des sciences de l'éducation*, 31(1), 133–155.
- Vandenbroeck, M. (2024). *Être parent dans notre monde néolibéral*. Érès.
- Vanhulle, S. (2009). *Des savoirs en jeu aux savoirs en « je » : Cheminements réflexifs et subjectivation des savoirs chez de jeunes enseignants en formation*. Peter Lang.
- Vanhulle, S. (2012). *Le moi professionnel en question : Former et accompagner les enseignants en début de carrière*. De Boeck Supérieur.
- Vermersch, P. (2010). *L'entretien d'explicitation* (6^e éd.). ESF.
- Vesely, C. K., Brown, E. L., et Mehta, S. (2017). Developing cultural humility through experiential learning: How home visits transform early childhood preservice educators' attitudes for engaging families. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 38(3), 242–258. <https://doi.org/10.1080/10901027.2017.1345805>
- Vonk, J. H. C., et Cole-King, A. (1988). L'évolution professionnelle des enseignants débutants et ses répercussions sur la formation initiale et continue. *Recherche et formation*, 3(1), 47–60.
- Vygotsky, L. S. (1997). *Pensée et langage* (F. Sève, Trad.). La Dispute. (Ouvrage original publié en 1934)
- Waquet, F. (2019). *Une histoire émotionnelle du savoir : XVII^e–XX^e siècle*. CNRS Éditions.

- Watzlawick, P., Beavin, J. H., et Jackson, D. D. (1979). *Une logique de la communication*. Points.
- Widmer, E. (2023). La perspective configurationnelle sur les familles : Concepts centraux et illustrations empiriques. *Recherches familiales*, 20(1), 29–40.
- Winnicott, D. W. (1971). *Jeu et réalité : L'espace potentiel*. Gallimard Folio.
- Wittorski, R. (2008). *La professionnalisation*. L'Harmattan.
- Wright, M. (2014). Akzeptierende Gesundheitsförderung durch Partizipation in Praxis und Forschung. Dans B. Schmidt (Éd.), *Akzeptierende Gesundheitsförderung : Unterstützung zwischen Einmischung und Vernachlässigung* (pp. 296–311). Beltz Juventa.
- Zeichner, K. M., et Gore, J. M. (1990). Teacher socialization. Dans W. R. Houston (Éd.), *Handbook of Research on Teacher Education* (pp. 329–348). Macmillan.
- Zermatten, J. (2005). *L'intérêt supérieur de l'enfant*. Institut international des droits de l'enfant. Consulté le 22 août 2025, sur https://korczak.fr/m5prod/colloques_afjk/palais-bourbon_20nov2010/doc_interet-superieur-de-l-enfant/zermatten-jean_interet-superieur-enfant_2005_43p.pdf
- Zihlmann, I. (2016). *Mit Eltern aktiv sein – Multiplikation erfolgreicher Elternzusammenarbeit (MEAS): Situations-, Bedarfs- und Bedürfnisanalyse Elternzusammenarbeit. Schlussbericht*. Gesundheitsförderung Schweiz. <https://gesundheitsfoerderung.ch/assets/public/images/newsletter/gek/2016-09/MEAS.pdf>
- Zittoun, T. (2012). Une psychologie des transitions : Des ruptures aux ressources. Dans P. Curchod, P.-A. Doudin, et L. Lafortune (Éds.), *Les transitions à l'école* (pp. 261–279). Presses Universitaires du Québec.
- Zonabend, F. (2014). Dossier : Les formes de la recherche. Le terrain de soi. *La vie des idées*, 1–6. Consulté le 22 septembre 2025, sur <https://laviedesidees.fr/Le-terrain-de-soi>

Annexes

Annexe A : Déclaration sur l'honneur

Déclaration sur l'honneur / Ehrenwörtliche Erklärung Déclaration sur l'utilisation de l'IA / Erklärung zur Verwendung von KI

Déclaration sur l'honneur / Ehrenwörtliche Erklärung

Je, soussigné·e, déclare sur l'honneur avoir accompli ma thèse de doctorat seul·e et sans aide ou outils extérieurs non autorisés.

Ich, [Vorname und Name], erkläre ehrenwörtlich, dass ich meine Dissertation allein und ohne unerlaubte fremde Hilfe oder Hilfsmittel angefertigt habe.

Déclaration sur l'utilisation de l'IA / Erklärung zur Verwendung von KI

☒ Je déclare n'avoir utilisé aucune forme d'intelligence artificielle (tels ChatGPT ou autres chatbot) dans la réalisation de ma thèse de doctorat.

☐ Ich erkläre, dass ich keine Form von künstlicher Intelligenz (wie ChatGPT oder andere Formen von Chatbots) bei der Erstellung meiner Dissertation verwendet habe.

