



Haute école pédagogique du Valais
Pädagogische Hochschule Wallis

Mémoire de fin d'études à la HEP-VS

**Quand les enseignants novices
racontent leurs premières relations
avec les parents...**

Alexandra Donnet-Monay

St-Maurice / Février 2009

Sous la direction de Mme Marie-Anne Broyon

Remerciements

Le présent travail n'a pu voir le jour qu'avec l'aide, la disponibilité et les conseils précieux de notre directrice, Mme Broyon. Nous tenons à lui adresser de chaleureux remerciements tant pour les compétences qu'elle a mises à notre service que pour le soutien et la patience dont elle a fait preuve.

Nous adressons également notre reconnaissance à toute l'équipe de recherche et en particulier aux personnes qui ont construit et conduit les entretiens.

Une mention spéciale aux jeunes enseignants qui ont accepté de répondre aux questions et qui nous ont fait part de leur vécu, parfois difficile.

Il nous faut également relever la gentillesse et la disponibilité des personnes qui ont pris la peine de relire notre travail et d'y apporter les corrections nécessaires. Pussions-nous les remercier sincèrement.

Nous ne voudrions point oublier notre famille et nos amis, qui ont su nous apporter un grand soutien, notamment durant les moments plus pénibles.

Résumé

Depuis peu, les chercheurs en éducation s'intéressent à l'insertion professionnelle des jeunes enseignants, en vue d'analyser leur réalité quotidienne et de leur apporter l'aide nécessaire pour faciliter leur insertion. Suite aux résultats déjà obtenus, il est ressorti que les novices, malgré les qualités qu'on leur reconnaît, éprouvent un sentiment de tâtonnement et se sentent incompetents. La relation avec les parents est sans doute une des difficultés la plus mentionnée, ce qui peut paraître regrettable, puisque le soutien des parents permettrait d'améliorer leur résilience.

La relation famille-école a fait l'objet de plusieurs recherches. Ces dernières ont notamment recensé les formes de contacts possibles ainsi que les facteurs susceptibles d'influer sur leur intensité, telles que les caractéristiques des élèves, de l'enseignant, des parents ou encore de l'établissement. Nombreux sont les travaux qui se sont ensuite penchés sur les difficultés rencontrées généralement par les enseignants dans leur relation avec les parents ainsi que sur les stratégies mises en place pour faciliter la communication. Bien que la relation soit souvent difficile, l'enseignant se doit de collaborer et d'impliquer les parents dans la vie de l'école, afin de favoriser la réussite de l'enfant.

Alors que 20 ans plus tôt, la formation initiale faisait l'impasse sur ce domaine, actuellement, la relation famille-école commence à être traitée dans la formation initiale des jeunes enseignants, tout comme dans la formation continue. Malgré cela, les enseignants novices racontent qu'ils éprouvent des difficultés avec les parents. Quel regard portent alors les jeunes enseignants sur leur formation ? Quelles sont leurs difficultés ? Quelles stratégies mettent-ils en place pour s'en sortir ? Dans quelles mesures leur statut influence-t-il la relation avec les parents ? Telles sont quelques-unes des questions auxquelles nous tenterons de répondre, grâce à l'analyse des vécus des jeunes enseignants en comparaison avec ceux des enseignants ayant déjà quelques années d'expérience.

Mots-clés

- Insertion professionnelle
- Formation des enseignants
- Relation famille-école : difficultés et richesses

TABLE DES MATIERES

REMERCIEMENTS.....	2
RESUME.....	3
1 INTRODUCTION.....	6
2 PROBLEMATIQUE ET DELIMITATION DU SUJET.....	7
2.1 ETAT DES RECHERCHES DANS LE DOMAINE DE L'INSERTION PROFESSIONNELLE DES JEUNES ENSEIGNANTS.....	7
2.2 ETAT DES RECHERCHES DANS LE DOMAINE DE LA RELATION FAMILLE ECOLE.....	8
2.3 FORMATION DES ENSEIGNANTS EN MATIERE DE RELATION AVEC LES PARENTS.....	8
2.4 OBJECTIFS DE LA RECHERCHE	9
3 CADRE CONCEPTUEL.....	9
3.1 INSERTION PROFESSIONNELLE DES JEUNES ENSEIGNANTS	9
3.1.1 Définition.....	9
3.1.2 Caractéristiques d'un enseignant novice.....	10
3.1.3 Environnement de l'enseignant novice à travers le Modèle écosystémique de Bronfenbrenner	11
3.1.4 La résilience chez les nouveaux enseignants	12
3.2 RELATION FAMILLE-ECOLE	12
3.2.1 Rôle de l'enseignant.....	13
3.2.2 Formes de contacts.....	15
<i>a</i> <i>Rendez-vous</i>	15
<i>b</i> <i>Entretiens informels</i>	15
<i>c</i> <i>Réunions de parents</i>	15
<i>d</i> <i>Autres rencontres collectives</i>	15
3.2.3 Facteurs d'intensité et nature des contacts	16
<i>a</i> <i>Caractéristiques de l'élève</i>	16
<i>b</i> <i>Caractéristiques de l'enseignant</i>	16
<i>c</i> <i>Caractéristiques des parents</i>	17
<i>d</i> <i>Caractéristiques de l'établissement</i>	18
3.2.4 Nature et raison des difficultés dans la relation	18
<i>a</i> <i>Importance de l'enjeu</i>	18
<i>b</i> <i>Divergences d'intérêts de part et d'autre</i>	19
<i>c</i> <i>Manque d'expérience dans le métier</i>	20
3.2.5 Pistes pour faciliter la communication.....	20
4 QUESTIONS DE RECHERCHE	22
4.1 QUESTION DE RECHERCHE.....	22
4.2 SOUS-QUESTIONS DE RECHERCHE ET HYPOTHESES.....	22
5 METHODE DE RECHERCHE.....	23
5.1 METHODES DE RECUEIL DE DONNEES	23
5.2 ECHANTILLON	24

6	ANALYSE ET INTERPRETATION DES DONNEES	26
6.1	DIFFICULTES RENCONTREES.....	26
6.1.1	Difficultés relationnelles	26
6.1.2	Difficultés organisationnelles	33
6.2	ASPECTS POSITIFS	34
6.3	QUALITES/STRATEGIES MISES EN PLACE	36
6.3.1	Qualités professionnelles	36
6.3.2	Aides extérieures.....	40
6.4	RAPPORT A LA FORMATION INITIALE.....	42
6.5	RAPPORT A LA FORMATION CONTINUE	43
7	VERIFICATION DES HYPOTHESES ET SYNTHESE DES RESULTATS	44
7.1	VERIFICATION DES HYPOTHESES	44
7.2	SYNTHESE DES RESULTATS	45
8	CONCLUSION	46
8.1	PROPOSITIONS D'ENCADREMENT	46
8.2	PROLONGEMENTS, PERSPECTIVES	47
9	DISTANCE CRITIQUE.....	48
10	REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES.....	51
11	ATTESTATION D'AUTHENTICITE.....	55
12	LISTE DES ANNEXES.....	56

1 INTRODUCTION

Cette recherche est un voyage au pays des jeunes enseignants, voyage destiné à mieux éclairer leur vécu en début de carrière, notamment dans leur relation avec les parents. Il s'agit de percevoir dans quelles mesures le statut de novice influence ou pas la relation avec les parents. Pour ce faire, nous rechercherons les différences ou les similitudes entre ce que vivent les enseignants novices et les enseignants chevronnés en matière de relation avec les parents.

Comme le souligne Mukamurera (2006, citée par Martineau, 2006), on sait désormais que plusieurs enseignants vivent des difficultés en début de carrière, qui, parfois, sont suffisantes pour leur faire quitter la profession dès les premières années. En Suisse, comme dans de nombreux autres pays, la relation avec les parents est citée comme une des premières difficultés rencontrées. Il paraît donc important de traiter cette problématique actuellement, étant donné que le cursus des Hautes écoles pédagogiques (HEP) est en train d'être reconsidéré.

Nous commencerons par évoquer l'état des recherches dans les domaines suivants : insertion professionnelle des jeunes enseignants, relation famille-école, formation des enseignants en matière de relation avec les parents. Cela permettra de comprendre sous quel angle théorique sera abordée la question que l'on s'est posée. Finalement, nous constaterons que les deux domaines (insertion professionnelle et relation famille-école) sont souvent traités séparément. C'est pourquoi l'objectif principal de notre recherche sera de les articuler.

Dans une deuxième partie, nous présenterons les deux grands concepts de notre recherche, à savoir l'insertion professionnelle et la relation famille-école. Nous y verrons l'importance du soutien des parents pour améliorer la résilience des jeunes enseignants. Après avoir précisé le rôle de l'enseignant vis-à-vis des parents, nous nous attarderons quelque peu sur les diverses formes de contacts entre ces deux acteurs, ainsi que sur les difficultés qui peuvent se présenter. Enfin, nous mentionnerons quelques pistes pour faciliter la communication entre parents et enseignants.

Dans la troisième partie, nous formulerons notre questionnement de recherche ainsi que nos hypothèses. D'abord, nous nous intéresserons aux difficultés et aspects « positifs » rencontrés par les novices. Ensuite, nous listerons les stratégies qu'ils mettent en place pour faciliter la communication avec les parents. Finalement, nous nous interrogerons sur le regard que portent les néophytes sur les formations initiale et continue.

S'en suivra une quatrième partie durant laquelle nous présenterons la méthode de recueil de données sélectionnée, à savoir l'entretien semi-directif. Puis, nous exposerons l'échantillon choisi ainsi que les critères pris en compte pour effectuer ce choix.

Dans l'avant-dernière partie seront analysés les propos des jeunes enseignants interviewés, en réponse aux questions posées dans la troisième partie : difficultés rencontrées, aspects positifs, stratégies mises en place, rapport à la formation initiale et rapport à la formation continue. L'interprétation des résultats sera intégrée à l'analyse. C'est à ce moment que s'opérera la comparaison entre la relation avec les parents vécue par les enseignants chevronnés et celle vécue par les enseignants novices.

A l'issue de cette recherche, nous déterminerons si le statut de novice influence ou pas la relation avec les parents. Nous proposerons finalement d'autres perspectives pour appréhender cette problématique.

D'une part, si nous avons opté pour ce thème, c'est parce qu'il nous concerne particulièrement. En effet, à la veille de notre entrée dans le métier, nous sommes emplies d'interrogations et d'appréhension. Il est reconnu de tous qu'un grand fossé sépare la théorie (vue durant la formation) et la pratique. Nous considérons donc très intéressant de nous renseigner quelque peu sur ce qui nous attend prochainement, à travers d'autres expériences vécues par les jeunes enseignants. D'autre part, il est important de préciser qu'on nous a proposé de collaborer avec Mme Broyon, membre de l'équipe du groupe de recherche sur l'insertion professionnelle des jeunes enseignants issus des HEP romandes et tessinoises. C'est la première fois que nous avons la possibilité de travailler dans le cadre d'une recherche. Nous considérons cela comme une opportunité, une chance à ne pas laisser échapper.

Avant d'exposer la problématique, il est nécessaire que nous précisions quelques notions de vocabulaire. Au cours de ce travail, nous emploierons souvent l'expression « jeune enseignant ». L'adjectif « jeune » sera utilisé dans le sens de « novice » et n'aura aucun rapport avec l'âge. Quant à l'expression « enseignant chevronné », elle fera référence aux enseignants pris globalement, ayant déjà quelques années d'expérience, en comparaison à l'enseignant novice.

2 PROBLEMATIQUE ET DELIMITATION DU SUJET

2.1 Etat des recherches dans le domaine de l'insertion professionnelle des jeunes enseignants

Akkari et Tardif (2006, cités par Akkari & Solar-Pelletier, 2007, p.5) affirment que « la recherche sur l'insertion professionnelle des enseignants se détache actuellement comme l'une des thématiques prioritaires des chercheurs en éducation ». Si les recherches dans ce domaine ne cessent d'augmenter, c'est notamment parce que les pouvoirs publics se préoccupent de l'emploi des jeunes professionnels de l'enseignement dont la formation est coûteuse ainsi que de l'adéquation entre formation et emploi. Ces études poursuivent le double objectif « d'analyser ce qui se passe réellement dans la vie des nouveaux diplômés lors de leur entrée dans le métier et d'identifier les mesures d'aide les plus efficaces pour faciliter leur insertion professionnelle » (Akkari & Solar-Pelletier, 2007, p.5). Ainsi, les recherches dans le domaine de l'insertion professionnelle des enseignants nous permettent non seulement de déterminer comment venir en aide efficacement aux jeunes diplômés et quelle formation continue leur proposer, mais ils nous aident aussi à anticiper les pratiques de formation initiales les plus appropriées. Dans ces recherches, on recense principalement trois aspects du processus d'insertion : le contexte d'exercice, les stratégies d'insertion ainsi que la formation et le développement professionnels. Les résultats démontrent entre autre que les conditions d'exercice sont souvent difficiles et marquées par la précarité. Les novices disent éprouver un sentiment de tâtonnement continu et nombreux sont ceux qui ne se sentent pas à la hauteur. « Des études menées tant en Europe qu'en Amérique du Nord ont permis de préciser la nature de ces difficultés, principalement d'ordre relationnel

[...] » (Gervais, 1999). Parmi les facteurs relevés, Akkari & Solar-Pelletier (2007) mentionnent notamment les interactions avec les parents. Au Canada, selon le rapport de l'Ordre des enseignantes et des enseignants de l'Ontario (s.d.), les besoins en communication avec les parents sont considérés comme étant la troisième priorité des jeunes enseignants. En Suisse, en 1996, la relation avec les parents occupe la cinquième place des fréquentes difficultés rencontrées par les jeunes enseignants, selon une échelle de 12 difficultés (CDIP, 1996). Nous pouvons donc conclure que la relation avec les parents est une constante dans les obstacles auxquels le néo-enseignant est confronté. Voyons dès lors ce qu'examinent les recherches au niveau de la relation famille-école.

2.2 Etat des recherches dans le domaine de la relation famille école

En parcourant la littérature pédagogique, nous constatons que la question de la relation enseignants-parents est perçue sous diverses perspectives. Certains auteurs, comme Montandon (1991) ou Corneloup (1991), estiment que les contacts entretenus avec les familles sont différents selon les portraits de famille. Alors que des auteurs tels que François (2003), Gayet (1999), ou encore Meirieu (2000) traitent des malentendus entre les enseignants et les parents, d'autres comme Caron (1994), Guerdan (2004) ou Perrenoud (1999, 2001) proposent des pistes ou mettent en avant des compétences pour espérer un meilleur partenariat puisque, comme l'avancent Perrenoud (1987) et Guerdan (2004), il est question d'ouvrir de plus en plus l'école aux parents. « De nouvelles lois scolaires sont apparues, attestant de l'obligation pour l'école de collaborer avec les familles. » (Guerdan, 2004, p.314). Le 30 janvier 2003, la Conférence Intercantonale de l'Instruction Publique de la Suisse romande et du Tessin (CIIP) a d'ailleurs déclaré que l'Ecole publique se devait de « favoriser le partenariat entre les familles et l'institution scolaire de manière à privilégier, dans la concertation, la complémentarité des actions éducatives ; elle consolide la confiance des parents par la transparence des objectifs que l'Ecole s'efforce d'atteindre et par la discussion ouverte quant aux moyens d'y parvenir » (déclaration signée par Thierry Béguin, président, et Jean-Marie Boillat, secrétaire général).

Bien que les recherches explorent ce domaine sous diverses facettes, elles convergent toutes en un point central : la collaboration entre famille et école est un ingrédient important de la réussite scolaire des enfants. D'où la naissance d'un impératif de société : la formation des enseignants au partenariat.

2.3 Formation des enseignants en matière de relation avec les parents

Il y a quelques années, le domaine de la relation famille-école était un domaine absent de la formation initiale des enseignants (Monnier & Pourtois, 1987). « Les programmes de formation des enseignants restent le plus souvent muets à propos de la collaboration que le maître est amené à établir avec les parents. » (Monnier & Pourtois, 1987, p.17). Les jeunes enseignants estimaient être peu formés à la psychosociologie des relations avec l'adulte. Aujourd'hui, la formation proposée par les HEP de Suisse propose des cours de contenus et de durée variables selon les cantons (Guerdan, 2004). Alors que seuls certains cantons (Genève, Vaud, Jura) interrogent les enjeux sociaux, politiques et culturels de cette thématique, la majorité (Genève, Vaud, Fribourg, Neuchâtel, Valais) traite des questions et des problèmes qu'elle soulève dans la pratique, comme les lieux de rencontre, les objets et modalités de la communication.

Etant donné son importance, les jeunes enseignants ont toutefois la possibilité d'approfondir ce sujet, grâce à la formation continue (CSHEP, 2007) qui propose des approfondissements dans ce domaine. Les objectifs principaux visés lors de ces rencontres sont les suivants : identifier les enjeux liés à la communication avec les parents, découvrir ou approfondir des démarches concrètes favorisant une meilleure communication avec les parents, définir de nouvelles pistes facilitant la communication avec les parents et identifier les obstacles à une bonne communication (HEPVS, 2008).

2.4 Objectifs de la recherche

A travers la revue de littérature, nous avons constaté que les recherches traitent séparément les deux domaines (insertion professionnelle des jeunes enseignants et relations famille-école). Ainsi, le but principal de notre enquête est de les articuler. Plus particulièrement, les objectifs de recherche sont les suivants :

1. Dégager les tendances issues des analyses de la littérature, concernant les relations des enseignants (pris globalement) avec les parents d'élèves
2. Recenser les relations qu'entretiennent les jeunes diplômés des HEP romandes et du Tessin avec les parents
3. Comparer les qualités des relations famille-école entre enseignants pris globalement et jeunes diplômés des HEP romandes et du Tessin ainsi que les stratégies mises en place
4. Relever de quelle manière le statut d'enseignant novice influence la qualité de la relation avec les parents
5. Recenser les demandes des jeunes enseignants auprès de la formation continue et les recommandations pouvant être faites à la formation initiale en matière de relation famille-école.

3 CADRE CONCEPTUEL

3.1 Insertion professionnelle des jeunes enseignants

3.1.1 Définition

Bordigoni, Demazière & Mansuy (1994) définissent l'insertion professionnelle comme « un processus socialement construit, dans lequel sont impliqués des acteurs sociaux et des institutions historiquement construites, des logiques sociétales d'action et des stratégies d'acteurs, des expériences biographiques sur le marché du travail et des héritages socio-scolaires » (Bordigoni, Demazière & Mansuy, 1994, cités par Akkari & Solar-Pelletier, 2007, p.12). La transition d'un statut étudiant à un statut professionnel est donc un moment charnière. D'autres auteurs ont défini précisément ce en quoi consiste l'insertion professionnelle des enseignants. Héту, Lavoie & Baillauquès (1999) la définissent comme un processus formel et planifié visant à introduire, à orienter ou à initier les nouveaux

enseignants à leur nouvelle profession afin de maximiser, aussitôt que possible, leur satisfaction, leur motivation au travail et leur rendement. Elle est un processus par lequel les nouveaux employés deviennent conscients des diverses facettes de leur nouvel emploi et des implications qu'elles ont pour eux. Le concept d'insertion professionnelle se réfère ainsi à un programme d'activités élaboré dans le but d'aider formellement et systématiquement les nouveaux enseignants au début de leur carrière ou au début de l'exercice de leur fonction. Une telle vision du concept met l'accent sur la structure formelle de l'aide à apporter aux novices.

Dans les chapitres suivants, nous allons plus particulièrement nous pencher sur l'acteur principal concerné par cette période d'insertion : l'enseignant novice. Brièvement, nous mentionnerons quelques caractéristiques et qualités le différenciant de l'enseignant chevronné, puis nous décrirons l'environnement dans lequel il est amené à évoluer.

