

Sommaire

Remerciements	2
Avertissements	3
Résumé	4
Mots-clés	4
Sommaire	5
Table des figures	7
1. Introduction	8
2. Problématique	9
2.1. Bref historique concernant les relations parents-enseignants	9
2.2. Un cadre légal défini	9
2.3. L'enjeu de la réussite scolaire	10
2.3.1. Difficultés scolaires	10
2.4. Difficultés scolaires et relations parents-enseignants	11
2.4.1. Des relations parents-enseignants parfois compliquées	11
2.4.2. Pratiques et représentations sociales	12
3. Cadre conceptuel	13
3.1. Représentations sociales	13
3.1.1. Définition et généralités	14
3.1.2. Quatre fonctions principales	14
3.2. Difficultés scolaires	15
3.2.1. Définition et généralités	15
3.2.2. Sources, causes et provenances des difficultés scolaires	16
3.2.3. Une typologie des difficultés scolaires ?	17
a) Les difficultés cognitives	18
b) Les difficultés métacognitives	19
c) Les difficultés psychologiques	19
3.3. Relations parents-enseignants	20
3.3.1. Attitudes	20
a) Le jeu de l'émotionnel	20
b) Du côté des enseignants	21
c) Du côté des parents	22
3.3.2. Pratiques entre enseignants et parents	22
a) Réunions	22
b) Appels téléphoniques	23
c) Documents écrits	23
d) Contacts indirects	23
e) Conseils	24
f) Divers	24
3.4. Liens entre les concepts	25
4. Questions de recherche	25
5. Méthode	25
5.1. L'échantillon	26
5.2. L'enquête par entretiens	26
5.2.1. Guide d'entretien	26

5.3. L'analyse de contenu	27
5.3.1. Grille d'analyse	27
6. Analyse des données	28
6.1. Attitudes, pratiques et représentations	28
6.1.1. Enseignants	28
6.1.2. Parents	30
6.1.3. Regards croisés.....	32
a) Autour de l'élève 1	32
b) Autour de l'élève 2	33
c) Autour de l'élève 3	34
7. Interprétation et discussion des résultats	36
7.1. Attitudes et émotions	36
7.1.1. Favorables à la relation	36
7.1.2. Défavorables à la relation.....	37
7.2. Pratiques entre enseignants et parents	37
7.2.1. Réunions.....	38
7.2.2. Appels téléphoniques	38
7.2.3. Documents écrits	38
7.2.4. Contacts indirects	38
7.2.5. Conseils	39
7.2.6. Tiers dans la relation	39
7.3. Représentations sociales des parents et des enseignants	39
7.4. Influence des difficultés scolaires.....	40
7.4.1. Influence des difficultés propres à chaque élève.....	40
7.4.2. Influence globale sur les relations parents-enseignants	41
8. Retour sur le questionnement.....	42
8.1. Sous-questions 1 et 2	42
8.1.1. Pratiques entre enseignants et parents.....	42
8.1.2. Emotions des enseignants	43
8.1.3. Emotions des parents.....	43
8.1.4. Attitudes des parents et des enseignants	43
8.2. Sous-question 3.....	43
8.2.1. Représentations des parents	43
8.2.2. Représentations des enseignants	44
9. Distance critique	44
10. Prolongements de la recherche.....	45
Références bibliographiques.....	47
Liste des annexes.....	49
Annexe I – Guide d'entretien	50
Annexe II – Grille d'analyse (vide).....	59
Attestation d'authenticité.....	71

Table des figures

Schéma 1 : schéma récapitulatif du cadre conceptuel	25
Tableau 1 : tableau récapitulatif et comparatif des principales caractéristiques des différentes relations	35

1. Introduction

Ce mémoire de fin d'études est réalisé dans le cadre de notre formation à la Haute école pédagogique du Valais (HEP-VS).

Nous avons choisi d'axer notre travail sur une thématique sociologique, celle des relations école-familles. Plus précisément, la question de départ sur laquelle nous nous sommes fixée est la suivante : « Quelles relations parents-enseignants mettre en place face à un élève en difficultés ? ». Nous avons donc décidé de lier les relations école-familles à la problématique des élèves en difficultés.

Plusieurs raisons nous ont guidée dans ce choix. En effet, engager cette recherche se justifie à la fois par des intérêts personnels et professionnels. Tout d'abord, il faut savoir que la thématique choisie nous interroge beaucoup à l'heure actuelle et nous avons l'impression de manquer de connaissances. Nous avons abordé les relations école-familles lors de certains thèmes de notre formation, mais de manière très brève et cela a ravivé nos questionnements. Par ailleurs, nous entendons beaucoup de propos d'enseignants ou de parents à ce sujet, qui ne sont pas toujours positifs et encourageants ce qui nous interpelle car nous savons que c'est une thématique qui sera notre quotidien. Pour ce qui est des difficultés scolaires, nous avons toujours été intéressée par le sujet, projetant de continuer notre formation en vue de devenir enseignante spécialisée. Nous sommes consciente que nous rencontrerons dans tous les cas des élèves en difficultés et qu'il sera important d'avoir les clés pour les comprendre et les aider. Les relations entre parents et enseignants semblent avoir un rôle crucial à y jouer, raison pour laquelle nous avons décidé de lier les deux sujets. Travailler sur ce thème sera donc un outil certain de perfectionnement pour notre pratique future puisque cela nous apportera une compréhension nouvelle de la thématique qui nous permettra par conséquent d'agir de manière éclairée. Par ailleurs, engager une recherche, s'interroger sur les buts et exigences de cette dernière sera également très enrichissant puisque la démarche de recherche est un outil intéressant de construction par rapport à d'autres besoins qui pourront survenir.

En ce qui concerne notre démarche, nous allons tout d'abord, par le biais de la problématique, définir et délimiter le problème et son importance et réaliser un état des lieux. Puis, le cadre conceptuel nous permettra d'approfondir les différents concepts retenus. Des questions de recherche seront ensuite formulées et la méthode présentée. Enfin, dans le cadre de la partie empirique du mémoire, les données précédemment recueillies par entretiens semi-directifs seront analysées et interprétées. Nous effectuerons ensuite un retour sur le questionnement. Enfin, la distance critique de notre recherche et les perspectives seront présentées, ce qui nous permettra de conclure.

PARTIE THEORIQUE

2. Problématique

Ce mémoire s'oriente autour de la thématique des relations entre parents et enseignants, vaste et complexe sujet mais surtout essentiel et intéressant.

Les paragraphes qui suivent vont nous permettre de définir le problème, mais également d'en montrer son importance et de faire l'état des lieux des connaissances sur le sujet qui sera, par ailleurs, délimité de plus en plus précisément au fil du travail.

2.1. Bref historique concernant les relations parents-enseignants

Les relations entre parents et enseignants ne sont pas un phénomène nouveau, bien que l'intérêt qui y est porté ait augmenté au fil des années. Auparavant, les parents se mêlaient peu à l'école et n'avaient d'ailleurs que peu de place. L'école transmettait les savoirs et détenait le pouvoir (Feyfant & Rey, 2006). Mais les perspectives évoluent au fil des années, les rôles et les visions de chacun également. Depuis que la démocratie fut instaurée, les parents ont progressivement été invités à entrer dans l'école tout comme cette dernière a pu s'élargir à son environnement socio-culturel et s'est par conséquent ouverte à la société (Madiot, 2010). En effet, les changements de mentalité ont été importants et se sont notamment qualifiés par une plus grande liberté qui a beaucoup influencé le mode de vie des familles et également les institutions scolaires (Montandon & Perrenoud, 1994). D'une grande méfiance de l'école à l'égard des familles sont apparus des parents invités à y entrer et parfois même des partenariats (Bouveau, Cousin & Favre, 2007). Ce n'est donc pas d'aujourd'hui que des liens plus ou moins étroits existent entre l'école et la famille, mais l'évolution pour arriver à la situation actuelle s'est faite petit à petit (Audonneau & Prioul, 1995).

2.2. Un cadre légal défini

Actuellement, les familles sont de plus en plus demandeuses et l'école se doit d'entretenir des relations avec les parents. En lien avec l'historique esquissé précédemment, des lois ont été érigées. Le cadre légal valaisan a d'ailleurs des positions claires par rapport à cette thématique, qui, pour certaines, ne datent pas d'aujourd'hui. Par exemple, la *Loi sur l'instruction publique* (Grand Conseil du Canton du Valais, 1962) met en avant les relations entre la famille et l'école, mentionnant par exemple que la mission générale de l'école est de seconder les familles dans l'éducation et l'instruction de la jeunesse bien que l'éducation doive en premier lieu rester l'affaire des parents, tout comme il est écrit dans l'article 125 qu'il est punissable pour les parents d'entraver le travail des enseignants. En outre, de cette loi découlent de nombreux textes législatifs. Par exemple, dans le *Règlement concernant les conditions d'engagement du personnel enseignant* (Conseil d'Etat du canton du Valais, 1963) il est mis en avant dans l'article 13 l'obligation qu'ont les enseignants de créer et de maintenir les contacts et la collaboration avec les parents. La *Loi sur le traitement du personnel de la scolarité obligatoire et de l'enseignement secondaire du deuxième degré général et professionnel* (Grand Conseil du Canton du Valais, 2011) mentionne également que les enseignants doivent collaborer avec les différents partenaires.

Quant au *Cahier des charges du personnel enseignant pour les degrés enfantins et primaires* (Département de l'éducation, de la culture et du sport (DECS), 2006), il mentionne lui aussi l'association avec les différents acteurs et intervenants, et même un « partenariat entre la famille et l'institution scolaire » (p. 4). Confiance, transparence et

discussion en sont des concepts-clés. D'ailleurs, tout un paragraphe traite des rôles respectifs de la famille et de l'école, avec des propos tels que : « Deux institutions [...] jouent un rôle primordial et ont des responsabilités éducatives formelles devant la loi et la société: la famille et l'école » (DECS, 2006, p. 5). Parents et enseignants ont donc des rôles et des devoirs.

D'ailleurs, selon Auduc (2007) : « Savoir dialoguer, écouter et construire de bonnes relations avec les parents fait partie des missions des enseignants et de l'exercice de leur métier. C'est une véritable compétence professionnelle à intégrer dans la formation et à développer au quotidien » (p. 9). Cela se justifie également par le *Référentiel de compétences* de la HEP-VS, avec la compétence 15 notamment : « Construire un partenariat efficace avec les différents acteurs impliqués » (HEP-VS, 2010, p. 8).

2.3. L'enjeu de la réussite scolaire

L'intérêt de l'objet d'études ne s'arrête cependant ni à l'histoire, ni au cadre légal puisqu'il est particulièrement développé pour toute la profession enseignante mais également pour les parents, et enfin, le plus important sûrement, pour les élèves. En effet, les relations parents-enseignants sont le quotidien de ces trois acteurs et un bon partenariat ne peut que le faciliter. Le bien-être de chacun et la réussite des élèves en dépendent, comme le mentionnent Auduc (2007) et Madiot (2010) en expliquant que le partenariat et par conséquent des relations confiantes entre parents et enseignants sont des enjeux fondamentaux pour la réussite des élèves.

2.3.1. Difficultés scolaires

Un concept très important et fortement lié à la réussite scolaire apparaît ici ; celui des difficultés scolaires. En effet, quand la réussite n'est pas au rendez-vous, ce sont souvent les difficultés scolaires qui prennent le dessus et cela est préoccupant car ces dernières se rapportent à une expérience scolaire difficile et débouchent souvent sur des problèmes importants, pour l'élève mais aussi pour son entourage pour qui les difficultés ne sont pas simples à appréhender.

En effet, il n'est pas aisé d'entendre et de comprendre les signaux des difficultés scolaires. Siaud-Facchin (2008) explique par ailleurs dans sa recherche que les interprétations trop rapides ou faussées sont à éviter car « il est essentiel de comprendre, bien, pour aider, efficacement » (Siaud-Facchin, 2008, p. 18). Chaque difficulté ayant son propre sens, l'aide à apporter varie et il s'agit d'un principe de base à retenir.

De plus, les parents et les enseignants ont fréquemment des a priori personnels sur les difficultés scolaires qui peuvent les freiner dans leur accompagnement.

Les parents tout d'abord voient souvent leurs propres difficultés émerger dans celles de leurs enfants. Berchoud (2010) explique que si la scolarité était une étape difficile pour les parents, ils auront d'autant plus de mal à appréhender les difficultés de leurs enfants. En outre, selon Siaud-Facchin (2008), les propres croyances des parents enferment parfois les enfants dans des difficultés qui peuvent n'être qu'éphémères, voire même inexistantes. Les interprétations erronées sont donc courantes et relèvent parfois d'inquiétudes. En effet, les parents sont dans bon nombre de cas épuisés et découragés lorsque leur enfant est en difficultés et, désarmés, ils ne savent plus comment prendre le problème. De plus, les difficultés scolaires font souvent peur car les résultats découlent sur des angoisses en lien avec l'avenir des enfants. Certains parents sentent d'ailleurs leur narcissisme attaqué car « la réussite à l'école est devenue un témoin d'un 'enfant réussi' » (Siaud-Facchin, 2008, p. 27). En difficultés, leur enfant semble ne pas être à la hauteur. De plus, si les résultats ne

sont pas bons, les parents se considèrent rapidement comme de mauvais parents. Culpabilité et remise en question dominent alors.

Quant aux enseignants, ils ont parfois tendance à penser que l'élève et son environnement socio-culturel sont les seuls fautifs lorsqu'il y a des difficultés scolaires. Ils omettent donc de s'interroger personnellement et de remettre en question leurs propres pratiques, cultures et attitudes. Ils ne pensent pas qu'ils peuvent aussi être à l'origine des difficultés (Louis & Ramond, 2009). Mais, selon Siaud-Facchin (2008), les enseignants qui en sont conscients peuvent être victimes de mal-être car, ne trouvant pas de solutions, ils voient leurs capacités professionnelles remises en question. Un sentiment d'incompétence peut naître et c'est parfois l'enfant qui est alors tenu pour responsable. En outre, les enseignants peuvent être beaucoup dans de la stigmatisation avec les modèles de l'élève parfait qui influencent leurs conduites et qui les amènent à juger de manière hâtive.

2.4. Difficultés scolaires et relations parents-enseignants

Selon Auduc (2007), « des liens régulièrement entretenus et une collaboration étroite avec les parents permettent de résoudre bien des problèmes » (p. 94). Montandon et Perrenoud (1994) complètent cette vision en expliquant que parents et enseignants sont censés collaborer de manière harmonieuse pour le bien de l'enfant, surtout si ce dernier est en difficultés scolaires.

Ainsi, gérer les difficultés scolaires et les problématiques les entourant dans une perspective de réussite et en lien avec la relation école-familles est un défi de taille sur lequel s'attarder (Rousseau & Plessis-Bélaïr, 2009). Berchoud (2010) explique d'ailleurs que :

Lutter contre les difficultés scolaires est une affaire collective, impliquant des personnes venues d'horizons différents et poursuivant le même but vital de favoriser le développement des enfants. [...] Le contact réussi avec les parents [...] est un grand déterminant du succès. (pp. 102-103)

Quelques recherches se sont penchées sur la question, soit sur la gestion des difficultés scolaires par le biais des relations entre parents et enseignants. Voici, en quelques lignes, ce qui a principalement été relevé. Tablot (2005) tout d'abord, mentionne l'importance de l'autonomie des enseignants par rapport aux relations qu'ils souhaitent mettre en place avec les parents. En effet, ce n'est pas le cas dans tous les établissements où parfois des normes sont strictement fixées par l'institution. Puis, Pérez (2011) explique l'importance de la fréquence des rencontres entre parents et enseignants pour créer un réseau permettant d'intervenir à temps. De plus, cela permet également d'apaiser les parents souvent désemparés face aux difficultés de leurs enfants car ils ont besoin de se sentir écoutés et d'obtenir des réponses à leurs préoccupations (Siaud-Facchin, 2008).

Mais tout n'est pas si simple...

2.4.1. Des relations parents-enseignants parfois compliquées

Les paragraphes précédents reflètent donc un parallèle important. En effet, les familles et l'école essaient de coopérer face à un objectif commun qui est celui de la réussite scolaire des élèves et par conséquent de la maîtrise des difficultés scolaires et des problématiques qui y sont liées. Mais ils ne sont pas à l'abri de problèmes dans les relations qui peuvent au contraire être vecteurs de difficultés scolaires (Feyfant & Rey, 2006).

En effet, l'école et la famille sont deux domaines différents, parfois même opposés, mais avec un partenariat qui s'avère donc essentiel et incontournable. Cependant, la thématique reste délicate. Comment agir ensemble, de manière constructive ? Que doivent faire les

enseignants ? Comment communiquer ? Comment accueillir ? Quelle place amener les parents à prendre et quelle mission ? Comment les aider à aider leurs enfants ? Comment faire en sorte que le rapport au savoir n'éloigne pas les deux partenaires ? Les questions sont nombreuses (Madiot, 2010). Il y a donc un besoin d'explicitation et de propositions concrètes qui se fait ressentir à la fois chez les enseignants et chez les parents par rapport à cette thématique (Auduc 2007). De plus, tout n'est pas sans tension, comme le démontre la citation qui suit :

Un manque de connaissance mutuelle favorise souvent l'émergence de nombreux a-priori et d'images déformées de part et d'autre. Il en devient facile, en cas de problème, de se rejeter les responsabilités. Puisque l'enfant est au cœur des préoccupations de chacun, pourquoi, pour son bien, ne pas travailler ensemble ? L'élève de l'un n'est-il pas l'enfant de l'autre ? (Audonneau & Prioul, 1995, pp. 9-10)

Les parents doivent donc aussi s'intéresser à l'école pour lui permettre de prospérer, mais cette dernière n'est pas toujours accessible (manque de lisibilité, langage peu commun, etc.) et les tensions avec les enseignants sont fréquentes, le dialogue défavorisé (Auduc, 2007). D'ailleurs, Madiot (2010) écrit :

Si de nombreux enseignants apportent le plus grand soin à accueillir les parents de manière respectueuse, en veillant à les considérer comme les partenaires d'une relation éducative, la réalité la plus courante est celle d'un rapport peu transparent et d'incompréhensions difficilement dissipées. (p. 93)

En effet, les relations entre parents et enseignants se colorent en fonction des situations et sont souvent emplies de malentendus et, selon Madiot (2010), constamment remises en question.

Cela est d'autant plus valable dans le cas d'élèves en difficultés. Goupil (1997) par exemple s'est intéressé à ce phénomène. Il explique tout d'abord dans ses recherches que les réunions avec les parents d'élèves en difficultés sont souvent vécues comme compliquées par les enseignants et que beaucoup d'anxiété en découle pour les parents. Les rapports sont donc chargés d'émotivité et débouchent même fréquemment sur de la peur (du jugement, de l'incompétence, pour l'avenir de leurs enfants, etc.), et prennent ainsi une consonance négative (Auduc, 2007 ; Madiot, 2010). Meirieu (2000) explique aussi que parents et enseignants ne cessent de s'accuser mutuellement et ne parviennent donc pas à prendre leurs responsabilités. En outre, certains parents se mettent dans des positions de refus des difficultés et il est ainsi compliqué pour eux de s'investir avec les enseignants (Asdih, 2012). De plus, des enseignants déstabilisés par les difficultés peuvent s'opposer fermement à ce que les parents entrent dans leur champ professionnel (Minier, 2006).

Ainsi, les obstacles à vaincre sont donc encore nombreux, les lacunes présentes et les enjeux de taille en ce qui concerne la relation école-famille, d'autant plus dans le cas de difficultés scolaires. C'est dans ce cadre que s'inscrira notre travail.

2.4.2. Pratiques et représentations sociales

Des entrées variables dans la thématique ont été utilisées. Souvent, différents facteurs ont été pris en compte. Par exemple, la recherche de Favre, Jaeggi et Osiek (2004) s'est intéressée à ce que l'école devrait faire pour aider les enfants en difficultés, mais tout en incluant le capital social. Gayet (1999) parle quant à lui de la façon dont les enfants en difficultés sont pris en charge en France, avec les instances de l'Education nationale avec des concepts-clés tels que intégration ou exclusion. Quant à Feyfant et Rey (2006), ils se

sont intéressés aux pratiques familiales efficaces et ont relevé différentes études qui prennent donc en compte le milieu dans lequel l'enfant évolue.

Minier (2006), dans son article, explique l'importance d'étudier le jeu des représentations dans l'interaction parents-enseignants car ces dernières interviennent de manière considérable dans la relation et orientent les décisions dans le cadre des interactions autour de l'enfant.