☐ Avec accord préalable de ma superviseuse ou de mon superviseur, je déclare avoir utilisé l'intelligence artificielle lors de la réalisation de ma thèse de doctorat. J'indique ci-dessous les outils d'IA utilisés, la manière dont ils ont été mobilisés et les parties du travail concernées par leur utilisation :

☐ Mit vorheriger Zustimmung meiner Betreuerin oder meines Betreuers erkläre ich, dass ich bei der Erstellung meiner Dissertation eine Form von künstlicher Intelligenz verwendet habe. Im Folgenden sind die verwendeten KI-Tools, die Art und Weise ihres Einsatzes sowie die von ihrer Verwendung betroffenen Teile der Arbeit aufgeführt:

Lieu et date / Ort und Datum:

Signature manuscrite / handschriftliche Unterschrift:

Reconnu le 3 septembre 2025
N. Chafel

Bases légales :

- Règlement du 28 novembre 2024 pour l'obtention du doctorat à la Faculté des sciences de l'éducation et de la formation
- Lignes directrices du ~~XXX~~ concernant le dépôt de la thèse de doctorat (version initiale et version finale) à la Faculté des sciences de l'éducation et de la formation

Ce formulaire, dûment signé, est à joindre à la thèse lors du dépôt électronique au Décanat de la Faculté des Sciences de l'éducation et de la formation.

Rechtsgrundlagen:

- Reglement vom 28. November über die Erlangung der Doktorwürde an der Fakultät für Erziehungs- und Bildungswissenschaften
- Leitlinien vom ~~XXX~~ über die Einreichung der Dissertation (Initialversion und Endfassung) an der Fakultät für Erziehungs- und Bildungswissenschaften

Dieses Formular ist ordnungsgemäss unterzeichnet der Dissertation beizufügen, wenn sie über den virtuellen Schalter beim Dekanat der Fakultät für Erziehungs- und Bildungswissenschaften eingereicht wird.

Annexe B : Description de l'échantillon raisonné des entretiens (N=39)

Entretiens semi-dirigés					
Prénom d'emprunt	Statut	Années d'expérience	Degrés scolaires ¹⁷	Contexte scolaire	Lieu et durée de l'entretien en min.
Soraya	Expérimentée	41	5-6	Rural	Classe 35'
Camille	Expérimentée	36	3-4	Rural	Domicile 90'
Christel	Expérimentée	39	3-4	Rural	Domicile 60'
Vérène	Expérimentée	44	5-6	Urbain	Classe 40'
Marie-France	Expérimentée	36	1-2	Péri-urbain	Classe 55'
Leandro	Expérimenté	36	5-6	Rural	Classe 35'
Frank	Expérimenté	36	7-8	Périurbain	Classe 65'
Carla	Expérimentée	35	3-4	urbain	Lieu public 60'
Sandy	Expérimentée	35	7-8	Périurbain	À distance 35'
Thierry	Expérimenté	33	5-6 et direction	Rural	Bureau école 35'
Alexia	Expérimentée	35	1-2	Périurbain	Bureau école 55'
Florie	Novice	9	1-2	Urbain	Classe 65'
David	Novice	3	1-2	Urbain	Classe 70'
Niels	Novice	3	7-9	Périurbain	Bureau école 40'
Melody	Novice	2	7-8	Rural	Classe 35'
Megane	Novice	7	4-5	Périurbain	Classe 50'
Corinne	Novice	8	3-4	Urbain	Classe 45'
Joëlle	Novice	5	3-4	Périurbain	Classe 35'
Paola	Novice	4	5-6	Urbain	Classe 60'
Victoire	Novice	4	5-6	Rural	Bibliothèque 50'
Fabrice	Novice	3	7-8	Urbain	Classe 50'
Aline	Novice	2	1-2	Péri-Urbain	Classe 50'
Raya	Parent	3 enfants	12, 14, 16 ans	Rural	Domicile 90'
Vicky	Parent	2 enfants	9 et 12 ans	Rural	Domicile 60'
Claire	Parent	1 enfant	4 ans	Rural	Domicile 45'
Entretiens d'enrichissement du corpus transcrits et codés non utilisé dans l'analyse					
Personne 1	Inspectorat cantonal	-		Urbain	Bureau 45'

¹⁷ En Suisse romande, l'école primaire est organisée, dans le cadre du Plan d'études romand (PER), en deux cycles de quatre ans : le cycle 1 (1H-4H) et le cycle 2 (5H-8H). Le cycle 1 inclut les deux années d'école enfantine et regroupe en principe des élèves de 4 à 8 ans ; le cycle 2 concerne celles et ceux d'environ 8 à 12 ans. L'âge d'entrée à la scolarité obligatoire est fixé à 4 ans révolus au 31 juillet (accord HarmoS), d'où l'étagement indicatif suivant :

1^e = 4– 5 ans ; 2^e = 5 –6 ans ; 3^e = 6– 7 ans ; 4^e = 7 –8 ans ; 5^e = 8– 9 ans ; 6^e = 9 – 10 ans ; 7^e = 10– 11 ans ; 8^e = 11 – 12 ans