3.1.2 *Caractéristiques d'un enseignant novice*

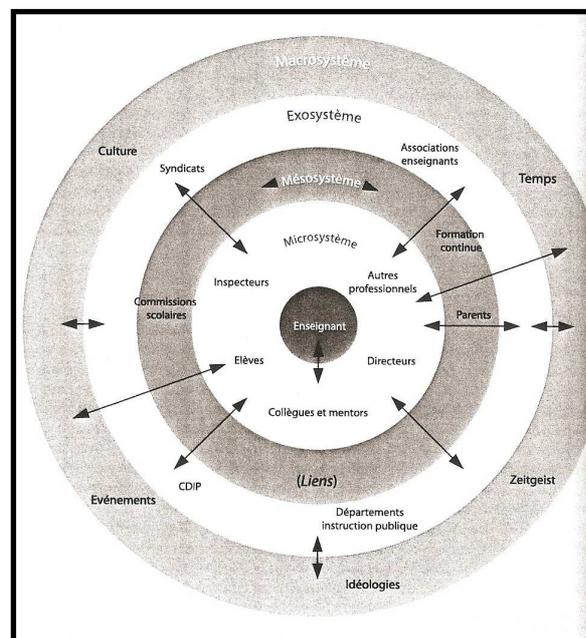
Dans la conclusion du rapport *Hier étudiants, aujourd'hui enseignants*, élaboré par le groupe de recherche insertion des HEP romandes et du Tessin, Losego (2008) avance que les jeunes enseignants sont critiques vis-à-vis de leur formation. En effet, bien qu'ils se sentent prêts pour enseigner à des élèves motivés et sans problèmes particuliers, « ils se sentent mal préparés aux aspects considérés comme périscolaires (tâches administratives, relation avec les parents, fonctionnement des établissements etc.) » (Losego, 2008, p.139). Ce même chercheur rappelle combien les jeunes enseignants tendent à emprunter les méthodes de leurs collègues plus chevronnés, notamment pour faire régner l'ordre, priorité principale pour le néophyte. Bien que les méthodes prônées lors de la formation initiale (ex : socio-constructivisme) soient jugées parfois irréalistes, les enseignants novices ne reviennent pas pour autant aux méthodes magistrales. Finalement, Losego (2008, p.148) souligne que les jeunes enseignants « estiment devoir faire preuve de toute la palette de qualités professionnelles » afin de mener leur métier au mieux : qualités relationnelles (ouverture, empathie et capacité à collaborer), qualités personnelles (tranquillité, confiance en soi et humilité), qualités techniques (gestion des tâches et sens du terrain) et qualités motivationnelles.

En comparaison avec leurs collègues plus chevronnés, les jeunes enseignants font preuve d'une plus grande flexibilité professionnelle puisqu'ils sont « prêts à s'adapter aux élèves, à s'ajuster aux situations et à évoluer en fonction des contextes d'enseignement » (Gelin, D., Rayou, P. & Ria, L., 2007, p.82). Ensuite, ils sont moins individualistes que leurs aînés. Ils n'hésitent pas à demander conseil à leurs collègues en cas de doute ou de difficultés. A ce sujet, Losego (2008, p.144) dit que « le jeune enseignant veut bien bénéficier du matériel des collègues, mais il veut aussi prêter le sien ». Enfin, il souhaite disposer de perspectives professionnelles ouvertes. Il désire « expérimenter différentes positions et différents types d'établissement pour enrichir ses compétences et les faire reconnaître par l'institution. » (Gelin, Rayou & Ria, 2007, p.83).

3.1.3 Environnement de l'enseignant novice à travers le Modèle écosystémique de Bronfenbrenner

Le projet de recherche auquel appartient ce mémoire s'inscrit dans un cadre conceptuel inspiré du modèle écosystémique proposé par Bronfenbrenner (1979). Ce dernier avance que « l'écologie du développement humain implique l'étude scientifique de l'accommodation progressive et mutuelle entre un être humain actif, en croissance, et les propriétés changeantes des milieux immédiats dans lesquels la personne en développement vit, puisque ce processus est affecté par les relations entre ces milieux et par les contextes plus larges dans lesquels ces milieux sont inclus » (Bronfenbrenner, 1979, cité par Akkari & Solar-Pelletier, 2007, p.38). L'auteur définit quatre sphères influençant la pratique et le développement professionnels de l'enseignant : microsphère, mésosphère, exosphère, macrosphère. L'adaptation du modèle de Bronfenbrenner situe l'enseignant récemment diplômé au cœur de ces systèmes concentriques. Après avoir traduit le texte original anglais de l'auteur, nous sommes en mesure de préciser leur contenu.

La microsphère est la structure la plus proche du jeune diplômé. Elle constitue les cellules sociales dans lesquelles il participe activement et où se situe son vécu personnel : école, classe, collègues, direction, parents d'élèves etc. Le niveau suivant, la mésosphère, comprend les interactions entre l'individu, l'école et ses divers corps professionnels : les parents d'élèves, les élèves, la commission scolaire etc. L'exosphère, quant à elle, se réfère « à un ou plusieurs milieux qui n'impliquent pas la personne en développement comme participant actif, mais dans lesquels se produisent des événements qui affectent, ou sont affectés, par ce qui se produit dans le milieu contenant la personne en développement » (Bronfenbrenner, 1979, p. 237). Dans notre cas, il s'agit des instances cantonales, intercantionales et fédérales qui régissent le système éducatif (CDIP, association des enseignants, syndicats etc.). Enfin, la macrosphère se réfère « aux invariants, dans la forme et le contenu des systèmes subordonnés (micro, méso, exo), qui existent ou pourraient exister au niveau de la sous-culture ou de la culture dans son ensemble, ainsi que tout système de croyance ou idéologie sous-tendant de tels invariants » (Bronfenbrenner, 1979, p. 258). La figure ci-dessous illustre le modèle écosystémique de Bronfenbrenner, adapté par l'équipe de recherche sur l'insertion professionnelle des enseignants en Suisse romande et au Tessin, cité par Akkari & Solar-Pelletier (2007).



1Modèle écosystémique de Bronfenbrenner (1979), adapté par Akkari & Solar-Pelletier (2007)

Ce cadre théorique nous permet de comprendre que de nombreux facteurs agissent sur le jeune enseignant. Son développement professionnel subit ainsi diverses influences, comme notamment, celle des parents. Voyons dès lors ce que représentent les parents pour les novices.

3.1.4 La résilience chez les nouveaux enseignants

Il est reconnu que plusieurs enseignants vivent un début de carrière mouvementé et que plusieurs d'entre eux quittent la profession dès les premières années de travail. Or, la majorité des enseignants continuent à œuvrer dans nos écoles. Ce succès serait influencé par ce que l'on appelle la résilience. Des travaux anglo-saxons (Bobek, 2002 ; Gordon & Coscarelli, 1996 ; Masten, Best & Garmezy, 1990, cités par Martineau, 2006) définissent ce concept comme étant « l'habileté à s'ajuster à différentes situations et à améliorer sa compétence personnelle face à l'adversité » (Martineau, 2006). Ainsi, l'enseignant deviendrait résilient lorsqu'il serait capable d'utiliser les ressources à sa disposition pour gérer les difficultés, et ce, face à des situations stressantes et conflictuelles. Certains auteurs tels que Bobek (2002) ont identifié quelques ressources jouant un rôle primordial dans le développement de la résilience. Parmi celles-ci, on trouve notamment les suivantes : entretenir des relations significatives, éprouver un sentiment de responsabilité personnelle, posséder des habiletés sociales, faire preuve d'habiletés en résolution de problèmes, ressentir un sentiment de compétence, avoir une bonne confiance en soi, avoir des attentes et des objectifs, avoir un bon sens de l'humour, éprouver un sentiment d'accomplissement etc.

Nous allons nous attarder quelque peu sur la ressource qui touche à notre sujet, c'est-à-dire, entretenir des relations significatives. Selon Martineau (2006), « les nouveaux enseignants pourraient améliorer leur résilience en établissant des relations avec des personnes qui comprennent les défis et les tribulations de l'enseignement, qui valorisent ce que les enseignants font et qui donnent des idées sur la manière de gérer diverses situations. A cet égard, le soutien pour les nouveaux enseignants peut provenir de la direction d'école, des collègues, voire des parents ». Ainsi, la relation entre parents et jeunes enseignants pourrait améliorer la résilience si les néophytes reçoivent un soutien constructif de la part des parents.

3.2 Relation famille-école

Guerdan (2004) avance que « la notion de partenariat familles-école connaît depuis quelques années un essor considérable ; un nouveau rôle échoit dès lors à l'enseignant, celui de partenaire des parents, pour les seconder dans leur tâche éducative » (Guerdan, 2004, p.313). « Considérer les familles comme partenaires de l'école, c'est accepter, en réciprocité, de découvrir un nouveau rôle professionnel, celui d'enseignants partenaires des parents. » (Guerdan, 2004, p.315). A notre avis, ces propos résument parfaitement la situation actuelle des relations famille-école. Ainsi, « il est question d'ouvrir davantage l'école aux parents » (Perrenoud, 1987, p.1).

Afin de mieux saisir cette problématique, nous parcourrons divers éléments traités dans la littérature, en matière de relation famille-école. Il nous semble nécessaire de décrire d'abord le rôle de l'enseignant d'après les bases légales. Ensuite, nous décrirons les diverses formes de contacts qui s'établissent entre parents et enseignants, avant d'en venir aux facteurs déterminant leur intensité et leur nature. Finalement, nous verrons les raisons pour lesquelles ces contacts sont souvent difficiles et nous listerons certaines pistes conseillées pour surpasser les obstacles.

3.2.1 *Rôle de l'enseignant*

D'après les bases légales en vigueur dans le canton du Valais (Loi sur l'instruction publique), la mission générale de l'école valaisanne est de « seconder la famille dans l'éducation et l'instruction de la jeunesse » (DECS, 2008a). La Loi concernant le traitement du personnel enseignant des écoles primaires (DECS, 2008b) rajoute que l'enseignant « est tenu de vouer, en relation avec les parents, toute son attention à l'éducation et à l'instruction des élèves qui lui sont confiés [...] ». Le Règlement au sujet des conditions d'engagement du personnel enseignant des écoles primaires et secondaires (DECS, 2008c) précise que tout enseignant doit notamment « créer et maintenir les contacts et la collaboration avec les parents [...] ». Ainsi, les directives du Grand Conseil du Valais démontrent combien il est important que l'institution scolaire travaille avec la famille, pour le bien des enfants.

Dans son ouvrage *Dix compétences pour enseigner*, Philippe Perrenoud (1999) s'est intéressé à la problématique de la relation famille-école et plus particulièrement au rôle de l'enseignant. Comme il le dit, « informer et impliquer les parents est à la fois un mot d'ordre et une compétence » (p.109). Cette compétence retient trois composantes particulières.

Première composante : Animer des réunions d'information et de débat

Perrenoud commence par signaler que l'enseignant doit être attentif aux besoins des parents. Il convient de « ne pas organiser des réunions générales lorsque les parents ont avant tout des soucis particuliers » (p.110). Il est plutôt conseillé de prévoir des réunions collectives d'une part en début d'année scolaire, afin de présenter le système de travail et de recueillir les attentes, et d'autre part nettement plus tard, après que l'enseignant a déjà eu l'occasion de rencontrer les parents individuellement. Afin d'animer ces réunions, l'enseignant doit d'abord se « sentir bien dans sa peau, trouver la juste distance, le ton qui convient [...] » (p.111). En aucun cas, il est « seul contre tous » (p.111). Ensuite, il importe qu'il mentionne les objectifs de la réunion, ainsi que les thèmes qui y seront abordés. De la sorte, l'enseignant respecte le souci de transparence. Il est évident qu'il laisse la porte ouverte à d'autres propositions ou questions non soulevées. Outre les habiletés dans la conduite des réunions, « la compétence de base de l'enseignant relève de l'imagination sociologique : les parents occupent une autre position, ils ont d'autres soucis, un autre point de vue sur l'école, une autre formation, une autre expérience de la vie » (p.112). En d'autres termes, cette composante consiste à percevoir et à accepter les parents dans leur diversité.

Deuxième composante : Conduire des entretiens

Dans l'idéal, Perrenoud (1999) avance que les parents et les enseignants devraient s'entretenir régulièrement, et ce, en présence de l'enfant, de préférence. Cela semble se justifier par le fait qu'ils « partagent une responsabilité éducative » (p.113). Dès lors, distinguons les compétences développées lorsque l'enseignant demande de rencontrer les parents et inversement. Dans le premier cas, les parents se trouvent dans une position défavorable puisqu'ils perçoivent une accusation de la part de l'enseignant. C'est alors à l'enseignant de « tout faire pour ne pas mettre les parents en position de faiblesse » (p.113). En somme, il importe que l'enseignant maîtrise la tentation de culpabiliser et de juger les parents. Lorsque l'entretien est demandé par les parents, la position d'accusé est occupée par l'enseignant. Dans ce deuxième cas, l'enseignant est invité à laisser passer l'orage. « Les compétences requises d'un vrai professionnel consistent plutôt à ne pas mettre toute son énergie à se défendre, à éconduire l'autre, mais au contraire à accepter de négocier, d'entendre et de comprendre ce que les parents ont à dire, sans pour autant renoncer à défendre ses propres convictions » (p.114). Ainsi, travailler sur soi et sur son rapport avec autrui s'avère plus utile que l'habileté à conduire un entretien.

Troisième composante : Impliquer les parents dans la construction des savoirs

Perrenoud (1999) estime que « quelle que soit sa pédagogie, un enseignant a besoin que les parents de ses élèves la comprennent et y adhèrent, au moins globalement, au niveau des intentions et des conceptions de l'enseignement et de l'apprentissage » (p. 115). Nous savons que les pédagogies actuelles prônent l'autonomie et les ressources des apprenants. De ce fait, il n'est pas étonnant que les parents se sentent désorientés. C'est pourquoi « la compétence d'un enseignant consiste alors à gagner au plus vite l'adhésion des parents qui lui paraissent a priori réfractaires à sa pédagogie » (p.116). Cela s'avère possible si l'enseignant gagne la confiance des parents. Une fois de plus, il importe que l'enseignant ait le souci de transparence avec les parents. Il arrivera à ses fins uniquement « en expliquant ce qu'il fait et pourquoi » (p.117).

La citation suivante de François (2003) résume parfaitement les propos avancés par Perrenoud : « Affectivement concurrentielles, les relations entre enseignants et parents sont inévitablement conflictuelles. [...] On ne peut pourtant pas faire l'économie d'une concertation constante et approfondie entre enseignants et parents. C'est la seule voie vers la compréhension mutuelle » (François, 2003, p.206). Plus on rassurera et informera les parents, plus ils deviendront confiants et coopératifs. Plus on soutiendra les enseignants, plus ils s'ouvriront et se détendront.

Après avoir traité du rôle de l'enseignant dans la relation avec la famille, il est grand temps de s'attarder sur les différentes formes de contacts qui s'établissent entre la famille et l'enseignant. En effet, jusqu'à présent, nous avons mentionné les réunions collectives ou individuelles. Or, ce ne sont pas les uniques manières d'entrer en contact. Découvrons alors plus précisément les diverses formes de communication entre l'école et la famille.

3.2.2 *Formes de contacts*

Dans son ouvrage *L'école dans la vie des familles*, Montandon (1991, pp. 32-39) met principalement l'accent sur les contacts individuels (rendez-vous et entretiens informels) et les contacts collectifs (réunions de parents, autres rencontres collectives). Passons en revue les caractéristiques de chacune de ces formes, en commençant par les contacts individuels.

a *Rendez-vous*

Ces contacts se produisent aussi bien à l'initiative des enseignants qu'à l'initiative des parents. Du point de vue des enseignants, « les rendez-vous sont soit une manière de voir et d'informer systématiquement tous les parents au sujet de leur enfant et d'appliquer par la même occasion les instructions réglementaires, soit une manière de régler les problèmes particuliers. Pour les parents, les rendez-vous répondent à un besoin d'en savoir plus sur la scolarité de leur enfant, sur sa vie à l'école, sur l'appréciation qu'en fait l'enseignant, ou alors, la nécessité de résoudre un problème » (Montandon, 1991, p.34).

b *Entretiens informels*

Comme leur nom l'indique, les entretiens informels ne sont point fixés à l'avance. « Il s'agit d'échanges à la sortie de l'école, dans la rue, au supermarché, etc. » (Montandon, 1991, p.34). Ces rencontres, dont la fréquence est plus soutenue que celle des rendez-vous, semblent jouer un rôle important dans les appréciations réciproques des parents et des enseignants.

Généralement, les parents se sentent à l'aise avec ce genre de contacts, puisque 78 % des parents interrogés ont affirmé l'être « tout-à-fait ». Ce pourcentage s'apparente particulièrement à celui de l'appréciation des contacts collectifs, avec lesquels 75 % s'y sentent « tout-à-fait » à l'aise. Analysons alors de plus près en quoi consiste exactement cette seconde forme de contacts.

c *Réunions de parents*

« Le plus souvent, les réunions ont lieu avant Noël : 55 % avant la fin octobre, 84 % avant la fin décembre. » (Montandon, 1991, p.37). Ces réunions ont plutôt un caractère informatif, dans le sens où elles ont pour principal but de renseigner et de répondre aux questions d'ordre général.

d *Autres rencontres collectives*

Il est fréquent que les enseignants proposent diverses manifestations au courant de l'année, en dehors des réunions de parents : « des fêtes, des spectacles, des expositions, des apéritifs, des classes ouvertes, etc. » (Montandon, 1991, p.38). D'après l'enquête menée par l'auteure-même, ces manifestations collectives sont très appréciées par les parents puisque le taux de participation s'élève à 92 %.

En dehors de ces contacts individuels et collectifs, Montandon (1991) avance qu'il existe d'autres échanges : soutiens aux enseignants (ex : accompagner les enfants à la piscine) ou encore les contacts avec les inspecteurs.

Perrenoud (1987) considère que les diverses formes de contacts recensées ci-dessus appartiennent à la communication directe. En effet, à son avis, la communication directe se compose des « informations orales et écrites ; consultations à travers réunions, sondage d'opinion, contacts avec les associations, accueil dans les classes, participation à diverses activités ou même à l'enseignement ; multiplication des contacts entre la famille et l'école ; ou encore soutien aux associations et écoles de parents [...] ». Ces nouvelles formes d'ouverture complètent les échanges écrits, les conversations téléphoniques et le classique entretien entre l'enseignant et les parents. Toutefois, l'auteur rappelle également que bon nombre de communications s'établissent à travers l'enfant. Ce dernier, appelé *go-between*, c'est-à-dire qui *va au milieu de*, « est l'arbitre des relations entre ses parents et ses maîtres. Il peut rendre possible ou vider de leur sens les communications directes. ». Il convient donc de ne pas négliger cette forme de communication indirecte s'établissant à travers l'enfant.

3.2.3 *Facteurs d'intensité et nature des contacts*

D'après Duru-Bellat et Van Zanten (2007), la majorité des parents accordent de l'importance aux rencontres avec les enseignants de leurs enfants. Certains disent qu'il est bon d'aller voir les enseignants, même si les enseignants ne demandent pas à les voir. Cependant, plusieurs facteurs influencent l'intensité et la nature des échanges entre ces deux acteurs.

a Caractéristiques de l'élève

Selon Montandon (1991), l'âge des enfants donc le degré qu'il fréquente ainsi que ses résultats scolaires semblent influencer les divers contacts des parents avec les enseignants. En effet, plus l'enfant avance dans sa scolarité, plus l'enseignant préfère les rendez-vous aux entretiens informels (Duru-Bellat & Van Zanten, 2007). Les résultats de l'enfant exercent aussi leur influence. Plus l'enfant a des problèmes ou que ses résultats sont insuffisants, plus l'enseignant et les parents demandent des rendez-vous. « Inversement, plus les résultats sont bons, plus les familles ont des entretiens informels avec les enseignants. » (Montandon, 1991, p.47).

b Caractéristiques de l'enseignant

Plusieurs travaux dont ceux de Montandon (1991) ont analysé les caractéristiques de l'enseignant et ont décrété que son âge ainsi que le degré dans lequel il enseigne exercent une influence sur les contacts famille-école. « Plus les enseignants sont jeunes, plus ils sont nombreux à organiser des réunions de parents alors que les plus âgés montrent une préférence pour les entretiens individuels. » (Montandon, 1991, p.31). Comme avancé ci-dessus, les enseignants fixent moins fréquemment des rendez-vous dans les degrés élémentaires que dans les degrés moyens. Selon Hoover-Dempsey & al. (1997, cité par Montandon 1996, p.64), la formation de l'enseignant, son origine

sociale et l'image de soi ne sont pas à négliger. « L'ouverture des enseignants aux parents semble être liée à la perception qu'ils ont de leurs propres compétences, les contacts étant moins fréquents lorsqu'ils en ont une image négative ». Autrement dit, les enseignants qui ont une image positive de leur travail réussissent plus facilement à impliquer les parents dans l'école. Akkari et Changkakoti (à paraître) attirent l'attention sur l'importance des représentations préalables des enseignants en formation, ayant tendance à « puiser dans des stéréotypes culturels afin d'expliquer des situations d'échec scolaire » (Akkari & Changkakoti, à paraître, p.3).

c Caractéristiques des parents

Plusieurs travaux tiennent compte des caractéristiques des parents. Comme en témoignent les recherches afférentes à ce sujet (Akkari & Changkakoti, à paraître ; Caillé, 1992, cité par Duru-Bellat & Van Zanten, 2007 ; François, 2003 ; Montandon, 1991 ; Monnier & Pourtois, 1987), l'appartenance sociale des familles demeure la variable la plus importante. Les parents des classes supérieures sont les plus demandeurs de rencontres individuelles et collectives afin de discuter des progrès de leur progéniture ou de l'organisation générale de la scolarité. Ce sont ceux qui prennent rendez-vous le plus aisément avec les enseignants et le chef d'établissement quand les enfants rencontrent des difficultés. Montandon (1991) mentionne également que les contacts informels présupposant la complicité avec l'enseignant sont plus fréquents chez les parents aux ressources élevées. Selon François (2003), il peut arriver que « certains parents de classes moyennes ou favorisées se comportent avec une arrogance inconsciente, en véritables donneurs de leçons [...] » (François, 2003, p.205). A l'opposé, des recherches (Montandon, 1991, cité par Duru-Bellat & Van Zanten, 2007) ont prouvé que les parents de milieu populaire évitent souvent tout contact avec les enseignants, notamment s'il s'agit de discuter des difficultés de leur enfant. Diverses raisons, matérielles et émotionnelles, peuvent expliquer ces propos. Les premières raisons sont matérielles, notamment le manque de temps et les horaires fixés par les enseignants. Ensuite, ces parents, généralement peu scolarisés, éprouvent un sentiment de malaise face à l'école, remémorant souvent des souvenirs douloureux de leur propre scolarité. François (2003, p.205) précise qu'ils sentent le poids des inégalités sociales sur les résultats de leur enfant et de ce fait, suspectent tout le système scolaire, en multipliant contestations et critiques. Notons également qu'ils se déclarent plus vite incompetents et moins à l'aise dans le travail scolaire (Etienne, J. & al, 2004).