Quelques autres recherches traitent des représentations en lien avec les relations parents-enseignants. Gayet (1999) et Bertrand et Deslandes (2004) tout d'abord, mettent en avant les nombreux facteurs qui influencent les représentations, le niveau social par exemple mais aussi les personnalités de chacun. De ce fait, dans les recherches consultées, les visions des parents quant aux relations par exemple sont très variables. Il y a en effet des parents satisfaits, qui considèrent les enseignants positivement et qui se sentent à l'aise et complémentaires dans les relations. Mais d'autres sont plus réticents et déplorent qu'ils ne trouvent pas de réponse à leurs besoins ce qui débouche parfois même sur de la colère ou de la frustration. La palette des représentations est particulièrement large (Kherroubi, 2008 ; Madiot, 2010 ; Migeot-Alvarado, 2000 ; Minier, 2006 ; Montandon, 1996). Quant aux enseignants, les représentations qu'ils ont des parents tout d'abord influencent beaucoup leurs pratiques. Certains pensent que les parents sont démissionnaires, d'autres trop présents. Mais trop de négativité est souvent un obstacle aux relations (Auduc, 2007, Migeot-Alvarado, 2000, Minier, 2006). La citation de Gayet (1999) illustre cela : « Quoi qu'ils fassent, les parents s'y prennent mal » (p. 96). Cependant, d'autres recherches mentionnent des enseignants qui considèrent l'importance des parents et de la relation école-famille mais, pour certains, en attendant des parents des formes d'implications précises, répondant à leurs besoins (Asdih, 2012 ; Bouveau *et al.*, 2007 ; Gayet 1999 Verba, 2006).

Ces recherches, l'article de Minier (2006) particulièrement, nous ont interpellée et donné envie d'en savoir plus et par conséquent de traiter plus en profondeur des représentations sociales et de les étudier en lien avec les pratiques d'enseignants et de parents dans un contexte précis encore peu ou pas exploré ; le contexte scolaire valaisan au cycle I.

Ainsi, par le biais de notre mémoire, nous aurons l'occasion d'approfondir un aspect de la problématique qui nous intéresse, soit les relations parents-enseignants lorsqu'il y a des élèves en difficultés scolaires. Notre recherche nous permettra de mieux saisir les caractéristiques et les enjeux de la situation. Pour ce faire, une orientation disciplinaire sociologique sera requise.

Relations parents-enseignants, difficultés scolaires et représentations sociales sont donc les principaux concepts qui émergent de cette problématique. Ces derniers seront développés dans le cadre conceptuel qui suit et les liens qui les unissent mis en évidence, et ce afin d'acquérir les connaissances nécessaires pour poursuivre notre recherche.

3. Cadre conceptuel

Les représentations sociales seront donc en premier lieu développées, puis les difficultés scolaires et enfin les relations parents-enseignants. Puis, les liens entre les concepts seront mis en évidence.

3.1. Représentations sociales

Tout d'abord, nous allons définir les représentations sociales et mentionner quelques généralités sur ces dernières. Puis, nous nous arrêterons sur leurs fonctions.

3.1.1. Définition et généralités

Comme le mentionnent Bonardi et Roussiau (2001), la notion de représentation sociale est complexe, riche et ambivalente. Elle n'est donc pas simple à définir, mais nous allons tenter d'en ressortir l'essentiel.

Selon Bornardi et Roussiau (1999), les représentations sont « un ensemble d'idées, d'images, d'informations, d'opinions, d'attitudes, de valeurs » (p. 22). Elles sont donc des regards portés, mais aussi des contenus de pensée ; socles des jugements humains. Mannoni (2012) complète cette vision en expliquant que les représentations sociales sont à la base de la vie psychique et qu'elles jouent par conséquent un rôle déterminant dans la vie mentale de l'homme (ses pensées, ses sentiments, ses relations, etc.). Elles ont en effet différentes fonctions, qui seront développées dans la suite de ce travail.

Les représentations peuvent être individuelles mais aussi collectives, soit véhiculées par des sociétés. Quant aux représentations sociales, elles se retrouvent en général dans des environnements plus restreints (classes sociales, structures, etc.). C'est parfois sur la base de représentations individuelles que les représentations sociales se construisent (Bornardi & Roussiau, 1999).

Ainsi, selon Bornardi et Roussiau (2001), une représentation sociale est une « grille de lecture de la réalité, socialement construite » (p. 16). Les représentations se trouvent donc entre un objet social et un individu qui l'exprime, soit entre un sujet et un objet. Il y a représentation de quelque chose par quelqu'un (Mannoni, 2012). Les représentations sont donc une forme d'expression sociale et culturelle ; des formes mentales socialisées qui regroupent des savoirs, des opinions, mais aussi des traditions, mythologies et bien d'autres et qui sont en rapport avec les pratiques et comportements quotidiens. Les représentations permettent donc de comprendre les liens qui unissent les individus, les relations et les pratiques sociales qu'ils développent. En effet, elles prennent source dans des objets réels et extérieurs tout en évoquant des visions intérieures et en devenant des objets sociaux. Les représentations sont donc en général partagées par tous les membres d'une société où il y a une conscience collective. Cette dernière impose à l'individu des manières de penser et d'agir et suscite aussi les représentations (Bonardi & Roussiau, 1999).

Pour résumer, il paraît intéressant de mentionner une définition de Jodelet (1991) :

Forme de connaissance courante, dite « de sens commun », caractérisée par les propriétés suivantes : 1. Elle est socialement élaborée et partagée ; 2. Elle a une visée pratique d'organisation, de maîtrise de l'environnement (matériel, social, idéal) et d'orientation des conduites et communications ; 3. Elle concourt à l'établissement d'une vision de la réalité commune à un ensemble social (groupe, classe, etc.) ou culturel donné. (p. 668)

Approfondir maintenant quelque peu les fonctions des représentations sociales semble important, notamment pour mieux comprendre l'enjeu de ces dernières.

3.1.2. Quatre fonctions principales

Abric (2003) fait partie des auteurs qui ont mentionné dans leur recherche les fonctions des représentations sociales. Il explique que ces dernières « jouent un rôle fondamental dans la dynamique des relations sociales et dans les pratiques » (Abric, 2003, p. 15). Plus précisément, elles répondent selon lui à quatre fonctions.

Tout d'abord, les représentations ont une fonction de savoir, c'est-à-dire qu'elles permettent de comprendre mais aussi d'expliquer la réalité. En effet, par le biais des représentations, les acteurs sociaux peuvent acquérir et intégrer des connaissances dans un

cadre propice soit en cohérence notamment avec leur fonctionnement cognitif et leurs valeurs. Elles facilitent de plus la communication par la transmission de ce savoir car l'homme veut comprendre, mais aussi communiquer (Abric, 2003).

Puis, elles ont une fonction identitaire puisqu'elles définissent l'identité. En effet, les individus et les groupes sont situés dans un champ social et l'identité sociale s'élabore ainsi. En outre, la spécificité du groupe peut être sauvegardée grâce aux représentations, et ce en lien avec la comparaison sociale (Abric, 2003).

Il y a également une fonction d'orientation, c'est-à-dire que les représentations guident les comportements et les pratiques, définissant par exemple dans un contexte social donné ce qui est tolérable, illicite, etc. Elles ont donc un grand rôle en amont des actions (Abric, 2003).

Enfin, toujours selon Abric (2003), les représentations peuvent également avoir une fonction justificatrice, ce qui signifie que, a posteriori cette fois-ci, elles permettent d'expliquer et de justifier les comportements ou points de vue, prises de position, conduites ; et par conséquent une certaine différenciation sociale.

3.2. Difficultés scolaires

Les représentations sociales ayant été abordées, il est maintenant temps de se pencher sur les difficultés scolaires. C'est ainsi qu'une définition de ce concept va être proposée, tout comme des généralités seront mentionnées. Puis, nous nous arrêterons quelque peu sur la provenance des difficultés scolaires avant de les classifier.

3.2.1. Définition et généralités

Comme le mentionnent Louis et Ramond (2009), il est compliqué de définir avec précision le concept de difficultés scolaires. Les visions ne sont pas uniques, ce que confirme Chabanne (2003) en expliquant que « les termes employés pour nommer les difficultés de l'élève sont multiples, souvent ambigus, et prêtent à confusion » (p. 8). De plus, les appellations varient en fonction du poids que l'on veut donner aux mots et par conséquent aux problèmes, et ne sont donc pas entièrement objectives.

D'ailleurs, il y a fréquemment confusion avec le terme d'échec scolaire. Selon Siaud-Facchin (2008), la confusion est dangereuse car les significations ne sont pas les mêmes. En effet, la notion d'échec scolaire stigmatise et enferme l'élève dans un état définitif. Les difficultés scolaires, quant à elles, se veulent moins conclusives et définitives et se rapprochent plus du postulat d'éducabilité cognitive. En effet, un élève en difficultés rencontre des obstacles momentanés au cours d'une démarche (Chabanne, 2003 ; Gillic, 1998 ; Siaud-Facchin, 2008 ; Tablot, 2005). Par rapport à cela, le mot difficulté est souvent utilisé dans sa forme du pluriel afin de ne pas se rapporter à ce terme d'échec, ce qui est le cas dans notre travail.

Pour revenir sur le concept de difficultés scolaires, Louis et Ramond (2009) les expliquent comme un concept « pendant de la réussite scolaire d'une part, écho de l'échec scolaire de l'autre » (p. 17). Les difficultés scolaires se trouvent donc à cheval entre la réussite et l'échec. En outre, elles sont en lien avec l'acte d'apprendre, soit acquérir des savoirs, savoir-faire et savoir-être qui sont non-initiaux. Facteurs scolaires et psychologiques sont donc concernés pour mettre en marche différents mécanismes pour s'approprier des connaissances (Siaud-Facchin, 2008). Selon Louis et Ramond (2009), l'élève en difficultés scolaires est incapable ou refuse d'adhérer à ce processus d'apprentissage.

En outre, les difficultés scolaires sont souvent synonymes de problèmes (les enseignants peuvent les identifier face à un retard dans les acquisitions, à un manque de bases, à des

difficultés de compréhension, etc.) et par conséquent de mal-être pour des enseignants et/ou des parents qui peinent à trouver des réponses (Louis & Ramond, 2009). Mais, selon Siaud-Facchin (2008) :

La difficulté est normale et utile. Elle est inhérente à tout parcours : il n'existe pas de parcours sans obstacle. La difficulté fait partie de la formation, elle est indispensable. C'est face à la difficulté que l'on mobilise toutes ses ressources, que l'on crée un savoir nouveau pour affronter, dépasser l'obstacle. (p. 31)

Cependant, cette auteure mentionne aussi des difficultés dites anormales, « qui elles figent, amènent des stratégies d'évitement » (Siaud-Facchin, 2008, p. 31) telles que du désintérêt ou d'autres manifestations psychologiques ou comportementales mais qui s'avèrent être de véritables troubles.

Différentes sources des difficultés scolaires existent, tout comme différents types de difficultés (Louis & Ramond, 2009). Ces éléments feront l'objet de la suite de ce travail. Il paraît important de noter que nous nous axons dans le cadre de ce mémoire plus précisément sur les difficultés scolaires, à distinguer des difficultés de comportement telles qu'un non-respect des règles de vie, de la violence, etc. bien que tout soit lié et que les unes ne se comprennent pas sans les autres (Berchoud, 2010).

3.2.2. Sources, causes et provenances des difficultés scolaires

À la lumière des propos de Siaud-Facchin (2008), toute l'importance des prochains paragraphes se fait ressentir : « Connaître la cause des difficultés est essentiel pour mettre en place l'aide adaptée qui va permettre à l'enfant de retrouver le plaisir d'apprendre et d'être relancé sur son parcours » (p. 15). En effet, les difficultés scolaires peuvent amener différents problèmes : refus, désintérêt, inhibition ou phobie scolaire, absentéisme, violence, retards (cognitifs, affectifs, comportementaux, moteurs), etc. Connaître la provenance des difficultés permet d'agir donc d'agir de manière éclairée (Louis & Ramond, 2009).

Mais cela n'est pas simple. Comme le dit Berchoud (2010), les difficultés scolaires sont souvent multifactorielles. En effet, elles peuvent avoir différentes sources, qui ne se limitent ni à l'élève en lui-même, ni à son environnement socio-culturel (Louis & Ramond, 2009). Chabanne (2003) poursuit cette idée en expliquant que les difficultés peuvent provenir de l'élève mais aussi être occasionnées par le système (espace, temps, etc.), ce qui va être expliqué dans les paragraphes qui suivent.

L'élève joue bien sûr un rôle crucial dans ses difficultés. En effet, il y a des conditions préalables à l'apprentissage telles qu'une bonne connaissance de soi, une image positive de soi, une acceptation de changer, etc. Ces dernières peuvent ne pas être remplies par les élèves et les mettre en difficultés. Ainsi, un refus de l'école par exemple peut être lié à un sentiment de culpabilité par rapport à l'échec qui conditionne, comme de nombreux autres éléments, l'appropriation au savoir. En outre, des mauvaises représentations ou une incompréhension de l'intérêt des apprentissages peuvent atteindre le rapport au savoir (Louis & Ramond, 2009).

Mais les difficultés peuvent aussi être circonstancielles, soit liées à différents paramètres et situations extérieures aux élèves telles que l'enseignement et les pratiques du personnel (Tablot, 2005). Pour détailler le pôle enseignant, ces derniers ont aussi à interroger leur culture, attitudes ou encore pratiques. Par exemple, un enfant peut se retrouver en difficultés scolaires par manque de stimulations ou de méthodes de travail adéquates et non seulement à cause d'un seul manque d'intelligence ou de problèmes purement personnels, qui ne le sont d'ailleurs pas toujours autant que prétendu. En effet, un grand nombre de facteurs mentionnés dans le paragraphe précédent peuvent aussi être causés par

l'environnement (manque de confiance en soi, etc.). Pour citer d'autres exemples, l'enfant peut ne pas avoir l'occasion de travailler son intelligence en n'étant pas conduit hors de lui en lien avec le conflit socio-cognitif (n.b. : le sujet est dans un état où il peut se contenter de ce qu'il a mais est poussé par l'envie d'en savoir plus, en lien avec les théories de Piaget (Chabanne, 2003)). Ou alors, l'élève peut être incompris et par conséquent stigmatisé, tout comme il est possible qu'il ne parvienne pas à voir du sens et du plaisir à ses apprentissages, peut-être car son enseignant ne lui a pas expliqué pourquoi il étudie (Louis & Ramond, 2009). En outre, une autorité trop forte peut également amener une grande soumission et par conséquent des difficultés scolaires. Ainsi, les facteurs sont nombreux (Tablot, 2005).

D'ailleurs, les difficultés scolaires ne sont pas toujours en lien avec les difficultés personnelles. En effet, les enseignants ont souvent des images faussées du bon élève, qui peut en effet se surinvestir dans un travail, mais à cause de difficultés personnelles. Au contraire, un élève semblant en difficultés peut être très épanoui mais victime d'une pédagogie qui ne lui correspond pas (Louis & Ramond, 2009 ; Siaud-Facchin, 2008).

En outre, ces visions fluctuent également en fonction des modèles et courants pédagogiques. Elles sont donc nombreuses. En deux mots, alors que les béhavioristes penseront que la responsabilité du pédagogue dans les difficultés est essentielle, les cognitivistes opteront plutôt pour des principes tels qu'une mauvaise représentation de la tâche chez l'élève. Quant aux constructivistes, ils seront d'avis que les élèves ne disposent pas des bons outils et des bonnes stratégies et les socio-constructivistes, eux, diront que les difficultés sont davantage dues au contexte de l'apprentissage qu'au sujet en lui-même (Chabanne, 2003).

En résumé, les difficultés scolaires peuvent prendre source dans des facteurs endogènes et exogènes. Par rapport aux facteurs endogènes, des troubles fonctionnels peuvent être mentionnés. Ces derniers amènent des troubles d'apprentissage qui relèvent du médical (problèmes d'orientation, troubles du langage, dyslexie, hyperactivité ; repris dans la suite de ce travail). Les refus peuvent aussi être dus à des écarts trop importants entre l'école et la famille, des angoisses, etc. Ils sont donc principalement relatifs aux élèves. Quant aux facteurs exogènes, l'école peut être en cause avec ses enseignants, sa rigidité, mais également la famille et son suivi, la relation que les parents entretiennent avec l'école et par conséquent d'éventuels manques de communication, ou encore la société qui ne valorise plus vraiment la réussite (Louis & Ramond, 2009). Cela rejoint la vision de Gillic (1998) et ses variables : liées à l'enfant, à son milieu (social et familial) et à l'institution scolaire (composition des classes, etc.). Enfin, il faut noter que tout est lié, ce qui touche l'élève est influencé par le milieu et la scolarisation, et ainsi de suite (Berchoud, 2010). En conclusion, selon Siaud-Facchin (2008), « interpréter le comportement de l'enfant comme une manifestation simple d'un manque de motivation lui fait courir le risque d'un échec dans tous les secteurs, scolaire et personnel » (p. 15). Cela explique bien l'enjeu de s'arrêter sur les sources des difficultés et de les comprendre, quelle qu'en soit leur nature. Le point ci-dessous va d'ailleurs nous permettre de nous pencher de manière plus approfondie sur les différents types de difficultés scolaires.

3.2.3. Une typologie des difficultés scolaires ?

Comme l'explique Chabanne (2003), le classement des difficultés scolaires est particulièrement difficile. Tout d'abord, selon Berchoud (2010), il y a une grande variété de difficultés signalées par les enseignants: lenteur, problèmes de persévérance, problèmes de langage, manque d'autonomie, etc. En outre, chaque auteur a sa propre conception des choses.

Berchoud (2010) reprend les causes des difficultés mentionnées précédemment en expliquant qu'il y a des difficultés propres aux élèves et des difficultés liées à l'environnement de ces derniers. Dans les difficultés propres à l'élève se distingueraient les difficultés liées à l'apprentissage (faible capacité de mémorisation, manque d'autonomie, lenteur de réalisation des tâches, etc.) et celles de comportement (passivité, manque de concentration, etc.). En ce qui concerne les difficultés liées à l'environnement, un manque d'intérêt des parents pourrait par exemple être à relever, tout comme un environnement familial difficile, ou des facteurs socio-économiques. Mais l'auteure mentionne qu'une classification en fonction des apprentissages, des conduites, des relations ou encore des aptitudes personnelles, de la scolarisation ou du milieu familial est également possible.

Pour poursuivre, énumérer et nous arrêter quelques instants sur certaines difficultés d'apprentissage les plus fréquentes, il paraît intéressant de faire émerger trois catégories : les difficultés cognitives, métacognitives et psychologiques. L'énumération, les définitions et le classement ne se veulent pas exhaustifs car ce n'est pas dans ce sens que converge notre mémoire. En effet, par cette partie, nous souhaitons mieux comprendre un aspect de la problématique car ces difficultés et leurs caractéristiques générales font partie intégrante de cette recherche et peuvent avoir des incidences sur les relations parents-enseignants, mais nous n'avons cependant pas besoin de les connaître toutes et dans leurs moindres détails. De plus, certaines difficultés ne touchent pas qu'à un seul type de difficultés, et pourraient donc se retrouver également dans une autre catégorie que celle proposée ci-dessous.

a) Les difficultés cognitives

Louis et Ramond (2009) le mentionnent, le cognitif c'est le domaine de la pensée. Selon Siaud-Facchin (2008), ce sont les capacités à apprendre qui sont touchées directement dans le cas de difficultés cognitives, qui proviennent donc principalement de troubles endogènes (Louis & Ramond, 2009). En outre, la plupart demandent un diagnostic. Ces difficultés sont diverses :

- troubles de déficit de l'attention, avec ou sans hyperactivité (TDA/H) : ces élèves voient leurs facultés d'attention et de concentration touchées. Une agitation s'y rajoute s'il y a hyperactivité. Les conséquences sur les comportements, rapports sociaux et apprentissages sont nombreuses (Pérez, 2011) ;
- haut potentiel intellectuel (HPI) : l'élève a des capacités intellectuelles supérieures à la moyenne (surdouance). Cela se diagnostique par un test de QI effectué chez un psychologue qui considère également l'individu dans sa globalité. Contrairement aux idées reçues, être à haut potentiel peut cacher de nombreuses difficultés, notamment car ces élèves ont des manières particulières de fonctionner et peinent souvent à organiser leurs idées (Pérez, 2011) ;
- dyspraxie visuo-spatiale : trouble qui concerne le passage à l'écrit et l'organisation spatiale (Siaud-Facchin, 2009) ;
- dyslexie : selon Pérez (2011), « la dyslexie est un trouble d'apprentissage d'origine neurobiologique qui se manifeste par des difficultés dans l'acquisition de la lecture » (p. 119) ;
- dyscalculie : qui s'explique selon Louis et Ramond (2009) par un :
 Trouble dans l'acquisition et la maîtrise des compétences numériques et des habilités arithmétiques, se révélant dans des difficultés d'accès à la numération, l'apprentissage des opérations, la résolution de problème et géométrie. Ces difficultés sont à mettre en lien avec une organisation spatio-temporelle déficiente. (p. 46) ;

- Problèmes de psychomotricité ou de motricité fine : surtout dans les petits degrés (Pérez, 2011) ; ou troubles des habiletés motrices, handicaps physiques ou moteurs ou sensoriels ; débouchant sur des problèmes cognitifs ;
- Dysorthographe ;
- Déficiences intellectuelles, retards mentaux ;
- Troubles de la mémoire ;
- Troubles de la logique ;
- Troubles de l'attention ;
- ...