Personne 2	Inspectorat cantonal	-	Urbain	Bureau 30'	
Personne 3	Présidence association parents	-	Urbain	Domicile 90'	
Entretiens d'approfondissement					
Eve	Novice	5	3-4	Rural	Classe 50'
Géromine	Novice	4	5-6	Périurbain	Classe 45'
Léa-Marie	Novice	5	8	Périurbain	Classe 45'
Chimène	Novice	6	7-8	Rural	Classe 70'
Olivia	Expérimentée	30	1-2	Urbain	Classe 60'
Amandine	Expérimentée	42	1-2	Urbain	Classe 70'
Gaétane	Expérimentée	43	1-2	Urbain	Classe 40'
Geneviève	Expérimentée	40	1-2	Urbain	Classe 45'
Entretiens collectifs					
Charline, Agathe, Donna		Étudiantes BA HEP3		-	Cours HEP 25'
Leila, Morgana, Giada, Carol		Étudiantes BA HEP3		-	Cours HEP 30'
Tim, Ella, Anissa		Étudiant·es BA HEP3		-	Cours HEP 20'

Annexe C : Canevas entretien semi-dirigé pour enseignant·es novices et experts

Remercier pour la participation. Se présenter et rappeler que tout ce qui est échangé sera traité de manière confidentielle. Rappeler l'éthique de la recherche et le contrat de communication, les aspects du consentement. Préciser comment ce matériel sera utilisé. Demander l'autorisation d'enregistrer.

Méthode : entretiens semi-directifs à visée phénoménologique / compréhensive-interprétative

Objectifs en lien avec les questions de recherche :

- Saisir l'**évolution** professionnelle des enseignant·e·s par rapport au partenariat familles-école avec les familles et leur manière de gérer la dialectique qui confronte **singularité des identités personnelle et professionnelle** à la nécessaire affiliation développementale pour le corps enseignant aux **normes institutionnelles**.
- En partant du discours des enseignant·es et de leurs pratiques déclarées, adopter une perspective interactionniste pour examiner comment l'**interaction** parents-enseignant·e·s **co-construit** ou **déconstruit** le lien familles-école. //
- À demander comme données sociodémographiques : **parcours professionnel et lieux d'exercice, nombre d'années d'enseignement /année et lieu d'obtention du diplôme** sous la forme d'une narration et non de questions fermées.

Parcours professionnel

1. Relation aux familles ? Que représente-t-elle pour toi ? ¹⁸

- Place dans ton travail d'enseignant·e primaire
- Changements / contraintes / innovation

Rencontrer les parents

2. Qu'est-ce que cela signifie pour toi « collaborer avec les parents d'élèves » ?

- Accueil des parents
- Manière de communiquer
- Craintes ou bonheurs particuliers à l'égard de certains parents

Participation parentale

3. Quand est-ce que les parents viennent dans ta classe ? Peuvent-ils participer à la vie de l'école ?

- Accueil des parents
- Contacts « incontournables » (réunion annuelle, entretiens, manifestations ponctuelles, etc.) parce que prescrits, avec les parents de vos élèves
- Prise en compte la diversité des familles
- Craintes particulières à l'endroit de certaines familles

¹⁸ Il faut préciser que seules les questions encadrées en gris ont été posées voire reformulées en fonctions des réponses de la personne interviewée. Les puces représentent de possibles relances.

Évolutions des identités enseignantes en contact avec les parents

4. Avec le temps qui passe, comment vis-tu dans cette relation aux parents d'élèves ? Est-ce que tu développes des compétences particulières ? Comment vois-tu ton évolution personnelle ?

- Changements dans ton ressenti et ton expérience professionnelle /continuité
- Crainte, hésitations, maladresses
- Expérience professionnelle VS une certaine jeunesse
- Forces et fragilités personnelles

Savoirs expérientiels et expériences de la relation familles-école

5. Quels conseils donnerais-tu à un-e collègue pour bien « vivre » la relation aux familles ?

- Place des valeurs dans ce lien aux familles
- Quelles ressources (personnelles, professionnelles) as-tu construites ?
- De quoi aurais-tu besoin pour que ce lien se renforce, soit serein ? (formation, soutien, etc.)

6. Peux-tu raconter un souvenir marquant (difficile ou positif) vécu avec « tes » parents d'élèves ?

Construire le partenariat et des ressources dans le cadre des directives cantonales

7. Que penses-tu des directives (de votre école – textes officiels du canton / mission, droits, devoirs réciproques) sur la relation aux parents d'élèves ?

- Rôles / place équipe pédagogique / direction / collègues s'implique-t-elle dans la construction du partenariat avec les familles ?

8. Entre collègues, parlez-vous des relations que vous avez avec les parents de vos élèves ? À quels moments plus particuliers ?

Ouverture

9. Que vous ont appris les parents d'élèves ?

- Lien de confiance mutuel (alliance /coéducation/coinstruction)
- Devenir de la relation familles-école quand l'enseignant-e devient lui /elle-même parent ?
- « Profil » du parent « idéal » ou du couple parental idéal ?

Conclusion

Merci beaucoup de ta participation à cet entretien et de ta confiance ! Souhaites-tu encore ajouter quelque chose ?

Connais-tu un-e collègue qui serait intéressé-e à parler de la relation familles-école avec moi ?

Annexe D : Canevas entretien d'approfondissement

Remercier pour la participation. Se présenter et rappeler que tout ce qui est échangé sera traité de manière confidentielle. Rappeler l'éthique de la recherche et le contrat de communication, les aspects du consentement. Préciser comment ce matériel sera utilisé. Demander l'autorisation d'enregistrer.