En dehors de l'appartenance sociale de la famille, d'autres caractéristiques sont à prendre en compte dans la relation famille-école. Montandon (1996) avance que les contacts sont plus fréquents chez les parents dont le niveau d'instruction est élevé. L'auteure, tout comme Deslandes (1996, cité par Akkari & Changkakoti, à paraître, p.8), a également mis en relation le type de fonctionnement familial (type d'interactions) avec le rapport à l'école. Plus les familles favorisent l'autonomie de chaque membre du groupe ainsi que le contact avec l'extérieur (type associatif), plus elles souhaitent coordonner avec l'école. Certains auteurs attirent également l'attention sur les représentations parentales, pouvant influencer sur les relations parents-enseignants (Plandé, 1999, cité par Marcel, 2004, p.213). N'omettons point l'appartenance culturelle et les migrations qui, comme le rappellent Akkari et Changkakoti (à paraître), « complexifient la tâche des enseignants comme des parents » (Akkari & Changkakoti, à paraître, p.1)

d Caractéristiques de l'établissement

L'endroit où est implanté le bâtiment scolaire est également une variable qu'il ne faut pas négliger. En effet, les contacts informels sont plus fréquents dans les petites communes rurales que dans les grandes villes (Duru-Bellat & Van Zanten, 2007).

Jusqu'à présent, nous avons passé en revue les différentes manières d'entrer en contact avec les parents. Malgré ces diverses pratiques mises en place, il existe tout de même de l'incompréhension au sein de la communication entre parents et enseignants. Dès lors, nous allons nous concentrer sur ce qui rend parfois ces contacts difficiles.

3.2.4 Nature et raison des difficultés dans la relation

Maulini (1997) rappelle qu'il y a déjà cent ans que l'on se pose cette question : « quelle part de l'éducation des nouvelles générations revient-elle à la famille, quelle part à l'école ? Si une division du travail est utile, souhaitable, nécessaire, où fixer des limites entre sphère privée et instruction publique, entre éducation familiale et éducation nationale ? ». Comme tout n'est pas clair, des divergences et des conflits surviennent. « Implicitement, les deux camps sont à peu près délimités. Chacun chez soi : on peut tirer à boulets rouges ! Les uns, les parents, voudraient savoir comment ça se passe, interrogent, veulent avoir leur mot à dire. Les autres, les enseignants, se sentent incompris, contrôlés, suspectés et même parfois harcelés » (François, 2003, p. 204). Meirieu (2000) résume l'atmosphère qui règne entre parents et enseignants de la sorte : incompréhension, suspicion, méfiance ou hostilité. Comme nous pouvons le constater, les chercheurs font référence à une rhétorique guerrière lorsqu'il s'agit de s'exprimer sur la relation famille-école. Ils justifient ce malentendu entre famille et enseignants en évoquant trois principales raisons : l'importance de l'enjeu, la divergence d'intérêts et le manque d'expérience dans le métier.

a Importance de l'enjeu

Comme en témoignent les recherches afférentes à ce sujet (Gayet, 1999 ; Gelin, Rayou & Ria, 2007 ; Maulini, 1997 ; Perrenoud, 2001), la crise économique, le chômage, l'incertitude face à l'avenir sont des facteurs qui poussent les parents à tout miser sur l'école et les diplômes, qui sont plus que jamais nécessaires. Les parents, obnubilés par les diplômes, sont de véritables consommateurs d'école et demandent désormais des comptes aux enseignants. Selon Gelin, Rayon et Ria (2007), « l'origine du malentendu actuel réside en partie dans l'attente énorme des familles vis-à-vis de l'école en termes d'aide à l'insertion sociale, et par conséquent dans la place que prend l'école dans la vie des familles, souvent malgré elles et leur culture » (Gelin, Rayon & Ria, 2007, p.88). Perrenoud (2001) trouve logique que les parents se soucient de l'avenir de leur enfant et tremblent lorsque les pronostics de réussite sont défavorables. Toutefois, il dénonce l'ingérence toujours plus pressante des parents dans la classe, développant une attitude défensive de la part des enseignants.

b Divergences d'intérêts de part et d'autre

Maulini (1997) avance que les parents et les enseignants ont toutes les raisons de se mal comprendre étant donné qu'ils ne parlent pas le même langage et ne parlent pas de la même chose. Il illustre quelques caractéristiques de ce malentendu à travers les exemples ci-dessous, également mentionnés par d'autres auteurs.

- Les deux acteurs ne pensent qu'au « bien des enfants ». Or, cet objectif n'est qu'un « lieu commun que chacun rêve peut-être d'occuper, mais en y installant son propre mobilier ». Autrement dit, chacun attribue sa propre signification à l'expression « le bien de l'enfant ».
- Les parents et les enseignants n'évoluent pas dans les mêmes espaces. En effet, tandis que les parents ont généralement deux enfants (parfois plus), l'enseignant gère une classe de 25-30 élèves. Cette différence arithmétique implique quelques conséquences. Il s'avère que les contraintes et les ambitions des deux acteurs diffèrent, puisque « on ne fait pas avec 25 enfants ce que l'on fait avec 2 ou 3 » (Maulini, 1997). Cela signifie aussi qu'en classe, l'enfant ne reçoit qu'un 25^e de l'attention qu'on lui octroie à la maison. Cette disproportion peut également être positivée, si l'on considère que l'enfant a l'occasion de développer des compétences (ex : indépendance, amitié, etc.) en classe mieux qu'à la maison. Ainsi, parents et enseignants « regardent les mêmes enfants, mais ils ne voient pas tous la même chose ».
- Fréquemment, les parents cèdent à l'égoïsme, sans forcément s'en rendre compte. Lorsqu'ils émettent un jugement sur l'école, ils le font en songeant d'abord à leur(s) enfant(s), sans se soucier des attentes des enseignants ou encore des autres parents (Maulini, 1997). Selon Gayet (1999), cet égoïsme se montre fortement en présence d'enfants en difficulté. Effectivement, lorsqu'il s'agit d'enfants handicapés, les parents et les enseignants sont souvent en désaccord. Les premiers veulent absolument que leur progéniture soit intégrée dans le système scolaire, alors que cette tâche s'avère particulièrement difficile pour les enseignants, étant donné qu'ils ne sont pas formés pour accueillir des enfants handicapés dans leur classe.
- Les temps respectifs (calendriers, échéances, ...) des parents et des enseignants ne sont point identiques. En matière de contact avec l'enfant, tandis que les parents suivent leur enfant à long terme (toute la vie), les enseignants, quant à eux, suivent leurs élèves à court terme (1-2 ans). Le rapport au temps se voit inversé lorsque l'on parle de politique scolaire. Les enseignants prennent leur temps et se projettent à plus ou moins longue échéance, alors que les parents souhaitent des résultats immédiats et pressent les enseignants.
- Les compétences des deux acteurs ne sont point les mêmes. En effet, d'un côté se trouvent les enseignants, professionnels certifiés dans le domaine de l'enseignement et de l'autre côté se trouvent les parents, amateurs de l'éducation dont leur métier ne s'enseigne dans aucun institut de formation. « Laissez-nous faire, faites-nous confiance, nous sommes les professionnels, etc. », tel est le message que les premiers délivrent souvent aux parents, en s'abritant derrière leurs compétences professionnelles. Afin de leur répondre, certains parents dénie

l'expertise des compétences professionnelles des enseignants, en estimant posséder des atouts supplémentaires, tels qu'une meilleure connaissance de l'enfant, davantage d'amour à son égard, et davantage de réalisme face aux dures réalités du monde économique. A ce sujet, Meirieu (2000) précise que les parents dénoncent l'incompétence des enseignants surtout lorsque leur enfant se trouve en échec.

- Comme vu précédemment, en plus d'instruire, l'enseignant a pour rôle de compléter l'éducation de la famille. Tel que le rappelle notamment Meirieu (2000), il arrive parfois même que les enseignants accusent les parents de démissionner, de ne plus remplir leur fonction, celle d'éduquer leur progéniture. Il reste alors à définir la nature de l'action de l'école et en amont, celle de l'action de la famille, ce que la recherche peine à définir précisément. N'oublions point que les enseignants ont reçu une formation aux niveaux éducatif et instructif, ce qui n'est pas le cas des parents. De ce fait, on assiste à une remise en question systématique des actes des uns et des autres (Gayet, 1999).

c Manque d'expérience dans le métier

Dans leur chapitre consacré à l'entrée dans la carrière, Héту, Lavoie & Baillauquès (1999) affirment ceci : « quant aux parents, indifférents ou indignés, ou méfiants peut-être, on ne sait pas en arrivant ce qu'il faut dire ni comment leur parler » (Héту, Lavoie & Baillauquès, 1999, p.25). A ce propos, Gelin, Rayou et Ria (2007) avancent que les enseignants novices, manquant souvent d'assurance et d'expérience, redoutent les rencontres avec les parents, à un tel point qu'ils cherchent parfois même à les éviter. « Ils confondent nécessité de l'explicitation des objectifs et des méthodes avec justification d'actes dont ils estiment ne pas avoir à rendre compte aux familles. » (Gelin, Rayou & Ria, 2007, p.89). Très centrés sur leur préparation de cours et sur l'accomplissement du programme, ils perçoivent ainsi toute perturbation comme remise en cause de leur travail. Les auteurs soulignent aussi que la difficulté qu'éprouvent les néophytes à se positionner, à assurer leur autorité, peut aussi engendrer des maladroites dans la communication : distance trop grande, pouvant être considérée comme du mépris de la part des parents.

En ces quelques mots, Maulini (1997) résume parfaitement la problématique : « Quand les familles ne démissionnent pas, elles s'immiscent. Quand elles ne fuient pas, elles font intrusion. Les deux attitudes sont condamnables : dans un cas, les parents n'éduquent pas assez leurs enfants ; dans l'autre, ils prétendent se substituer aux maîtres. A chaque fois, ils rendent l'enseignement impossible. ». Or, puisque le partenariat entre enseignants et parents s'avère indispensable, de nombreux auteurs (Caron, 1994 ; Gayet, 1999 ; Gelin, Rayou & Ria, 2007 ; Maulini, 1997, 1999 ; Meirieu, 2000 ; Montandon, 1997 ; Perrenoud, 2001) se sont intéressés aux conditions nécessaires pour le renforcer et proposent ainsi des pistes pratiques.

3.2.5 Pistes pour faciliter la communication

Dans cette dernière partie, nous énumérons donc quelques axes de travail semblant importants aux yeux des auteurs mentionnés ci-dessous.

- Selon Maulini (1999) et Montandon (1997), il est primordial d'**être à l'écoute** des attentes de chacun et de **trouver un consensus** satisfaisant les besoins de chacun. Certains auteurs comme Meirieu (2000) vont jusqu'à proposer d'établir un contrat famille-école, basé sur le principe que tout sera mis en place pour assurer que les capacités de leur enfant seront exploitées au maximum.
- Gelin, Rayou et Ria (2007) ainsi que Perrenoud (2001) conseillent de **recadrer clairement la place et le rôle de chacun** ainsi que les possibilités de coopération et de soutien.
- Meirieu (2000) insiste sur l'importance de **trouver une finalité commune** permettant de guider aux mieux ces deux acteurs.
- Des auteurs tels que Gayet (1999), Gelin, Rayou et Ria (2007), Maulini (1999), Montandon (1997) invitent les enseignants à **être transparents**. Cela revient à expliciter aux familles ce qui se joue vraiment à l'école et à leur faire vivre la pédagogie active. A ce sujet, Meirieu (2000) et Perrenoud (2001) prétendent qu'il faut effectivement rendre compte à ses utilisateurs, mais **sans** toutefois leur **donner trop de pouvoir**.
- Maulini (1997) propose de considérer **la communication comme un jeu à somme non nulle**, où tout le monde peut gagner. Il invite également à envisager cette **communication comme une construction permanente**.
- Gayet (1999) et Maulini (1999) estiment important **d'inclure les parents dans les projets** de l'école et les impliquer dans la réflexion.
- Selon Caron (1994), « la soirée d'information aux parents est une activité pédagogique des plus importantes » (Caron, 1994, p.159). En effet, c'est souvent elle qui détermine le degré de confiance et de collaboration des parents avec les enseignants. Cette auteure propose un **canavas d'organisation de ces soirées**. Parmi les pistes d'organisation, on y trouve notamment celles-ci : rencontrer les parents en début d'année et ne pas vivre ce moment dans le stress (environ 2 heures), écrire une lettre d'invitation, amener les élèves à s'engager dans la soirée, prévoir des façons différentes d'animer la soirée, permettre aux parents d'évaluer la soirée et faire décoder les états d'âme, demander aux parents de verbaliser leurs attentes, remettre les objectifs par écrit aux parents, expliquer concrètement le fonctionnement de la vie de la classe, remettre aux parents une banque de suggestions de pistes de collaboration possibles, outiller les parents dans l'accompagnement pédagogique de leur enfant, etc.

Au terme de ce cadre conceptuel, il semble important de résumer ce que nous avons mentionné concernant ces deux vastes domaines que sont l'insertion professionnelle et la relation famille-école. De nos lectures, il en est ressorti que les enseignants, qu'ils soient novices ou chevronnés, éprouvaient fréquemment des difficultés au niveau relation avec les parents. L'intensité et la nature des contacts entretenus par les enseignants (d'un point

de vue global) avec les parents peuvent varier selon les caractéristiques des élèves (âge, résultats), de l'enseignant (âge, degré enseigné, formation, origine sociale, image de soi), des parents (appartenance sociale, niveau d'instruction, fonctionnement familial, représentations, nationalité) ou encore de l'établissement (lieu, taille). Nous avons aussi vu que ces contacts sont souvent difficiles : parents consommateurs qui demandent des comptes, énormes attentes des familles qui pressent l'enseignant, égocentrisme des parents, souhaits et compétences différents entre enseignants et parents, parents qui dénoncent l'incompétence des enseignants, confusion des rôles, parents méfiants vis-à-vis du manque d'expérience de l'enseignant etc. Les raisons mentionnées pour justifier ces difficultés sont l'importance de l'enjeu, les divergences d'intérêts et le manque d'expérience dans le métier. Certes, la relation est souvent difficile, mais la collaboration avec les parents en matière d'éducation et d'instruction est un élément qui semble indispensable à la réussite de l'élève. Les enseignants (pris globalement) parviennent à cette collaboration en privilégiant les points suivants : écoute, consensus entre les deux partenaires, clarification des rôles de chacun, finalité commune, transparence (sans laisser trop de pouvoir), inclusion des parents dans les projets, canevas d'organisation etc. Pour le moment, le thème de la relation famille-école, désamorcé grossièrement ci-dessus, commence à être traité dans la formation initiale des jeunes enseignants. Toutefois, c'est en formation continue qu'un module y est totalement consacré.

Le cadre théorique que nous venons d'exposer nous permet de définir le questionnement de recherche qui guidera notre travail. Notons que les références théoriques présentées ci-dessus concernent plutôt les enseignants pris globalement. Or, dans notre recherche, nous allons nous focaliser sur ces éléments en les appliquant aux enseignants en insertion professionnelle, pour voir s'ils vivent la même réalité que les autres enseignants.

4 QUESTIONS DE RECHERCHE

4.1 Question de recherche

Comme nous l'avons vu, il existe donc de l'incompréhension entre les familles et les enseignants chevronnés et novices. Notre questionnement principal est le suivant : « **Quelles sont les différences ou les similitudes entre ce que vivent les enseignants novices et les enseignants chevronnés dans la relation famille-école ?** ». En d'autres termes, cela revient à s'interroger dans quelles mesures il est problématique d'être un enseignant débutant lorsqu'il s'agit d'entrer en relation avec les parents. Des sous-questions de recherche ainsi que des hypothèses émanent de ce questionnement.

4.2 Sous-questions de recherche et hypothèses

- *Quelles sont les difficultés rencontrées par les enseignants novices lorsqu'ils entrent en relation avec les parents ?*

D'après nous, les difficultés rencontrées par les jeunes enseignants dans la relation avec les parents seraient similaires à celles rencontrées par leurs collègues chevronnés, mais elles

seraient toutefois exacerbées par le fait que les enseignants sont novices, manquant d'expérience dans le métier.

- *Quels sont les aspects positifs en matière de relation famille-école vécus par les jeunes enseignants, malgré ces difficultés ?*

Même si la littérature souligne souvent que les relations famille-école sont difficiles, il arrive que les enseignants et les parents ne rencontrent point de difficultés dans leur collaboration. Nous faisons l'hypothèse que, comme nous l'avons vu avec les enseignants d'un point de vue global, les parents apprécient travailler en projet avec les jeunes enseignants. Nous supposons donc la présence des parents notamment durant les rencontres collectives organisées par l'enseignant novice. De plus, nous avons vu que les parents sont parfois méfiants ou soucieux face au manque d'expérience des néophytes. Ainsi, nous supposons que certains parents démontrent de l'intérêt pour la pratique du jeune enseignant.

- *Quelles stratégies l'enseignant novice met-il en place pour faciliter la relation avec les familles ?*

A notre avis, l'enseignant novice mettrait en place les mêmes stratégies ou pistes suivies par les enseignants chevronnés, à savoir privilégier les qualités dites professionnelles (qualités relationnelles, qualités personnelles, qualités techniques et motivation), vues notamment durant la formation initiale. Ces stratégies ne seraient pas les seules. En effet, nous supposons que les néophytes demandent des conseils ou de l'aide à leurs collègues, étant donné qu'ils sont moins individualistes que leurs prédécesseurs. Concernant l'organisation des réunions et leur contenu, il se pourrait même qu'ils fassent usage des méthodes suivies par leurs collègues. Leurs qualités supplémentaires telles que l'ouverture d'esprit, la flexibilité et la réflexivité pourraient également jouer en faveur d'une relation de qualité.

- *Quel regard l'enseignant novice porte-t-il sur sa formation initiale et continue en matière de relation famille-école ?*

Nous l'avons vu, le jeune enseignant est conscient de ses difficultés et de son manque de formation dans ce domaine notamment. De ce fait, nous supposons que les enseignants novices envisagent de suivre le cours de formation continue. Nous émettons également l'hypothèse qu'ils reprochent à la formation initiale de ne pas les avoir formés à ce niveau et qu'ils formulent certaines requêtes, concernant les aspects pratiques donc organisationnels des réunions.

5 METHODE DE RECHERCHE

5.1 Méthodes de recueil de données

Afin de recueillir les données, nous avons envisagé deux démarches : l'analyse de contenus et l'enquête par entretien semi-directif. Ces deux méthodes nous paraissent complémentaires.

En effet, nous cherchons à établir une comparaison de la qualité de la relation famille-école des jeunes diplômés en insertion professionnelle et celle vécue par les enseignants chevronnés. D'une part, il s'avère donc nécessaire de recueillir les données concernant la relation famille-école dans les ouvrages, d'où la méthode d'analyse de contenus. Comme l'écrit Mucchielli (2006), analyser le contenu, c'est « rechercher les informations qui s'y trouvent, dégager le sens ou les sens de ce qui y est présenté, formuler et classer tout ce que contient ce document ou cette communication » (Mucchielli, 2006, pp.23-24). D'autre part, nous souhaitons connaître le vécu (en terme de relation famille-école) des enseignants issus des HEP romandes et tessinoise en insertion professionnelle. L'entretien semi-directif permet « l'analyse du sens que les acteurs donnent à leurs pratiques et aux événements auxquels ils sont confrontés [...] » (Quivy & Campenhoudt, 2006, p. 175). Il est une méthode très utilisée en recherche sociale. « Il est semi-directif en ce sens qu'il n'est ni entièrement ouvert, ni canalisé par un grand nombre de questions précises. » (Quivy & Campenhoudt, 2006, p. 174).