En outre, ces difficultés sont parfois relatives qu'à une seule branche et relèvent donc cette fois-ci d'une incapacité cognitive disciplinaire. Berchoud (2010) le confirme en mentionnant que les difficultés peuvent concerner qu'une matière, voire qu'une activité. Des problèmes contextuels peuvent à ce moment en être la cause (Louis & Ramond 2009).

b) Les difficultés métacognitives

Selon Vianin (2009), le niveau métacognitif est également très important. Le métacognitif concerne l'attitude face à la tâche, les stratégies mobilisées. Par exemple, certains élèves peinent à agir car ils ne parviennent pas à se concentrer (Louis & Ramond, 2009). Toujours selon ces auteurs, certains ont des incapacités de restitution, c'est-à-dire qu'ils n'arrivent pas à trouver les finalités des tâches. Ce sont donc des difficultés procédurales puisque les élèves se retrouvent dans l'impasse lorsqu'il s'agit de faire. Ainsi, les difficultés métacognitives sont d'ordre à la fois scolaire et instrumental puisque l'élève manque d'outils. Elles peuvent donc être liées à des difficultés structurelles. Ces difficultés ne sont pas à omettre car elles ont des influences sur tous les domaines scolaires, comme le confirme l'exemple de Berchoud (2010) qui précise que des difficultés de compréhension des consignes écrites « entraînent des difficultés dans toutes les matières » (p. 43).

c) Les difficultés psychologiques

Dans ce cas, selon Siaud-Facchin (2008), ce sont les disponibilités à apprendre qui sont entravées et les difficultés sont diverses :

- phobies scolaires : manifestation extrême d'anxiété liée à l'école. L'enfant a la volonté d'aller à l'école mais n'y parvient pas et panique au moment de franchir les portes de l'école avec des crises d'angoisse importantes (Siaud-Facchin, 2008) ;
- trouble obsessionnel-compulsif (TOC) dans le comportement ou la pensée, très difficile à masquer et donc avec de nombreuses répercussions sur la scolarité (Siaud-Facchin, 2008) ;
- manque d'estime de soi ;
- manque de confiance en soi ;
- dépression ;
- anxiété ;
- stress ;
- troubles du développement de la personnalité (troubles oppositionnels, troubles envahissants du développement, etc.) ;
-

Ces difficultés se rapportent donc en quelque sorte à la personnalité, qui joue un grand rôle dans les apprentissages. Ainsi, une mauvaise estime de soi ou un manque de confiance peut avoir de graves conséquences (Louis & Ramond, 2009).

Au terme de ce développement sur les difficultés scolaires, nous souhaitons maintenant traiter des relations entre parents et enseignants qui y sont étroitement liées dans le cadre de ce travail.

3.3. Relations parents-enseignants

Nous allons donc, ci-dessous, approfondir notre dernier concept, celui des relations parents-enseignants.

Kherroubi (2008) l'explique, la scolarisation des enfants implique automatiquement les parents dans l'école, bien que ces contacts puissent prendre des formes très variables. Les pratiques sont nombreuses et feront l'objet de ce chapitre.

Avant de poursuivre, il est important de noter que différents facteurs peuvent influencer les relations parents-enseignants. Ces derniers peuvent être relatifs à l'élève (âge, niveau, etc.) mais aussi aux enseignants (assurance personnelle et professionnelle, etc.) et enfin aux parents (niveau socio-économique, etc.) (Asdih, 2012 ; Gayet 1999 ; Madiot 2010). Ces éléments colorant parfois les relations, il est judicieux de les mentionner avant de continuer, bien que notre mémoire n'abordera pas ces aspects de manière plus approfondie.

Premièrement, nous allons donc nous arrêter sur les attitudes des parents et des enseignants, car ces dernières ont une grande place dans la relation entre l'école et la famille puisqu'elles influencent notamment de manière considérable les pratiques.

3.3.1. Attitudes

Auduc (2007) mentionne qu'une « collaboration fructueuse permet à chacun d'afficher clairement sa fonction, sa posture, ses compétences, ses positions. Il ne s'agit pas de se concurrencer les uns, les autres, mais de travailler ensemble » (p. 15). Les propos de Goupil (1997) complètent cette vision :

La collaboration des parents et des enseignants présente des avantages pour l'élève, l'enseignant, les parents et l'école. Une collaboration fructueuse nécessite des attitudes favorables de l'enseignant à l'égard de la famille et des parents envers l'enseignant. (p. 20)

C'est sur ces dernières que nous allons nous arrêter quelques instants, en faisant tout d'abord un bref détour par les émotions car ces dernières jouent un grand rôle dans les relations entre parents et enseignants et certaines attitudes en sont étroitement liées.

a) Le jeu de l'émotionnel

Ce sont les émotions négatives sur lesquelles nous allons nous attarder car ce sont celles qui dominent et qui semblent avoir le plus d'incidence. Mais il est important de mentionner qu'il y a également des émotions positives telles que la joie qui sont présentes, surtout quand tout se passe bien et que les résultats escomptés sont présents.

Selon Madiot (2010), il y a des angoisses réciproques entre parents et enseignants. Différentes études s'accordent pour dire que les parents tout d'abord ont beaucoup d'appréhensions face à la relation école-famille. Siaud-Facchin (2008) mentionne le fait que, souvent, les parents vont se cantonner dans leur passé et les expériences qu'ils y ont vécues et par conséquent ne pas parvenir à se mettre dans une relation d'adulte à adulte. L'école est donc fréquemment perçue sur la base des propres souvenirs des parents. Ainsi, si certains parents ont peur de l'école, c'est souvent qu'eux-mêmes ont eu des contacts difficiles avec cette dernière et ont peur de devoir à nouveau s'y confronter. La collaboration les angoisse donc, en lien avec leur passé (Gayet, 1999). En outre, beaucoup de parents ont peur des reproches, peur d'être méprisés ou jugés comme des incompetents car ils ne maîtrisent pas le monde de l'école. La peur de passer pour de mauvais parents est

donc souvent présente et a un impact important (Auduc, 2007). Quant aux enseignants, ils sont également touchés. Ils ont fréquemment le souci d'être jugés ou remis en question, sur leurs méthodes et compétences par exemple. Ils ont donc peur d'être blessés ou pris de haut, mais aussi dépassés, contestés ou inaptes à se justifier. D'une certaine manière, ils craignent que la situation leur échappe (Madiot, 2010 ; Migeot-Alvarado, 2000). D'ailleurs, un certain nombre d'enseignants ont l'impression de manquer de formation au sujet des relations école-familles, ce qui ne réduit pas leurs appréhensions et les amène même à se poser beaucoup de questions (Auduc, 2007). De plus, lorsque leurs appréhensions se confirment, les enseignants vivent d'autant plus mal les relations. En effet, ils peinent souvent à accepter les critiques, notamment sur leur pédagogie. Ils ne semblent pas beaucoup vouloir se remettre en question sur leur savoir-faire, ce qui explique qu'ils n'apprécient pas toujours que les parents se mêlent à l'école (Siaud-Facchin, 2008).

Parfois, c'est l'incompréhension qui vient se mêler aux relations, par exemple quand les parents perçoivent les enseignants comme cachés derrière une forteresse (Migeot-Alvarado, 2000). Ils regrettent que l'école ne soit pas plus lisible, que les nombreux changements de système par exemple ne soient pas mieux explicités. De ce fait, les parents voient souvent les enseignants comme un monde à part, avec des normes compliquées à affronter (Auduc, 2007 ; Madiot, 2010).

De plus, de la colère peut parfois prendre le dessus si les parents pensent qu'on leur demande de participer mais que, dans un autre sens, ils jugent n'avoir le droit de ne rien dire (Siaud-Facchin, 2008). D'ailleurs, certains parents ont des reproches assez importants à adresser aux enseignants qui expliqueraient mal les choses, par exemple (Auduc, 2007).

Mais ces émotions sont souvent en lien avec des préjugés et des rancœurs et ne laissent donc pas de place à la confiance réciproque entre les deux acteurs (Berchoud, 2011 ; Madiot, 2010). Pourtant, selon Pérez (2011), plus les parents et les enseignants sont sereins, moins les enfants sont craintifs. Ainsi, lorsque les émotions sont gérées et n'amènent pas à un dénigrement d'autrui, chacun est rassuré et par conséquent plus coopératif et les responsabilités sont prises (Siaud-Facchin, 2008).

b) Du côté des enseignants

Les relations école-familles impliquent de la part des enseignants une grande reconnaissance des parents par rapport à leur contribution au développement de leurs enfants. En effet, des parents reconnus par les enseignants comme des interlocuteurs conscients, compétents, responsables et valables apportent beaucoup car ils s'épanouissent ainsi et l'échange mutuel en est favorisé. Les parents ont besoin de se sentir désirés et utiles pour s'impliquer (Bertrand & Deslandes, 2004). En effet « travailler avec les parents en les considérant comme de véritables partenaires [...] c'est additionner les complémentarités au service des élèves » (Goupil, 1997, p. 78).

Selon Auduc (2007), pour agir en complémentarité, les enseignants prennent leurs responsabilités par rapport aux parents, en mettant en confiance, en montrant par exemple leur joie de les accueillir et en agissant dans leur sens : inviter au lieu de convoquer aux rencontres, adapter les horaires, faire attention à la convivialité, à l'égalité, être transparents, ouverts, bienveillants, mais aussi faire des compromis ou des alliances, proposer et ne pas seulement constater. En outre, ils évitent de se laisser tenter par des pièges tels que le jargon professionnel, mais également l'étiquetage des enfants ou la culpabilisation des parents.

Pour terminer, un bon dialogue est souvent favorisé par des enseignants qui accueillent fréquemment les parents et qui n'attendent pas les crises pour dialoguer (Meirieu, 2000).

En effet, une absence de partenariat est une faute selon Gayet (1999). De plus, pour Minier (2006), le rôle d'initier les collaborations revient souvent aux enseignants.

Ainsi, reconnaissance d'autrui, mais aussi absence de jugement, implication, ouverture ou responsabilité sont des attitudes-clés dont les enseignants devraient faire preuve. Passons maintenant aux attitudes des parents.

c) Du côté des parents

Quant aux parents, ils ont un rôle important à jouer dans la relation école-famille, surtout quand ils s'impliquent en faisant attention de ne pas accuser ou comparer (Madiot, 2010). Les enseignants ont en effet besoin d'être reconnus et de ne pas se sentir jugés, tout comme de voir des parents impliqués, ouverts et responsables.

D'ailleurs, à l'école, l'enfant devient élève et des parents qui en ont conscience pourront soutenir leur enfant dans ce statut, en participant notamment aux décisions sur l'organisation et la transmission des savoirs, tout comme en partageant des informations avec les enseignants pour permettre le partenariat.

D'une certaine manière, les attitudes des parents rejoignent donc celles des enseignants. Le tout a une grande influence sur les pratiques, que nous allons développer ci-dessous.

3.3.2. Pratiques entre enseignants et parents

Différentes formes de relations entre parents et enseignants se distinguent et ces dernières seront explicitées ci-dessous.

a) Réunions

Premièrement, nous allons nous arrêter sur trois formes de réunions : les réunions collectives, individuelles et informelles.

- Les réunions collectives

Ces dernières ont souvent lieu en début d'année. L'enseignant a ainsi l'occasion de se présenter et de transmettre de manière transparente des informations sur la classe, son fonctionnement, les apprentissages et les grands objectifs, les projets, les règlements et également sur les attentes qu'il a des différents acteurs. Elles peuvent parfois se répéter en cours d'année, par exemple pour informer les parents lorsqu'il y a organisation de manifestations (Auduc, 2007 ; Madiot, 2007).

Comme ces réunions se déroulent en général en début d'année, elles sont souvent terminées sur des notes positives pour laisser de bonnes impressions et pour donner aux parents d'ores et déjà envie de participer et de s'investir dans la vie de classe (Goupil, 1997).

- Les réunions individuelles

Les réunions individuelles ont différentes fonctions. Elles permettent aux enseignants d'informer les parents sur des sujets divers tels que la vie de l'école. Mais ce sont aussi des contacts privilégiés en cas de problèmes car, la plupart du temps, ces réunions sont mises sur pied pour traiter de questions d'ordre personnel, touchant un élève en particulier (Audonnet & Prioul, 1995).

Ces contacts peuvent être proposés par les enseignants mais aussi sollicités par les parents (Migeot-Alvarado, 2000). Dans tous les cas, ces réunions requièrent une bonne anticipation. Ainsi, le côté organisationnel a une grande place avant les rencontres (Madiot, 2010). Souvent, les raisons pour lesquelles le contact est requis sont explicitées clairement, l'objectif connu d'avance et, que l'élève soit présent ou non, il est informé de la situation. Quant à la façon d'entrer en contact, elle se veut positive. En outre, l'enseignant, dans la phase d'anticipation, prévoit dans l'idéal un temps assez long pour ne bousculer personne,

tout comme il recueille des documents et fait un plan de la rencontre afin que cette dernière puisse être riche et constructive (Goupil, 1997).

Le déroulement de la rencontre varie. Mais, souvent, le contact est établi avant d'obtenir des informations, puis ensuite d'en donner, mais aussi de planifier des stratégies et par conséquent un suivi (applications, prochains rendez-vous, etc.). Chacun a en général son mot à dire (Goupil, 1997). De plus, Madiot (2010) mentionne l'importance de prendre le temps pour accueillir et se mettre dans une posture avec et non contre. Le but est de faire et trouver des solutions ensemble, afin de déboucher, sur le long terme, sur une grande confiance mutuelle. C'est cette dernière qui permettra aux enseignants d'obtenir des éléments d'analyse très importants.

Quant à la participation ou non des élèves, cette décision varie en fonction des situations et ne se prend dans tous les cas pas à la légère. Il peut être important que l'enfant soit là pour qu'il voie ce qui se passe, tout comme cela peut également bloquer les parents ou les enseignants (Goupil, 1997).

- Les réunions informelles

Les rencontres informelles sont définies dans le cadre de notre travail comme des échanges en dehors de tout ce qui est fixé en avance. Aucun rendez-vous n'est donc pris, et la spontanéité est particulièrement présente.

Ces contacts prennent souvent lieu à la sortie de l'école, mais, dans un même ordre d'idée, aussi dans la rue ou au magasin. Par contre, pour être qualifiées de contacts, ces rencontres ne s'arrêtent pas à un simple bonjour (Auduc, 2007).

Selon Audonneau et Prioul (1995), ces réunions ne peuvent remplacer des contacts plus formalisés (entretiens individuels par exemple) car elles n'abordent pas de questions de fond comme ce n'est ni le lieu, ni le moment. Cependant, elles peuvent être une amorce à une rencontre individuelle entre l'école et la famille.

b) Appels téléphoniques

Les contacts téléphoniques sont nombreux et proviennent à la fois des parents et des enseignants. Dans tous les cas, quelques règles de base semblent applicables : respect d'une structure en indiquant clairement l'objet de l'appel, politesse, ne pas appeler sur le coup de l'énervement, mais aussi une bonne préparation en amont de l'entretien téléphonique (Goupil, 1997 ; Madiot, 2010).

c) Documents écrits

- Les lettres

Différents types de lettres existent. Les lettres d'informations générales par exemple sont fréquemment transmises par les enseignants avant la rentrée. En outre, certains enseignants utilisent les lettres pour transmettre régulièrement des nouvelles aux parents (Goupil, 1997).

- Les agendas

Les agendas servent aux parents et aux enseignants pour communiquer entre eux. Des informations générales sur des sorties peuvent être transmises, tout comme des données sur le comportement ou le travail de l'élève. Les mots dans l'agenda sont fréquemment une amorce aux contacts directs avec les personnes concernées (Goupil, 1997 ; Madiot, 2010).

d) Contacts indirects

Les pratiques qualifiées d'indirectes permettent parfois la communication entre parents et enseignants, mais de manière quelque peu détournée.

- Les contacts de soutien aux enseignants

Les parents sont fréquemment sollicités par les enseignants comme bénévoles pour les accompagner à la piscine, à la patinoire ou dans d'autres sorties ou sont amenés à participer si le cœur les en dit lors des fêtes et manifestations organisées par l'établissement ou la classe (Auduc, 2007 ; Migeot-Alvarado, 2000).

- Les devoirs à la maison

Les devoirs à la maison sont aussi une forme de communication entre l'école et la famille. En effet, ce sont des traces pour les parents, qui ont des avantages et des inconvénients. Les devoirs sont d'une part positifs car ils permettent d'informer les parents et leur donnent la possibilité de suivre leurs enfants, c'est ainsi une bonne médiation entre l'école et la famille (Louis et Ramond, 2009). Mais ils peuvent poser de nombreux problèmes tels qu'une inégalité des chances car les parents ne participent pas tous de manière égale et la provenance sociale accroît ce phénomène (Gayet, 1999 ; Migeot-Alvarado, 2000). De plus, l'aide aux devoirs n'est pas simple (Madiot, 2010). Pour être bénéfique, il est important qu'elle soit axée sur le sens du savoir, les méthodes de travail mais aussi la confiance en soi de l'élève : garantir sécurité, confiance, motivation. Faire à la place de est donc souvent proscrit (Pérez, 2011). Cela est facilité par des enseignants qui expliquent la nature des tâches pour une meilleure supervision au domicile (Asdih, 2012).

- Divers

De nombreuses autres pratiques peuvent entretenir les liens entre parents et enseignants. Par exemple, Goupil (1997) reprend l'idée du portfolio de l'élève, un outil de réflexion et de construction pour ce dernier qui peut également servir dans la relation entre l'école et la famille. En effet, selon Madiot (2010), le portfolio est un dossier de suivi et d'autoévaluation pour les élèves qui permet aussi de repérer les compétences et de mieux analyser les difficultés et donc qui peut être un support aux rencontres individuelles.

Asdih (2012) mentionne également d'autres dispositifs qui font le lien par écrit : cahier de vie, de liaison ou encore de réussite, mais aussi les blogues où des informations pratiques et régulières sont postées sur les activités réalisées en classe. Il y a ensuite une possibilité de reprendre cela et d'en discuter avec les parents. Ces autres dispositifs sont infinis car ils sont propres à chaque enseignant.

e) Conseils

Les conseils sont également importants dans la relation école-famille. Ils sont échangés de manière mutuelle ou non entre parents et enseignants et peuvent toucher différents thèmes.

f) Divers

Bien que nous ayons essayé d'être exhaustive dans l'énumération des pratiques, il faut savoir que certains parents et enseignants mettent en place des dispositifs personnalisés. En outre, avant de conclure, nous souhaitons revenir sur les tiers dans les relations.

- Influence de tiers

Meirieu (2000) explique que parfois les contacts sont influencés par des tiers. En effet, il y a beaucoup de regroupements tels que les associations de parents d'élèves où des représentants peuvent être nommés (Madiot, 2010). En outre, il peut y avoir des médiateurs dans la relation école-famille, comme l'explique en détails la recherche de Bouveau *et al.* (2007). Les médiateurs cherchent à réconcilier l'école et les familles, défavorisées principalement. Avec un rapprochement conduit par des médiateurs, les familles deviennent peu à peu parents d'élèves, pour éviter l'échec des enfants (il y a donc une distinction entre la famille et les parents d'élèves car si ces derniers portent ce nom, c'est qu'ils sont impliqués dans la scolarité de leurs enfants). Dans tous les cas, il y a des regroupements et les personnes en question se mobilisent ensemble pour réussir. Enfin, des

enseignants spécialisés ou d'autres thérapeutes sont parfois invités aux réunions afin de créer un réseau d'action plus large.

3.4. Liens entre les concepts

Trois concepts principaux ont été définis précédemment : les représentations sociales, les difficultés scolaires et les relations parents-enseignants. Ces concepts s'articulent entre eux puisque les difficultés scolaires ont une influence sur les attitudes et pratiques mises en place dans le cadre de la relation entre l'école et la famille, tout comme ces relations sont influencées par les représentations sociales des différents partenaires. De même, les relations peuvent avoir un impact sur les représentations sociales et sur les difficultés scolaires. De plus, difficultés scolaires et représentations sociales s'influencent mutuellement.