Méthode : entretiens biographiques

Critères de choix de l'échantillon : enseignant·es généralistes en première phase de leur carrière (1 à 10 ans) ou chevronné·es (30 à 40 ans de carrière)

Objectifs généraux de l'entretien de retour :

Enrichir les données, rechercher un élargissement des points de vue, confronter et adopter un processus de validation continue jusqu'à saturation, « éprouver » mes résultats à mi-recherche, redonner la parole aux expert·es de terrain, nécessité d'un changement de format d'entretien et de méthodologie pour saisir l'expérience de la relation familles-école ; assumer une posture constructivement critique à l'endroit de mes résultats mais, aussi, envers mes résultats de recherche en élaboration.

I. Expérience personnelle de la relation aux familles

1. Peux-tu dessiner /illustrer /symboliser ton expérience avec les parents d'élèves ?

Donner à l'enseignant·e une carte et le / la laisser illustrer son expérience

Ensuite, expliquer l'apport de Cesari Lusso (2015) qui dit que globalement, tout va bien aux familles pour le corps enseignant, mais que les 2 % de parents qui posent des problèmes déclenchent un « effet tâche noire » sur une feuille blanche et que ces problèmes prennent toute la place. Ceci se retrouve par ailleurs dans ma recherche. Faire d'abord la démonstration avec de l'encre noire et un buvard et demander l'avis / le ressenti de la personne interrogée avant de donner des explications complémentaires.

Ajouter aussi et redire avec mes mots que pour les enseignant·e-s cette relation est très importante et incontournable et les lire de extraits des réponses de comment le corps enseignant considère la relation aux familles dans la réalité de son travail.

II. Rencontres avec les parents et participation parentale

L'objectif des questions 2 à 5 est de partir des représentations des enseignant·es de la première phase et de leur manière de décrire leur expérience de la relation familles-école et de laisser d'autres enseignant·e-s commenter ces résultats et les approfondir en apportant leur propre expérience.

2. Je te laisse découvrir ces deux nuages de mots. Trouves-tu de quoi ça parle ?

Un nuage sur la participation parentale en termes de collaboration ou plutôt, un nuage sur la réalité de la participation parentale telle que décrite par les enseignant·e-s

Expliquer à l'enseignant·e que ce nuage de mots résume, selon les vingt-deux entretiens, les formes de participation attendues / sollicitées des parents par les enseignant·e-s. En complément, ajouter ici

les formes **de la déresponsabilisation parentale** selon Périer...zone **d'incertitude** selon Payet ? / quelle est la légitimité des parents ?

Quels commentaires te viennent ? Est-ce que ces formes de participation rejoignent celles que tu demandes à tes parents d'élèves ? Selon ton expérience, qu'est-ce qu'il faudrait changer, ajouter dans ce nuage ? Qu'est-ce qui te surprend, t'étonne ?

III. Définition du partenariat

3. Tu vas découvrir une phrase qui discute le partenariat et s'interroge.

Que penses-tu de ce questionnement ? La majeure partie des enseignants et enseignantes dit que le partenariat va de soi, qu'il s'agit de tirer à la même corde, de communiquer. Est-ce que ton expérience rejoint celle résumée ici ? Quelque chose te dérange-t-il ? Florie est la seule à évoquer certaine asymétrie quant au statut des parents et celui des enseignants. Et toi, qu'en penses-tu ? Ici, et si pertinent, revenir sur l'apport de Périer et la disqualification parentale « inconsciente » ou Ogay et Cettou sur la rencontre interculturelle et laisser l'enseignant-e s'exprimer à ce sujet.

IV. Construction de la relation aux familles

- 4. Tu vois ici le dessin d'une école (transparence et confiance / rassurer en communiquant / vivre un baptême du feu) qui illustre certains de mes résultats qui expliquent la construction de la relation aux familles durant la carrière enseignante. Qu'est-ce que cela t'inspire ? Est-ce que cela rejoint ton expérience ?**

(Moments et sujets de discussion si pertinent indiqués en italique : Ces mots sont des constantes qui reviennent chez chaque enseignante ou enseignant, débutant ou plus avancé pour expliquer la communication.

Le mot « transparence » revient chez chaque enseignant-e lorsqu'il s'agit de parler de la communication aux parents. Le corps enseignant se dit transparent et exige la même transparence de la part des parents. Est-ce réaliste ? Qu'en penses-tu ?

→ Il s'agit ici d'étayer la discussion avec le concept d'ethnocentrisme de Ogay et al. (2017) de le définir, et de demander l'avis de l'enseignant-e.

Dans le même ordre d'idées, les enseignant-es disent vouloir rassurer les parents, disent les craintes de ces mêmes parents. À ton avis, est-ce bien de cela qu'il s'agit ?

→ Il s'agit ici d'étayer la discussion avec la notion de coéducation que l'on doit notamment à Asdih.

Enfin, chaque enseignant-e dit aussi avoir vécu une forme de baptême du feu, c'est-à-dire une relation très difficile et éprouvante lui faisant quitter un certain idéal pour y revenir ensuite et agir plus en conscience de la réalité. Est-ce aussi ton cas ?