Il est important de rappeler que nous nous basons sur un matériel existant, qui ne vise pas à examiner exclusivement les relations famille-école des jeunes diplômés. En effet, l'objectif de la recherche est d'observer tous les éléments qui peuvent influencer sur l'insertion des jeunes enseignants diplômés. Pour les entretiens examinés (voir corpus de données), l'ordre des questions n'avait pas d'importance mais les interviewers ont toutefois suivi un canevas d'entretien touchant principalement à ces points consécutifs :

- Entrée en matière
- Choix de la profession et vécu des études
- Transition entre formation et emploi
- Insertion
- Développement des compétences professionnelles
- Besoins en formation continue
- Présent et perspectives
- Clôture
- Mots-clés

La durée des entretiens n'était pas limitée. Certains enseignants s'exprimaient plus longuement que d'autres. Selon les consignes, les entretiens devaient durer 45 minutes. Cependant, d'après les quelques informations glissées dans certaines grilles d'entretien, nous avons constaté que les entrevues ont duré entre 40 et 90 minutes.

5.2 Echantillon

La population retenue pour cette recherche est constituée de 29 jeunes diplômés pré-scolaires et primaires des HEP romandes (HEP Valais, HEP Vaud, HEP Fribourg, HEP BEJUNE) et tessinoise (ASPTI). Ils sont issus exclusivement des volées 2005 et 2006. Les entretiens qui sont en notre possession ont eu lieu en 2007 et 2008. De ce fait, les

répondants exerçaient le métier au maximum depuis deux ans. Nous étions également en possession d'entretiens de jeunes enseignants au niveau secondaire, mais nous nous sommes intéressée à ceux du pré-scolaire et du primaire puisque nous suivons cette formation. Le tableau ci-dessous présente rapidement les interviewés¹, dont les prénoms sont fictifs :

Prénom fictif	Années d'enseignement	HEP dans laquelle ils ont fini leur formation
Ludovic	2 ans	HEP Vaud
Nouria	2 ans	HEP Vaud
Manon	2 ans	HEP BEJUNE
Sarah	-	HEP BEJUNE
Olivia	1 an	HEP BEJUNE
Samira	2 ans	HEP BEJUNE
Mélanie	2 ans	HEP BEJUNE
Eliane	2 ans	HEP BEJUNE
Antonio	1 an	Uni. Genève
Maëlle	2 ans	HEP Fribourg
Christiane	2 ans	HEP Fribourg
Estelle	2 ans	HEP Fribourg
Marylène	2 ans	HEP Fribourg
Dominique	2 ans	HEP Fribourg
Kate	2 ans	HEP Fribourg
Clémence	2 ans	HEP Fribourg
Charles	2 ans	HEP Fribourg
Julie	2 ans	HEP Valais
Caroline	2 ans	HEP Valais
Valérie	2 ans	HEP Valais
Joëlle	2 ans	HEP Valais
Noël	2 ans	HEP Valais
Francine	1 an	HEP Valais
Charlotte	2 ans	HEP Valais
Alexandra	2 ans	HEP Valais
Loredana	-	HEP Tessin (ASPT)
Stefano	-	HEP Tessin (ASPT)
Sonia	-	HEP Tessin (ASPT)
Iolanda	-	HEP Tessin (ASPT)

Nous avons sélectionné tout passage mentionnant les éléments suivants au sujet de la relation famille-école : difficultés rencontrées, points positifs, qualités et stratégies à mettre en place pour assurer une relation efficace, rapport à la formation initiale et continue (remarques et suggestions).

Le sexe de l'enseignant interviewé, son âge, le(s) degré(s) enseigné(s) et son taux d'activité étaient précisés dans la grille d'entretien et peuvent jouer un rôle dans la relation famille-école, comme nous l'avons vu dans la partie théorique, mais ils ne font point partie de nos critères de sélection. De ce fait, nous avons pu élargir notre échantillon.

Nous tenons également à préciser que les propos des jeunes diplômés tessinois sont le fruit de notre traduction.

¹ Pour certains, la date d'obtention d'emploi n'était pas indiquée : la date d'obtention du diplôme fait foi

6 ANALYSE ET INTERPRETATION DES DONNEES

Afin d'analyser les données issues des entretiens, nous avons mis en évidence les éléments significatifs concernant la relation famille-école. Nous les avons ensuite classés par catégories dans des grilles que nous avons construites en nous basant sur les références théoriques et sur nos hypothèses (voir annexes). Pour l'analyse, nous avons donc conservé les cinq catégories suivantes :

- les difficultés rencontrées
- les aspects positifs
- les qualités/stratégies mises en place
- le rapport à la formation initiale
- le rapport à la formation continue

Il est important de signaler que nous avons basé l'analyse de contenu sur un aller/retour entre les références théoriques et les données à disposition. L'interprétation des résultats est intégrée à l'analyse. Elle nous aidera à examiner ces cinq catégories à la lumière d'éléments plus précis et fins, également présents dans le cadre théorique.

6.1 Difficultés rencontrées

Les difficultés rencontrées par les jeunes enseignants sont essentiellement de deux sortes : difficultés relationnelles et difficultés organisationnelles. Voyons en détails chacune d'entre elles.

6.1.1 Difficultés relationnelles

De nombreux jeunes enseignants ont relevé combien ils trouvaient pénibles les **parents envahissants**. Perrenoud (2001) avait mentionné l'ingérence toujours plus pressante des parents dans la classe, poussant les enseignants à développer une attitude défensive. Les jeunes enseignants ont été confrontés à des parents qui se permettaient d'appeler à leur domicile, et ce, en dehors des horaires scolaires. Certains parents vont jusqu'à se rendre chez l'enseignant pour discuter, comme c'est arrivé à Julie. Pour faire face à cette difficulté, Valérie s'est sentie obligée de préciser aux parents les horaires auxquels elle était atteignable, ce qui représenterait son attitude défensive.

[...] **Fr** : « il y a toujours après, dans l'année, un ou deux parents qui essaient de... qui sont assez pénibles, qui téléphonent souvent. C'est ça qui est pas évident. [...] c'est vrai que c'est pénible au téléphone, le soir, je trouve que c'est pénible. Mais certains. » (Francine)

[...] **Al** : « elle m'a appelée la maman un samedi matin » (Alexandra)

[...] **No** : « Je dirais que je vois cela de façon réaliste, avec tout ce que comporte la vie quotidienne... Par exemple, les parents qui téléphonent » (Nouria)

[...] **Mé** : « Les parents ils interviennent tout le temps [...] Maintenant, je sais que j'ai très souvent des téléphones. » (Mélanie)

[...] **Ju** : « Ils venaient dire ça chez moi [...] » (Julie)

[...] **Va** : « Moi j'ai mis un horaire pour m'atteindre, si c'est une urgence, je suis bien sûr là, mais... Sinon, ils sont envahissants... » (Valérie)

On constate que cette difficulté survient essentiellement lors des entretiens informels, qui, comme l'a décrit Montandon (1991), ne sont pas fixés à l'avance. Il n'est pas réellement surprenant que les parents « abusent » du temps libre de l'enseignant étant donné que l'auteur souligne que ces rencontres sont plus fréquentes que les rendez-vous. Toutefois, cela semble poser problème aux jeunes enseignants, qui, d'ailleurs reprochent à la formation initiale de ne pas les avoir préparés à cette difficulté. C'est l'avis de Joëlle.

[...] **Jo** : « On est peut-être pas préparés aussi à la difficulté de...de...des parents trop présents [...] » (Joëlle)

Alors que ces novices font mention des parents envahissants, les suivants relèvent **l'absence ou la démission de certains parents**. Stefano est confronté à un parent qui ne trouve pas le temps pour un entretien. A son avis, il travaille tellement qu'il ne suit pas son enfant. Valérie, quant à elle, est énervée car certains parents ne viennent pas aux réunions. Montandon (1991, cité par Duru-Bellat & Van Zanten, 2007) a justifié l'absence des parents par des raisons matérielles (manque de temps) et émotionnelles (malaise à l'école). Seulement, ces deux jeunes enseignants estiment qu'aucune raison n'est valable, car il s'agit du bien de l'enfant.

[...] **St** : « Ceux dont tu as besoin...c'est-à-dire...j'ai demandé une réunion il y a deux semaines (début mai) et il m'a répondu qu'avant le 7 juin, il ne fallait même pas l'appeler. [...] Il travaille le matin, puis il fait la pause pendant 3 heures, puis il travaille encore... par contre, après, tu vois, les enfants ne sont pas suivis. » (Stefano)

[...] **Va** : « Des réunions où on vient pas, je trouve ça inadmissible ! » (Valérie)

Samira avoue que la **nationalité étrangère** des parents peut créer quelques problèmes, comme l'ont dit Akkari & Changkakoti (à paraître). En effet, les valeurs de ces familles ne sont pas toujours les mêmes que les nôtres. La barrière de la langue peut également entraver la compréhension des partenaires, comme l'évoque Eliane, qui a d'ailleurs fait recours à une traductrice.

[...] **Sa** : « C'est vraiment le mélange de cultures qui veut qu'il y a des frictions, certains parents ne comprennent pas parce que ce n'est pas comme ça chez eux. [...] Au début, les 3 premières semaines, il venait toujours avec 5 minutes de retard, ben non quand ça sonne tu es en classe, je suis une femme mais il faut quand même me regarder, m'écouter parce que c'est moi l'autorité dans la classe. [...]» (Samira)

[...] **El** : « les parents étaient assez réticents par rapport à certaines choses. Et puis finalement, un entretien, non seulement avec les parents, mais aussi comme c'est des parents étrangers avec une traductrice, pour vraiment mettre les mots justes sur les choses. » (Eliane)

Certains **jeunes enseignants se sentent parfois agressés** par les parents qui ne comprennent pas telle situation ou telle décision prise. L'agressivité se traduit généralement par la manière de s'exprimer (paroles et ton utilisés). François (2003) semblait justifier cette attitude par la classe sociale des parents, plus ou moins favorisée,

mais dans les situations mentionnées ci-dessous, aucun indice ne nous permet d'affirmer de tels propos.

[...] **Ch** : « Euh...un papa d'élève là il m'a hurlé dessus au téléphone » (Charlotte)

[...] **Ju** : « il y avait un problème par rapport aux autres parents aussi qui commençaient un peu à se révolter à un moment donné, à en avoir marre [...]. Et des parents qui disaient : "Mais c'est quand même pas possible mon enfant me raconte qu'il fait ça, mais vous, vous laissez faire ça en classe !..." » (Julie)

[...] **Al** : « j'avais une maman qui me cassait les pieds mais vraiment et pourquoi et pourquoi j'étais que dix minutes de pause et pourquoi que le matin et pourquoi j'avais dit ça à son fils et pourquoi j'avais grondé, 'fin j'avais tous les après-midis j'avais la maman en bas aux escaliers et pis j'avais même la boule au ventre pour finir parce que parce que j'me disais mais qu'est-ce qu'elle va encore me raconter celle-ci et pis elle était très agressive donc c'était pas qu'elle était spécialement sympa. » (Alexandra)

[...] **Al** : « j'ai même le grand-père de ce fils qui est venu [...]. Donc le grand-père qui est venu pour essayer d'me faire la morale [...] Mais c'est vrai qu'periodiquement elle revenait à la charge enfin à la fin d'l'année elle est venue elle m'a insultée en bas dans les escaliers » (Alexandra)

[...] **Mé** : « la première séance a été une catastrophe où on s'est fait bombarder ! [...] Y a eu un petit groupe qui s'est monté, bon c'était pas contre nous, c'était contre le système, simplement ils avaient une manière de nous parler où on pouvait se sentir très agressées [...]. » (Mélanie)

Plusieurs **parents sont méfiants par rapport à la non-expérience et la jeunesse** des nouveaux enseignants. Ils se font du souci par rapport aux compétences de l'enseignant. Maëlle et Eliane travaillaient avec des collègues plus âgés et expérimentés qu'elles, auprès desquels les parents allaient se rassurer. Quant à Charles, il reconnaît que les parents passent d'abord par sa collègue, qu'ils considèrent comme l'enseignante principale, puisqu'ils omettent d'écrire son nom lorsqu'ils doivent nommer l'enseignant de leur enfant.

[...] **Ma** : « elle m'a dit qu'il y a des parents qui ont été lui demander si c'était pas trop dur ce que je faisais. » (Maëlle)

[...] **El** : « j'ai entendu de mes collègues : y a des parents qui sont allés leur parler par rapport au fait que leur enfant allait avoir une jeune enseignante [...]. Après... c'est surtout ça pour eux, c'est leur angoisse, est-ce qu'elle sera capable de leur apporter, de les mener dans cette nouvelle année. » (Eliane)

[...] **Ch** : « L'année passée tout passait par ma collègue aussi quand il fallait remplir une feuille, souvent ils mettaient Aline, ils mettaient pas Charles, je veux dire, "dans quelle classe vous êtes?". (Charles)

Certains parents vont jusqu'à faire savoir leur appréhension aux jeunes enseignants.

[...] **Es** : « les parents disaient « Bon, il y a eu des histoires l'année passée. Là, il y a tout plein de jeunes qui arrivent [...] ». » (Estelle)

[...] **St** : « Certains parents m'ont carrément dit, lors des réunions, qu'ils avaient un peu de... je ne dis pas de crainte...mais ils ne savaient même pas eux bien pourquoi...peut-être à cause de l'expérience, que je n'avais pas d'expérience... ce genre de choses quoi... » (Stefano)

Souvent, ce sont les néophytes qui perçoivent cette méfiance ou encore qui sentent que les parents profitent de leur jeunesse et non-expérience, comme l'ont souligné Héту, Lavoie et Baillauquès (1999).

[...] **I** : « Vous aviez l'impression que c'est parce que vous étiez une nouvelle enseignante ou bien ils se comportent comme ça ? »

Va : « Oui. J'étais toute souriante [...] » (Valérie)

[...] **Ol** : « « Encore une petite jeunette », je le ressens [...] » (Olivia)

[...] **Ch** : « Au début on se laisse un petit peu marcher dessus [...] » (Charlotte)

[...] **Sa** : « D'autres on sent qu'on est jeune, qu'on n'a pas d'enfants donc qu'on ne comprend pas. » (Samira)

[...] **Do** : « Ils ont dit des choses qu'ils n'auraient pas dites à quelqu'un qui enseigne depuis 30 ans. » (Dominique)

De ce fait, Christiane ne se sent pas toujours reconnue comme enseignante.

[...] **Ch** : « Je pense de ce côté-là reconnue oui, après e... par rapport à... si je prends par rapport aux parents, peut-être pas toujours... » (Christiane)

Certains jeunes enseignants, comme Sonia ou Charles, semblent démontrer un **manque de confiance en eux**. Sonia redoute ce que les parents vont penser de son travail. Elle s'imagine qu'ils vont comparer ce qu'elle fait avec ce qu'ont fait les enseignants précédemment avec leurs autres enfants. Charles, quant à lui, avoue clairement son manque de confiance, en disant avoir de la peine à prendre des décisions seul. Or, nous avons vu combien l'image de soi était susceptible d'influer sur la relation avec les parents. Plus les enseignants ont une image positive d'eux et de leur travail, plus ils impliqueront les parents dans l'école (Hoover-Dempsey & al., 1997, cités par Montandon, 1996). D'une manière générale, il se peut que les jeunes enseignants manquent de confiance puisqu'ils se sentent mal préparés. Toutefois, il est probable que les parents perçoivent ce sentiment et de ce fait, se montrent plus méfiants à leur égard.

[...] **I** : « Est-ce qu'il y a eu un moment particulier durant lequel tu t'es dit : « là, vraiment, je sens que c'est la première année d'enseignement ! » ? »

So : « mais...peut-être dans le rapport avec les autres personnes : les parents surtout...[...]. Avec les parents...peut-être qu'ils ont déjà eu...d'autres enfants qui sont déjà allés à l'école...qui ont donc déjà un point de comparaison... » (Sonia)

[...] **Ch** : « ils te téléphonent, tu dois prendre une décision. Alors l'année passée j'osais moins, je téléphonais après à ma collègue : "est-ce que j'ai bien dit et tout?" » (Charles)

Clémence, qui est non seulement novice mais également remplaçante, a éprouvé des **difficultés à faire valoir son autorité**. En effet, certains parents refusèrent que leur enfant fasse la punition qu'elle leur avait donnée. D'après les dires de Clémence, il semblerait que ce soit le statut de remplaçante qui ait engendré cette réaction des parents. Toutefois, Gelin, Rayou et Ria (2007) avancent que les néophytes éprouvent souvent des difficultés à assurer leur autorité, ce qui peut donner naissance à des maladroites dans la communication. Cet élément pourrait venir s'ajouter au fait qu'elle soit remplaçante.

[...] **Cl** : « Il y a eu des moments sinon difficiles où j'ai eu des mamans qui rejetaient une punition d'un de leurs enfants alors que c'était la règle comme ça mais comme j'étais remplaçante... » (Clémence)

Ce statut de « novice » n'est pas la seule raison à rendre les parents méfiants et soucieux. En effet, les **parents s'inquiètent** souvent face à de nouvelles situations auxquelles ils ne sont pas habitués. De ce fait, ils interrogent l'enseignant. Certains enseignants tels qu'Alexandra semblent avoir vécu cette perturbation comme une remise en question de leur travail (Gelin, Rayou & Ria, 2007), alors qu'il s'agissait peut-être simplement de questions ou remarques quelconques pour répondre à des curiosités personnelles. Laisser la porte ouverte aux questions et aux propositions fait aussi partie de la compétence « informer et impliquer les parents » (Perrenoud, 1999).

[...] **Ca** : « au début, ils avaient eu un peu de soucis, parce qu'on avait été un peu fort [...]. » (Caroline)

[...] **An** : « Je pense qu'il y a des parents qui peuvent se faire du souci et qui posent des questions... » (Antonio)

[...] **Sa** : « Des fois les parents viennent un peu demander des choses, etc.... » (Sarah)

[...] **St** : « il y a eu des parents qui m'ont demandé « mais, vous n'avez pas encore traité ça ? » » (Stefano)

[...] **Al** : « j'avais déjà des parents qui m'ont regardée de la tête aux pieds, qui regardaient ma classe qui est pas décorée enfin voilà parc'que moi pour moi y fallait construire avec les enfants, y fallait pas arriver pis qu'tout soit prêt donc c'est vrai que c'était relativement vide mais apparemment ça fait paniquer certains parents et puis e donc ça été vraiment vraiment difficile le début » (Alexandra)

Parfois, il peut arriver que les parents aient de la **peine à accepter** certaines situations, ce qui rend la relation avec les enseignants difficile.

[...] **Ma** : « Oui alors justement avec l'élève que j'ai là qui a vraiment des difficultés. Avec les parents qui ont un peu de peine à accepter. » (Maëlle)

[...] **Ma** : « Ils m'ont dit qu'ils avaient peur que ça soit le bouc-émissaire. Alors que ça s'est jamais passé comme ça dans la classe et il est plutôt soutenu par les copains donc voilà mais c'est souvent les parents qui ont du mal à accepter. » (Maëlle)

[...] **Jo** : « Une relation se passe un peu moins bien depuis qu'avec ma collègue on a dit quelque chose parce qu'on estimait que c'était important puis les parents veulent pas voir, veulent pas entendre puis du coup nous en veulent pas mais on sent qu'on a mis le doigt sur quelque chose où fallait peut-être pas. » (Joëlle)

[...] **I** : « Tu sens qu'il n'y a pas de prise de conscience de leur part ? »

Io : « Voilà oui... de la famille... »

I : « De la gravité ? »

Io : « De la gravité..oui... » (Iolanda)

Olivia a été confrontée à des parents d'enfants handicapés, pour lesquels il était difficile de prendre conscience de la gravité de la situation. On reconnaît ici l'égoïsme, nommé par Gayet (1999), qui pousse les parents à vouloir intégrer leur enfant en classe « normale » soit parce qu'ils refusent son handicap soit parce qu'ils considèrent que c'est bon pour lui. Souvent, ils omettent les difficultés que l'intégration représente pour les enseignants.

[...] **Ol** : « Puis là maintenant le poste que j'ai, ce sont souvent des parents d'enfants handicapés, donc il y en a beaucoup qui n'admettent pas le handicap et il faut un peu taper le clou et c'est assez difficile. » (Olivia)

Quant à Samira et Marylène, elles soulèvent la **différence arithmétique** que mentionnait Maulini (2000). Il arrive souvent que les parents ne reconnaissent pas leur progéniture dans la description qui en est faite par l'enseignant et vice versa. La novice et les parents de son élève regardent le même enfant mais ne le voient pas de la même manière. D'après les propos de Samira et de Marylène, nous pouvons supposer qu'il s'agit d'un enfant montrant un comportement plutôt négatif en classe, ce qui susciterait l'incompréhension des parents si l'enfant démontrait le contraire à la maison.

[...] **Sa** : « Ce n'est pas le même enfant que je vois moi et qu'ils voient à la maison. Mais certaines personnes veulent entendre, d'autres non... » (Samira)

[...] **Ma** : « Et puis elle a de la peine à accepter que son enfant puisse pas avoir le même comportement à la maison qu'à l'école. » (Marylène)

Comme l'a dit Maulini (1997), parents et enseignants ont le **même objectif** : le bien de l'enfant. Seulement, **chacun y attribue sa propre signification**. Pour les parents de cet enfant (voir propos ci-dessous), le bien de cet enfant se trouverait dans la section « x » du cycle d'orientation, alors que pour Dominique et les enseignants du CO, il serait préférable que l'enfant se rende dans la section « y ». D'où la naissance d'un conflit.