Voici, pour conclure, un schéma (figure 1) résumant le cadre conceptuel présenté ci-dessus.

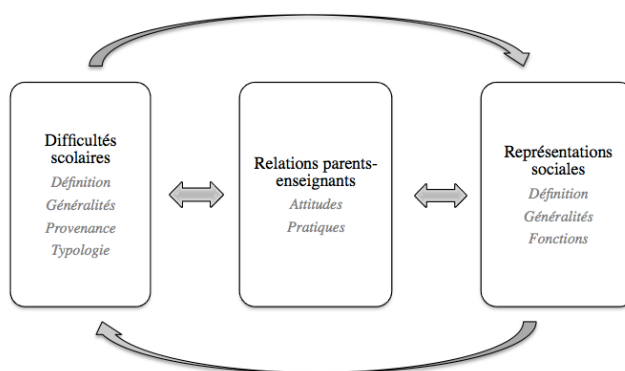


Schéma 1: schéma récapitulatif du cadre conceptuel

4. Questions de recherche

La problématique et le cadre conceptuel qui précèdent font apparaître, définissent et mettent en relation trois concepts : les relations entre parents et enseignants, les difficultés scolaires et les représentations sociales. Notre questionnement continue dans cette lignée puisque nous nous demandons quelles sont les représentations et les pratiques des parents et des enseignants dans leurs relations face à un élève en difficultés ?

Cette question de recherche se divise en trois sous-questions sur lesquelles nous souhaitons orienter la suite de notre travail :

- Quelles sont les attitudes et les pratiques des enseignants d'élèves en difficultés avec les parents de ces derniers ?
- Quelles sont les attitudes et les pratiques des parents d'élèves en difficultés avec les enseignants de ces derniers ?
- Quelles représentations de leurs relations ont les parents et les enseignants d'élèves en difficultés ?

5. Méthode

Avant de poursuivre, nous allons présenter le dispositif méthodologique, nécessaire pour mener à bien la partie empirique de notre mémoire. Nous allons tout d'abord donner des informations sur l'échantillon retenu. Puis, nous allons nous concentrer sur les deux méthodes choisies : recueil des données par entretiens puis exploitation de ces dernières

par analyse de contenu. Les différents outils mobilisés seront également détaillés à cette occasion.

5.1. L'échantillon

L'échantillon choisi se base sur trois élèves valaisans du cycle I, en difficultés scolaires. À la fois leur enseignant (l'un d'entre eux s'ils en ont plusieurs) et un de leurs parents seront interrogés, soit au total trois enseignants et trois parents.

Nous avons fait ce choix car c'est celui qui nous paraissait être le plus judicieux pour répondre à notre question de recherche. En effet, il permet d'avoir les points de vue des différents acteurs, mais également de mettre en relation les données entre parents et enseignants autour d'un même élève.

Dans la suite de ce travail, les personnes constituant notre échantillon seront nommées de deux manières différentes. Tout d'abord, chaque enseignant et parent a sa propre lettre le dénommant : A, B et C pour les enseignants et D, E et F pour les parents. Cela sera notamment utilisé pour la comparaison entre tous les enseignants et celle entre tous les parents. Pour comparer les enseignants et les parents de mêmes élèves entre eux, il s'agira alors des cas 1, 2 et 3. Pour une meilleure protection des données et une plus grande liberté pour citer les propos, il n'y a volontairement pas de correspondance entre les lettres et les cas (l'enseignant A n'est pas l'enseignant du cas 1, et ainsi de suite). Les correspondances réelles sont seulement consignées dans la grille d'analyse remplie et déposée dans le corpus de données.

5.2. L'enquête par entretiens

Nous avons sélectionné cette méthode car elle permet d'une part l'observation indirecte des pratiques (les relations école-familles étant difficilement observables de manière directe à court terme) et de l'autre c'est une méthode adéquate pour recueillir les représentations, mais également les croyances ou les avis (Boutin, 1997 ; Quivy & Van Campenhoudt, 2011).

Les entretiens sont des interactions entre un chercheur et un interlocuteur qui permettent d'obtenir des informations particulièrement riches. Il y a différents types d'entretiens, et c'est l'entretien semi-directif qui nous paraissait être le plus adéquat dans le cadre de notre recherche. L'entretien semi-directif « n'est ni entièrement ouvert, ni canalisé par un grand nombre de questions précises » (Quivy & Van Campenhoudt, 2011, p. 171).

Selon ces mêmes auteurs (Boutin, 1997 ; Quivy & Van Campenhoudt, 2011), le chercheur dispose cependant de questions auxquelles il doit recevoir des réponses, mais ces dernières sont des guides souples à la discussion, et s'adaptent par conséquent au déroulement de l'entretien. Cela implique que nous avons réalisé un guide d'entretien, que nous allons expliciter ci-dessous.

5.2.1. Guide d'entretien

Notre guide d'entretien se base sur notre partie théorique, et notamment sur les concepts de notre travail de mémoire. Les questions qui s'y trouvent ont été réfléchies dans le but d'amener des éléments de réponse à notre question de recherche et plus précisément à ses sous-questions. Des questions d'ordre plus pragmatiques sont également présentes pour amener une meilleure compréhension de la situation. Par ailleurs, le guide d'entretien a été réalisé de sorte à nous permettre de mener une vraie discussion avec nos interlocuteurs, tout en retirant les informations souhaitées.

Les entretiens seront enregistrés et les interlocuteurs auront été informés de cela en avance, tout comme des modalités propres à la méthode. Il est important pour nous d'enregistrer les entretiens pour que nous puissions remplir notre rôle premier soit écouter l'autre pour instaurer un vrai dialogue et éviter de tomber dans certains biais de la méthode.

Concrètement, notre guide d'entretien, présent en annexe (annexe I), est composé de deux versions : l'une pour les entretiens avec les enseignants, l'autre pour ceux avec les parents. De manière globale, ils sont construits sous un même modèle. Pour une meilleure clarté, le guide d'entretien est consigné dans un tableau, avec des questions principales à gauche et des questions de relance, détails ou remarques à droite. En ce qui concerne le contenu, il y a tout d'abord quelques remarques. Ensuite, une partie introductive présente des informations sur l'interlocuteur, l'entretien et son déroulement. Puis, des questions d'informations générales sont prévues, de sorte à recueillir des données sur l'enfant et sa situation. Il en va de même pour les difficultés scolaires. Ce sont ensuite les relations entre parents et enseignants qui sont interrogées, avec différentes catégories en fonction des questions de recherche : émotions et attitudes, pratiques, représentations. Enfin, une conclusion est présente.

5.3. L'analyse de contenu

L'analyse de contenu est une suite logique à l'enquête par entretiens. En effet, elle sert à dégager du sens aux propos, à les traiter de manière méthodologique. Par ailleurs, elle permet de dégager des régularités, mais également des spécificités (Bardin, 1980 ; Quivy & Van Campenhoudt, 2011).

En outre, il faut savoir que l'analyse de contenu va plus loin qu'une simple analyse de texte, c'est-à-dire qu'en plus des informations véhiculées par les mots, elle s'intéresse également aux sentiments ou encore aux représentations de la personne (Bardin, 1980 ; Quivy & Van Campenhoudt, 2011).

La démarche peut être qualitative ou quantitative. La distinction n'est pas simple mais, de manière globale, nous serons plus dans une approche qualitative puisque nous analyserons un petit nombre d'informations, mais des informations complexes et détaillées (Quivy & Van Campenhoudt, 2011).

5.3.1. Grille d'analyse

Tout d'abord, il est important de mentionner que la retranscription des propos est une étape préalable importante à l'analyse de contenu. C'est à cette seule condition que la grille d'analyse présentée ci-dessous pourra être remplie, par copier-coller des transcriptions. Les transcriptions et la grille d'analyse complétée sont présents dans le corpus de données, pour des raisons de confidentialité.

Notre grille d'analyse, dont un exemple vide est disponible en annexe (annexe II), se présente sous forme de différents tableaux, qui sont tous plus ou moins similaires. En effet, la colonne de gauche, identique partout, met en avant différentes catégories en lien avec notre partie théorique et notre guide d'entretien. Les trois premiers tableaux représentent les comparaisons inter-cas. Ainsi, les propos des enseignants et des parents autour de mêmes élèves sont à chaque fois et pour chaque catégorie mis en relation. Quant à l'avant-dernier tableau, il met en correspondance sous le même modèle les propos des enseignants entre eux, et le dernier ceux des parents.

Ce chapitre permet de faire la transition entre les parties théorique et empirique de notre mémoire. En effet, la méthode découle de la première mais annonce la seconde.

PARTIE EMPIRIQUE

6. Analyse des données

Sous ce point, les données vont être analysées sous plusieurs angles. Pour ce faire, nous les avons en premier lieu traitées (réorganisées, classées, etc.) par le biais de notre grille d'analyse. Les enseignants tout d'abord vont être comparés entre eux sur la base de leurs attitudes, pratiques et représentations. Il en sera ensuite de même pour les parents. Enfin, des informations spécifiques à chaque relation seront mentionnées, sous forme de regards croisés. Pour éviter les répétitions et pour des raisons de confidentialité, nous avons volontairement mentionné des citations que dans le cadre des points 6.1.1. « Enseignants » et 6.1.2 « Parents ».

6.1. Attitudes, pratiques et représentations

Les informations seront tout d'abord présentées du point de vue des enseignants, puis des parents, avant de laisser place aux regards croisés autour des différents élèves.

6.1.1. Enseignants

Tout d'abord, toutes les enseignantes avaient déjà les élèves en question au moins l'année précédente (classes multi-degrés, redoublement, suivi de la classe) et par conséquent travaillaient avec les parents depuis plus d'une année.

Les difficultés mentionnées par les enseignantes varient d'un cas à l'autre. Nous reviendrons sur ces dernières plus bas, lorsque nous aborderons de manière spécifique chaque relation. Il est par contre important de mettre en évidence que toutes les enseignantes ont beaucoup de choses à dire sur les difficultés et semblent donc bien au courant de ces dernières. Quant au vécu des difficultés, les enseignantes A et C sont plutôt négatives. Cela s'illustre par certains de leurs propos : « C'est vraiment lourd », ou encore « c'est difficile ». Par contre, l'enseignante B a un avis différent : « Moi je trouve que ça se passe bien », dit-elle.

Quant aux émotions par rapport à la relation, les enseignantes A et C sont plutôt partagées : « Non pas de l'angoisse. Non je dirais non pas de la joie » explique l'une d'entre elles. La seconde parle d'une évolution : « Elle s'est développée cette relation ». L'enseignante B, qui vivait bien les difficultés de son élève, a des émotions positives et agréables. Quant aux attitudes, chacune essaye de se montrer ouverte et disponible. L'enseignante B explique par ailleurs : « Je trouve que c'est important [...] que eux se sentent libres de venir me parler comme moi je puisse me sentir libre de leur parler quand il se passe quelque chose à l'école ».

En ce qui concerne les objectifs autour desquels les pratiques sont orientées, les enseignantes sont sur le fond unanimes : le but est d'aider l'enfant à améliorer ses difficultés. Cela peut notamment s'illustrer par les propos de l'enseignante A : « Si on collabore [...] c'est pour le bien de l'enfant [...] pour qu'il avance [...] qu'il progresse ».

Pour les pratiques qui sont en place entre les enseignants et les parents, l'enseignante A et l'enseignante C pensent que la réunion collective du début d'année peut aider dans le cas d'élèves en difficultés, en parlant notamment de parents qui pourraient être interpellés par des informations qui seraient données en général. Par rapport aux réunions individuelles, c'est dans tous les cas le moment où les tiers présents dans les relations interviennent : enseignants spécialisés, logopédistes, psychologues, ergothérapeutes, etc. Ces réunions permettent d'informer les différents partenaires, de faire le point. Puis, toutes les

enseignantes sont convaincues de l'importance des réunions informelles pour une bonne relation avec les parents. L'enseignante C explique notamment : « Par semaine, par jour, quoi qu'il y ait on peut [...] communiquer ». D'ailleurs, les contacts par téléphone sont plus ou moins présents en fonction des enseignantes et cela varie souvent par rapport à la présence plus ou moins grande de réunions informelles. Une enseignante mentionne ne jamais téléphoner car elle peut voir la maman tous les jours dans la cour de récréation, par exemple. Il en va de même pour les mots dans l'agenda. Ces derniers sont souvent en rapport aux devoirs ou alors à propos de petits détails (horaires, matériel, etc.). L'enseignante A explique d'ailleurs : « Moi je n'aime pas trop ça [...] si vraiment [...] il y a trop de choses je préfère voir les parents ».

Par rapport aux devoirs, toutes sont unanimes pour dire que ces derniers favorisent la relation entre parents et enseignants, pour deux fonctions principales : les parents peuvent voir le programme et il y a souvent des communications sur ou à propos de ces derniers lorsque l'enfant est en difficultés. L'enseignante B par exemple dit : « Dans un devoir je sais qu'il risque d'avoir des difficultés, je mets quelques petites annotations dans l'agenda pour aider [...] donner des pistes à la maman de comment elle peut travailler ça ».

En ce qui concerne les formes d'implication des parents dans l'école (accompagnement à la patinoire, portes-ouvertes, etc.), les enseignantes ne sont pas unanimes. L'enseignante C par exemple le dit clairement : « Nous on évite » alors que l'enseignante A explique : « C'est sûr tout ce qu'on va chercher les parents, [...] les amener [...] soit en classe soit quand on les voit puis on parle avec eux [...] deux minutes, tout ça c'est vrai que ça [...] va faire du bien [...] ça va favoriser la [...] relation ». L'enseignante B va dans son sens.

Toutes les enseignantes conseillent les parents. Les enseignantes A et B expliquent par contre que c'est souvent en réponse à des demandes des parents. Quant aux conseils reçus, les opinions divergent. L'enseignante A n'en reçoit pas et ne souhaiterait pas en recevoir. Cela s'apparente pour elle à une certaine intrusion dans son métier. Par contre, les enseignantes B et C parlent d'échange et d'enrichissement mutuel et semblent apprécier les conseils venant des parents, comme l'explique plus en détail l'enseignante B : « La maman [...] a fait beaucoup de lectures, beaucoup de choses [...] des fois moi je dis 'ah là il y a des difficultés [...] pour faire ça', [...] elle [...] me dit 'ah [...] d'après ce que j'ai lu [...] des fois il y a ça comme pistes, ça comme pistes' donc c'est vrai qu'il y a vraiment un échange ».

Les enseignantes mentionnent toutes la fréquence comme principal élément divergent par rapport aux réunions qu'elles ont avec les autres parents. En effet, elles voient plus souvent les parents de leurs élèves en difficultés, et c'est ce qui semble les marquer. Par rapport à leurs émotions et attitudes, l'enseignante B pense qu'il n'y a pas de changement et les enseignantes A et C sont d'accord pour dire que : « Chaque relation avec les parents est (...) différente ». Les relations peuvent, selon elles, se passer autant bien que mal, et ce indépendamment du fait que l'élève ait ou non des difficultés. Pour elles, d'autres facteurs entrent en ligne de compte.

Les enseignantes sont toutes globalement plus ou moins satisfaites de ce qu'elles font et de ce que les parents font : « Ça se passe très bien » selon l'enseignante B, et l'enseignante C dit « vraiment bravo » à la maman, alors qu'elle espère faire au mieux pour ses propres pratiques. Comme mentionné ci-dessus, l'enseignante A parle d'une relation qui a évolué, qui la contente à l'heure actuelle et qui, elle l'espère, va continuer ainsi.

Un point positif relevé par chacune est l'investissement des parents, qui semble très apprécié. L'enseignante C mentionne l'ouverture par rapport à la collaboration, et l'enseignante B va dans son sens en parlant de l'échange qu'il peut y avoir entre elle et les parents. Ces deux dernières apprécient également beaucoup que les parents acceptent les

difficultés de leur enfant. Par ailleurs, le contraire est relevé comme un point plus négatif par l'enseignante A qui regrette que la maman de son élève semble avoir eu de la peine, au début, à accepter les difficultés de ce dernier. L'enseignante C n'a pas de point négatif à relever, et l'enseignante B mentionne que parfois tout peut tourner un peu trop autour des difficultés et par conséquent certains comportements de l'élève se voir être excusés à tort.

Enfin, toutes les enseignantes sont d'accord pour dire que leur élève a pu progresser. Chacune peut mentionner des résultats, plus ou moins importants en fonction des cas. Par ailleurs, l'enseignante A, en plus de parler des résultats propres aux progrès de l'enfant, explique : « Je vois maintenant les parents d'une autre manière », et ce en lien avec la relation évolutive mentionnée précédemment.

Ainsi, il y a à la fois d'importantes similitudes et de notables différences en fonction des différents acteurs. En effet, les enseignantes se retrouvent toutes dans leur degré de compréhension des difficultés par exemple, mais aussi dans l'ouverture et l'implication qu'elles ont par rapport à la relation. De plus, chacune est globalement satisfaite de la relation qu'elle entretient avec les parents de son élève. Par contre, des différences se retrouvent, notamment dans les pratiques mises en place entre les enseignantes et les parents, qui sont souvent singulières en fonction des situations et également de la personnalité et des conceptions de chacune. Cela justifie par exemple une ouverture effective plus ou moins grande aux parents : systèmes d'implications des parents dans l'école présents ou non, conseils à sens unique ou dans les deux sens, considération des parents, etc. Il paraît également intéressant de relever, avant de s'intéresser aux parents, que de manière générale l'enseignante B semble se détacher quelque peu de ses collègues de par son vécu très positif des difficultés, mais également des relations.

6.1.2. Parents

En ce qui concerne les parents, ils sont pour la plupart restés assez concis sur les difficultés de leur enfant, sauf le parent D qui s'est notamment prononcé sur la provenance de ces dernières. Cependant, chacun semble bien connaître et reconnaître les difficultés de son enfant. Ces dernières seront reprises dans la suite de cette analyse. Les mamans D et F vivent difficilement les difficultés : « C'est la bataille permanente », « c'était difficile », disent-elles. L'une d'entre elles mentionne cependant une évolution entre l'année précédente et l'année en cours. Quant au parent E, son vécu des difficultés est plutôt positif : « Ça se passe assez bien », explique-t-elle.

Quant aux émotions, il y a des différences notables en fonction des parents. Le parent D parle de « colère » notamment en raison de démarches qui ne bougeaient pas assez vite au début, alors que le parent F mentionne une relation « normale », pensant que chacun fait comme il peut et le parent E une relation qui se passe « vraiment vraiment bien », et ce notamment car l'enseignante est à l'écoute et investie.

Par contre, tous les parents se disent, en leurs mots, ouverts. Chacun souhaite que son enfant améliore ses difficultés et travaille par conséquent dans cette optique-là, comme c'était déjà le cas pour les enseignants.

Quant aux réunions, le parent D ne voit qu'une utilité d'organisation par rapport à la réunion collective. Le parent E considère également les aspects organisationnels mais ajoute que « c'est l'occasion aussi de [...] dire [...] en aparté à la maîtresse qu'il y a un souci » et pense donc que ces réunions ouvrent déjà la communication. Quant au parent F, il pense aussi que « ça ouvre le contact ». Puis, chaque parent mentionne les réunions individuelles comme des sources d'information sur l'enfant, sa situation et ses difficultés. Le parent F pense également que ça permet de répondre à ses questions. Comme les enseignantes l'ont explicité, les réunions individuelles sont l'occasion d'activer ou de

mettre à profit le réseau qui est en place. De plus, tous les parents utilisent les réunions informelles, notamment pour donner ou obtenir des informations. Par rapport à cela, une maman n'a pas de contact téléphonique, les autres oui pour « de petites infos » ou concernant les devoirs. Les mots dans l'agenda sont également utilisés, au même titre que pour les enseignantes.

Tous les parents pensent que les devoirs sont utiles. Le parent D par exemple explique qu'il voit ainsi comment son enfant avance à l'école. Quant au parent E, il « écrit beaucoup sur les devoirs », le parent F également. Par exemple, ils écrivent aux enseignantes la façon dont ils s'y sont pris pour faire les devoirs avec leur enfant, les éventuelles adaptations de ces derniers ou encore les difficultés rencontrées.

Concernant les formes d'implication des parents dans l'école, ces derniers ne participent en général pas et ne pensent pas que cela puisse avoir un impact sur la gestion des difficultés de leur enfant.