→ Il s'agit ici d'illustrer la discussion et d'apporter la référence à Chartier & Payet (2014) autour d'une certaine intrusion de l'école dans la vie familiale avec la question archétypale « Comment cela se passe à la maison » ?)

V. Identités enseignantes, lien aux parents et société

5. Je vais à présent te lire des extraits d'entretiens qui relatent l'évolution de la relation aux familles conjointement à l'évolution personnelle de l'enseignant·e et les poser devant toi pour que tu aies le texte. Qu'est-ce que cela t'inspire ? Qu'as-tu à en dire ?

Ajouter 4-5 extraits (prendre des extraits qui relatent ce que m'ont appris les parents)

VI. Conclusion

6. Comment as-tu vécu « l'exercice ? » de commenter mes résultats et d'avoir ce regard sur l'expérience de collègues ? Souhaites-tu me demander quelque chose ? Porter un regard critique ? Ajouter quelque chose ? (Distribuer la même carte qu'au début de l'entretien).

Je me permets de te demander de terminer cette entretien avec un dessin, une illustration. Qu'est-ce qui te viens pour finir ?

Merci beaucoup de ta participation et de ta confiance !

Annexe E : Canevas personnes informatrices 1,2 et 3

Personne 1

Objectif général : en savoir sur le sujet de la relation famille-école pour me permettre de bien préciser mon terrain en allant chercher le point de vue de l'institution qui fixe le cadre de cette relation.

I. Information (données sociodémographiques) sur l'interlocuteur

Pour commencer cet entretien, j'aimerais te demander de décrire en quoi consiste le travail de l'inspectorat [REDACTED] et de préciser tes mandats principaux. **Ce qui m'intéresse aussi, c'est de comprendre le rôle de l'inspectorat et comment il s'y prend pour entrer en contact avec les différents acteurs de l'école...**

II. Relations entre différents partenaires

Objectif : appréhender le climat général de la relation familles-école

- a) Quel est le message général du canton dans la construction de la relation familles-école ?
- b) As-tu connaissance de recommandations spécifiques promulguées par le canton de Berne à l'égard des enseignant-e-s pour construire relation famille-école ?
- c) **Pouvez-vous commenter le message que le canton adresse aux parents des élèves ? Quels buts ? :**

Extrait 1 : « En tant que parents, vous pouvez fortement contribuer à la réussite de votre enfant à l'école et l'accompagner et le soutenir tout au long de son parcours scolaire. Vous mettez toutes les chances de son côté si vous faites en sorte qu'il soit reposé et ait pris un petit déjeuner avant d'aller à l'école ».

Extrait 2 : « Nous avons réuni sur notre site toutes les informations importantes qui vous aideront à bien comprendre notre système scolaire. Si vous avez besoin d'informations complémentaires, n'hésitez pas à vous renseigner auprès des enseignants et enseignantes de votre enfant ou de la direction de son école. Vous pouvez aussi consulter les sites Internet de votre commune et de l'école de votre enfant ».

- d) **Et pouvez-vous commenter les conseils donnés aux enseignant-es ?**

Extrait 3 : « Les membres du corps enseignant collaborent avec les élèves, les personnes chargées de leur éducation, leurs collègues, la direction d'école, les autorités, les spécialistes, les services spécialisés et les formateurs ainsi qu'avec d'autres personnes faisant partie de l'environnement scolaire. Ils collaborent avec les institutions de formation dont les élèves sont issus et avec celles qui les accueillent, ainsi qu'avec les autorités cantonales ».

III. La posture officielle : visée

Objectif : connaître les spécificités de la relation entre enseignants et parents du point de vue des autorités

- a) D'une manière générale, comment le canton se positionne-t-il sur les liens à créer avec les différents partenaires de la relation famille-école ?
- b) Prescrit-il des moments incontournables pour rencontrer les parents (séances, entretiens)
- c) Avez-vous des contacts, en tant qu'inspectorat, avec d'autres partenaires que les parents (associations de parents d'élèves, école à journée continue ?) De quelle nature ?

IV. Destinataires

Objectif : déterminer l'adressage des informations et leur accessibilité

- a) A qui sont majoritairement destinées les informations que l'on trouve sur le site ?
- b) Les informations sur l'évaluation sont en consultation libre. Pensez-vous qu'elles connaissent un certain succès et répondent à une demande des parents ?
- c) Avez-vous des retours sur ces informations ?
 - a. Consultation
 - b. Utilité
 - c. Réponse à un besoin
- d) Y a-t-il des informations qui vous apparaissent plus fondamentales que d'autres parmi celles proposées ?
- e) Les informations aux parents sont traduites en une quinzaine de langues. Savez-vous si ces documents sont utilisés (par les parents / les enseignant-es) ?

V. Projets

Objectif : saisir l'émergence et l'importance du lien aux familles extramuros scolaires = prise de conscience

- a) Avez-vous connaissance, et si oui, pouvez les expliquer, des projets que le canton conduit-il actuellement visant à renforcer la relation « famille-école ? »
- b) Le cas échéant, avez-vous des contacts avec les écoles, les directions ?
- c) Est-ce une question vive ? Actuelle ?