[...] **Do** : « Ça c'était aussi je pense parce qu'ils souhaitaient vraiment que leur enfant aille dans la section qu'ils souhaitaient eux et que le CO ne souhaitait pas. » (Dominique)

On l'a vu grâce à Plandé (1999, in Marcel, 2004 p.213), les **représentations parentales** peuvent influencer sur la relation avec les enseignants. Alexandra et Charles en ont fait l'expérience. Alexandra relève que certains parents sont ignorants, dans le sens où ils se représentent l'école enfantine comme un lieu pour s'amuser mais où l'on ne travaille pas. De ce fait, ils ne stimulent pas les enfants, comme l'attend l'enseignante. Charles a été confronté à une maman qui avait en tête son école à elle, et qui, de ce fait, fut surprise face à la réalité actuelle dans laquelle son enfant vivait. Comme l'a dit Perrenoud (1999), il faut comprendre que les parents soient désorientés, car la pédagogie actuelle a énormément évolué.

[...] **Al** : « Des parents qui ne stimulent pas pis qui sont encore à mille lieues de penser qu'à l'école enfantine on travaille » (Alexandra)

[...] **Ch** : « Ils ont eux une représentation de l'école qu'ils ont eue et c'est difficile [...] j'ai eu un entretien et puis elle était un peu surprise qu'on ait pas encore commencé le livret. [...] Elle est encore un peu de l'ancienne école[...] » (Charles)

Caroline évoque la **pression des parents** qui souhaitent un avancement rapidement, contrairement à l'enseignant, qui se projette à plus ou moins longue échéance, comme l'a dit Maulini (1997).

[...] **Ca** : « Puis de la part des parents, qui veulent que ça avance quand même et tout ça. » (Caroline)

Les **situations familiales complexes** sont susceptibles d'entraver la qualité de la relation avec les jeunes enseignants. Cela a posé problème à Antonio, car la disponibilité des parents était réduite. Julie fut confrontée à une famille à situation très complexe, qui délaissait et ne s'occupait point de leur fille. Quant à Marylène, elle éprouva des difficultés face une mère qui élevait seule son enfant et qui vivait une relation fusionnelle avec lui.

[...] **An** : « Il y a des parents qu'on arrive à voir moins, parce que...des situations familiales peut-être plus difficiles, avec des parents séparés » (Antonio)

[...] **Ju** : « La seule chose qui a été difficile pour moi, c'est que j'avais une élève dans ma classe qui avait une situation familiale très complexe. Pis, il y a eu des moments difficiles, dans le sens où j'ai dû faire des démarches de dénonciation, des choses comme ça... [...] c'était une fille... Elle était pas maltraitée, mais elle était négligée, on s'en occupait pas. » (Julie)

[...] **Ma** : « Le problème... c'est déjà que c'est une famille monoparentale et que la maman vit une relation fusionnelle avec son fils. » (Marylène)

Alexandra souligne que certains **parents remettent en cause les compétences et la manière de faire de l'enseignant**. Ils se croient plus compétents que l'enseignant et veulent lui apprendre son métier, comme ils l'ont fait avec Valérie. Peut-être qu'ils agissent ainsi en croyant posséder notamment une meilleure connaissance de l'enfant (Maulini, 1997). Il arrive aussi qu'ils repassent derrière son travail, parce qu'ils ont de la peine à accepter que les résultats de l'enfant soient moins bons (Meirieu, 2000). Ils pensent donc que c'est le fruit d'une erreur de l'enseignant, comme le relate Francine.

[...] **Al** : « J'ai toujours des parents qui n'aiment pas ma manière de faire et qui viennent toujours me casser les pieds » (Alexandra)

[...] **Va** : « Y a certains qui vont vous apprendre à enseigner, carrément... » (Valérie)

[...] **Fr** : « Non, c'est pour des... que son fils, il a des ... il est descendu d'un dixième, il comprend pas, qu'ils ont calculé les notes » (Francine)

Francine a également rencontré des **parents qui soutenaient les actes de leur enfant** et qui lui donnaient raison. Elle dit que sa crédibilité envers l'enfant devient inexistante si elle n'obtient pas le soutien des parents. Ainsi, elle avoue donc que le soutien des parents est une condition nécessaire pour qu'elle soit crédible.

[...] **Fr** : « Après, comment voulez-vous que je sois crédible par rapport à l'enfant? Si les parents, ils sont pas derrière moi ... » (Francine)

Les rôles des deux acteurs se chevauchent. En effet, d'après la Loi sur l'instruction publique (DECS, 1962), les enseignants ont pour mission de seconder les parents dans l'éducation de leur(s) enfant(s). Pour ce faire, ils ont reçu une formation au niveau éducatif et instructif, contrairement aux parents. Comme l'a dit Maulini (1997), on ne sait pas où se situe la part de chacun des deux acteurs. Il se peut donc que l'enseignant empiète sur l'éducation familiale et vice versa, d'où la naissance de quelques conflits dans leur relation. D'après les propos de cette jeune enseignante, nous pouvons supposer qu'elle ait agi d'une manière que les parents désapprouvent.

[...] **Al** : « Je suis pas spécialement non plus en en en ad en adéquation avec la manière de de des parents d'éduquer leurs enfants donc voilà j j'ai souvent des parents qui viennent je suis pas d'accord [...] » (Alexandra)

Malgré les efforts fournis par les jeunes enseignants, il se peut que les **parents refusent de collaborer**, comme l'annonce Mélanie.

[...] **Mé** : « On essaie de faire ce qu'on peut justement en voyant les parents et en leur proposant des choses mais des fois les parents veulent pas collaborer » (Mélanie)

Pour conclure ce chapitre des difficultés relationnelles, nous mentionnerons encore les propos de Noël, rappelant combien il est important de communiquer avec les parents, car ils jouent un rôle essentiel dans la réussite des enfants.

[...] **No** : « dans les aspects négatifs, il y a eu un moment clé, c'était le ... une une rencontre avec des parents en fin d'année où on s'est rendu compte que on avait mal communiqué [...] ouais qu'il y avait eu un problème de communication alors là je me suis dit ben tiens, e... les parents ils jouent quand même un rôle important dans la vie de leurs élèves de leurs enfants qui sont nos élèves et parfois on oublie un petit peu qu'il y a les parents derrière, alors là oui ça a été un moment important » (Noël)

Jusqu'à présent, nous venons d'évoquer de nombreuses difficultés de type relationnel. Cependant, ce ne sont point les seules difficultés rencontrées par les jeunes enseignants. En effet, plusieurs jeunes enseignants avouent ne pas se sentir à l'aise dans l'organisation des rencontres avec les parents. Dès lors, voyons leurs dires à ce sujet.

6.1.2 Difficultés organisationnelles

Francine nous fait part de son **appréhension à organiser** la première réunion des parents, mais il semblerait qu'elle se soit réduite au fil du temps. Son appréhension paraît compréhensible, étant donné que « la soirée d'information aux parents est une activité pédagogique des plus importantes » (Caron, 1994, p.159).

[...] **Fr** : « J'ai beaucoup appréhendé le premier mois, et surtout qu'on devait faire la réunion de parents les deux semaines après la rentrée, c'était demandé par la direction, alors ça c'était un ... c'est vraiment le premier mois que j'ai eu de la peine » (Francine)

Deux novices, Stefano et Joëlle disent qu'ils **ne savaient pas préparer** une réunion. Cet aspect pratique leur faisait défaut et ils se sentaient mal à l'aise.

[...] **St** : « Cette année...bien sûr... je ne savais même pas comment bien la préparer... que dire...comment...voilà quoi... » (Stefano)

[...] **Jo** : « dans la pratique après on est amené à gérer les parents d'élèves et toutes ces petites choses-là. Et puis je me dis que...ben c'est clair on peut pas...donner euh...une liste y'a tout ça à faire mais nous sensibiliser, nous dire « ben pour un entretien on pourrait commencer comme ça. » (Joëlle)

Après avoir passé en revue les contacts difficiles, analysons maintenant les relations qui se passent plutôt bien.

6.2 Aspects positifs

Marylène, Caroline, Joëlle et Alexandra disent qu'elles ont rencontré des parents sur lesquels elles ont pu compter. Ces quatre jeunes enseignantes ont apprécié la **présence, la disponibilité, la capacité d'écoute et le suivi** de ces parents.

[...] **Ma** : « J'ai aussi de la chance-là, parce que j'ai vraiment des parents d'élèves... très présents mais en même temps ils ne vont pas venir surveiller mon travail. Donc ils sont là quand j'ai besoin d'eux. Mais, sinon, quand je leur téléphone soit parce qu'il y a des problèmes avec leur enfant, soit pour différentes choses. Ils sont à l'écoute et puis on peut vraiment discuter avec eux. » (Marylène)

[...] **Ca** : « Mais moi, j'ai... on pouvait super... ouais, compter à fond sur les parents. Ouais, ils ont vraiment soutenu, [...]dès qu'on avait un... quelque chose à faire, on demandait de l'aide. Les parents, alors, vraiment, ils... vraiment, ils sont beaucoup derrière, donc là, les élèves, ils sont très suivis, hein. (Caroline)

[...] **Jo** : « Euh...et là-haut, les parents sont toujours présents...enfin...disponibles, prêts à écouter, à... « ma fille a des difficultés en orthographe. Ah ben alors donnez-moi des choses. Je fais à la maison. » (Joëlle)

[...] **Al** : « j'avais un élève e cette année était vraiment mais à côté d'ses pompes et puis vraiment y faisait pas d'efforts pour écouter et puis e et puis y savait même pas compter jusqu'à trois à Noël donc e j'ai quand même été dire e à la maman que quand même y fallait au moins un, deux, trois pis qu'i' fallait lui dire qui s'concentre à l'école puis comme par hasard une fois qu'les parents y ont y ont aussi dit les choses ben il est arrivé y savait même jusqu'à six puis après les parents ça les a motivés ils l'ont même appris jusqu'à dix enfin ça a continué » (Alexandra)

Alexandra précise également que certains sont si **intéressés** qu'ils viennent à en demander des portes ouvertes.

[...] **Al** : « et pis après moi je fais portes ouvertes toute l'année
I : **oui, d'accord**
Al : donc e donc c'est sur demande des parents qui peuvent venir e
I : **oui, ouais**
Al : visiter la classe » (Alexandra)

D'autres ont été touchées par les **remerciements des parents** pour le travail qu'ils avaient fourni.

[...] **Ma** : « Et puis c'est vrai que c'est agréable quand on a des parents d'élèves qui nous remercient pour le travail qu'on a fait, qu'ils nous disent que leur enfant a beaucoup de plaisir de venir à l'école. Non c'est vraiment très agréable ! » (Marylène)

[...] **Es** : c'était aussi des parents d'élèves et ils se sont dit « Tout compte fait, cela s'est bien passé cette année. Ils ont appris quelque chose et il y avait un bon climat pour les apprentissages » (Estelle)

[...] **Jo** : « quand les parents ont un « merci » ou quelque chose c'est vrai que c'est touchant quand on est jeune on...Que la maman nous dise : « oh mais...mon enfant à plai...à retrouver plaisir à venir à l'école ! » (Joëlle)

Certains novices tels que Stefano et Manon avancent qu'il existe des parents qui appuient et soutiennent les actes de l'enseignant. Dans ce sens, ils disent que ces parents ont **confiance** en eux.

[...] **St** : « Sache que si tu dois reprendre mon enfant, reprends-le, n'aie pas peur... » (Stefano)

[...] **Ma** : « Dès qu'il y a quelque chose, ou justement un enfant qui a un peu de problèmes de comportement, on avait mis en place, avec la maman, que chaque jour, je mettais comment la matinée s'était passée, donc eux ils voyaient aussi à la maison, l'enfant voit que on était d'accord, c'est bien. Ben voilà, ce genre de choses. » (Manon)

[...] **Ma** : « C'est beaucoup pour les parents, ça, ça me, ça m'a étonnée, parce que je suis jeune, justement et les parents ont besoin de parler et me racontent, euh, souvent toute leur vie. [...] Puis, aussi, je trouve qu'ils nous, ben, je suis partie en course d'école, finalement, les parents ont vraiment confiance en nous aussi, quand même, hein. » (Manon)

A ce même sujet, Caroline relève la **complicité** qui est née entre une mère et elle, dans une situation particulièrement délicate où la fille séchait les cours en 5^{ème} primaire.

[...] **Ca** : « Ben avec la maman, c'était entendu que c'était la maman de son natel qui nous appelait si elle devait pas être là, sinon, c'est qu'elle devait être là, et nous on devait appeler la maman. » (Caroline)

Concernant son statut de jeune enseignante et remplaçante, Clémence dit que les parents ont été **compréhensifs**.

[...] **Cl** : « Les parents aussi, ils ont été très compréhensifs, du fait que j'avais pas le temps de me préparer, que j'étais une jeune enseignante, que j'étais là pour un remplacement. » (Clémence)

Une enseignante novice relève que certains parents sont **conscients des rôles** respectifs de l'enseignant et des parents.

[...] **Sa** : « Certains parents très reconnaissants, ils savent qu'eux ce sont les parents, que moi j'ai suivi une formation, que j'ai fait des études, pour être enseignante, donc ils comprennent bien que c'est mon métier. » (Samira)

Finalement, nombreux sont ceux qui prétendent que certaines relations avec les parents se passent très bien et que les parents sont **sympathiques**.

[...] **An** : « Bon ça s'est bien passé, je suis vraiment content et soulagé du rapport que j'ai avec les parents... » (Antonio)

[...] **Ch** : « J'ai des parents où...particulièrement sympas donc ça ça se passe vraiment bien. » (Charlotte)

[...] **An** : « Les parents d'élèves sont super, je n'ai jamais eu de soucis avec aucun d'entre eux. » (Kate)

[...] **Ma** : « Ca se passe très bien. J'ai dû tomber sur des parents, euh, chouettes, donc, pour l'instant, ça se passe très bien. » (Manon)

[...] **Sa** : « C'étaient des contacts sympas, mais je n'étais pas très à l'aise ! » (Sarah)

Kate va jusqu'à qualifier les relations qu'elle entretient avec les parents d'« **amicales** ». Elle évoque notamment la présence du tiers des parents lors d'un camp de ski. Cela n'a rien de bien étonnant, puisque nous savons désormais combien les manifestations collectives sont appréciées par les parents (Montandon, 1991).

[...] **I** : « Peux-tu décrire tes relations avec les parents en général ? »

An : « Elles sont amicales ! Sur les 21 élèves, il y a 6 même 7 parents qui étaient accompagnants au camp de ski. Donc c'est très amical » (Kate)

6.3 Qualités/stratégies mises en place

Les réponses des entretiens nous ont permis de classer les stratégies selon deux catégories : les qualités professionnelles (relationnelles, personnelles, motivationnelles) et les aides extérieures (collègues, autres enseignants, spécialistes, formation continue...).

6.3.1 Qualités professionnelles

D'après les réponses des interviews, nous avons séparé ces qualités en deux sortes : qualités relationnelles et qualités personnelles. Commençons d'abord par les qualités relationnelles.

Etant donné que les parents ne la connaissaient pas, Kate a commencé par établir un premier contact, en écrivant une **lettre pour se présenter**.

[...] **An** : « Ben je pense que... étant donné que les parents ne me connaissaient pas avant d'arriver dans le cercle scolaire, je pensais que c'était une bonne chose que d'écrire une lettre pour d'abord me présenter et puis ... un premier contact en fait. » (Kate)

Le souci de **transparence** est présent chez de nombreux jeunes enseignants, comme l'ont conseillé Gayet (1999), Gelin, Rayou et Ria (2007), Maulini (1999), Montandon (1997) et Perrenoud (1999). Eliane et Antonio ont l'habitude de faire part aux parents de leurs **attentes** et de leur **fonctionnement**, notamment au niveau du règlement. Charlotte n'a aucun secret envers les parents et les enfants, car elle **leur dit tout** et **leur explique** tout. Loredana partage les mêmes propos que Charlotte. Elle précise qu'elle veille à **expliquer les choses de diverses manières**, surtout lors de situations difficiles, afin d'éviter les malentendus.

[...] **El** : « Alors on, moi je leur présente ce qu'on fait, ce qu'on attend d'eux, ce qu'on attend de leur enfant, comment on fonctionne quand ils nous connaissent pas, ce qui va se passer pendant l'année si on a déjà une ligne de conduite par rapport à certaines choses. Je pense que ça les apaise déjà un peu de voir que ..on a un but, qu'on a certaines propositions à leur faire. » (Eliane)

[...] **An** : « J'ai passé le message que je voulais faire passer, en précisant les attentes que j'avais et puis...ça s'est bien passé avec tous les parents pratiquement. » [...] « Encore hier j'ai fait des papiers pour la communication avec les parents au niveau du respect des règles, de l'investissement dans le travail » (Antonio)

[...] **Ch** : « Je trouve que...et puis je suis transparente donc je leur dis tout que ce soit aux enfants ou aux parents. Puis je trouve que ça c'est important parce que on a des problèmes soit avec les

enfants soit avec les parents. Si on...si on cache des trucs, si on leur dit rien. Puis là je crois que je fais du mieux que je peux ou il me semble comme...ça me semble un peu évident de vraiment être...tout expliquer...euh...tout expliquer aux parents, aux collègues aussi. Des fois c'est peut-être un peu trop mais...Je préfère comme ça ils sont au courant de tout. Ça je pense que c'est quand même une qualité parce que ça nous assure quand même des bonnes relations et puis des bons retours aussi » (Charlotte)

[...] **Lo**: *“essayer de d'expliquer les choses de plusieurs manières...parce que parfois il y a des malentendus mais qui sont dus à une véritable mauvaise compréhension...voilà la chose que j'ai le plus souvent tendance à faire, que ce soit quand je parle avec les parents, avec les enfants... c'est dire la chose de diverses manières possibles, de telle manière que l'autre comprenne vraiment... ou quand je dis quelque chose d'un peu dur...je ne dis pas ces propos pour offenser, je les dis parce que je tiens...à ce que l'enfant s'améliore...” (Loredana)*

Rappelons-nous Meirieu (2000) et Perrenoud (2001). Ces deux auteurs mentionnaient également l'importance de rendre compte aux parents, donc d'être transparents. Toutefois, ils prétendaient qu'il ne fallait pas leur donner trop de pouvoir. Ainsi, Stefano, qui semble partager l'avis des deux auteurs, apporte une nuance aux propos de ses collègues féminines. Il affirme avoir vécu de bonnes relations avec les parents. Il semble justifier la qualité par le fait que certes, il a dit des choses, mais il **n'a pas tout dit** non plus.

[...] **St**: *“Ben je dois dire que je n'ai pas eu de gros problèmes avec les parents (petites lamentations, voilà quoi...) mais justement, avec eux, je n'ai pas trop dit de choses..c'est-à-dire... oui, j'ai dit des choses, mais je n'en ai pas trop dit...” (Stefano)*

Dans le cas de Samira, jeune enseignante dans une classe multiculturelle, il est important de prendre le temps d'**expliquer les choses** aux parents, puisqu'ils ne les vivent certainement pas comme nous les vivons. Nous retrouvons ici la notion de transparence. Il convient également de leur rappeler que c'est pour le **bien de l'enfant** si l'on agit de telle ou telle manière.

[...] **Sa** : *« Donc ces choses-là, la rigueur que certains n'ont pas, [...] justement on leur explique, qu'on aimerait, j'aimerais moi-même que notre société soit pas autant stressée, mais non c'est comme ça. On leur a dit « votre fils, il est déjà lent, il n'est déjà pas suisse, car ça se voit sur son visage, c'est pour son bien il faut y aller » car on sait très bien que le monde du travail, on peut dire ce qu'on veut, ils sélectionnent aussi par rapport à l'apparence. » (Samira)*

Toujours dans un souci de transparence, Valérie dit combien il est primordial de **poser ses limites et ses exigences**, afin de ne pas se faire manger.

[...] **Va** : *« il faut absolument mettre les limites, sinon... on se fait manger... [...] Fin, j'ai dû mettre lors de la réunion de parents des exigences... [...]Important, ça je pense qu'il faut le dire aux jeunes, important il faut qu'ils soient clairs, ce qu'ils veulent, ce qu'ils veulent pas ! [...] Et puis poser ses jalons, dire aux parents "Et ben voilà, c'est comme ça, comme ça, comme ça. » (Valérie)*

Certains novices tels que Loredana et Joëlle mentionnent l'importance d'être **disponibles** pour les parents. Maëlle partage leur avis mais rajoute qu'il faut savoir **dire “stop”**.