Par rapport aux conseils, les mamans D et F sont d'accord pour dire que ce n'est pas leur rôle : « Je ne prends pas ce rôle-là », « je ne peux pas me permettre de donner un conseil [...] elles font ce qu'elles peuvent ». Quant au parent E, il dit ne pas avoir eu besoin de donner de conseil. Chaque parent par contre reçoit des conseils (gestion des devoirs, façon de travailler, etc.) et, pour la plupart, les applique en fonction des besoins de leur enfant.

Globalement, tous les parents pensent que les relations se passent bien, particulièrement le parent E qui dit « ça se passe [...] le mieux que ça pourrait ». Le parent F semble plus réservé : « Alors même si je n'étais pas satisfaite, je n'ai rien à dire sur ça ». En effet, cette maman pense que l'enseignement est un métier normé, où les enseignants ne font pas ce qu'ils veulent et où ils doivent agir en fonction des exigences.

Les points positifs relevés sont variés : le parent D par exemple apprécie d'être entendu et est content que chacun converge vers un même but, soit aider l'enfant. Le parent E relève l'implication de l'enseignante qui est à l'écoute de l'enfant et de ses parents, et l'échange qui en est par conséquent favorisé. Le parent F apprécie être conseillé, mais aussi le fait que l'enfant a rapidement été pris en charge et que chacun fasse de son mieux. En outre, cette maman n'est pas en adéquation avec tout mais pense ne pas avoir à se prononcer sur le sujet car, selon elle, se sont des facteurs externes au pouvoir de l'enseignant, comme mentionné ci-dessus. Elle semble parfois relever une certaine exigence du système. Le parent E n'a aucun point négatif à dire, et le parent D regrette principalement l'attente qu'il y a eu avant que les choses se soient mises en place.

Comme les enseignants, tous les parents relèvent des bénéfices en lien avec les difficultés propres à leur enfant. « Maintenant ça va beaucoup mieux », dit la maman D. « Il y a [...] un réel [...] bénéfice » pour la maman E. En outre, la maman F dit de son enfant que : « Il s'est quand même amélioré ». D'ailleurs, si c'était à refaire, tous les parents s'accordent pour dire qu'ils auraient été un peu plus vite dans les démarches mais que, ceci mis à part, ils agiraient d'une manière plutôt similaire.

Nous remarquons donc que, comme pour les enseignants, il y a à la fois des similitudes et des différences dans les dires et actes des parents. Les parents se rejoignent tout d'abord dans leur ouverture, leur envie et investissement pour aider leur enfant à améliorer ses difficultés. Les visions des devoirs notamment, mais également des formes d'implication des parents dans l'école sont similaires, tout comme leur perception globale des relations et les résultats positifs constatés par chacun. Certains paramètres varient en fonction des relations. Par exemple, tout le monde mentionne des forces et des limites mais ces dernières sont à chaque fois propres aux relations de chacun. En outre, en ce qui concerne les difficultés, les parents D et F sont plutôt négatifs, ce qui n'est pas le cas du parent E. Il

en va de même pour les émotions, où le parent E est à nouveau très positif, ce qui se révèle par ailleurs être le cas dans la plupart des propos de cette maman. En outre, le parent F semble souvent plus réservé, comme nous l'avons constaté ci-dessus.

Après avoir comparé les enseignants et les parents entre eux, il est maintenant temps de s'arrêter sur chaque relation, soit pour chaque élève de mettre en relation les propos de son enseignant et de son parent.

6.1.3. Regards croisés

La relation autour de l'élève 1 sera en premier lieu traitée, puis celle autour de l'élève 2 et enfin de l'élève 3.

a) Autour de l'élève 1

L'élève 1, selon son enseignante et sa maman, a des difficultés à la fois d'ordre cognitif et psychologique. Ces dernières semblent être reconnues par les deux acteurs, elles sont d'ailleurs définies de manière plutôt similaire à la fois par le parent et l'enseignant. Par ailleurs, les deux mentionnent que le vécu de ces difficultés au quotidien n'est pas simple, bien que chacun reste figé sur le domaine qui lui appartient : la maison pour la maman, l'école pour l'enseignante.

En ce qui concerne les relations qui sont en place autour de cet élève, la maman et l'enseignante ont des émotions plutôt neutres, centrales. Par contre, chacune essaie de se montrer ouverte, ouverte à l'autre et à la collaboration. En effet, chacune souhaite que l'enfant puisse améliorer ses difficultés. Par contre, la maman semble plus figée sur une amélioration des difficultés cognitives, alors que l'enseignante n'omet pas les difficultés psychologiques.

Pour les pratiques en place autour de cet élève, les réunions collectives et individuelles sont favorisées à la fois par la maman et l'enseignante. Par ailleurs, c'est lors des réunions individuelles qu'interviennent des tiers, tels que le logopédiste et l'enseignant spécialisé. Quant à l'élève c'est, selon sa maman, à son choix de venir ou non, ce que ce dernier ne préfère pas faire. Puis, les réunions informelles prennent une grande place dans ce système puisque la maman vient tous les jours chercher son enfant à l'école et que de nombreuses discussions en découlent. De ce fait, il n'y a pas d'appel téléphonique entre eux, ni de communication par lettre. Par contre, l'agenda est utilisé en tant que moyen de communication, dans le même ordre d'idée que les réunions informelles en mettant peut-être un accent particulier sur les devoirs qui servent également à la collaboration école-famille selon les deux acteurs. En effet, l'enseignante peut informer par ce biais la maman du programme, et la maman aviser l'enseignante sur le degré de difficulté avec lequel les devoirs ont été réalisés. Par ailleurs, les deux se sont mis d'accord pour des adaptations de ces devoirs à la maison si cela se révèle nécessaire, avec un simple petit mot dans l'agenda. En outre, dans le cas de cet élève, les formes d'implication des parents dans l'école telles que l'accompagnement à la patinoire sont présentes mais ni l'enseignante ni la maman ne pensent que cela puisse avoir un impact sur la gestion des difficultés. En effet, chacune s'arrête au factuel, soit par exemple aider l'enseignante à attacher tous les patins.

L'enseignante pense que les pratiques mentionnées ci-dessus permettent un enrichissement mutuel. En effet, elle a ainsi l'occasion de donner des pistes d'actions à la maman et d'obtenir des informations sur la façon dont cette dernière pratique. La maman ne reconnaît pas forcément cela car elle pense ne pas pouvoir se permettre de donner de conseil, n'étant pas enseignante. Quant aux conseils reçus par l'enseignante, elle les reconnaît mais les applique en fonction des besoins de son enfant.

Enfin, la maman et l'enseignante sont plutôt satisfaites de leur relation, qui débouche par ailleurs sur des résultats cognitifs et psychologiques les contentant. En effet l'enfant a pu améliorer ses difficultés, bien que la maman mentionne un retard toujours présent par rapport aux camarades. Toutes deux ne verraient donc aucun gros changement nécessaire dans leur relation. La maman a un bon ressenti sur ses pratiques, et l'enseignante se dit essayer de faire au mieux. Par ailleurs, cette dernière félicite ce que la maman met en place et mentionne même avoir de la chance d'avoir une telle maman avec qui travailler. Elle apprécie particulièrement l'investissement et l'ouverture de cette dernière tout comme le fait qu'elle accepte et reconnaisse les difficultés de son enfant. Elle a ainsi l'impression de tirer à la même corde que la maman. La maman, quant à elle, ne se prononce pas sur l'enseignante, pensant que cette dernière agit selon les contraintes de son métier. Par contre, elle mentionne ce qu'elle apprécie, tel que les conseils qui lui sont prodigués et la prise en charge rapide qui a eu lieu.

De manière globale, les relations sont donc bonnes autour de cet élève qui présente des difficultés variées. L'enseignante et la maman sont la plupart du temps en accord et ont fréquemment des ressentis similaires, notamment en ce qui concerne le vécu des difficultés. La maman semble parfois plus réservée dans ses propos que l'enseignante. En effet, l'enseignante reconnaît et apprécie le rôle que la maman a à jouer, mais cette dernière n'en a pas toujours conscience, mentionnant souvent une certaine abstinence par rapport au fait qu'elle n'est pas du métier.

b) Autour de l'élève 2

Comme l'élève 1, l'élève 2 présente également des difficultés d'ordre à la fois cognitif et psychologique. Les difficultés de ce dernier touchent donc plusieurs domaines et sont assez nombreuses et variées selon les dires de sa maman et de son enseignante. Leur provenance ne semble pas vraiment définie puisque la maman et l'enseignante ont leur propre version et semblent parfois se rejeter quelque peu la pierre. Il faut savoir que toutes deux s'accordent pour dire que les difficultés sont difficiles à vivre puisqu'elles sont lourdes et qu'elles représentent une certaine bataille permanente.

Par ailleurs, la relation qui est en place entre ces deux acteurs semble avoir évolué. Ainsi, les émotions négatives du début ont peu à peu laissé place à une amélioration, bien que des appréhensions subsistent pour la suite. Chacun est par contre au clair sur le fait que les relations sont entretenues dans une optique de gestion des difficultés de l'enfant, et essaye donc de se montrer ouvert.

De ce fait, différentes pratiques sont en place. Mais, chacun n'en a pas les mêmes visions. Par exemple, concernant les réunions collectives du début d'année, l'enseignante pense que ces dernières peuvent être une facilité dans le cas de difficultés scolaires, car le parent peut par exemple entendre des informations sans risque de se sentir visé. La maman n'y voit rien d'autre que de simples informations générales sur l'organisation scolaire. L'enseignante et la maman sont par contre d'accord sur l'utilité des réunions individuelles mais également informelles dans la gestion des difficultés. C'est notamment à ce moment que les conseils entrent en ligne de compte, sur la façon de gérer les devoirs par exemple. Ces derniers ne vont souvent que dans un sens soit de l'enseignant vers le parent. Par ailleurs, les réunions individuelles permettent d'activer le réseau autour de l'enfant (logopédiste, enseignant d'appui, etc.), un véritable soutien qui contente la maman et l'enseignante. Puis, les contacts téléphoniques sont aussi fréquemment mis à profit dans le cadre de cette relation. Les mots dans l'agenda ont également leur place, mais plutôt pour de petites choses pas forcément directement liées aux difficultés. Les devoirs par contre sont appréciés par la maman notamment car ils lui permettent de savoir où en est son enfant. Ils sont d'ailleurs parfois la source de réunions individuelles selon l'enseignante,

notamment si l'enfant a toujours beaucoup de difficultés à les effectuer. Pour les formes d'implication des parents dans l'école telles que l'accompagnement à la patinoire, l'enseignante essaye de les favoriser pensant que cela permet la communication notamment. Mais la maman ne se sent pas concernée, de par ses obligations professionnelles.

Lorsque nous les avons interrogées sur leur ressenti global par rapport à leur relation, la maman et l'enseignante s'accordaient pour dire que ça se passait bien. L'enseignante apprécie particulièrement l'implication des parents, et la maman le fait qu'elle est écoutée et qu'il y a convergence vers un même but. Quant aux points négatifs, ils varient : la maman regrette l'attente du début, et l'enseignante le fait qu'il a été dans un premier temps difficile pour les parents d'accepter les difficultés de leur enfant. Dans tous les cas, ce dernier a pu progresser, ce qui satisfait chacun. Les difficultés psychologiques ont particulièrement pu être travaillées.

Ainsi, la relation autour de l'élève 2 prise dans sa globalité se passe bien, ce qui n'a pas été en tout temps le cas. Il y a en effet eu une évolution, qui a eu des impacts positifs à la fois sur la relation notamment par le biais de la perception que chacun se faisait de l'autre, mais aussi sur l'élève et ses difficultés. Les parents et l'enseignante convergent par ailleurs ensemble vers ce but, bien que les rôles de chacun semblent, dans ce cas, clairement définis.

c) Autour de l'élève 3

Le dernier enfant voit ses difficultés décrites de manière plutôt similaire à la fois par sa maman et son enseignante. Il présente un trouble d'ordre cognitif principalement, mais qui a quelques répercussions métacognitives. Sa maman et son enseignante ont par contre un vécu positif de ces difficultés et de leur gestion au quotidien.

En outre, la relation leur évoque des émotions et des attitudes positives : une relation qui se passe bien, où l'ouverture et l'implication sont présentes de tous les côtés dans un même but qui est celui d'aider l'enfant dans la gestion de ses difficultés.

De ce fait, différentes pratiques sont en place, basées sur un échange mutuel. En effet, chacun pense que l'autre est compétent, documenté sur les difficultés, ce qui amène à un partage des savoirs dans un sens comme dans l'autre. Chacun reçoit des conseils, mais conseille également. Cela a notamment lieu lors des réunions individuelles, qui sont qualifiées à la fois par la maman et l'enseignante comme un dialogue d'informations et de retours sur l'élève, mêlant parfois des intervenants externes de sorte à faire fonctionner le réseau en place (psychologue, ergothérapeute, etc.), ce qui est fortement apprécié par chacun. Il y a également la réunion collective du début d'année, qui relève un avantage pour le parent qui n'a pas été mentionné par l'enseignante : cette dernière ouvre le dialogue, notamment en aparté. Quant aux réunions informelles, elles sont également utilisées pour échanger au sujet des difficultés scolaires, mais aussi pour d'autres détails. C'est de la même manière que sont mis à profit les contacts téléphoniques et les mots dans l'agenda. De plus, les devoirs sont mis en évidence comme d'importantes sources d'informations, notamment sur la façon de travailler avec l'enfant pour pallier à ses difficultés. Enfin, l'enseignante relève une forme d'implication des parents dans l'école, des portes-ouvertes, qui n'a pas été abordée par la maman.

Dans la continuité des émotions et attitudes mentionnées ci-dessus, à la fois la maman et l'enseignante sont particulièrement satisfaites de leur relation. Selon elles, tout se passe très bien. L'échange mutuel et l'acceptation des difficultés sont notamment relevés comme des points positifs par l'enseignante. La maman, elle, apprécie également cet échange tout comme l'implication de l'enseignante par rapport aux difficultés de son enfant. Un seul

point négatif a par contre été relevé par l'enseignante. Cette dernière pense que parfois les difficultés excusent des comportements, mais ce à tort. La maman mentionne de plus que, si c'était à refaire, elle irait un peu plus vite dans les démarches. Mais chacune assure être vraiment satisfaite de la relation en place.

Tout cela a un réel bénéfice sur l'élève puisque beaucoup de choses ont pu être mises en place, dont il peut maintenant profiter, et ce notamment sur le plan métacognitif.

La relation autour de l'élève 3 se distingue quelque peu des deux précédentes. Elle semble particulièrement positive : des émotions exclusivement positives, des attitudes favorables, presque aucun point négatif à relever. En outre, elle est vraiment basée sur un échange mutuel, où chacun est complémentaire, ce sur quoi nous reviendrons dans le point suivant d'interprétation et de discussion des résultats. Avant cela, il nous paraît judicieux de présenter le tableau 1 ci-dessous, qui synthétise les principales caractéristiques des différents cas.

	Relation autour de l'élève 1		Relation autour de l'élève 2		Relation autour de l'élève 3	
	Enseignant	Parent	Enseignant	Parent	Enseignant	Parent
Difficultés	Cognitives, psychologiques		Cognitives, psychologiques		Cognitives, métacognitives	
Vécu des difficultés	Difficile	Difficile → meilleur	Difficile → meilleur	Difficile	Bon	Assez bon
Emotions	Neutres	Neutres	Evolutives	Variées	Positives	Positives
Attitudes	Ouverture Disponibilité	Ouverture	/	Ouverture	Ouverture	Ouverture Disponibilité
Pratiques	Réunions collectives, individuelles, informelles ; présence de tiers ; mots dans l'agenda ; devoirs ; conseils		Réunions individuelles et informelles ; présence de tiers ; mots dans l'agenda ; devoirs ; conseils ; contacts téléphoniques		Réunions informelles, individuelles ; présence de tiers ; mots dans l'agenda, devoirs ; conseils (dans les deux sens) ; contacts téléphoniques	
Représentations	Satisfaction globale	Satisfaction globale	Satisfaction actuelle	Satisfaction globale	Grande satisfaction	Grande satisfaction
Les +	Investissement Acceptation	Conseils Rapidité	Implication	But similaire Oreille attentive	Échange mutuel Acceptation	Ecoute Implication Échange
Les -	/	Contraintes du métier	Acceptation des difficultés	Attente	Difficultés qui excusent à tort parfois	/

Tableau 1 : tableau récapitulatif et comparatif des principales caractéristiques des différentes relations

7. Interprétation et discussion des résultats

Les résultats présentés ci-dessus vont maintenant être interprétés et discutés, et ce notamment en lien avec la partie théorique de notre mémoire. Pour ce faire, quatre catégories principales ont été retenues : les attitudes et émotions, les pratiques entre enseignants et parents, les représentations sociales et l'influence des difficultés scolaires.

7.1. Attitudes et émotions

Pour catégoriser les attitudes et les émotions, nous les avons classées en fonction de si elles se révélaient être favorables ou au contraire défavorables à la relation. Ce classement se veut global, car il varie parfois en fonction des cas.

7.1.1. Favorables à la relation

Lors de la rédaction de notre cadre conceptuel, nous avons relevé une citation de Goupil (1997) : « Une collaboration fructueuse nécessite des attitudes favorables de l'enseignant à l'égard de la famille et des parents envers l'enseignant » (p. 20) que les parents et enseignants interrogés dans le cadre de notre recherche semblent avoir bien comprise. En effet, quasiment tous se considèrent comme ouverts, ce qui peut expliquer que chacun ait pu constater des résultats suite à la relation, et par conséquent que les élèves en question aient pu améliorer leurs difficultés.

En outre, par rapport à la gestion des difficultés scolaires : « Il est essentiel de comprendre, bien, pour aider, efficacement » (Siaud-Facchin, 2008, p. 18). Tous les acteurs interrogés semblent avoir ce souci, puisque chacun expose une description complète et cohérente des difficultés, les enseignantes plus particulièrement. De plus, dans chaque cas, les personnes se sont entourées de spécialistes (logopédistes, enseignants spécialisés, etc.). Une maman avoue d'ailleurs l'avoir fait car elle était quelque peu désemparée et elle souhaitait trouver des réponses. Dans le cas 3 par ailleurs, chaque acteur mentionne les recherches que l'autre a faites sur les difficultés de l'enfant, et relève cela comme des sources d'information particulièrement enrichissantes, constructives et, nous le remarquons, bénéfiques à leur relation.

De plus, selon Siaud-Facchin (2008) toujours, lorsque les émotions sont gérées, chacun est rassuré et par conséquent plus coopératif et plus apte à prendre ses responsabilités. Cela explique que, dans le cas 3 plus particulièrement où les émotions sont très positives, les pratiques soient autant harmonieuses.

Puis, dans ce cas, nous avons remarqué que l'enseignante considère beaucoup les parents et leur savoir et que l'échange mutuel est particulièrement favorisé (conseils dans les deux sens, etc.) et cela peut être mis en lien avec les propos de Goupil (1997) : « Travailler avec les parents en les considérant comme de véritables partenaires [...] c'est additionner les complémentarités au service des élèves » (p. 78). À la lumière de ce qu'expliquent Bertrand et Deslandes (2004), les parents ont besoin de se sentir désirés et utiles pour s'impliquer. De plus, Berchoud (2010) l'explique : « Lutter contre les difficultés scolaires est une affaire collective » (p. 102). Ainsi, et selon Montandon et Perrenoud (1994), la collaboration fructueuse se fait aussi pour le bien de l'enfant. Cela est également le cas de manière globale dans les autres relations (1 et 2), bien que l'échange mutuel ressorte de manière moins importante.

Puis, l'ouverture est une autre attitude essentielle. Siaud-Facchin (2008) explique que les parents ont besoin de se sentir écoutés, d'obtenir des réponses car ils sont souvent désemparés. Cela se révèle particulièrement vrai avec notamment une maman qui qualifie

les difficultés de son enfant comme très difficiles à vivre et qui relève en tant que principal point positif de la relation l'écoute et les conseils dont fait preuve l'enseignante envers elle. Le côté positif de chaque cas peut également s'expliquer par le fait que les parents sont accueillis fréquemment, ce qui, selon Meirieu (2000) et Pérez (2011) est très important. D'ailleurs, c'est dans le cas 3 développé précédemment qui semble être le plus positif que les parents collaborent depuis le plus longtemps.

Enfin, l'acceptation des difficultés développée notamment par Asdih (2012) semble également un point capital relevé par chaque enseignant, en tant que point positif ou négatif en fonction des différents cas. Passons d'ailleurs maintenant aux attitudes défavorables à la relation.