VI. Relation autorités-parents d'élèves / enseignants

Objectif : saisir la nature des interactions d'une manière indirecte

- a) Dans le quotidien de votre activité professionnelle, comment rencontrez-vous les parents d'élèves ? Les familles ? Y a-t-il des spécificités ?
- b) Fréquence / sujet de la rencontre ? / Demandes des parents ?
- c) Demandes, genre d'interventions
- d) Quels genre de retours recevez-vous de la part des enseignant-es sur la nature des relations ?

Merci beaucoup ! Souhaitez-vous ajouter quelque chose ? Avec qui me conseillerez-vous de m'entretenir pour recevoir d'autres informations sur ce sujet ?

Personne 2

Objectif général : en savoir sur le sujet de la relation famille-école pour me permettre de bien préciser mon terrain en allant chercher le point de vue des personnes, de l'institution qui fixe le cadre de cette relation.

I. Information (données sociodémographiques) sur l'interlocuteur

Pour commencer cet entretien, j'aimerais te demander de décrire en quoi consiste le travail [REDACTED] et de préciser tes mandats principaux. **Ce qui m'intéresse aussi, c'est de comprendre le rôle de l'inspection et comment il s'y prend pour entrer en contact avec les différents acteurs de l'école...**

II. Relations entre différents partenaires

Objectif : appréhender le climat général de la relation familles-école

- e) Comment avez-vous évolué la relation aux familles [REDACTED] ?
- f) Quel est le message général du canton dans la construction de la relation familles-école ?
- g) Actuellement quels sont les chantiers en cours ?

III. La posture officielle : visée

Objectif : connaître les spécificités de la relation entre enseignants et parents du point de vue des autorités

- d) D'une manière générale, comment le canton se positionne-t-il sur les liens à créer avec les différents partenaires de la relation famille-école ?
- e) Avez-vous des contacts avec les parents d'élèves ?
- f) Que faites-vous pour les parents d'élèves ? Sont-ils des partenaires privilégiés ?
- g) Avez-vous des contacts, en tant qu'inspection, avec d'autres partenaires que les parents (associations de parents d'élèves, école à journée continue ?) De quelle nature ?

IV. Destinataires

Objectif : déterminer l'adressage des informations et leur accessibilité

- f) A qui sont majoritairement destinées les informations que l'on trouve sur le site ?
- g) Les informations sur l'évaluation sont en consultation libre. Pensez-vous qu'elles connaissent un certain succès et répondent à une demande des parents ?
- h) Avez-vous des retours sur ces informations ?
 - a. Consultation
 - b. Utilité
 - c. Réponse à un besoin
- i) Y a-t-il des informations qui vous apparaissent plus fondamentales que d'autres parmi celles proposées ?
- j) Les informations destinées aux parents ne sont pas traduites. Savez-vous comment ces documents sont utilisés (par les parents / les enseignant·es) ?

V. Projets

Objectif : saisir l'émergence et l'importance du lien aux familles extra-muros scolaires = prise de conscience

- d) Avez-vous connaissance et si oui, pouvez les expliquer, des projets que le canton conduit-il actuellement des projets visant à renforcer la relation « famille-école ? »
- e) Le cas échéant, avez-vous des contacts avec les écoles. Les directions ?
- f) Est-ce une question vive ? Actuelle ?
- g) Selon, qu'est-ce que les parents d'élèves attendent de l'école ? Quels sont leurs besoins ?

VI. Relation autorités-parents d'élèves / enseignants

Objectif : saisir la nature des interactions d'une manière indirecte

- e) Dans le quotidien de votre activité professionnelle, comment rencontrez-vous les parents d'élèves ? Les familles ? Y a -t-il des spécificités ?
- f) Fréquence / sujet de la rencontre ? / Demandes des parents ?
- g) Demandes, genre d'interventions
- h) Quels genre de retours recevez-vous de la part des enseignant·es sur la nature des relations ?

Merci beaucoup ! Souhaitez-vous encore ajouter quelque chose ?

Avec qui me conseilleriez-vous de m'entretenir pour recevoir d'autres informations sur ce sujet ?

Personne informatrice 3

Objectif général : connaître le travail des associations de Parents. **Buts :** récolter des informations sur le contexte de la création des associations de parents d'élèves en Suisse romande et au Tessin, leur fonctionnement actuel, les attentes des parents, les missions, la teneur du partenariat avec l'instruction publique et l'école.

I. Informations générales

- Pour commencer cet entretien, j'aimerais vous demander, si vous êtes d'accord, de présenter votre association, son histoire, sa création, son fonctionnement, ses réalisations, ses partenariats, ses buts à votre choix, etc.
- Quels sont les rôles / mandats ?
- Quelles valeurs promeut l'association ?
- En quoi consiste votre travail ? Quelles sont vos motivations à occuper ce poste ?

II. Relations entre différents partenaires

Objectif : appréhender le climat général de la relation familles-école au sein de l'association

- Avec un regard général, quelles sont les raisons qui incitent les parents à demander leur adhésion ?
- Quelles sont les demandes principales des parents lorsqu'ils s'adressent à vous ?
- Voyez-vous une évolution / des changements dans les thématiques qui (pré)occupent les parents, les familles quand ils / elles demandent leur adhésion à votre association ?
- Quelles sont les attentes majoritaires des parents à l'heure actuelle ?
- Actuellement quels sont les chantiers en cours ?