[...] **I**: *“Ce fait d'être disponible et présente est une chose qui t'appartient depuis le début, c'est une chose que tu faisais toujours?”*
Lo: *“Ca oui [...]” (Loredana)*

[...] **Jo** : « je suis quelqu'un de disponible donc ils savent qu'ils peuvent m'atteindre, qu'on peut discuter et que...ce qui...ce qui aide aussi parce que...je trouve qu'en discutant on règle beaucoup de choses » (Joëlle)

[...] **Ma** : « Les parents sont aussi, ils ont envie d'être là, ils s'inquiètent donc au bout d'un moment il faut dire stop mais être disponible il faut, parce qu'ils ont besoin quand même de savoir ce qui se passe en classe. » (Maëlle)

Comme l'a mentionné Losego (2008), les jeunes enseignants sont conscients que les qualités professionnelles sont essentielles à la réussite de leur métier. Parmi celles-ci, Loredana et Mélanie nomment l'**empathie** ou encore la **sensibilité relationnelle**. Ludovic (42 ans), quant à lui, prétend que son **expérience** (dans la vie) joue également un rôle dans la qualité saine de ses relations avec les parents.

[...] **Lo** : « Selon moi, c'est aussi important de chercher à comprendre la sensibilité des parents... » (Loredana)

[...] **I** : Vous pensez qu'il faut quoi comme qualités pour devenir un enseignant ?
Mé : « De l'ouverture, de l'empathie, ...être à l'aise quand même dans les relations humaines, que ce soit avec les enfants ou avec les parents [...] » (Mélanie)

[...] **Lu** : « Oui, en tant que maître de classe, on est amené à téléphoner, à prendre rendez-vous avec des parents et cela se passe plutôt bien. Je pense que c'est dû en partie à mon expérience et aussi à une certaine sensibilité au niveau relationnel qui fait que je me sens à l'aise avec ce genre de choses. » (Ludovic)

Toutefois, l'empathie ne suffit pas toujours, comme l'avance Marylène.

[...] **Ma** : « la dernière fois que je l'ai rencontrée, j'ai voulu lui dire tout ce qui allait bien avec cet enfant, que je n'étais pas là pour rabaisser son fils ou c'est pas parce que je ne l'aimais pas ou quoi que ce soit, mais parce que j'avais envie que cela s'améliore et que j'étais sûre qu'elle faisait tout ce qu'elle pouvait et que ce n'était pas facile d'éduquer un enfant seule, avant d'aller dans le plus négatif. Et c'est vrai que ça a un petit peu amélioré mais en même temps, ben... elle mettait toujours la faute sur les autres et elle avait de la peine à remettre en question le comportement de son fils. Donc... même en essayant d'être empathique et tout ça, c'est difficile. » (Marylène)

Deux jeunes enseignantes, Joëlle et Mélanie, considèrent qu'il faut **être à l'écoute** des parents. Cette capacité d'écoute a également été mentionnée par Maulini (1999) et Montandon (1997).

[...] **Jo** : « [...] je pense être quand même bien à l'écoute de ce qui se passe que ce soit chez les collègues, chez les enfants, chez les parents » (Joëlle)

[...] **Mé** : « C'est vrai que j'ai quand même fait un petit peu de psycho, est-ce que j'ai des restes, je sais pas, ou est-ce que ...bon, j'ai des parents aussi qui font beaucoup d'écoute, d'accompagnement, peut-être que ça m'aide aussi, voilà, je sais pas, de savoir écouter un peu. » (Mélanie)

Finalement, Manon conseille de **communiquer régulièrement** avec les parents et de **leur dire comment** ils peuvent venir en aide à leur enfant. En d'autres termes, il convient de leur donner les moyens de collaborer, tout comme l'ont conseillé Gelin, Rayou et Ria (2007) ainsi que Perrenoud (2001).

[...] **Ma** : « on a beaucoup communiqué avec les parents, ce que je trouve bien. Régulièrement, on (fait des cahiers de vie ???) on dit ce que les enfants doivent, euh, travailler pendant les vacances, donc on les... on les fait vraiment collaborer avec nous, puis les enfants, et puis, ben voilà, ils viennent souvent aussi les chercher, comme ils sont petits et, ouais, ça se passe très bien. Vraiment. » (Manon)

Après avoir passé en revue les diverses qualités relationnelles qu'il est conseillé d'avoir, venons-en aux qualités personnelles, concernant la personne enseignante uniquement.

Deux jeunes enseignants estiment que la **confiance en soi** (être sûr de ce que l'on fait), tout comme la **sincérité**, semblent être des atouts. C'est ce que prétendent Loredana et Stefano.

[...] **Lo** : « La confiance...parce que parfois, tu te dis peut-être: "mais c'est juste ce que je leur ai dit ou pas?" et après tu vois que...à la fin, ça fait du bien d'être sincère et de le leur dire... » (Loredana)

[...] **St**: « Comme ça...oser parce que de toute façon, personne ne te mange...être sûr par contre de ce que tu fais... » (Stefano)

Cette confiance en soi permet également d'afficher une certaine **présence**, afin d'éviter de se faire "marcher dessus". Tels sont les propos de Maëlle.

[...] **Ma**: « La première année, j'ai fait venir les parents en classe donc forcément qu'il y a leurs regards et en étant, ils savaient que j'étais nouvelle. Mais une fois qu'on fait sa place, mais alors il faut la faire, c'est vrai qu'il faut, par exemple à la première réunion de parents, j'ai dû batailler sur les méthodes de lecture. "Est-ce que vous êtes sûre qu'ils ne vont pas tout confondre?". Et puis on n'a jamais vraiment les réponses à tout donc, il faut pas se laisser démonter. Mais une fois qu'on leur a montré qu'on est là, c'est bon. » (Maëlle)

Valérie et Manon évoquent également l'importance de **savoir où l'on va**, notamment afin de savoir que dire aux parents.

[...] **I**: « C'est la confiance en ses capacités... ? »
Va : « C'est savoir où on va » (Valérie)

[...] **Ma** : « bon, quand les parents nous posent des questions, si on sait déjà bien ou, nous, on va, ben on sera moins pris au dépourvu aussi. » (Manon)

D'après Joëlle, les parents semblent être sensibles à la **structure** et à l'**organisation** de l'enseignement ainsi qu'à la **motivation** de l'enseignant.

[...] **Jo** : « Quand je disais organisée, structurée donc les enfants savent que les devoirs on les range dans le casier et que la discipline c'est comme ça, que...pour eux...c'est vrai que beaucoup de parents m'ont dit que ça les...ça les sécurisait, ils savaient comment...comment ça fonctionnait.[...] Et puis euh...ouais...l'envie de faire plein de choses je pense que ça...c'est un atout parce que du coup les parents sont contents » (Joëlle)

En cas de situation problématique avec les parents, Estelle avoue **se remettre en question** afin de faire avancer la situation.

[...] **Es** : « si une fois il devait y avoir un problème et que je devais avoir des contacts réguliers avec certains parents, si je trouve que cela ne marche pas très bien notre rapport entre les parents et moi et qu'il me semble qu'on n'avance pas et qu'on arrive pas à aider l'enfant, il me semble que je me

demanderais « Est-ce que je n'ai pas su présenter les choses ? Ou en les accusant que c'était de leur faute ? Ou est-ce que je n'ai pas assez expliqué ce que je voulais dire et dit où était mon malaise et quelque chose qui me déplaisait ? Ou ... enfin dans ce sens-là... Me remettre en question ! » (Estelle)

Clémence dit avoir l'habitude de **prendre note de ses observations**, afin de pouvoir s'y appuyer lors des rencontres avec les parents.

[...] *Cl :* « Donc je devais faire beaucoup d'observations et ça m'est arrivé de prendre rendez-vous avec les parents pour discuter en disant: voilà ce que j'ai observé, on pense qu'il faudrait peut-être voir pour aller plus loin. » (Clémence)

Pour Marylène et Mélanie, il est important de savoir contrôler ses nerfs et rester **calme**.

[...] *Ma :* « Mais, j'essaie vraiment de ne pas m'énerver et de dire j'ai dit ce que j'avais à dire et si quelqu'un ne veut pas entendre ce que j'ai à dire, et bien tant pis ! » (Marylène)

[...] *Mé :* « je pense ça c'est quand même une qualité parce que ...de pas se braquer tout de suite » (Mélanie)

Iolanda recommande aux futurs enseignants d'être **spontanés** et d'avoir un esprit d'équipe, de **collaboration**.

[...] *Io :* « Alors, être spontané...et de chercher la collaboration... avec les enseignants...collègues...voilà, ça c'est un appui vraiment fondamental. Et s'ils ont certains doutes, de toute manière... il faut se retourner vers quelqu'un et chercher...du soutien... ne pas se refermer dans sa propre coquille et s'isoler.... » (Iolanda)

6.3.2 Aides extérieures

Certaines jeunes enseignantes, partageant leur classe avec un(e) collègue, avouèrent avoir été **soutenues par leur collègue**. Joëlle et Mélanie ont eu la chance de mener les entretiens avec leur collègue. La présence de leur collègue chevronné(e) semble les avoir rassurées.

[...] *Jo :* « Ben l'année passée c'était super parce que elle m'a bien coaché...enfin quand fallait voir les parents, j'étais sécurisée parce qu'elle elle avait l'habitude alors suivant ce que je disais elle pouvait euh...modifier pour que ça passe mieux parce qu'on fait des erreurs » (Joëlle)

[...] *Mé :* « Les premières fois justement j'ai encore eu de la chance parce qu'on était à deux, donc...Ça s'est fait un peu en douceur, parce que la première année on a beaucoup fait des entretiens à deux, c'est cette année où on s'est vraiment partagées. Bon, on se partage, à moins que ce soit un cas vraiment très difficile, on se voit tous ensemble. Après les séances de parents on était aussi à deux » (Mélanie)

Maëlle évoque une situation qu'elle a vécue face à des parents doutant de ses compétences, étant donné son manque d'expérience. Elle avait un appui de 25% d'une collègue qui enseignait depuis 30 ans. Certains parents en ont profité pour aller demander à cette collègue si le travail que Maëlle demandait aux enfants n'était pas trop compliqué. La collègue appuya le travail de Maëlle et les parents eurent finalement confiance en elle.

[...] **Ma** : « Donc si elle était pas dans mon sens, elle aurait pu se dire "Oui c'est un peu trop dur mais moi je..." mais elle a dit : " Non non c'est super ce qu'elle fait" donc du coup les parents ils prennent confiance, grâce aux collègues. » (Maëlle)

Pour Stefano et Estelle, le soutien est venu des **autres enseignants** du centre scolaire. Stefano dit avoir préparé sa première réunion de parents seul, puis il s'est renseigné auprès du corps enseignant. Il en va de même pour Estelle, que d'autres enseignantes ont informée sur les habitudes du centre scolaire, en matière de communication avec les parents. Cela semble confirmer ce qu'ont dit Gelin, Rayou et Ria (2007) au sujet des jeunes enseignants, qui, moins individualistes que leurs prédécesseurs, n'hésitent pas à demander conseil à leurs collègues.

[...] **I** : "Tu l'as préparée toi tout seul?"

St : "Au début oui, j'y ai pensé tout seul, puis j'ai demandé un peu par-ci par-là.... eux, comment ils faisaient...là aussi ça aide... mais à la fin, ce qui m'a tranquilisé un peu, c'est que chaque enseignant faisait les choses à sa manière..." (Stefano)

[...] **Es** : « Ce sont elles qui nous ont mis un peu sur les rails pour nous dire et bien c'est comme ça que ça se passe dans le cercle scolaire, il y a un bulletin d'informations pour les parents, il y a ça, ça et ça à mettre dedans, voilà les informations... » (Estelle)

Devant communiquer avec des parents de langue étrangère, Eliane a fait appel à une **traductrice**, afin d'éviter tout malentendu à cause de la langue.

[...] **El** : « les parents étaient assez réticents par rapport à certaines choses. Et puis finalement, un entretien, non seulement avec les parents, mais aussi comme c'est des parents étrangers avec une traductrice, pour vraiment mettre les mots justes sur les choses. » (Eliane)

Francine considère que le cours de **formation continue sur la communication avec les parents** lui a apporté des stratégies à mettre en place.

[...] **Fr** : « De la communication avec les parents, j'ai fait. Ça, c'était bien. Chaque réunion, on a préparé ensemble, donc c'était bien. Elle nous donnait des stratégies, c'était... qu'est-ce qu'il fallait dire, qu'est-ce qu'il fallait pas dire, les mots à éviter. [...] et puis elle nous avait dit « préparez juste une petite phrase sur chaque enfant, comme ça, c'est prêt. Pas la phrase va-tout, mais une petite phrase. » (Francine)

Quant à Alexandra, elle a également suivi un cours de **formation continue sur l'introduction à la profession**, qui a su lui apporter des conseils.

[...] **Al** : « j'étais en cours de formation continue avec e avec e... j'étais en cours de formation continue avec e la la formation qui aide le début je sais plus le nom. [...] puis c'est elle que j'ai appelée au début et pis c'est elle qui m'a dit e... de vraiment pas me laisser faire par cette maman et puis que de commencer à faire les objectifs travaillés à l'école chaque deux semaines donc chaque deux semaines y recevaient tout c'que j'avais travaillé à l'école, fin en gros a des objectifs représentatifs déjà qui pouvaient comprendre mais elle m'a dit écoute e les parents forcément y vont ve y vont essayer de venir chercher l'information donc si tu ne la donnes pas y vont venir te la chercher d'une manière ou d'une autre.» (Alexandra)

Finalement, Loredana dit avoir suivi des cours de médiation pour apprendre à dire les choses « difficiles, vilaines » d'une manière enjolivée.

[...] **Lo:** " J'ai aussi suivi des cours de médiation, pourtant je ne sais pas, lui il dit que j'ai vraiment une manière de faire dans laquelle qui fait que j'arrive à dire la chose "vilaine", mais d'une manière enjolivée... " (Loredana)

6.4 Rapport à la formation initiale

Lorsqu'on leur demande de s'exprimer sur leur vécu en formation initiale, Manon, Joëlle et Christiane affirment être en **manque de notions pratiques**, telles que le contact et la transmission d'informations aux parents, et ce, au dépend de cours dont elles peinent à percevoir l'utilité dans la vie professionnelle active.

[...] **I:** « Et comment est-ce que vous avez vécu vos études à la HEP ? »

Ma: « Beaucoup de théorie, mais... on n'allait pas vraiment dans le vif du sujet, puis, moi, il me manque des choses, maintenant. »

I: « Et qu'est-ce qui vous manquerait ? »

Ma: « Alors tout ce qui est le contact avec les parents, euh, bon, les règles, ce qu'on ose faire, pas faire, jusqu'où on est responsable, tout ça. » (Manon)

[...] **I:** « Et par rapport aux études elles-mêmes ? Y'a rien qui vous a tout d'un coup euh... ? »

Jo: « Ben...y'a des cours où ça nous semblait pas très utile et puis...c'était difficile parce que j'en voyais pas l'intérêt ou...Alors certains j'ai vu l'intérêt après dans la pratique puis d'autres euh...j'en vois toujours pas l'intérêt et puis je trouve qu'il y aurait des choses qu'on pourrait mettre à la place. »

I: « Vous avez un exemple ? »

Jo: « La philosophie de l'enseignement par exemple. Bon je l'ai suivi à Brig en plus donc c'est encore différent. Après ça dépend toujours des profs qu'on a mais c'est vrai que euh...dans la pratique après on est amené à gérer les parents d'élèves et toutes ces petites choses-là. Et puis je me dis que...ben c'est clair on peut pas...donner euh...une liste y'a tout ça à faire mais nous sensibiliser, nous dire « ben pour un entretien on pourrait commencer comme ça. » C'est important de relever aussi le positif enfin...plein de petits trucs comme ils nous ont donné pour la gestion de classe ou pour plein d'autres choses. Ce côté « parents », je trouvais qu'il manquait. » (Joëlle)

[...] **I:** « lesquels manques ? »

Ch: « où on a peut-être moins été préparés ou peut-être aussi e... lors des stages, peut-être on nous a moins mis e... le doigt sur telle difficulté sur ... personnelle donc e... »

I: « comme quoi par exemple ? »

Ch: « alors ... un exemple, comment je dirais transmettre ... les informations aux parents, enfin il y a eu beaucoup de cours relation aux parents, l'école avec les parents, mais e... comment leur dire, leur transmettre que leur enfant y ... se comporte moins ... enfin il y a un comportement qui ne va pas pour le reste de la classe ou qu'il a telle difficulté dans tel domaine e... enfin c'est peut-être aussi propre à moi je sais pas si e... il faut encore que je travaille ce domaine-là, mais il semblait que ça manquait un peu e... de comment e... ouais faire transmettre l'information aux parents tout en étant juste aussi quoi [...] » (Christiane)

Afin d'améliorer la formation initiale, Joëlle et deux autres jeunes diplômées suggèrent des cours sur la relation avec les parents, proposant des éléments pratiques et concrets.

[...] **I:** « Mmm. Auriez-vous des suggestions à faire pour améliorer la formation initiale ? »

Jo: « Un cours sur la relation avec les parents comme je le disais mais...sans aller trop loin non plus juste donner des petites pistes comment gérer des entretiens tout simplement. » (Joëlle)

[...] **I:** « Auriez-vous des suggestions pour améliorer la formation initiale à la HEP ? »

No: « Je dirais moins de réflexion par exemple comment l'école a évolué au fil des siècles, ce n'est pas très utile dans la vie de tous les jours. Je dirais que l'on a besoin d'exemples concrets, de savoir comment gérer les parents ou l'indiscipline... être plus proche de la réalité d'enseignant. » (Nouria)

- [...] **I** : « D'accord. Auriez-vous une suggestion à faire pour améliorer la formation initiale à la HEP? »
Fr : « [...] il manque de cours pratiques pour moi. Des choses bêtes, l'utilisation du tableau noir, des choses comme ça. Ou bien, euh, la communication avec les parents, aussi. Bon, il est encore en cours de formation continue, mais, nous donner quand même une petite, euh, quelques cours. On a un cours de communication donc, et c'est un cours très intéressant, mais c'était pas vraiment en lien avec les parents, vous voyez ce que je veux dire? C'était plus, en général, c'est bien ce cours, puis après, peut-être un autre cours avec, qui est... qui est plus ciblé sur les, sur les parents. » (Francine)

6.5 Rapport à la formation continue

Bien que la formation initiale ne propose pas de cours spécifique sur la relation famille-école, ce domaine est au programme de la formation continue. D'ailleurs, quelques enseignants que nous avons interrogés ont déjà participé à ce cours et l'ont apprécié.

- [...] **I** : « Vous aviez fait quoi? »
Fr : « De la communication avec les parents, j'ai fait. Ça, c'était bien. Chaque réunion, on a préparé ensemble, donc c'était bien. Elle nous donnait des stratégies, c'était... qu'est-ce qu'il fallait dire, qu'est-ce qu'il fallait pas dire, les mots à éviter. » (Francine)
- [...] **I** : « Est-ce que vous avez suivi des cours de formation continue ? »
Sa : « Oui. »
I : « En quoi ? »
Sa : « J'ai fait « entretien de parents » avec un monsieur qui était bien, un sociologue-psychologue. » (Sarah)

Contrairement à leurs collègues, Samira, Olivia et Manon n'ont pas encore suivi ce cours mais envisagent de le faire afin de développer des compétences supplémentaires.

- [...] **I** : « Qu'est-ce que vous avez envie de faire comme cours ? »
Sa : « [...] surtout musique et aussi relationnel, plus « comment gérer les conflits, comment parler avec les parents, etc. » (Samira)
- [...] **I** : « Est-ce qu'il y a des compétences que vous voudriez développer ? »
Ol : « Savoir parler aux parents. Savoir ça. Je sais que c'est le gros problème dans l'enseignement. » (Olivia)
- [...] **I** : « Vous trouvez qu'il y aurait un dispositif de formation continue qui serait nécessaire pour tout enseignant qui débute ? »
Ma : « Euh... ben, peut-être qu'il manquerait, euh, alors, à la HEP, justement, au sujet des relations. Mais là, on aura, euh, prochainement un cours, mais ça, c'est l'inspecteur de notre arrondissement qui fait régulièrement des, un thème, et puis il y a un petit débat, donc là, justement, sur les relations parents-enseignants, donc là, je vais y aller, ça, c'est chouette. Ce genre de cours éventuellement, ouais. » (Manon)

Nous voilà au terme de l'analyse et de l'interprétation des entretiens qui étaient à notre disposition. Dès lors, nous sommes donc dans la capacité de juger nos hypothèses.

7 VERIFICATION DES HYPOTHESES ET SYNTHESE DES RESULTATS

7.1 Vérification des hypothèses

Avant de commencer l'analyse des entretiens, nous avons formulé quatre hypothèses. L'analyse des entretiens nous a permis de juger si celles-ci étaient prouvées ou non. Avant tout, nous tenons à préciser que les résultats de l'analyse sont à interpréter avec prudence, car ils sont le fruit d'un travail qualitatif, s'appliquant uniquement à l'échantillon précisé auparavant. En aucun cas nous affirmons que les résultats s'appliquent à tous les jeunes enseignants issus des HEP romandes et du Tessin.