7.1.2. Défavorables à la relation

Nous avons vu que les émotions jouent un grand rôle dans la relation. Madiot (2010) relevait les angoisses réciproques mais aussi la colère souvent présente entre parents et enseignants, et cela s'est révélé être le cas à un moment donné de la relation autour de l'élève 2 (cas 2) notamment, avec une enseignante qui avouait ses appréhensions et une maman sa colère. Cela peut être dû, à la lumière des propos d'Auduc (2007), à une peur d'être jugé ou méprisé par l'autre. Siaud-Facchin (2008) explique que, dans ces cas-là, les relations peuvent être mal vécues, ce qui semble avoir été vrai à un certain moment pour ces deux acteurs qui qualifient par ailleurs leur relation comme évolutive. D'ailleurs, nous remarquons que dans le cas de l'élève 2, la maman et l'enseignante se rejettent parfois la pierre quant à la provenance des difficultés. Cela est dans un sens positif car, comme le dit Siaud-Facchin (2008) : « Connaître la cause des difficultés est essentiel pour mettre en place l'aide adaptée » (p. 15). Mais ces acteurs semblent parfois oublier que les difficultés sont souvent multifactorielles comme le dit Berchoud (2010) et que, comme mentionné ci-dessus, il est important de ne pas s'accuser mutuellement et de prendre sa part de responsabilité par rapport aux difficultés.

Ces émotions n'ont pas été relevées dans les autres cas, mais cela ne veut pas dire qu'il n'y en a jamais eues. D'ailleurs quelques-unes d'entre elles transparaissent parfois de manière indirecte dans certains propos, notamment autour du cas 1 où la maman exprime quelquefois une certaine réserve dans ses dires.

Par ailleurs, nous remarquons que les difficultés scolaires font peur et qu'il en découle des angoisses en lien avec l'avenir des enfants. Il y a une part de cela chez chaque acteur interrogé. Par exemple, le parent F se dit content des résultats mais relève une appréhension quant à l'avenir de l'enfant. Ce souci peut entraver quelque peu les relations (Siaud-Facchin, 2008). En revanche, être dans une optique positive des difficultés, comme l'explique l'enseignante du cas 3 : « Il suffit de mettre des petites choses en place et puis, c'est pas un grand souci » favorise les résultats positifs.

Nous allons d'ailleurs passer maintenant à ce qui est en place entre enseignants et parents, soit aux pratiques.

7.2. Pratiques entre enseignants et parents

Il paraît maintenant intéressant de s'arrêter sur les pratiques en place entre enseignants et parents, tout en sachant que ces dernières sont considérablement influencées par les attitudes et émotions mentionnées ci-dessus.

Globalement, nous avons affaire à des pratiques similaires dans tous les cas bien qu'il y ait quelques spécificités. Par exemple, les parents qui viennent tous les jours chercher leur enfant favorisent les réunions informelles, alors que ceux qui travaillent privilégient les

contacts téléphoniques. Le fond est souvent le même, mais dans chaque cas les enseignants et les parents semblent avoir trouvé ce qui leur convenait le mieux, souvent en adéquation avec leurs habitudes, principes et valeurs.

7.2.1. Réunions

La plupart des acteurs trouvent que les réunions collectives peuvent avoir un impact sur la gestion des difficultés car, lors de ces dernières, les enseignants présentent les informations sans viser quelqu'un en particulier mais cela peut toucher chacun. De plus, ces réunions ouvrent le contact. Cela est en adéquation avec les éléments mentionnés par Auduc (2007) et Madiot (2007) qui parlent de réunions où des informations sur la classe et son fonctionnement sont transmises, tout comme Goupil (1997) explique que ces dernières doivent donner envie aux parents de revenir.

Puis, comme le disent Audonneau et Prioul (1995), les réunions individuelles sont des contacts privilégiés puisqu'elles sont l'occasion de parler d'un élève en particulier. Cela ressort également de nos entretiens, où les réunions individuelles sont favorisées dans un but informatif notamment.

Enfin, les réunions informelles sont présentes dans chaque cas et semblent être un moyen de discussion privilégié pour tous. Par contre, Audonneau et Prioul (1995) pensent que ces contacts ne peuvent aller plus loin qu'une amorce de discussion, ce qui n'est pas confirmé par nos propres recherches, notamment dans le cas 1 où la maman et l'enseignante n'hésitent pas à parler des difficultés de l'élève à cette occasion. Enfin, en conformité avec les propos d'Auduc (2007), ces contacts ont souvent lieu à la sortie de l'école.

7.2.2. Appels téléphoniques

Quant aux appels téléphoniques, nous avons vu qu'ils sont présents et qu'ils proviennent bel et bien à la fois des parents et des enseignants (Goupil, 1997 ; Madiot, 2010), mais ce plus ou moins fréquemment en fonction des cas. En effet, les parents et les enseignants qui ont l'occasion de se rencontrer régulièrement de manière informelle ne mettent que peu ce moyen à profit.

7.2.3. Documents écrits

Aucune personne interrogée n'a eu recours aux lettres d'informations proposées par Goupil (1997). En effet, pour transmettre des informations sur les élèves, les entretiens individuels sont privilégiés.

Par contre, les mots dans les agendas sont présents dans chaque cas. A la lumière des propos de Goupil (1997) et Madiot (2010), ils servent donc aux parents et aux enseignants pour communiquer entre eux. Dans le cas 2 par exemple, ce sont plus des informations générales qui sont écrites, alors que dans le cas 1 le travail de l'élève peut être explicité par les mots dans l'agenda.

7.2.4. Contacts indirects

Le fait d'être bénévole pour accompagner à la piscine par exemple ne semble avoir d'influence sur la gestion des difficultés pour aucune des personnes interrogées.

Par contre, les devoirs à la maison se révèlent, pour certains, un véritable moyen de communication entre l'école et la famille (informer les parents, expliquer la nature des tâches, etc.) comme le mentionnent également Louis et Ramond (2009) et Asdih (2012).

D'autres dispositifs ont été mentionnés : semaine de la lecture, sacs d'histoires, portes ouvertes en classe et ces derniers semblent présenter de nombreux avantages. Par exemple, une enseignante expliquait que cela permettait aux parents d'avoir une autre vision de

l'école, ce qui est très important car, comme l'explique Gayet (1999), les parents ont de nombreux souvenirs concernant l'école qui peuvent fortement les influencer. Par contre, nous remarquons dans nos résultats que les parents ne semblent pas vraiment reconnaître l'utilité de ces pratiques puisque soit ils les omettent, soit ils ne vont pas plus loin que les faits mêmes (par exemple, accompagner à la patinoire sert à attacher les patins).

7.2.5. Conseils

Dans tous les cas, des conseils sont donnés. Certaines fois, ils vont dans un sens comme dans le cas de l'élève 2 où l'enseignante conseille les parents. Cela peut être en lien avec un certain refus que les parents entrent dans le champ professionnel (Minier, 2006) car, comme le dit l'enseignante en question, chacun a son métier. Cela ne semble par ailleurs pas du tout gêner la maman qui pense n'avoir aucun conseil à donner et qui rajoute que ce n'est pas son rôle. Mais, comme nous l'avons vu précédemment, les parents ont besoin de se sentir désirés pour s'impliquer (Bertrand & Deslandes, 2004).

De plus, les enseignants interrogés prétendent souvent conseiller en réponse aux demandes des parents. Il semble donc y avoir un grand souci de respecter l'autre et ses fonctions. D'ailleurs, la maman du cas 1 explique notamment qu'elle n'a pas de conseils à donner puisque ce n'est pas son métier.

Dans d'autres cas, les conseils vont dans les deux sens et cela paraît important à la lumière des propos d'Auduc (2007) : « Une collaboration fructueuse permet à chacun d'afficher clairement sa fonction, sa posture, ses compétences, ses positions. Il ne s'agit pas de se concurrencer les uns, les autres, mais de travailler ensemble » (p. 15). D'ailleurs, dans le cas 3 où cela se passe ainsi, la relation est vraiment harmonieuse et positive entre les parents et l'enseignante, quasiment aucun point négatif n'est à relever selon ces personnes. Nous remarquons de plus qu'ils peuvent se conseiller mutuellement sans avoir peur de prendre la place d'autrui ce qui est très important car, comme nous l'avons vu plus haut, la considération mutuelle est bénéfique et amène de bonnes relations, même un partenariat (Madiot, 2010).

7.2.6. Tiers dans la relation

Comme l'expliquait Meirieu (2000), dans tous les cas il y a un regroupement autour de l'élève en difficultés : psychologue, ergothérapeute, logopédiste, etc. Ces personnes influencent les contacts car ils y prennent une part importante. Mais ils ne jouent cependant pas le rôle de médiateur, comme le suggèrent Bouveau *et al.* (2007) dans leur recherche.

Nous remarquons que les relations individuelles sont souvent construites dans une optique de réseau entre les différents partenaires. Cela reprend les propos de Berchoud (2010) : « Lutter contre les difficultés scolaires est une affaire collective, impliquant des personnes venues d'horizons différents et poursuivant le même but vital de favoriser le développement des enfants » (pp. 102-103) et peut par conséquent être un des facteurs qui influence les résultats de manière positive.

7.3. Représentations sociales des parents et des enseignants

Il est maintenant temps de nous arrêter sur les représentations qu'ont les parents et les enseignants de leurs relations. Ce point ressort également de manière indirecte plus haut, sous les attitudes et émotions notamment.

Les acteurs interrogés sur leurs ressentis globaux sont tous plutôt positifs. Soit ils se disent satisfaits, soit ils espèrent faire au mieux.

Ainsi, de nombreux points positifs sont relevés. La majorité sont en lien avec des attitudes et émotions et ont par conséquent déjà été discutés plus haut, tels que l'ouverture ou

l'investissement des parents et des enseignants. Les parents apprécient particulièrement être écoutés et conseillés face à des difficultés difficiles à vivre.

Il semble également avoir des points négatifs, qui ont aussi été quelque peu traités précédemment. Celui qui paraît avoir le plus d'impact et revenir fortement est le refus des difficultés, qui est d'ailleurs mentionné par Asdih (2012) comme un principal obstacle aux relations.

Pour illustrer, il nous paraît intéressant de mettre le tout à la lumière des propos de Madiot (2010) :

Si de nombreux enseignants apportent le plus grand soin à accueillir les parents de manière respectueuse, en veillant à les considérer comme les partenaires d'une relation éducative, la réalité la plus courante est celle d'un rapport peu transparent et d'incompréhensions difficilement dissipées. (p. 93)

De plus, certains parents regrettent un manque de lisibilité de l'école et de son système, comme mentionné par Auduc (2007) et Madiot (2010).

Nous remarquons que les propos des personnes interviewées laissent parfois transparaître des malentendus et des incompréhensions, mais que globalement, tous les parents sont accueillis avec respect et cela amène des ressentis positifs. Par contre, peut-être ne nous ont-ils pas tout dit, peut-être sont-ils parvenus à dissiper certains problèmes. Cependant, si ces derniers étaient trop forts et ce à la lumière de la citation mentionnée ci-dessus, il aurait sûrement été compliqué pour les acteurs de ne pas les évoquer.

D'ailleurs, tous mentionnent des résultats présents. Ils en sont globalement satisfaits même si l'inquiétude est toujours au rendez-vous lorsqu'il s'agit des difficultés de son enfant. Globalement, chaque relation est donc plutôt positive ce qui permet des résultats positifs, et ce à la lumière de différents propos : « Le contact réussi avec les parents [...] est un grand déterminant du succès » (Berchoud, 2010, p. 103), « des liens régulièrement entretenus et une collaboration étroite avec les parents permettent de résoudre bien des problèmes (Auduc, 2007, p. 94). À l'image du cas 3, plus les parents sont considérés comme des partenaires, meilleure semble être la relation. Nous n'avons par contre pas pu mesurer de différences sur les résultats en fonction des différentes relations et de la façon plus ou moins positive dont elles se passent. Par contre, nous aimerions maintenant nous interroger de manière plus précise sur l'influence qu'ont les difficultés scolaires.

7.4. Influence des difficultés scolaires

Pour revenir de manière plus spécifique sur l'influence qu'ont les difficultés scolaires, nous allons traiter des difficultés propres à chaque enfant pour voir si ces dernières, dans leur nature et profondeur notamment, influencent les relations. Puis, nous allons prendre un certain recul pour nous pencher sur l'influence plus globale qu'ont les difficultés scolaires sur les relations parents-enseignants en général.

7.4.1. Influence des difficultés propres à chaque élève

Nous remarquons dans notre analyse que les enfants présentent tous des difficultés différentes. Mais, il y a à chaque fois un lien avec les difficultés d'ordre cognitif, une des catégories mentionnées dans notre cadre conceptuel. En lien avec les propos de Siaud-Facchin (2008) et Berchoud (2010) ce sont donc les capacités à apprendre qui sont touchées directement, parfois dans une seule branche. Pour deux des enfants, il y a également présence de difficultés psychologiques où les disponibilités à apprendre sont entravées, en lien avec la personnalité de chacun (Siaud-Facchin, 2008). Quant au dernier élève, ses difficultés cognitives ont une influence sur le métacognitif, soit sur l'attitude

face à la tâche et les stratégies d'apprentissage notamment (Vianin, 2009). Comme nous l'avons relevé dans notre cadre conceptuel : « Les termes employés pour nommer les difficultés de l'élève sont multiples, souvent ambigus, et prêtent à confusion » (Chabanne, 2003, p. 8) et cela s'est avéré être le cas. Nous remarquons également que les difficultés s'entremêlent dans différentes catégories. Toutes sont plus ou moins lourdes. Nous ne parvenons donc pas à distinguer des influences spécifiques sur les relations en fonction du type de difficultés que présente l'enfant.

Par contre, à l'image du cas 3, le vécu qu'ont les différents acteurs des difficultés semble avoir une influence sur les relations entre l'école et la famille. En effet, Louis et Ramond (2009) explique que les difficultés scolaires sont souvent problématiques, débouchent sur un certain mal-être. Cela semble être le cas pour les parents et les enseignants des élèves 1 et 2 qui ont parfois l'air désespérés dans leurs propos. Par contre, la maman et l'enseignante du troisième élève semblent plutôt être dans l'optique de Siaud-Facchin (2008) : « La difficulté est normale est utile. Elle est inhérente à tout parcours [...] La difficulté fait partie de la formation, elle est indispensable » (p. 31). Cela est de l'ordre de la perception des difficultés et ne peut pas non plus être mis en lien avec le type de difficultés car celles de l'enfant 3 ne peuvent être qualifiées de moins importantes que celles des enfants 1 et 2. Ainsi, le ressenti des difficultés joue un grand rôle, indépendamment de la nature et/ou du degré des difficultés en question.

7.4.2. Influence globale sur les relations parents-enseignants

Ci-dessus, nous avons remarqué que le type de difficultés n'a pas une influence notable sur les relations, contrairement au vécu de ces dernières. Nous allons maintenant étudier l'influence des difficultés scolaires de manière générale sur les relations école-familles. Ce paragraphe permettra donc de prendre un peu de recul sur les résultats présentés précédemment et de les inscrire dans un cadre plus large.

Il faut savoir que les relations parents-enseignants dans le cas d'élèves en difficultés scolaires présentent à la fois des similitudes et des différences avec les relations parents-enseignants courantes.

Pour commencer, les pratiques sont similaires. En effet, ce sont des formes de relations entre parents et enseignants que l'on retrouve dans la plupart des situations. Par contre, comme relevé précédemment, ces pratiques sont souvent plus fréquentes que dans le cas d'enfants qui ne présentent pas de difficultés scolaires. De plus, elles sont parfois quelque peu personnalisées, soit adaptées aux besoins et moyens de chacun. La présence de tiers dans les relations par exemple est souvent spécifique aux enfants en difficultés. De ce fait, elles se construisent et les parents et les enseignants ont l'occasion de privilégier ce qui est plus propice à la gestion des difficultés scolaires de l'enfant en question, tel que les réunions individuelles ou informelles. Les relations semblent donc en quelque sorte plus investies.

En ce qui concerne les ressentis par rapport à ces relations et à la manière dont elles se déroulent, il faut savoir que, dans le cas des relations école-familles en général, chaque situation est singulière. Les relations peuvent donc bien ou mal se passer, indépendamment du fait que l'enfant présente ou non des difficultés. Il est donc compliqué de tirer des généralités. Par contre, comme nous l'avons vu, les difficultés ne sont souvent pas simples à appréhender et sont fréquemment sources d'inquiétudes. Cela peut avoir pour conséquence que les émotions, attitudes et ressentis soient en quelque sorte découplés car, au vu de l'enjeu, les choses sont d'autant plus prises à cœur.

D'ailleurs, dans les cas étudiés qui tournent pourtant tous autour d'élèves en difficultés scolaires, l'on remarque de grandes différences en fonction des situations. Par exemple,

tout le monde ne semble pas avoir la même compréhension de son rôle. Parents et enseignants collaborent dans tous les cas mais certains sont plus dans des formes de partenariat, alors que d'autres distinguent clairement ce qui est de l'ordre de l'enseignant et du parent. Certains enseignants sont donc très ouverts à ce que les parents entrent dans leur champ professionnel, d'autres moins. En outre, des parents osent le faire, d'autres pensent qu'ils n'en ont pas les compétences, ou ne sont pas reconnus dans ces dernières par les enseignants... Mais cela se retrouve aussi dans le cas des relations traditionnelles entre parents et enseignants.

8. Retour sur le questionnement

Le fait d'avoir analysé et interprété nos résultats nous permet maintenant de revenir sur notre questionnement, de sorte à y apporter des réponses.

Pour rappel, nous nous interrogeons sur les représentations et les pratiques des parents et des enseignants dans leurs relations face à un élève en difficultés. Nous avons formulé trois sous-questions, qui structureront cette partie. Cependant, les sous-questions 1 et 2 ayant des réponses plutôt similaires, nous avons fait le choix de les regrouper sous un même point.

8.1. Sous-questions 1 et 2

Les deux sous-questions auxquelles nous allons maintenant apporter des réponses sont les suivantes : (1) Quelles sont les attitudes et les pratiques des enseignants d'élèves en difficultés avec les parents de ces derniers ? (2) Quelles sont les attitudes et les pratiques des parents d'élèves en difficultés avec les enseignants de ces derniers ? Comme mentionné ci-dessus, nous avons décidé de les traiter ensemble car il y a beaucoup de similitudes entre ces deux questions, notamment en ce qui concerne les pratiques. Pour les émotions, elles seront relevées de manière spécifique aux enseignants et aux parents.

8.1.1. Pratiques entre enseignants et parents

Chacun travaille autour d'un seul et même but : aider l'enfant dans ses difficultés. Pour ce faire, il y a de nombreuses pratiques qui sont mises en place entre parents et enseignants. Tout d'abord, une fois par année la plupart du temps, ont lieu des réunions collectives. Ces dernières donnent des informations générales mais qui peuvent interpeller chacun. En outre, elles ouvrent les contacts entre les différents acteurs. Il y a également, dans le courant de l'année, un certain nombre de réunions individuelles, qui sont des contacts privilégiés lors desquels des informations sur l'enfant et sa situation personnelle sont transmises. Par ailleurs, le réseau construit autour de l'enfant est souvent activé dans le cadre de ces dernières, avec des interventions des différents spécialistes qui suivent les enfants : logopédistes, psychologues, etc. En outre, il y a fréquemment des contacts informels entre enseignants et parents d'élèves en difficultés, à la sortie de l'école la plupart du temps. Ils permettent de manière globale une communication aisée et constante entre l'école et la famille. Il en va de même pour les contacts téléphoniques et les mots dans l'agenda, dont la fréquence varie en fonction de la présence plus ou moins grande des contacts informels. Ces différents contacts tournent souvent autour des devoirs, ou alors de plus petits détails (horaires de la réunion avec la logopédiste, etc.). Ils sont également des amorces aux réunions individuelles où les problèmes de fond sont plus volontairement traités. Par ailleurs, les devoirs sont très importants pour la communication entre l'école et la famille puisqu'ils donnent des occasions de communiquer mais également aux parents d'être informés de ce qui se passe à l'école. De plus, les conseils sont des pratiques

fréquemment mises en place dans le cas d'élèves en difficultés. Parfois, seul l'enseignant conseille le parent alors que dans certains cas les conseils vont dans les deux sens, ce qui favorise un échange mutuel. Les enseignants mentionnent également d'autres formes d'implications des parents dans l'école, plus indirectes telles que les classes-ouvertes. Ces pratiques sont intéressantes selon les enseignants puisqu'elles ouvrent et favorisent le contact et les relations, mais sont peu relevées par les parents. Enfin, il faut savoir que toutes ces pratiques se diffèrent de par leur fréquence, souvent plus importante que dans le cas d'élèves qui n'auraient pas de difficultés. Elles sont donc parfois quelque peu personnalisées. En outre, il y a souvent la présence de tiers. Sur le fond par contre, elles sont similaires.