III. Philosophie

Objectif : connaître les spécificités de la relation entre enseignants et parents du point de vue de l'association

- Comment ressentez-vous le « fonctionnement » général de l'école publique et de son corps enseignant ?
- On dit que la relation familles-école est incontournable pour la réussite scolaire de l'élève. Que pensez-vous de la promotion de ce « partenariat » école familles ? Quelle est votre réalité ?
- Avez-vous des contacts avec d'autres partenaires ? Si oui, de quelle nature ?
- Quelle serait l'école idéale pour l'enfant-élève du point de vue de votre association ? L'école actuelle s'en approche-t-elle ?

IV. Les familles et l'école

Objectif : circonscrire la réalité des familles du point de vue de son rapport à l'école

- Comment ressentez-vous les changements qui traversent les familles aujourd'hui et la diversité familiale ?
- Que dire de ce que l'école « fait » ou apporte aux familles dans les contextes scolaire et social actuels ?
- Quelles sont les sujets / les thématiques qui préoccupent les familles d'aujourd'hui en lien avec ce statut de parents d'élèves ?
- Sentez-vous des parents mobilisés, et qui ont envie d'agir en tant que « parents d'élèves » ?

V. Être parents d'élève

Objectif : saisir le statut et la définition du parent d'élève en dehors du cadre scolaire et des textes législatifs

- Comment définiriez-vous un parent d'élève ?
- Comment contribuez-vous à faciliter le devenir parent d'élève ?
- Selon vous, qu'est-ce que les parents d'élèves attendent de l'école ? Quels sont leurs besoins fondamentaux ?
- Y a-t-il de la place ou une place pour la collaboration / coéducation avec les parents / les familles dans l'école actuelle ?
- L'association est-elle reconnue en tant que partenaire ? A-t-elle la place qui pourrait être la sienne dans la relation école-familles ?
- Avez-vous des contacts avec le politique ?

VI. Projection

Objectif : saisir la nature des interactions et des perceptions d'une manière indirecte

- Si vous aviez une baguette magique et en admettant que cela soit une visée pour vous, que feriez pour l'école, les enfants, les élèves, le corps enseignant, les parents dans un but d'amélioration ?
- Quels sont les projets de l'association ?
- Quels sont les obstacles que vous rencontrez dans votre activité ?

Avec qui me conseilleriez-vous de m'entretenir pour recevoir des informations complémentaires ?

...merci beaucoup ! Souhaitez-vous ajouter quelque chose ?

Annexe F : Canevas entretien collectif – étudiant·es HEP 3^e BA

Quelle est votre expérience de la relation aux familles en ce début de troisième année ?

Parlez-en !

Et si vous affirmiez votre identité enseignante en échangeant de votre expérience de la relation familles-école vécue dans votre formation :

1. A ce stade de votre formation, durant ce premier trimestre de HEP3, quelle est votre expérience de la relation familles-école ? Est-ce que vous pouvez la raconter ?
2. A votre avis, est-ce un avantage d'être « débutant·e » dans le métier du point de vue des parents ? Ou préfèrent-ils une ou un titulaire de classe plus expérimenté ?
3. Quels seront vos « avantages » en tant que débutant·e dans le métier de généraliste par rapport à une ou un collègue enseignant plus expérimenté·e ? Et est-ce que c'est plus délicat ou fragile de vivre la relation familles-école quand est une ou un débutant ?
4. Est-ce que vous pensez qu'une enseignante ou qu'un enseignant, qu'il soit novice ou expérimenté, a besoin de ressources particulières pour vivre des relations sereines avec les familles ?

Et pour poursuivre, des questions générales et à choix, sur la relation familles-école :

5. Que savez-vous de la situation des familles à l'heure actuelle ?
6. Qu'est-ce qui vous réjouit dans le contact avec les familles de vos futurs élèves ?
7. Qu'est-ce qui vous fait peur dans la relation familles-école ? Aimeriez-vous recevoir un soutien spécifique pour établir ce lien aux parents ?
8. Est-ce que vous vous sentez assez formé·es pour la mener « assez » bien cette relation ?
9. Y a-t-il des outils que vous jugez indispensables ou qui vous manquent ?

Souhaitez-vous ajouter encore quelque chose ?

Merci beaucoup de vos réponses !

Annexe G : Synthèse des éléments analytiques de la 1^e phase des entretiens

Cette annexe synthétise le processus d'analyse par théorisation ancrée suit un processus itératif : codes → propriétés → catégories. Cette version finale a été définie en s'appuyant sur huit remaniements des nœuds parents et enfants des arborescences issues de NVivo. Pour chaque catégorie, les propriétés formulent *ce qui varie* et la colonne « Continuum novices–expert·es » explicite *comment cela varie* (du pôle typiquement novice vers le pôle typiquement expérimenté). Les différences novices/expérimenté·es sont traitées comme axe transversal ; elles indiquent une tendance et non une trajectoire linéaire. Cette précision s'inscrit dans la logique processuelle de la théorisation enracinée telle que clarifiée par Lejeune (2014) : « Distinguer sans rigidifier, viser la saturation par propriété, articuler rigueur et créativité » (pp. 135-136).