- **« Les difficultés rencontrées par les jeunes enseignants dans la relation avec les parents seraient similaires à celles rencontrées par leurs collègues chevronnés, mais elles seraient toutefois exacerbées par le fait que les enseignants sont novices. » (Hypothèse 1).**

En rédigeant cette hypothèse, nous avons supposé que les jeunes enseignants peineraient notamment à organiser les rencontres individuelles et collectives, puisqu'ils estiment que leur formation est trop théorique, au détriment de la pratique. De plus, nous avons pensé qu'ils se laisseraient influencer par les parents méfiants à cause d'un manque de confiance en eux, dû à ce sentiment de « ne pas être prêts ». D'une manière générale, les difficultés rencontrées par les jeunes enseignants sont effectivement similaires à celles des enseignants chevronnés. Toutefois, il est vrai qu'ils ont rencontré quelques difficultés dues principalement à leur statut de novice. Maëlle et Eliane ont été confrontées à des parents qui se méfiaient de leurs compétences et qui allaient se renseigner ailleurs pour se rassurer. D'autres enseignants ont dit qu'ils ressentaient cette méfiance des parents, même si ces derniers ne la démontraient pas forcément comme dans le cas précédent. Francine, Stefano et Joëlle avouèrent éprouver des difficultés pour organiser les réunions de parents. La forme et le contenu des rencontres leur posaient problème. En définitive, les jeunes enseignants éprouvent bel et bien les mêmes difficultés que les enseignants chevronnés, mais en rencontrent également d'autres dues à leur statut de novice.

- **« Certains parents démontreraient de l'intérêt pour la pratique du jeune enseignant et apprécieraient travailler en projet avec lui. » (Hypothèse 2).**

Cette hypothèse est en partie confirmée. En effet, certains jeunes enseignants ont signalé que des parents étaient intéressés par leur pratique et qu'ils demandaient des portes ouvertes. D'autres ont également mentionné la présence des parents notamment durant les projets qu'ils ont menés. Toutefois, ce ne sont pas les seuls aspects positifs soulevés par les novices. Joëlle et Alexandra ont apprécié la présence des parents auprès des enfants en difficulté. D'autres néophytes ont évoqué une certaine complicité entre les parents et eux-mêmes. Plusieurs d'entre eux ont aussi relevé la reconnaissance, la confiance, la sympathie et la compréhension des parents qu'ils ont rencontrés. Samira a même dit qu'ils étaient conscients de leurs rôles respectifs. Ainsi, nous pouvons constater que notre hypothèse est prouvée, mais qu'elle est à compléter.

- **« L’enseignant novice mettrait en place les mêmes stratégies ou pistes suivies par les enseignants chevronnés. De plus, il demanderait de l’aide auprès de ses collègues et il profiterait de ses qualités telles que l’ouverture d’esprit, la flexibilité et la réflexivité. » (Hypothèse 3).**

Effectivement, les jeunes enseignants mettent en place des stratégies semblables à celles des enseignants chevronnés. Parmi celles-ci, nous retrouvons l’écoute, la transparence mais limitée, et l’importance de l’organisation et la structure. Plusieurs novices ont mentionné effectivement combien l’aide de leurs collègues leur avait été précieuse. Toutefois, certains signalent d’autres aides extérieures, telles que la formation continue, ou encore l’aide d’une spécialiste (traductrice). Concernant les qualités spécifiques à l’enseignant novice, nous constatons que seule Estelle a dit faire preuve de réflexivité et de se remettre en question. Nulle part les novices n’ont prononcé les deux autres qualités (ouverture et flexibilité) que nous avons évoquées dans l’hypothèse. Cependant, ils en ont recommandé d’autres : le calme, la spontanéité, la confiance en soi, la motivation, la présence, et savoir où l’on va. Clémence a également conseillé de prendre note des observations menées afin d’avoir un support sur lequel baser les rencontres. En définitive, notre hypothèse est en majeure partie confirmée mais peut être complétée par d’autres qualités et stratégies.

- **« L’enseignant novice reprocherait à la formation initiale de ne pas l’avoir formé à ce niveau et formulerait des requêtes concernant les aspects pratiques. De plus, le jeune enseignant envisagerait de suivre la formation continue sur ce thème. » (Hypothèse 4).**

Cette hypothèse a pu être vérifiée. En effet, nous avons vu que certains jeunes enseignants avaient un avis plutôt négatif envers leur formation initiale. Ils lui ont reproché d’être trop théorique et de dispenser parfois des cours qui ne semblent pas très utiles. D’autres ont proposé d’inclure un cours sur la relation avec les parents (pistes, organisation des entretiens,...) en formation initiale. Les résultats ont également montré que quelques jeunes enseignants interviewés ont déjà participé au cours de formation continue sur la relation famille-école et que d’autres envisagent de faire de même.

7.2 Synthèse des résultats

Suite à l’analyse et à l’interprétation des entretiens à l’aide de la littérature, quelques constats principaux ont émergé.

Au cours de notre recherche, nous avons décelé des particularités spécifiques aux néophytes, notamment concernant les difficultés rencontrées dans les contacts et les stratégies mises en place pour les surpasser. Bien que les difficultés mentionnées par la littérature soient similaires à celles vécues par les jeunes enseignants, le manque d’expérience a constitué une difficulté supplémentaire pour les personnes interviewées ainsi que pour les parents. Ce manque d’expérience a posé problème à deux niveaux. D’une part, les parents se sont montrés parfois méfiants face aux compétences des novices, sans laisser ces derniers indifférents. D’autre part, il est vrai que ce manque d’expérience a également pesé sur le côté organisationnel des rencontres, puisque certains novices ont avoué ne pas savoir comment procéder. Certes, ils ont justifié leurs propos en reprochant à

la formation initiale de ne pas les avoir suffisamment préparés, mais le manque d'expérience n'est de loin pas un facteur à exclure.

En ce qui concerne les stratégies mises en place par les novices pour faciliter la communication avec les parents, nous avons constaté que d'une manière générale, elles ne différaient pratiquement pas de celles présentes dans la littérature. En effet, les jeunes enseignants privilégient également les qualités dites professionnelles, comme la transparence et l'écoute. Toutefois, une stratégie semble être particulière aux jeunes enseignants : ils n'hésitent pas à demander de l'aide à leur entourage professionnel (collègues, spécialistes, formation continue). Une enseignante a également mis en avant sa capacité de réflexivité.

Au fil des entretiens évoquant souvent les difficultés rencontrées, nous avons été soulagée d'apprendre qu'il arrivait que les contacts avec les parents se passent bien. Contrairement au sens commun, certains parents sont très présents et suivent de près leur progéniture. Ils ont ainsi beaucoup de plaisir à participer à la vie de la classe (projet, portes ouvertes).

En définitive, les résultats de la recherche montrent qu'il n'existe pas de grandes différences entre ce que vivent (difficultés, aspects positifs, stratégies) les enseignants novices et les enseignants pris globalement. Toutefois, nous avons pu percevoir une certaine influence du statut de novice, aussi bien de nature négative que positive, sur ces différents domaines. Nous retiendrons que leur statut peut certes leur poser des difficultés, mais qu'il représente également un atout.

Finalement, les enseignants novices semblent accuser la formation initiale de ne pas les avoir préparés à la réalité du métier. Bien qu'ils envisagent de suivre le cours de formation continue sur la relation avec les parents, ils formulent quelques recommandations à la formation initiale, afin qu'elle forme au mieux leurs futurs collègues. C'est pourquoi, afin de conclure notre recherche, nous tenons à proposer les quelques mesures d'encadrement suggérées par les novices, et que nous nous permettrons de compléter personnellement. Nous imaginerons également une suite à donner à ce travail.

8 CONCLUSION

8.1 Propositions d'encadrement

Bien qu'ils soient conscients qu'il n'existe pas de recette magique permettant d'assurer la qualité de la relation avec les parents, les jeunes enseignants interviewés ont réclamé à la formation initiale quelques savoirs, savoir-faire et savoir-être. Ces derniers peuvent se résumer de la manière qui suit :

- Législation : quels sont les droits, devoirs et responsabilités de l'enseignant vis-à-vis des parents ?
- Entretiens : Comment commence-t-on un entretien ? Que doit-on dire et ne pas dire ? Comment gérer un entretien ? Quelles sont les pistes à suivre pour mener à bien un entretien ?

- Communication : comment transmettre des informations (surtout mauvaises) aux parents ?

Telles sont les demandes des jeunes enseignants qui ont été interviewés, rappelons-le, en 2007 et 2008. Comme l'a souligné Francine, issue de la HEPVS, le thème de la relation famille-école est peu traité dans le cours de communication. Nous sommes nous-mêmes formée dans la même institution que cette novice. De ce fait, nous pouvons confirmer que le thème a été amorcé non seulement lors du cours *Communication* (3.1), mais également dans d'autres tels que dans *Aspects sociologiques de l'éducation* (1.3), *L'école en tant qu'organisation apprenante* (2.1), *La pratique réflexive au service de l'éthique* (8.6). Nous constatons donc que la formation initiale, du moins celle de la HEPVS, n'exclut pas ce thème, au contraire. Elle le traite, mais dans différents cours. Seulement, il arrive que des enseignants dispensant le même cours ne l'appréhendent pas de la même façon. De ce fait, il survient souvent des différences, notamment entre les étudiants en échange à Brigue et ceux ayant suivi ces cours sur le site de St-Maurice. Peut-être serait-il judicieux de dispenser un module sur ce thème, mélangeant aspects théoriques tels que mentionnés dans notre cadre conceptuel et aspects pratiques (jeux de rôles, activités menées en stage avec les parents, témoignages de parents...). Certes, nous sommes consciente que ce thème revient déjà dans plusieurs modules et que c'est à l'étudiant de prendre en main sa formation et de tenter de telles démarches. Cependant, il est probable que les étudiants, ne se sentant pas prêts, n'osent pas se lancer seuls et auraient besoin du soutien de la formation. De plus, il se pourrait qu'ils se souviennent plus facilement d'avoir abordé ce thème s'il est présenté sous la forme d'un module suivi que s'il est traité de la sorte. Ces propos se réfèrent principalement à la HEPVS, étant donné que nous connaissons bien son système. Toutefois, il semblerait qu'il en aille de même pour les autres HEP, d'après les dires des jeunes enseignants interviewés. Nous tenons à préciser que nous sommes consciente de n'être qu'étudiante et de ce fait, que nos propos ne sont sûrement qu'utopiques, mais il nous semblait intéressant d'exprimer notre point de vue, étant donné que nous sommes concernée de très près par cette problématique.

8.2 Prolongements, perspectives

Notre recherche était centrée sur ce que vivaient les jeunes enseignants dans leur relation avec les parents en comparaison avec leurs collègues chevronnés. Il serait certainement intéressant de poursuivre cette étude en tenant compte des caractéristiques de l'enseignant novice. En effet, Montandon (1991) a dit que l'âge, le degré dans lequel il enseigne ainsi que sa formation exercent une influence sur la relation famille-école. Il serait possible de comparer les vécus d'enseignants novices jeunes et moins jeunes. Effectivement, un enseignant novice d'une quarantaine d'années pourrait rencontrer des difficultés autres que son collègue d'à peine 22 ans. Il pourrait disposer d'autres stratégies de par son expérience professionnelle dans d'autres domaines. Ensuite, comme nous l'avons vu, la fréquence et la nature des contacts diffèrent selon le degré enseigné. Cela signifie-t-il que les jeunes enseignants rencontrent moins de difficultés puisqu'ils voient moins souvent les parents ? C'est une question que l'on pourrait se poser. Enfin, il serait intéressant de comparer les propos des étudiants en tenant compte de leur institution, car nous savons que les formations ne sont point identiques. Le genre n'a pas été mentionné par Montandon (1991), mais il est probable qu'il exerce également son influence, car Campeau (1993) mentionne une étude qui a établi deux types de conduites, propres à chacun des sexes : les

qualités masculines (compétence, combativité, indépendance, autonomie, intéressé par les maths et les sciences, actif, aventureux...) et les qualités féminines (chaleur humaine, besoin de sécurité, tendance à être soumise, intéressée par la littérature et les arts, fragile, etc.). Ainsi, nous pourrions découvrir s'il est plus difficile pour une jeune enseignante d'entrer en relation avec les parents que cela ne l'est pour son collègue masculin. Etant donné qu'ils possèdent des qualités différentes, il serait aussi intéressant de voir si les stratégies mises en place pour faciliter cette relation diffèrent selon le sexe de l'enseignant.

Comme nous l'avons constaté, cette problématique est encore vaste et permet de nombreux prolongements. Nous espérons donc vivement que quelqu'un poursuive notre recherche et y apporte de nouvelles perspectives, puisque la relation famille-école occupe une place importante dans le métier d'enseignant.

Avant de mettre un terme à notre travail, nous exposons encore ci-dessous son analyse critique. Sa valeur et ses limites y seront démontrées.

9 DISTANCE CRITIQUE

Commençons par poser un regard sur le thème et la problématique choisis. Notre recherche a tenté de lier deux domaines importants dans le métier d'enseignant, à savoir l'insertion professionnelle et la relation avec les parents. Nous avons traité ce dernier domaine d'un point de vue nouveau, celui des enseignants novices, car nous avons constaté que les recherches sur l'insertion des jeunes enseignants sont encore peu nombreuses.

Durant la phase exploratoire, nous avons remarqué combien le domaine littéraire de la relation famille-école était vaste. Il était donc difficile de sélectionner et de résumer tous les éléments importants pour construire notre cadre conceptuel. Nous sommes consciente de ne pas avoir recueilli toute la littérature à ce sujet. D'ailleurs, plusieurs éléments évoqués par les novices n'étaient pas présents dans notre cadre conceptuel. Nous pensons notamment aux aspects positifs et à certaines stratégies ou qualités (ex : rester calme, avoir confiance en soi...). Toutefois, après y avoir porté un regard critique, nous nous sommes permis de considérer qu'ils se trouveraient certainement dans d'autres ouvrages que nous n'avons malheureusement point parcourus. De plus, comme nous l'avons souligné plusieurs fois, la littérature était relative aux enseignants pris globalement. Nous avons donc supposé qu'elle ne se référait pas spécifiquement aux novices, mais plutôt aux enseignants ayant déjà quelque expérience, d'où l'utilisation du terme « chevronnés » pour les qualifier. Il aurait été plus correct d'interviewer des enseignants chevronnés et de comparer leurs propos avec ceux des novices. Finalement, il est nécessaire de rappeler que nous nous sommes servie des entretiens pour bâtir notre cadre conceptuel. Il est vrai que les formes de contacts n'étaient pas souvent avancées par les jeunes enseignants. Toutefois, nous estimions important de décrire brièvement les diverses manières d'entrer en contact avec les parents et surtout de percevoir que les caractéristiques de l'enseignant, de l'enfant, des parents et de l'établissement y exerçaient une influence, notamment sur la nature et la fréquence.

Nous pensons que nos sous-questions étaient adaptées à notre questionnement de recherche. Pour pouvoir évoquer dans quelle mesure le statut d'enseignant novice influence la relation avec les familles, nous nous sommes intéressée aux différences et

similitudes entre enseignants novices et enseignants chevronnés dans la relation avec les parents. Pour ce faire, nous avons analysé les propos des jeunes enseignants en matière de relation avec les parents et nous avons comparé ces éléments avec ce que nous avons trouvé dans la littérature, au sujet des enseignants chevronnés. De plus, nous avons considéré intéressant de rechercher le regard que portait le jeune enseignant sur sa formation (initiale et continue), étant donné que nous avons lu dans la littérature que la première était jugée insuffisante et que la deuxième était vivement conseillée.

Comme nous l'avons dit, les entretiens semis-directifs menés par l'équipe de recherche étaient déjà à notre disposition. Nous reconnaissons que cette méthode de recueil de données était idéale, car elle a permis de récolter les vécus des jeunes enseignants en insertion professionnelle, tout en permettant à celui qui pose les questions de rebondir sur les éléments qui lui semblent intéressants. Certes, d'une part, il est dommage que nous ne soyons pas entrés nous-mêmes dans cette démarche d'interview, mais d'autre part, il est vrai que nous aurions peut-être influencé les novices à travers nos questions, afin de pouvoir répondre à nos attentes.

L'échantillon de notre recherche était composé d'enseignants novices du pré-scolaire et du primaire, issus des HEP romandes et du Tessin et ayant au maximum deux ans d'expérience. Nous disposions également d'entretiens d'enseignants au secondaire, mais nous ne les avons pas pris en compte. En effet, nous suivons une formation pour le pré-scolaire et le primaire, donc nous nous sentions plus concernée par des propos touchant à notre domaine. De plus, il est vrai que nous aurions pu considérer d'autres critères de sélection (genre, âge, formation, établissement...), mais nous ne l'avons point fait car nous voulions disposer d'une grande quantité d'informations variées.

Dans la partie analyse, nous avons lu les entretiens et sélectionné tous les éléments traitant de la relation avec les parents. Afin de les répertorier par catégories, nous avons construit des grilles d'analyse (voir annexes), à l'aide de la littérature. Nous les avons ensuite complétées par ce que nous avons lu dans les entretiens. Les grilles ont représenté un instrument idéal pour classer les propos des interviewés. Cependant, nous avons éprouvé quelque difficulté à nommer les sous-catégories, notamment dans les difficultés rencontrées. En effet, nous les avons souvent désignées par des caractéristiques de parents (ex : parents démissionnaires, parents absents, ...). Cela pourrait donner l'impression que les difficultés viennent des parents, mais ce n'est de loin pas ce que nous pensons et voulions transmettre. Nous retiendrons également combien il a été parfois difficile de sélectionner les éléments pertinents pour notre recherche. Si nous avons intégré l'interprétation des résultats dans la même partie que l'analyse, c'est simplement parce que cela nous semblait plus facile et logique de procéder ainsi. De la sorte, nous nous sommes servie du cadre théorique pour interpréter les propos des jeunes enseignants. Nous avouons qu'il était difficile d'interpréter entièrement leurs dires, de telle sorte que le lecteur n'ait pas à le faire lui-même.

Finalement, il est nécessaire de rappeler que les résultats obtenus sont valables uniquement pour la littérature exposée dans le cadre conceptuel et pour l'échantillon choisi. En aucun cas, il ne faudrait considérer qu'il en va de même pour tous les jeunes enseignants. De plus, il est probable que le moment durant lequel les entretiens ont eu lieu exerce aussi son influence sur les résultats. En effet, il est possible que certaines réponses auraient été différentes si les questions leur avaient été posées à un autre instant.

Notre travail de recherche touche à sa fin. Nous espérons vivement qu'il aura suscité l'intérêt des lecteurs et qu'il leur aura donné l'envie d'entreprendre de nouvelles recherches dans ce domaine encore peu traité.