8.1.2. Emotions des enseignants

Pour les émotions, la plupart des enseignants sont partagés, entre joie et angoisse. Une enseignante parle par contre d'émotions positives et agréables. De manière générale, nous avons constaté que mieux les difficultés et la relation étaient vécues, meilleures étaient les émotions.

8.1.3. Emotions des parents

Les émotions des parents varient : de la colère, mais aussi des émotions partagées et positives. Les émotions sont souvent dues aux attitudes des enseignants. Par exemple, elles sont positives si l'enseignant est à l'écoute et investi, normales s'il fait ce qu'il peut et colériques lorsque les choses traînent.

8.1.4. Attitudes des parents et des enseignants

Les attitudes des parents et des enseignants sont similaires. Ce qui ressort principalement est l'ouverture et la disponibilité pour autrui. D'autres attitudes sont appréciables, telles que l'investissement et la reconnaissance des difficultés. Ces dernières seront reprises sous le point suivant qui répond à notre troisième sous-question.

8.2. Sous-question 3

Nous allons maintenant revenir sur notre dernière sous-question : (3) Quelles représentations de leurs relations ont les parents et les enseignants d'élèves en difficultés ? Des spécificités propres aux enseignants et aux parents seront présentées mais, avant cela, voici quelques éléments communs.

Globalement, toutes les personnes interrogées affirment que la relation se passe bien, qu'elles sont satisfaites de ce qu'elles font et des pratiques d'autrui, tout comme des résultats et des progrès qu'elles ont pu constater. En creusant, nous avons cependant remarqué que certains étaient plus réservés que d'autres. Il faut savoir que les représentations varient en fonction des relations qui sont en place et peuvent même être évolutives. En effet, chaque cas est singulier. Mais, en général, mieux les relations se passent, meilleures en sont les représentations. La façon dont se déroulent les relations est par ailleurs souvent influencée par le vécu de ces dernières.

8.2.1. Représentations des parents

Les parents apprécient particulièrement lorsque les enseignants sont impliqués et qu'ils convergent vers un même but en faisant de leur mieux. Il est également très important pour eux qu'ils soient à l'écoute, car ils apprécient avoir une oreille attentive et recevoir des conseils face à des difficultés qui les inquiètent et qui sont parfois lourdes à porter.

Il y a cependant quelques incompréhensions, notamment dues au système école que les parents ne maîtrisent pas toujours autant que les enseignants et qui est parfois compliqué à aborder.

8.2.2. Représentations des enseignants

Quant aux enseignants, il est important pour eux premièrement que les parents reconnaissent les difficultés de leurs enfants car le cas échéant est souvent un vrai problème qui bloque les relations. Par ailleurs, ils apprécient avoir des parents investis et ouverts, avec qui l'échange est possible. Ainsi, chacun tire à la même corde en visant les progrès de l'enfant.

9. Distance critique

Arrivant quasiment au terme de notre recherche, nous souhaitons maintenant mettre en avant les forces et les limites de l'ensemble de notre travail. Par rapport à ces dernières, nous parlerons également de la façon dont nous aurions pu les éviter lorsque cela est possible.

Nous souhaitons premièrement revenir sur le thème que nous avons choisi, un point fort à nos yeux. En effet, ce dernier était très riche, mais pourtant peu exploré. Par contre, les deux sujets qui le constituaient pris de manière individuelle, soit les relations école-familles et les difficultés scolaires, étaient déjà passablement développés. Par le biais de notre recherche, un angle nouveau des thématiques a donc pu être exploré et d'intéressantes connaissances mises en avant, ce qui fut très enrichissant.

Par rapport à cela, il nous paraît important de revenir sur notre problématique et notre cadre conceptuel. La grande variété des sources d'information sur les deux sujets pris de manière individuelle était une force, mais également une faiblesse. Nous n'avons en effet pas eu l'occasion de parcourir toutes les sources à disposition, et certains paramètres des différentes thématiques ont donc inévitablement été laissés de côté. Par contre, nous avons fait en sorte de sélectionner les références qui se rapprochaient le plus de notre travail pour pouvoir aller à l'essentiel. Par ailleurs, nous n'avons trouvé que peu d'informations sur les thématiques liées entre elles, et ce fut un important travail de structuration à mettre en place de sorte à construire notre problématique et notre cadre conceptuel. Finalement, nous sommes satisfaite du résultat puisque ces parties nous paraissent complètes et qu'elles ont été particulièrement utiles à la suite du travail.

En ce qui concerne notre questionnement, il n'a pas été simple de le trouver, de le fixer et de rester dans son cadre. En effet, beaucoup d'éléments de la thématique nous intéressaient et il était compliqué de se résoudre à ne pas tout traiter. Par ailleurs, nous remarquons dans le point de retour sur le questionnement présent ci-dessus que des questions présentent des réponses similaires et que beaucoup d'éléments se regroupent, inter- et intra-questions. Nous pouvons donc nous interroger sur la formulation de ces dernières, mais par contre pas sur leur fond, à notre sens judicieusement choisi.

Par rapport aux méthodes sélectionnées, nous pouvons dire qu'elles étaient adéquates. Par ailleurs, notre guide d'entretien et notre grille d'analyse ont été des instruments particulièrement utiles à l'aboutissement de la recherche et à la mise en évidence des différents résultats. Il a par contre été parfois quelque peu compliqué pour nous de cadrer les entretiens, car ce sont des sujets sensibles notamment pour les parents. Nous voulons également mentionner que notre grille d'analyse permettait différents niveaux de comparaison (entre enseignants, entre parents, entre parents et enseignants), ce qui fut particulièrement enrichissant.

Avant de conclure, nous souhaitons revenir sur l'échantillon choisi, sur lequel nous avons beaucoup à dire. En effet, ce dernier était d'un côté une force pour notre travail, mais était également la source de certains biais. Comme nous l'avons vu, l'échantillon était basé sur trois élèves, dont à la fois l'enseignant et un parent ont été interrogés.

Premièrement, il faut savoir que, dans tous les cas, ce sont les enseignants qui ont en premier lieu accepté de prendre part à la recherche et qui nous ont ensuite mise sur la voie du parent de l'élève en difficultés auquel ils pensaient. De ce fait, ils ont de manière indirecte sélectionné les parents avec lesquels nous allions nous entretenir. Il paraît logique, certains nous l'ont même avoué, qu'ils se sont tournés vers les parents avec lesquels la collaboration était possible et en place. Ils n'auraient en effet pas pu nous orienter vers des parents qui refusaient les difficultés. De même, étant donné que c'est à chaque fois eux qui ont eu le premier contact avec les parents, il aurait été compliqué pour eux de se tourner vers des parents avec lesquels ils étaient en conflits, d'une part parce que la communication en est souvent fermée voire inexistante, et de l'autre par peur peut-être d'envenimer encore plus la situation. Nous avons longuement réfléchi à la façon dont nous aurions pu y pallier mais ce n'était pas simple. Notre recherche était particulièrement singulière, et peu de possibilités s'offraient à nous. Nous avons en premier lieu essayé de contacter nous-même des parents mais sans succès. Nous n'avions que peu de parents d'élèves du cycle I en difficultés dans notre entourage et, par ailleurs, la thématique était délicate à aborder. De plus, le problème aurait sûrement été le même, mais dans le sens inverse.

En outre, le fait que les parents et les enseignants étaient liés aura sûrement amené des retenues dans les dires des différents acteurs puisque chacun était conscient que nous étions également en contact avec la personne dont il était question. Nous avons fait en sorte que chacun soit informé de la confidentialité de notre démarche, mais des peurs et des pressions supplémentaires pouvaient tout de même en résulter, ce que nous comprenons.

De plus, ce souci de confidentialité a été particulièrement présent et ne nous a pas permis d'approfondir autant que nous l'aurions voulu notre analyse, par exemple par peur que certains se reconnaissent dans leurs propres propos et découvrent par ce biais les dires du parent ou de l'enseignant avec lequel ils collaborent car cela n'était pas notre but. C'est pourquoi le nombre de citations mentionnées a été quelque peu réduit dans certaines parties. De plus, différents pseudonymes ont été donnés aux personnes en fonction des différentes parties de l'analyse, ce qui favorise la confidentialité mais peut également porter quelques préjudices à la clarté de l'ensemble.

Par contre, mettre en comparaison les propos d'enseignants et de parents demeure selon nous un choix judicieux car ce fut une approche très riche.

Enfin, en dehors de tout cela, il faut savoir que notre échantillon était réduit, puisque seules six personnes autour de trois cas ont été interrogées. Les situations étaient de plus singulières, ce qui ne nous a permis que difficilement de tirer des généralités. Nous ne pouvions aller plus loin dans le cadre de notre recherche, mais c'est un prolongement sur lequel nous allons nous arrêter dans le point suivant, traitant des perspectives possibles.

10. Prolongements de la recherche

Notamment en lien avec la distance critique présentée ci-dessus, de nombreux prolongements sont possibles et par conséquent un certain nombre de recherches pourraient faire suite à notre travail. Il nous paraît intéressant, avant de conclure, d'inventorier certaines d'entre elles.

Premièrement, comme mentionné ci-dessus, il a été compliqué de tirer des généralités à partir de notre échantillon. Il serait donc intéressant de reprendre la recherche en interrogeant un nombre plus conséquent d'enseignants et de parents.

En outre, comme nous l'avons vu, il y a souvent d'autres acteurs dans les relations. L'élève tout d'abord, mais également des intervenants externes tels que les logopédistes ou les enseignants spécialisés. Pour proposer une vision plus complète, il serait intéressant de recueillir et d'étudier également leurs implications et points de vue, comme cela a déjà été fait pour les parents et les enseignants.

Par ailleurs, il serait possible de subdiviser la recherche en deux axes distincts : d'un côté les parents, de l'autre les enseignants. Ainsi, nous pourrions plus facilement interroger des personnes pour qui les relations se sont mal passées, car nous ne serions à ce moment plus obligée d'axer notre échantillon autour de mêmes élèves.

En outre, le travail pourrait tenir compte d'autres dimensions, telles que les facteurs socio-économiques. Comme mentionné dans notre recherche, cela n'a pas été pris en compte dans le cadre de notre travail bien qu'il puisse y avoir des influences considérables en fonction des milieux familiaux. La recherche pourrait par exemple se spécifier sur les familles migrantes.

Enfin, sur du plus long terme, mobiliser une autre méthode telle que le recueil des données par observation pourrait être judicieux pour compléter la recherche par un angle d'approche nouveau. Il serait par exemple possible d'observer des réunions entre parents et enseignants pour obtenir d'autres informations que celles véhiculées par les mots principalement. Cependant, cela demanderait de se préserver de biais tels que l'influence de notre présence et de tenir compte des facteurs de confidentialité.

Le retour sur le questionnement, la distance critique et les prolongements de la recherche nous ont permis de conclure notre travail. Nous sommes donc arrivée au terme de notre mémoire de fin d'études, par le biais duquel nous nous sommes interrogée sur les relations entre parents et enseignants lorsqu'il y a des élèves en difficultés scolaires. Grâce à cette recherche, nous avons pu répondre à différentes questions sur cette problématique. Ce fut particulièrement enrichissant pour nous-même et nous terminons en espérant que ce mémoire servira d'une quelconque manière à d'autres.

Références bibliographiques

- Abric, J.-C. (2003). *Pratiques sociales et représentations*. Paris : PUF.
- Asdih, C. (2012). Collaborer avec les parents pour accompagner la scolarité ? Représentations des enseignants et pratiques professionnelles [version électronique]. *Enfances, Familles, Générations*, 16, 34-52. Consulté le 8 février 2015 dans <http://id.erudit.org/iderudit/1012800ar>
- Audonneau A. & Prioul, N. (1995). *Rencontres Enseignants Parents Elèves*. Paris : Magnard.
- Auduc, J.-L. (2007). *Les relations parents-enseignants à l'école primaire*. Créteil: CRDP de l'académie de Créteil.
- Bardin, L. (1980). *L'analyse de contenu*. Paris : PUF.
- Berchoud, M. (2010). *4-11 ans et difficultés à apprendre. Repérer, proposer, accompagner*. Lyon : Chronique sociale.
- Bertrand, R. & Deslandes, R. (2004). Motivation des parents à participer au suivi scolaire de leur enfant au primaire [version électronique]. *Revue des sciences de l'éducation*, 30(2), 411-433. Consulté le 8 février 2015 dans <http://www.erudit.org/revue/rse/2004/v30/n2/012675ar.html?vue=resume>
- Bonardi, C. & Roussiau, N. (1999). *Les représentations sociales*. Paris : Dunod.
- Bonardi, C. & Roussiau, N. (2001). *Les représentations sociales, état des lieux et perspectives*. Sprimont : Mardaga.
- Boutin, G. (1997). *L'entretien de recherche qualitatif*. Québec : PUC.
- Bouveau, P., Cousin, O. & Favre, J. (2007). *L'école face aux parents. Analyse d'une pratique de médiation*. Issy-les-Moulineaux : ESF.
- Chabanne, J.-L. (2003). *Les difficultés d'apprentissage*. Paris : Nathan.
- Conseil d'Etat du Valais (1963). *Règlement concernant les conditions d'engagement du personnel enseignant*. Consulté le 18 avril 2014 dans <http://www.lexfind.ch/dtah/52592/3/405.200.pdf>
- Département de l'éducation, de la culture et du sport [DECS] (2006). *Cahier des charges du personnel enseignant degrés enfantins et primaires*. Consulté le 25 août 2014 dans http://www.vs.ch/Press/DS_13/CLAS-2002-10-22-2261/fr/cahier-des-charges-Enfantine-primaire.pdf
- Favre B., Jaeggi J.-M. & Osiek F. (2004). *Famille, école et collectivité : la situation des enfants de milieu populaire*. Genève : SRED.
- Feyfant, A. & Rey, O. (2006). Les parents et l'école [version électronique]. *Lettre de la formation de la cellule Veille Scientifique et Technologique*, 22, 1-11.
- Gayet, D. (1999). *C'est la faute aux parents : les familles et l'école*. Paris : Syros.
- Gillic, J.-M. (1998). *L'aide aux enfants en difficulté à l'école. Problématique, démarches, outils*. Paris : Dunod.
- Goupil, G. (1997). *Communications et relations entre l'école et la famille*. Montréal : Chenelière.
- Grand Conseil du Canton du Valais (1962). *Loi sur l'instruction publique*. Consulté le 18 avril 2014 dans https://apps.vs.ch/legxml/site/laws_pdf.php?ID=197&MODE=2
- Grand Conseil du Canton du Valais (2011). *Loi sur le traitement du personnel de la scolarité obligatoire et de l'enseignement secondaire du deuxième degré général et*

- professionnel. Consulté le 18 avril 2014 dans http://www.aveco.ch/wa_files/loi_traitement.pdf
- Haute Ecole Pédagogique du Valais [HEP-VS] (2010). *Référentiel de compétences*. Saint-Maurice : HEP-VS.
- Jodelet, D. (1991). Les représentations sociales. In H. Bloch, R. Chemama, E. Dépret, A. Gallo, J.-F. Le Ny, J. Postel & M. Reuchlin (Eds.), *Grand Dictionnaire de la psychologie* (pp. 668-672). Paris : Larousse.
- Kherroubi, M. (2008). *Des parents dans l'école*. Saint-Agne : Erès.
- Louis, J.-M. & Ramond, F. (2009). *Comprendre et accompagner les enfants en difficulté scolaire*. Paris : Dunod.
- Madiot, P. (2010). *Enseignants, parents, réussite des élèves. Quel partenariat ?* Amiens : CRDP de l'académie d'Amiens.
- Mannoni, P. (2012). *Les représentations sociales*. Paris : PUF.
- Meirieu, F. (2000). *L'école et les parents, la grande explication*. Paris : Plon.
- Migeot-Alvarado, J. (2000). *La relation école-familles. « Peut mieux faire »*. Issy-les-Moulineaux : ESF.
- Minier, P. (2006). Des représentations de l'apprentissage des parents et d'enseignants d'élèves du primaire qui éclairent les interactions vécues [version électronique]. *Revue des sciences de l'éducation*, 32(3), 623-648. Consulté le 8 février 2015 dans <http://www.erudit.org/revue/rse/2006/v32/n3/016279ar.html?vue=resume>
- Montandon, C. (1991). *L'école dans la vie des familles*. Genève : SRED.
- Montandon, C. (1996). Les relations des parents avec l'école [version électronique]. *Lien social et Politiques*, 35, 63-73. Consulté le 8 février 2015 dans <http://www.erudit.org/revue/lsp/1996/v/n35/005192ar.html?vue=resume>
- Montandon, C. & Perrenoud, P. (1994). *Entre parents et enseignants : un dialogue impossible ? Vers l'analyse sociologique des interactions entre la famille et l'école*. Berne : Peter Lang.
- Pérez, I. (2011). *Mon enfant réussit sa scolarité. Guide pour survivre à l'école, aux devoirs et aux difficultés d'apprentissage (TDA/H, troubles DYS-, HPI, démotivation, etc.)* Lausanne : FAVRE.
- Quivy, R. & Van Campenhoudt, L. (2011). *Manuel de recherche en sciences sociales*. Paris : Dunod.
- Rousseau, N. & Plessis-Bélaïr, G. (2009). Avoir des difficultés scolaires importantes à l'école : quelles formules, quel avenir ? [version électronique]. *Revue des sciences de l'éducation*, 35(1), 11-13. Consulté le 8 février 2015 dans <http://www.erudit.org/revue/rse/2009/v35/n1/029920ar.html?vue=resume>
- Siaud-Facchin, J. (2008). *Aider l'enfant en difficulté scolaire*. Paris : Odile Jacob.
- Tablot, L. (Ed.) (2005). *Pratiques d'enseignement et difficultés d'apprentissage*. Ramonville Saint-Agne : Editions érès.
- Verba, D. (2006). *Echec scolaire : travailler avec les familles*. Paris : Dunod.
- Vianin, P. (2009). *L'aide stratégique aux élèves en difficulté scolaire. Comment donner à l'élève les clés de sa réussite ?* Bruxelles : De Boeck.

Liste des annexes

Annexe I Guide d'entretien

Annexe II Grille d'analyse (vide)

Annexe I – Guide d'entretien

Guide d'entretien

Version enseignants

1. Introduction

	<i>Détails, remarques et/ou questions de relance</i>
Salutations et présentation personnelle	<ul style="list-style-type: none"> - Marine Rithner - Etudiante HEP-VS
Remerciements	<ul style="list-style-type: none"> - Remercier pour avoir accepté de prendre part à l'entretien et donc au mémoire
Remarques sur le travail	<ul style="list-style-type: none"> - Porte sur les relations entre parents et enseignants lorsqu'il y a un élève en difficultés scolaires : interroge attitudes, pratiques et représentations - Buts variés : développement de connaissances professionnelles pour le futur,...
Remarques sur l'entretien	<ul style="list-style-type: none"> - Entretiens enregistrés - Règles d'anonymat - Plan de l'entretien - Droit de ne pas répondre - Rappel de se cibler sur l'élève en question
Avez-vous des remarques et/ou questions avant de poursuivre ?	

Note : certaines parties de l'introduction peuvent être facultatives, en fonction des entretiens et des interlocuteurs. En effet, il y a des informations qui ne nécessitent pas d'être répétées si l'interlocuteur est déjà au courant, par exemple.

2. Informations générales

	<i>Détails, remarques et/ou questions de relance</i>
Dans quel(s) degré(s) enseignez-vous?	
Quel âge a l'élève en question ?	
Dans quel degré est-il ?	<ul style="list-style-type: none"> - Remarque : question à poser seulement si l'enseignant enseigne dans une classe à

	plusieurs degrés ; autrement se référer à la réponse de la question « Dans quel(s) degré(s) enseignez-vous actuellement ? ».
Depuis combien de temps le suivez-vous ?	

3. Difficultés scolaires

	<i>Détails, remarques et/ou questions de relance</i>
Quelles sont les difficultés de l'élève en question ? - Que pouvez-vous m'en dire ?	- Qu'en savez-vous ? Quelle compréhension en avez-vous ? <ul style="list-style-type: none"> o Comment les caractérisez-vous ? o Quelle est leur provenance ?
Au quotidien, comment vivez-vous ces difficultés ?	- Qu'est-ce qui vous fait dire cela ?