Ce tableau a constitué le fondement pour décrire les phénomènes présents dans chaque catégories (= Nœuds)¹⁹.

Catégories d'analyse des entretiens semi-dirigés	<i>Enseignant·es débutants</i>	<i>Dimensions processuelles</i>	<i>Enseignant·es expérimentés</i>
La construction du partenariat au fil de la carrière	Propriétés	Continuum novices – expert·es	Propriétés
	a. Partenariat idéalisé b. Partenariat c. Moments de collaboration mutuelle conscientisés d. Apprentissage de la confiance et l'empathie	a. forte ↔ tempérée b. institué (rencontres prescrites) ↔ rencontre en marge (lieu en dehors de la classe) c. ponctuels/conscientisés ↔ routines stabilisées d. confiance et empathie ↔ humilité et authenticité	a. Partenariat idéalisé b. Partenariat qui se noue aux marges c. Moment de collaboration mutuelle parfois vécus d. Apprentissage de l'humilité et de l'authenticité

¹⁹ L'enrichissement des catégories a été arrêté lorsque la saturation théorique a été constatée, c'est-à-dire lorsque l'ajout de nouveaux entretiens n'amenait plus de réajustement des catégories ni des propriétés en cours d'élaboration (Guillemette, 2006). Les cas négatifs ont été pris en compte et sont présentés et discutés dans la deuxième partie de ce travail de thèse aux chapitres 7. 8., 9, 10 auxquels cette annexe renvoie.

La socialisation professionnelle par le lien familles-école	Propriétés	Continuum novices – expert-es	Propriétés
	a. Premiers pas dans la relation familles-école b. Relation familles-école en tant que rituels expérientiels c. Mise en place de frontières et préservation de soi d. Tâtonnement développemental et identitaire e. Quête de confiance	a. hésitante ↔ sereine b. ponctuels ↔ continus c. protection/contrôle ↔ ouverture/lâcher-prise d. légitimité ↔ crédibilité e. à conquérir ↔ reconnue/partagée	a. Relation plus sereine b. Relation familles-école en tant que rituels expérientiels continus c. Ouverture et lâcher-prise d. Assurance de l’affiliation professionnelle e. Confiance reconnue et partagée
La communication au cœur de la relation familles-école	Propriétés	Continuum novices – expert-es	Propriétés
	a. Communiquer ne vas pas de soi b. Mises en scènes communicationnelles c. Réunion de parents, rite de passage d. Canaux de communication entre contrôle et proximité e. Inconfort communication	a. contrainte ↔ expérience b. contrôlées ↔ maitrisée/flexible c. rite de passage ↔ rite de légitimité d. contrôle ↔ proximité choisie e. intenses ↔ contenus/épisodiques	a. Communiquer, pratique assumée b. Mises en scènes communicationnelles c. Réunion de parents, rite de légitimité d. Canaux de communication pour se rapprocher e. Inconforts communicationnels
La construction de ressources	Propriétés	Continuum novices – expert-es	Propriétés
	a. Appui des collègues pour gagner en expérience b. Parentalité observée c. Se remettre en question pour s’affilier et apprendre	a. mentorat reçu ↔ soutien entre pairs b. observée ↔ partagée/mobilisée c. s’affilier et apprendre ↔ évoluer et transmettre	a. Appui des collègues pour dépasser les difficultés b. Parentalité partagée c. Se remettre en question pour évoluer

Annexe H : Formulaire de consentement écrit

Titre du projet : *Évolution de la relation familles–école au cours de la carrière enseignante*
(thèse, Université de Fribourg ; directrice Pr. Tania Ogay)

Information et engagement de la doctorante

Je m’engage à traiter l’enregistrement et la transcription de cet entretien de manière **strictement confidentielle**. Les données seront **anonymisées** (suppression des noms, lieux et indices identifiants), stockées de façon sécurisée, et reste mon accès exclusif.

Les données seront utilisées exclusivement pour la thèse et, le cas échéant, comme supports d’enseignement et lors de colloques, toujours sous forme anonymisée. Je suis engagée à suivre l’éthique de la recherche de l’Université de Fribourg ainsi que ses règlements et directives sur la protection des données.

Votre participation est volontaire. Vous pouvez retirer votre consentement et demander la suppression de vos données jusqu’à l’anonymisation des verbatims. Vous conservez vos droits sur vos données personnelles.

Contact : Nicole Chatelain + [courriel, téléphone].

Consentement écrit de la personne interviewée

Je déclare avoir reçu les informations ci-dessus et accepte **de participer** à l’entretien.

- ☐ J’accepte l’**enregistrement audio** de l’entretien.
- ☐ J’accepte l’**enregistrement audio** de l’entretien collectif.
- ☐ J’autorise l’**utilisation de citations anonymisées** dans la thèse.
- ☐ J’autorise également l’utilisation de citations anonymisées pour des communication scientifiques et des enseignements.
- ☐ Je n’accepte pas l’enregistrement audio mais souhaite participer à l’entretien.

Lieu et date :

Nom et signature – personne interviewée :

Nom et signature – de la doctorante