4. Relations parents-enseignants

	<i>Détails, remarques et/ou questions de relance</i>
Introduction	- Détails : « Nous allons maintenant regarder comment ça se passe avec les parents de l'élève dont il est question dans cet entretien »
<u>Attitudes et émotions</u> De quelles émotions la relation avec les parents est-elle source chez vous ? - Sauriez-vous m'expliquer pourquoi ? Quelles attitudes avez-vous face aux parents et à la relation ? - Pourquoi ? Quels en sont vos buts ? Ces émotions et attitudes sont-elles les mêmes qu'avec les autres parents ou y-a-t-il des différences notables à relever ?	- Comment vivez-vous les relations et la collaboration ? - Exemples : joie, angoisse, colère, incompréhension - Comment vous comportez-vous ? (Exemples : reconnaissance, absence de jugement, implication, ouverture, responsabilité,...) - À quoi souhaitez-vous aboutir ? Pourquoi avoir privilégié ces attitudes ? Y a-t-il des raisons particulières qui justifient vos choix ? - Si différences : sauriez-vous m'expliquer pourquoi ?

<p><u>Pratiques</u></p> <p>a. Objectif global</p> <ul style="list-style-type: none"> - Y a-t-il un but global (ou plusieurs) autour duquel sont orientées vos pratiques ? Si oui, lequel ? - Comment ce dernier a-t-il été défini ? <p>b. Réunions</p> <ul style="list-style-type: none"> - Y a-t-il des réunions avec les parents ? Si oui lesquelles ? - Pour chaque type de réunion : <ul style="list-style-type: none"> ○ Sur quoi portent-elles ? ○ Quels buts poursuivent-elles ? ○ À quelle fréquence ont-elles lieu ? ○ De qui sont-elles l'initiative ? <p>c. Appels téléphoniques</p> <ul style="list-style-type: none"> - Contactez-vous les parents par téléphone ? Si oui... <ul style="list-style-type: none"> ○ Sur quoi ces téléphones portent-ils ? ○ Quels buts poursuivent-ils ? ○ À quelle fréquence ont-ils lieu ? <p>d. Documents écrits</p> <ul style="list-style-type: none"> - Contactez-vous les parents par documents écrits ? Si oui comment ? <ul style="list-style-type: none"> ○ Sur quoi ces contacts portent-ils ? ○ Quels buts poursuivent-ils ? ○ À quelle fréquence ont-ils lieu ? <p>e. Contacts indirects</p> <ul style="list-style-type: none"> - Lors de nos recherches, nous avons vu que des pratiques du quotidien scolaire peuvent aussi être sources de relations avec les parents. <ul style="list-style-type: none"> ○ Par exemple, les devoirs 	<ul style="list-style-type: none"> - À quoi souhaitez-vous aboutir ? - Par exemple : avec les parents,... - Remarques : si l'enseignant ne vient pas de lui même sur les réunions collectives, individuelles et informelles → relancer ! Pour les réunions informelles, expliquer que ce sont des contacts spontanés, qui ne sont pas prévus en avance (par exemple enseignants qui accostent les parents lorsqu'ils récupèrent leurs enfants à la sortie des classes). Demander dans quelles circonstances ils ont lieu et s'ils amènent quelque chose aux relations. - Remarque : si l'enseignant ne vient pas de lui même sur les lettres et les mots dans les agendas → relancer ! - Exemples : parents qui accompagnent l'enseignant à la piscine, portfolio de l'élève, cahier de vie, blogues,...
--	---

<p>sont-ils un moyen de communication avec les parents dans votre système ?</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Si oui, en quoi et pourquoi ? ○ Privilégiez-vous des formes d'implications des parents dans l'école qui auraient des répercussions sur les relations ? <ul style="list-style-type: none"> ▪ Si oui, quoi, en quoi et pourquoi ? ○ Avez-vous d'autres exemples ? <p>f. Conseils</p> <ul style="list-style-type: none"> - Conseillez-vous les parents ? Si oui... <ul style="list-style-type: none"> ○ Comment vous y prenez-vous ? ○ Quels conseils leur donnez-vous ? ○ À quelle fréquence conseillez-vous ? ○ Quels buts poursuivez-vous ? - Les parents vous conseillent-ils ? Si oui... <ul style="list-style-type: none"> ○ Quels conseils vous donnent-ils ? ○ Les appliquez-vous ? <p>g. Autres</p> <ul style="list-style-type: none"> - Mettez-vous d'autres pratiques en place dont nous n'aurions pas encore parlé ? <p>h. Divers</p> <ul style="list-style-type: none"> - Y-a-t-il des tiers qui sont présents dans les relations (élève, MAPI,...) ? - Pourquoi avoir sélectionné ces pratiques ? - Est-ce les mêmes pratiques qu'avec les autres parents ? 	<ul style="list-style-type: none"> - Exemples : sur le comportement à adopter avec leurs enfants, les tâches à accomplir,... <ul style="list-style-type: none"> - Avez-vous d'autres dispositifs ? <ul style="list-style-type: none"> - Remarque : ne pas poser les questions si cela est déjà ressorti plus tôt! <ul style="list-style-type: none"> - Êtes-vous autonomes dans vos choix (notamment par rapport à l'établissement) ?
<p>De manière globale, comment les relations se passent avec les parents ?</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Êtes-vous satisfait de vos propres pratiques et attitudes ? - Êtes-vous satisfait des pratiques et

<ul style="list-style-type: none"> - Quels sont les points positifs à relever ? - Quels sont les points négatifs à relever ? - Quels résultats avez-vous observés ? - Si c'était à refaire, comment feriez-vous ? 	<p>attitudes des parents ? Si oui et/ou non, pourquoi et desquelles ?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Qu'est-ce qui vous convient dans ces relations ? - Qu'est-ce qui ne vous convient pas ? - Quelles difficultés avez-vous rencontrées ? Sauriez-vous les expliquer plus en détails ? - L'impact sur les difficultés de l'enfant a-t-il été positif ou négatif ? Vos objectifs sont-ils atteints ? - En êtes-vous satisfait ? - Voudriez-vous « être différent » et/ou mettre d'autres choses en place? Si oui, quoi et pourquoi ? - Voudriez-vous voir les parents « être différents » et/ou agir de manière différente ? Si oui, comment et pourquoi ?
---	---

5. Conclusion

	<i>Détails, remarques et/ou questions de relance</i>
Avez-vous une remarque, une question ou quelque chose à ajouter?	
Conclusion et remerciements	<ul style="list-style-type: none"> - Clore l'entretien - Remercier l'interlocuteur

Version parents

1. Introduction

	<i>Détails, remarques et/ou questions de relance</i>
Salutations et présentation personnelle	<ul style="list-style-type: none"> - Marine Rithner - Etudiante HEP-VS
Remerciements	<ul style="list-style-type: none"> - Remercier pour avoir accepté de prendre part à l'entretien et donc au mémoire
Remarques sur le travail	<ul style="list-style-type: none"> - Porte sur les relations entre parents et enseignants lorsqu'il y a un élève en

	difficultés scolaires : interroge attitudes, pratiques et représentations - Buts variés : développement de connaissances professionnelles pour le futur,...
Remarques sur l'entretien	- Entretiens enregistrés - Règles d'anonymat - Plan de l'entretien - Droit de ne pas répondre - Rappel de se cibler sur l'enfant en question
Avez-vous des remarques et/ou questions avant de poursuivre ?	

Note : certaines parties de l'introduction peuvent être facultatives, en fonction des entretiens et des interlocuteurs. En effet, il y a des informations qui ne nécessitent pas d'être répétées si l'interlocuteur est déjà au courant, par exemple.

2. Informations générales

	<i>Détails, remarques et/ou questions de relance</i>
Quel âge a l'enfant en question ?	
Dans quel degré est-il ?	

3. Difficultés scolaires

	<i>Détails, remarques et/ou questions de relance</i>
Quelles sont les difficultés de votre enfant ? - Que pouvez-vous m'en dire ?	- Qu'en savez-vous ? Quelle compréhension en avez-vous ? <ul style="list-style-type: none"> o Comment les caractérisez-vous ? o Quelle est leur provenance ?
Au quotidien, comment vivez-vous ces difficultés ?	- Qu'est-ce qui vous fait dire cela ?

4. Relations parents-enseignants

	<i>Détails, remarques et/ou questions de relance</i>
Introduction	- Détails : « Nous allons maintenant regarder comment ça se passe avec l'enseignant de votre enfant »

<p><u>Attitudes et émotions</u></p> <p>De quelles émotions la relation avec l'enseignant est-elle source chez vous ?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Sauriez-vous m'expliquer pourquoi ? <p>Quelles attitudes avez-vous face à l'enseignant et aux relations?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Pourquoi ? Quels en sont vos buts ? 	<ul style="list-style-type: none"> - Comment vivez-vous les relations et la collaboration ? - Exemples : joie, angoisse, colère, incompréhension,...) - Comment vous comportez-vous ? (Exemples : reconnaissance, absence de jugement, implication, ouverture, responsabilité,...) - À quoi souhaitez-vous aboutir ? Pourquoi avoir privilégié ces attitudes? Y a-t-il des raisons particulières qui justifient vos choix ?
<p><u>Pratiques</u></p> <p>a. Objectif global</p> <ul style="list-style-type: none"> - Y a-t-il un but global (ou plusieurs) autour duquel sont orientées vos pratiques ? Si oui, lequel ? - Comment ce dernier a-t-il été défini ? <p>b. Réunions</p> <ul style="list-style-type: none"> - Y a-t-il des réunions avec l'enseignant ? Si oui lesquelles ? - Pour chaque type de réunion : <ul style="list-style-type: none"> ○ Sur quoi portent-elles? ○ Quels buts poursuivent-elles ? ○ À quelle fréquence ont-elles lieu ? ○ De qui sont-elles l'initiative ? <p>c. Appels téléphoniques</p> <ul style="list-style-type: none"> - Contactez-vous l'enseignant par téléphone ? Si oui... <ul style="list-style-type: none"> ○ Sur quoi ces téléphones portent-ils ? ○ Quels buts poursuivent-ils ? ○ À quelle fréquence ont-ils lieu ? 	<ul style="list-style-type: none"> - À quoi souhaitez-vous aboutir ? - Par exemple : avec l'enseignant,... - Remarques : si le parent ne vient pas de lui même sur les réunions collectives, individuelles et informelles → relancer ! Pour les réunions informelles, expliquer que ce sont des contacts spontanés, qui ne sont pas prévus en avance (par exemple lorsque les parents récupèrent leurs enfants à la sortie des classes). Demander dans quelles circonstances ils ont lieu et s'ils amènent quelque chose aux relations.

<p>d. Documents écrits</p> <ul style="list-style-type: none"> - Contactez-vous l'enseignant par documents écrits ? Si oui comment ? <ul style="list-style-type: none"> ○ Sur quoi ces contacts portent-ils ? ○ Quels buts poursuivent-ils ? ○ À quelle fréquence ont-ils lieu ? <p>e. Contacts indirects</p> <ul style="list-style-type: none"> - Lors de nos recherches, nous avons vu que des pratiques du quotidien scolaire peuvent aussi être sources de relations avec les parents. <ul style="list-style-type: none"> ○ Par exemple, les devoirs sont-ils un moyen de communication avec les parents dans le système mis en place par l'enseignant? <ul style="list-style-type: none"> ▪ Si oui, en quoi et pourquoi ? ○ Y a-t-il des formes d'implications des parents dans l'école qui auraient des répercussions sur les relations ? <ul style="list-style-type: none"> ▪ Si oui, quoi, en quoi et pourquoi ? ○ Avez-vous d'autres exemples ? <p>f. Conseils</p> <ul style="list-style-type: none"> - Conseillez-vous l'enseignant? Si oui... <ul style="list-style-type: none"> ○ Comment vous y prenez-vous ? ○ Quels conseils leur donnez-vous ? ○ À quelle fréquence conseillez-vous ? ○ Quels buts poursuivez-vous ? - L'enseignant vous conseille-t-il? Si oui... <ul style="list-style-type: none"> ○ Quels conseils vous donne-t-il ? ○ Les appliquez-vous ? 	<ul style="list-style-type: none"> - Remarques : si le parent ne vient pas de lui même sur les lettres et les agendas → relancer ! - Exemples : parents qui accompagnent l'enseignante à la piscine, portfolio de l'élève, cahier de vie, blogues,... - Exemples : sur les tâches à accomplir,...
---	--

<p>g. Autres</p> <ul style="list-style-type: none"> - Mettez-vous d'autres pratiques en place dont nous n'aurions pas encore parlé ? <p>h. Divers</p> <ul style="list-style-type: none"> - Y-a-t-il des tiers qui sont présents dans les relations (élève, MAPI,...) ? - Pourquoi ces pratiques et pas d'autres sont mises en place ? 	
<p>De manière globale, comment les relations se passent avec les enseignants?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Quels sont les points positifs à relever ? - Quels sont les points négatifs à relever ? - Quels résultats avez-vous observés ? - Si c'était à refaire, comment feriez-vous ? 	<ul style="list-style-type: none"> - Êtes-vous satisfait de vos propres pratiques et attitudes ? - Êtes-vous satisfait des pratiques et attitudes des enseignants? Si oui et/ou non, desquelles ? - Qu'est-ce qui vous convient dans ces relations ? - Qu'est-ce qui ne vous convient pas ? - Quelles difficultés avez-vous rencontrées ? Sauriez-vous les expliquer plus en détails ? - L'impact sur les difficultés de l'enfant a-t-il été positif ou négatif ? Vos objectifs sont-ils atteints ? - En êtes-vous satisfait ? - Voudriez-vous « être différent » et/ou mettre d'autres choses en place? Si oui, quoi et pourquoi ? - Voudriez-vous voir l'enseignant « être différent » et/ou agir de manière différente ? Si oui, comment et pourquoi ?

5. Conclusion

	<i>Détails, remarques et/ou questions de relance</i>
<p>Avez-vous une remarque, une question ou quelque chose à ajouter?</p>	
<p>Conclusion et remerciements</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Clore l'entretien - Remercier l'interlocuteur

Annexe II – Grille d'analyse (vide)

Grille d'analyse (vide)

Cas 1

	Enseignant	Parent
Données personnelles de l'enfant		
Âge		
Degré scolaire		
Nombre d'années de suivi de l'enseignant par		
Informations sur les difficultés scolaires		
Difficultés, catégorisation, provenance,...		
Vécu au quotidien		
Relations parents-enseignants		
<i>Emotions et attitudes</i>		
Emotions par rapport à la relation (lesquelles, explications,...)		
Attitudes envers autrui (lesquelles, explications,...)		
Attitudes identiques dans le cas d'élèves qui n'ont pas de difficultés ?		

<i>Pratiques</i>		
Objectif global		
Réunions collectives		
Réunions individuelles		
Réunions informelles		
Appels téléphoniques (oui ou non, fréquence, explications complémentaires, buts,...)		
Documents écrits (lettres)		
Documents écrits (mots dans l'agenda)		
Contacts indirects (devoirs)		
Contacts indirects (formes d'implication des parents dans l'école)		
Conseils donnés		
Conseils reçus		
Présence de tiers		
Pratiques identiques ou différentes à celles mises en place pour le reste de la classe ?		
<i>Représentations</i>		

Ressenti global sur ses pratiques		
Ressenti global sur les pratiques d'autrui		
Points positifs		
Points négatifs		
Résultats		
Si c'était à refaire sur ses pratiques		
Si c'était à refaire sur les pratiques d'autrui		

Cas 2

	Enseignant	Parent
Données personnelles de l'enfant		
Âge		
Degré scolaire		
Nombre d'années de suivi par l'enseignant		
Informations sur les difficultés scolaires		
Difficultés, catégorisation, provenance,...		
Vécu au quotidien		
Relations parents-enseignants		
<i>Emotions et attitudes</i>		
Emotions par rapport à la relation (lesquelles, explications,...)		

Attitudes envers autrui (lesquelles, explications,...)		
Attitudes identiques que dans le cas d'élèves qui n'ont pas de difficultés ?		
<i>Pratiques</i>		
Objectif global		
Réunions collectives		
Réunions individuelles		
Réunions informelles		
Appels téléphoniques (oui ou non, fréquence, explications complémentaires, buts,...)		
Documents écrits (lettres)		
Documents écrits (mots dans l'agenda)		
Contacts indirects (devoirs)		
Contacts indirects (formes d'implication des parents dans l'école)		
Contacts indirects (divers)		
Conseils donnés		
Conseils reçus		

Présence de tiers		
Pratiques identiques ou différentes à celles mises en place pour le reste de la classe ?		
<i>Représentations</i>		
Ressenti global sur ses pratiques		
Ressenti global sur les pratiques d'autrui		
Points positifs		
Points négatifs		
Résultats		
Si c'était à refaire sur ses pratiques		
Si c'était à refaire sur les pratiques d'autrui		
Divers		

Cas 3

	Enseignant	Parent
Données personnelles de l'enfant		
Âge		
Degré scolaire		
Nombre d'années de suivi de l'enseignant par		
Informations sur les difficultés scolaires		

Difficultés, catégorisation, provenance,...		
Vécu au quotidien		
Relations parents-enseignants		
<i>Emotions et attitudes</i>		
Emotions par rapport à la relation (lesquelles, explications,...)		
Attitudes envers autrui (lesquelles, explications,...)		
Attitudes identiques que dans le cas d'élèves qui n'ont pas de difficultés ?		
<i>Pratiques</i>		
Objectif global		
Réunions collectives		
Réunions individuelles		
Réunions informelles		
Appels téléphoniques (oui ou non, fréquence, explications complémentaires, buts,...)		
Documents écrits (lettres)		
Documents écrits (mots dans l'agenda)		

Contacts indirects (devoirs)		
Contacts indirects (formes d'implication des parents dans l'école)		
Conseils donnés		
Conseils reçus		
Présence de tiers		
Pratiques identiques ou différentes à celles mises en place pour le reste de la classe ?		
<i>Représentations</i>		
Ressenti global sur ses pratiques		
Ressenti global sur les pratiques d'autrui		
Points positifs		
Points négatifs		
Résultats		
Si c'était à refaire sur ses pratiques		
Si c'était à refaire sur les pratiques d'autrui		

Comparatif enseignants

	Enseignant A	Enseignant B	Enseignant C
Données personnelles de l'enfant			

Âge			
Degré scolaire			
Nombre d'années de suivi de l'enseignant			
Informations sur les difficultés scolaires			
Difficultés, catégorisation, provenance,...			
Vécu au quotidien			
Relations parents-enseignants			
<i>Emotions et attitudes</i>			
Emotions par rapport à la relation (lesquelles, explications,...)			
Attitudes envers autrui (lesquelles, explications,...)			
Attitudes identiques que dans le cas d'élèves qui n'ont pas de difficultés ?			
<i>Pratiques</i>			
Objectif global			
Réunions collectives			
Réunions individuelles			
Réunions informelles			
Appels téléphoniques (oui ou non, fréquence, explications)			

complémentaires, buts,...)			
Documents écrits (lettres)			
Documents écrits (mots dans l'agenda)			
Contacts indirects (devoirs)			
Contacts indirects (formes d'implication des parents dans l'école)			
Conseils donnés			
Conseils reçus			
Présence de tiers			
Pratiques identiques ou différentes à celles mises en place pour le reste de la classe ?			
<i>Représentations</i>			
Ressenti global sur ses pratiques			
Ressenti global sur les pratiques d'autrui			
Points positifs			
Points négatifs			
Résultats			
Si c'était à refaire sur ses pratiques			
Si c'était à refaire sur les			

pratiques d'autrui			
Divers			

Comparatif parents

	Parent D	Parent E	Parent F
Données personnelles de l'enfant			
Âge			
Degré scolaire			
Nombre d'années de suivi de l'enseignant			
Informations sur les difficultés scolaires			
Difficultés, catégorisation, provenance,...			
Vécu au quotidien			
Relations parents-enseignants			
<i>Emotions et attitudes</i>			
Emotions par rapport à la relation (lesquelles, explications,...)			
Attitudes envers autrui (lesquelles, explications,...)			
<i>Pratiques</i>			
Objectif global			
Réunions collectives			
Réunions individuelles			
Réunions			

informelles			
Appels téléphoniques (oui ou non, fréquence, explications complémentaires, buts,...)			
Documents écrits (lettres)			
Documents écrits (mots dans l'agenda)			
Contacts indirects (devoirs)			
Contacts indirects (formes d'implication des parents dans l'école)			
Contacts indirects (devoirs)			
Conseils donnés			
Conseils reçus			
Présence de tiers			
<i>Représentations</i>			
Ressenti global sur ses pratiques			
Ressenti global sur les pratiques d'autrui			
Points positifs			
Points négatifs			
Résultats			
Si c'était à refaire sur ses pratiques			

Si c'était à refaire sur les pratiques d'autrui			
Divers			

Attestation d'authenticité

Je certifie que ce mémoire constitue un travail original et j'affirme en être l'auteur. Je certifie avoir respecté le code d'éthique et la déontologie de la recherche en le réalisant.

Choëx, le 13 février 2015

Marine Rithner

ClicCours.com