10 REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Akkari, A. & Changkakoti, N. (à paraître). *Familles et écoles dans un monde de diversité : au-delà des malentendus*. Berne : HEP BEJUNE.
- Akkari, A. & Solar-Pelletier, L. (2007). *Actes de la recherche de la HEP-BEJUNE : L'insertion professionnelle des enseignants* (N°6). HEP-BEJUNE
- Akkari, A. & Tardif, M. (2006). *L'insertion professionnelle dans l'enseignement : quelques repères sur une réalité complexe*. Enjeux pédagogiques [Page web]. Accès : www.hep-bejune.ch [19.02.08]
- Bobek, B.L. (2002). *Teacher Resiliency : A Key to Carrer Longevity*. The Clearing House, 75(4), 202-205.
- Bordigoni, M., Demazière, D., & Mansuy, M. (1994). *L'insertion professionnelle à l'épreuve de la jeunesse. Point de vue sur les recherches françaises*. Communication au « Network on Transition in Youth ». Seelisberg
- Bronfenbrenner, U. (1979). The ecology of human development [Page web]. Accès : <http://books.google.ch/books?id=OCmbzWka6xUC&printsec=frontcover&dq=bronfenbrenner&hl=fr&sig=ACfU3U29OoQXeWTnwOIYmceuN4kEohDF8w#PPA237,M1> [06.06.08].
- Caillé, J.-P. (1992). *Les parents d'élèves de collège et les études de leur enfant : attentes et degré d'implication*. Education et Formations, n°32, p.15-23
- Campeau, R. & al. (1993). Individu et société. *Introduction à la sociologie* (pp.127-149) Québec : Gaëtan Morin.
- Caron, J. (1994). *Quand revient septembre...* Guide sur la gestion de classe participative (vol.1). Montréal : Les Editions de la Chenelière
- CDIP. (1996). Introduction des nouveaux enseignants à leur profession. [Page Web]. Accès : http://www.edk.ch/PDF_Downloads/Dossiers/D40B.pdf [19.02.08]
- CIIP. (2003). Déclaration de la CIIP relative aux finalités et aux objectifs de l'Ecole publique [Page web]. Accès : http://www.ciip.ch/pages/activites/Pla_d_e_cad_rom_PE/fichiers/1_pecaro.pdf [15.09.08]
- Corneloup, A. (1991). *Vous et les parents*. Les pratiques de l'éducation. Paris : Nathan
- CSHEP. (2007, Octobre). Rapport sur la situation de l'introduction à la profession des enseignantes et enseignants de l'école obligatoire [Page Web]. Accès : http://www.cohep.ch/fileadmin/user_upload/default/Dateien/03_Publikationen/04_Dokumente/2007_Bericht_Berufseinf_fr.pdf [19.02.08]

- CSHEP. (2007, Mars). Recommandations de la CSHEP sur l'organisation et l'offre en matière d'introduction à la profession [Page Web]. Accès : http://www.cohep.ch/franc/pdfs/rapports/accords/070612_Recommandations_Intr_prof.pdf [19.02.08]
- DECS. (2008a). Loi sur l'instruction publique [Page Web]. Accès : <http://www.vs.ch/navig/navig.asp?MenuID=4641&RefMenuID=0&RefServiceID=0> [19.02.08]
- DECS. (2008b). Loi concernant le traitement du personnel enseignant des écoles primaires, du cycle d'orientation et des écoles secondaires du deuxième degré [Page Web]. Accès : http://www.vs.ch/public/public_lois/fr/Pdf/405.3.pdf [19.02.08]
- DECS. (2008c). Règlement concernant les conditions d'engagement du personnel enseignant des écoles primaires et secondaires [Page Web]. Accès : <http://www.vs.ch/Navig/navig.asp?MenuID=4641&RefMenuID=0&RefServiceID=0> [19.02.08]
- Deslandes, R. (1996). *Collaboration entre l'école et les familles : Influences du style parental et de la participation parentale sur la réussite scolaire au secondaire*. Thèse de doctorat inédite, Département de psychoéducation, Université Laval, Québec
- Duru-Bellat, M. & Van Zanten, A. (2007). *Sociologie de l'école* (3e éd.). Paris : Armand Colin
- Etienne, J. & al. (2004). Dictionnaire de sociologie. *Les notions, les mécanismes, les auteurs* (3^e éd.). Paris : Hatier.
- François, J. (2003). *Profs, parents : démission impossible*. Paris : Ramsay
- Gayet, D. (1999). *L'école contre les parents*. Paris : INRP
- Gelin, D., Rayou, P. & Ria, L. (2007). *Devenir enseignant. Parcours et formation*. Paris : Armand Colin
- Gervais, C. (1999, Avril-Mai). Comprendre l'insertion professionnelle des jeunes enseignants [Page Web]. Accès : http://www.viepedagogique.gouv.qc.ca/numeros/111/vp111_12-17.pdf [19.02.08].
- Gordon, K. A., & Coscarelli, W.C. (1996). *Recognizing and fostering resilience*. *Performance Improvement* 35(9) : 14-17.
- Guerdan, V. (2004). La formation des enseignants au partenariat avec les familles : quel avenir ? In Bouchard, J.-M., Palacio-Quintin, E. & Terrisse, B. (Ed.). *Questions d'éducation familiale* (pp.313-329). Québec : Les Editions LOGIQUES.
- HEPVS. (2008). Formation continue : communication avec les parents [Page web]. Accès : http://www.hepvs.ch/index.php?option=com_wrapper&Itemid=683 [10.10.08].

- Héту, J.-C., Lavoie, M. & Baillauquès, S. (dir.). (1999). *Jeunes enseignants et insertion professionnelle. Un processus de socialisation ? De professionnalisation ? De transformation ?* Bruxelles : De Boeck
- Hoover-Dempsey, K. & al. (1987). *Parental involvement : Contribution of Teacher Efficacy, School Socio-Economic Status and Other School Characteristics*. American Educational Research Journal, 24, 3 : 417-435
- Losego, P. (2008). Conclusion. In GRSIE, « *Hier étudiants, aujourd'hui enseignants* », *Recherche sur l'insertion professionnelle des diplômés des HEP romandes et du Tessin*. (pp.138-149) [Page web]. Accès : http://grsie.com/rapport/Rapport_GRSIE_09-1.10.08.pdf [01.01.09]
- Martineau, S. (2006, 13 mai). La question de la résilience chez les nouveaux enseignants [Page web]. Accès : <http://www.insertion.qc.ca/spip.php?article73> [10.01.09]
- Masten, A. S., Best, K. M. & Garmezy, N. (1990). *Resilience and development : Contributions from the study of children who overcome adversity*. Development and Psychopathology 2 : 425-44.
- Maulini, O. (1997). La porte la mieux fermée est celle que l'on peut laisser ouverte [Page Web]. Accès : <http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/maulini/porte.html> [26.11.08]
- Maulini, O. (1999). *La tranquillité ou le débat ? Petit éloge de la dispute entre les familles et l'école*. Educateur, 3, p. 9-15
- Meirieu, P. (2000). *L'école et les parents : la grande explication*. Paris : Plon
- Monnier, R. & Pourtois, J.-P. (1987). *Relations école-famille : formation des maîtres*. Bruxelles : Labor
- Montandon, C. (1991). *L'école dans la vie des familles* (Cahier n°32). Genève : Service de la Recherche Sociologique
- Montandon, C. (1996). Les relations des parents avec l'école (pp. 63-73) [Page web]. Accès : <http://www.erudit.org/revue/LSP/1996/v/n35/005192ar.pdf> [25.06.08].
- Mucchielli, R. (2006). *L'analyse de contenu des documents et des communications*. Issy-les-Moulineaux : ESF
- Ordre des enseignantes et des enseignants de l'Ontario. (s.d.). Insertion professionnelle des nouveaux enseignants : grandir dans la profession [Page web]. Accès : http://www.oceo.ca/publications/pdf/Induction_White_Paper_f.pdf [19.02.08]
- Pelgrims, G. (2006, mai). *Références bibliographiques. Guide pour les travaux universitaires en Sciences de l'éducation* (Cahiers de la Section des sciences de l'éducation, Hors série). Genève : Université de Genève.

- Perrenoud, P. (1987). Le go-between : entre sa famille et l'école, l'enfant messenger et message [Page web]. Accès : http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1987/1987_05.html [26.08.08]
- Perrenoud, P. (1999). *Dix nouvelles compétences pour enseigner*. (Ch. 7). Paris : ESF.
- Perrenoud, P. (2001). Exigences excessives des parents et attitudes défensives des enseignants : un cercle vicieux [Page web]. Accès : http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2001/2001_05.html [26.11.08]
- Plandé, H. (1999). Pratiques enseignantes de réunions de pré-rentreées et attentes des parents. In Marcel, J.-F. (2004). *Les pratiques enseignantes hors de la classe* (pp.213-222). Paris : L'Harmattan.
- Quivy, R. & Campenhoudt, L. (2006). *Manuel de recherche en sciences sociales*. Paris : Dunod.

11 ATTESTATION D'AUTHENTICITE

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.

Morgins, le 13 Février 2009

Alexandra Donnet-Monay

12 LISTE DES ANNEXES

- Annexe I Grille d'analyse : Difficultés rencontrées
- Annexe II Grille d'analyse : Aspects positifs
- Annexe III Grille d'analyse : Stratégies/Qualités mises en place
- Annexe IV Grille d'analyse : Rapport à la formation initiale
- Annexe V Grille d'analyse : Rapport à la formation continue

NB : Les propos présents dans les grilles ont simplement été copiés tels qu'ils avaient été transcrits par l'équipe de recherche.

ANNEXE I : GRILLE D'ANALYSE : DIFFICULTES RENCONTREES

Difficultés relationnelles

Avec parents étrangers	Avec parents envahissants, consommateurs	Avec parents absents, démissionnaires	Avec parents soucieux qui posent beaucoup de questions	Avec parents agressifs
<p>« les parents étaient assez réticents par rapport à certaines choses. Et puis finalement, un entretien, non seulement avec les parents, mais aussi comme c'est des parents étrangers avec une traductrice, pour vraiment mettre les mots justes sur les choses. » ELIANE, BEJUNE, p.12</p> <p>« C'est vraiment le mélange de cultures qui veut qu'il y a des frictions, certains parents ne comprennent pas parce que ce n'est pas comme ça chez eux. » SAMIRA, BEJUNE, p.5</p> <p>« Au début, les 3 premières semaines, il venait toujours avec 5 minutes de retard, ben non quand ça sonne tu es en classe, je suis une femme mais il faut quand même me regarder, m'écouter parce que c'est moi l'autorité dans la classe. [...] » SAMIRA, BEJUNE, p.7, 8</p>	<p>« il y a toujours après, dans l'année, un ou deux parents qui essaient de... qui sont assez pénibles, qui téléphonent souvent. [...] c'est vrai que c'est pénible au téléphone, le soir, je trouve que c'est pénible. » FRANCINE, HEPVS, p.9</p> <p>« On est peut-être pas préparé aussi à la difficulté de...de...des parents trop présents » JOELLE, HEPVS, p.17</p> <p>« Moi j'ai mis un horaire pour m'atteindre, si c'est une urgence, je suis bien sûr là, mais... Sinon, ils sont envahissants... [...] VALERIE, HEPVS, p.14, 15, 17</p> <p>« elle m'a appelée la maman un samedi matin » ALEXANDRA, HEPVS, p.8</p> <p>« je dirais que je vois cela de façon réaliste, avec tout ce que comporte la vie quotidienne... Par exemple, les parents qui téléphonent » NOURIA, HEPVD, p.2</p> <p>« Ils venaient dire ça chez moi, » JULIE, HEPVS, p.9</p>	<p>“Quelli di cui hai bisogno...cioè ho chiesto un colloquio due settimane fa e mi ha detto: “prima del sette di giugno non chiamarmi neanche”.” STEFANO, ASPI, p.9</p> <p>“lavora alla mattina, poi fa la pausa di tre ore, poi lavora ancora...però poi dopo vedi, i bambini non son seguiti...” STEFANO, ASPI, p.,10</p> <p>« Des réunions où on vient pas, je trouve ça inadmissible » VALERIE, HEPVS ; p.15</p>	<p>“so ci son stati dei genitori che mi han chiesto:”ma non avete ancora trattato questo?”” STEFANO, ASPI, p.17</p> <p>« au début, ils avaient eu un peu de soucis, parce qu'on avait été un peu fort [...] ». CAROLINE, HEPVS, p.9</p> <p>« j'avais déjà des parents qui m'ont regardée de la tête aux pieds, qui regardaient ma classe qui est pas décorée enfin voilà parce que ch moi pour moi y fallait construire avec les enfants, y fallait pas arriver pis qu'tout soit prêt donc c'est vrai que c'était relativement vide mais apparemment ça fait paniquer certains parents et puis e donc ça été vraiment vraiment difficile le début » ALEXANDRA, HEPVS, p.4</p> <p>« Je pense qu'il y a des parents qui peuvent se faire du souci et qui posent des questions... » ANTONIO, BEJUNE, p.8</p> <p>« Des fois les parents viennent un peu demander des choses, etc.... » SARAH, BEJUNE, p.8</p>	<p>« euh...un papa d'élève là il m'a hurlé dessus au téléphone » CHARLOTTE, HEPVS, p.4</p> <p>« il y avait un problème par rapport aux autres parents aussi qui commençaient un peu à se révolter à un moment donné, à en avoir marre [...]. Et des parents qui disaient : "Mais c'est quand même pas possible mon enfant me raconte qu'il fait ça, mais vous vous laisser faire ça en classe !..." » JULIE, HEPVS, p.8-9</p> <p>« j'avais une maman qui me cassait les pieds mais vraiment e pourquoi e pourquoi j'faisais que dix minutes de pause et pourquoi que le matin et pourquoi j'avais dit ça à son fils et pourquoi j'l'avais grondé, 'fin j'avais tous les après-midi j'avais la maman en bas aux escaliers et pis j'avais même la boule au ventre pour finir parce que pac'que j'me disais mais qu'est-ce qu'elle va encore me raconter celle-ci et pis elle était très agressive donc c'était pas qu'elle était spécialement sympa » ALEXANDRA, HEPVS, p.4</p>

	<p>« Les parents ils interviennent tout le temps [...] Maintenant, je sais que j'ai très souvent des téléphones. » MELANIE, BEJUNE, p.3</p>			<p>« j'ai même le grand-père de ce fils qui est venu [...]. Donc le grand-père qui est venu pour essayer d'me faire la la morale [...] Mais c'est vrai qu'periodiqu'ement elle revenait à la charge enfin à la fin d'l'année elle est venue elle m'a insultée en bas dans les escaliers» ALEXANDRA, HEPVS, p.8</p> <p>« la première séance a été une catastrophe où on s'est fait bombarder ! [...] y a eu un petit groupe qui s'est monté, bon c'était pas contre nous, c'était contre le système, simplement ils avaient une manière de nous parler où on pouvait se sentir très agressées, » MELANIE, BEJUNE , p.6</p>
--	--	--	--	---

Avec parents qui ont de la peine à accepter les difficultés, qui ne sont pas lucides	Avec parents qui ont d'autres attentes que les enseignants	Avec famille à situation complexe	Avec parents qui soutiennent l'enfant et non l'enseignant	Avec parents qui remettent en cause ce que fait l'enseignant
« Oui alors justement avec l'élève que j'ai là qui a vraiment des difficultés. Avec les parents qui ont un peu de peine à accepter. » MAELLE, HEPFR,	« Ça c'était aussi je pense parce qu'ils souhaitaient vraiment que leur enfant aille dans la section qu'ils souhaitaient eux et que le CO ne souhaitait pas. »	« Le problème... c'est déjà que c'est une famille monoparentale et que la maman vit une relation fusionnelle avec son fils.» MARYLENE, HEPFR, p.8	« Après, comment voulez-vous que je sois crédible par rapport à l'enfant? Si les parents, ils sont pas derrière moi ... » FRANCINE, HEPVS, p.10	« Non, c'est pour des... que son fils, il a des ... il est descendu d'un dixième, il comprend pas, qu'ils ont calculé les notes » FRANCINE, HEPVS, p.9

<p>p.7</p> <p>« ils m'ont dit qu'ils avaient peur que ça soit le bouc-émissaire. Alors que ça s'est jamais passé comme ça dans la classe et il est plutôt soutenu par les copains donc voilà mais c'est souvent les parents qui ont du mal à accepter. » MAELLE, HEPFR, p.11</p> <p>“KV: Senti che non c'è una presa di coscienza da parte loro...? <i>IOLANDA: Ecco, della famiglia...</i> KV: Della gravità...” <i>IOLANDA: ...della gravità...”</i> IOLANDA, ASTI, p.7</p> <p>« une relation se passe un peu moins bien depuis qu'avec ma collègue on a dit quelque chose parce qu'on estimait que c'était important puis les parents veulent pas voir, veulent pas entendre puis du coup nous en veulent pas mais on sent qu'on a mis le doigt sur quelque chose où fallait peut-être pas. » JOELLE, HEPVS, p.12</p> <p>« Puis là maintenant le poste que j'ai, ce sont souvent des parents d'enfants handicapés, donc il y en a beaucoup qui n'admettent pas le handicap et il faut un peu taper le clou et c'est assez difficile. » OLIVIA, BEJUNE, p.6</p>	<p>DOMINIQUE, HEPFR, p.7</p> <p>« puis de la part des parents, qui veulent que ça avance quand même et tout ça. » CAROLINE, HEPVS, p.20</p> <p>« des parents qui qui ne stimulent pas pis qui sont encore à milles lieues de penser qu'à l'école enfantine on travaille » ALEXANDRA, HEPVS ; p.26</p>	<p>« La seule chose qui a été difficile pour moi, c'est que j'avais une élève dans ma classe qui avait une situation familiale très complexe. Pis, il y a eu des moments difficiles, dans le sens où j'ai dû faire des démarches de dénonciation, des choses comme ça... [...] c'était une fille... Elle était pas maltraitée, mais elle était négligée, on s'en occupait pas. » JULIE, HEPVS, p.6-7</p> <p>« Il y a des parents qu'on arrive à voir moins, parce que...des situation familiales peut-être plus difficiles, avec des parents séparés» ANTONIO, BEJUNE, p.8</p>		<p>« Y a certains qui vont vous apprendre à enseigner, carrément... » VALERIE, HEPVS, p.20</p> <p>« j'ai toujours des parents qui n'aiment pas ma manière de faire et qui viennent toujours e casser les pieds » ALEXANDRA, HEPVS, p.25</p> <p>« je trouve que c'est en fait difficile de justifier son travail par rapport à des parents[...]tu dois justifier ton programme parce qu'elle trouve un peu bizarre. Ca je trouve que c'est un paramètre qui est plus compliqué, j'imaginai pas du tout qu'il y avait ces relations-là avec les parents » CHARLES, HEPFR, p.3</p>
---	---	--	--	---

<p>«ce n'est pas le même enfant que je vois moi et qu'ils voient à la maison. Mais certaines personnes veulent entendre, d'autres non... » SAMIRA, BEJUNE, p.7</p> <p>« Et puis elle a de la peine à accepter que son enfant puisse pas avoir le même comportement à la maison qu'à l'école. » MARYLENE, HEPFR, p.8</p>				
---	--	--	--	--

Avec parents qui ont de la peine à dépasser leurs représentations	Avec parents qui refusent de collaborer	Manque de confiance de l'enseignant	Education des parents diffère de celle des enseignants	Autres
<p>« ils ont eux une représentation de l'école qu'ils ont eu et c'est difficile [...]j'ai eu un entretien et puis elle était un peu surprise qu'on ait pas encore commencé le livret.[...] Elle est encore un peu de l'ancienne école[...] » CHARLES, HEPFR, p.3</p> <p>« des parents qui qui ne stimulent pas pis qui sont encore à milles lieues de penser qu'à l'école enfantine on travaille » ALEXANDRA, HEPVS ; p.26</p>	<p>« on essaie de faire ce qu'on peut justement en voyant les parents et en leur proposant des choses – mais des fois les parents veulent pas collaborer » MELANIE, BEJUNE, p.18</p>	<p>« ils te téléphonent, tu dois prendre une décision. Alors l'année passé j'osais moins, je téléphonais après à ma collègue : "est-ce que j'ai bien dit et tout?" » CHARLES, HEPFR, p.9</p>	<p>« je suis pas spécialement non plus en en en ad en adéquation avec la manière de de des parents d'éduquer leurs enfants donc voilà j j'ai souvent des parents qui viennent je suis pas d'accord [...]» ALEXANDRA, HEPVs, p.25</p>	<p>« dans les aspects négatifs, il y a eu un moment clé, c'était le ... une une rencontre avec des parents en fin d'année où on s'est rendu compte que on avait mal communiqué [...] ouais qu'il y avait eu un problème de communication alors là je me suis dit ben tiens, e... les parents ils jouent quand même un rôle important dans la vie de leurs élèves de leurs enfants qui sont nos élèves et parfois on oublie un petit peu qu'il y a les parents derrière, alors là oui ça a été un moment important » NOEL, HEPVS, p.7</p>

Avec parents méfiants ou profiteurs face au manque d'expérience de l'enseignant

« elle m'a dit qu'il y a des parents qui ont été lui demander si c'était pas trop dur ce que je faisais. » MAELLE, HEP FR, p.8

« Ils ont dit des choses qu'ils n'auraient pas dites à quelqu'un qui enseigne depuis 30 ans. » DOMINIQUE, HEPFR, p.7

« les parents se disaient « Bon, il y a eu des histoires l'année passée. Là, il y a tout plein de jeunes qui arrivent [...] ». » ESTELLE, HEPFR, p.9

« je pense de ce côté-là reconnue oui, après e... par rapport à... si je prends par rapport aux parents, peut-être pas toujours... ». CHRISTIANE, HEPFR ; p.9

« L'année passée tout passait par ma collègue aussi quand il fallait remplir une feuille, souvent ils mettaient Aline, ils mettaient pas Charles, je veux dire, "dans quelle classe vous êtes?" » CHARLES, HEPFR, p.9

« Il y a eu des moments sinon difficiles où j'ai eu des mamans qui rejetaient une punition d'un de leur enfant alors que c'était la règle comme ça mais comme j'étais remplaçante... » CLEMENCE, HEPFR, p.10

“qualche genitore mi ha detto proprio in colloqui che aveva un po' di...non dico timore, non sapevan neanche loro bene il perché...forse per l'esperienza, che non avevo esperienza...queste cose...” STEFANO, ASPI, p.19

« Au début on se laisse un petit peu marcher dessus » CHARLOTTE, HEPVS ; p.10

« **Vous aviez l'impression que c'est parce que vous étiez une nouvelle enseignante ou bien ils se comportent comme ça ?**

Oui. J'étais toute souriante et puis j'avais encore mes... Ce qu'on m'avait dit à la HEP : collaboration, porte ouverte,... » VALERIE, HEPVS, p.14-15

« Encore une petite jeunette », je le ressens [...]. » OLIVIA, BEJUNE, p.6

« D'autres on sent qu'on est jeune, qu'on n'a pas d'enfants donc qu'on ne comprend pas. » SAMIRA, BEJUNE, p.7

« ... j'ai entendu de mes collègues : y a des parents qui sont allés leur parler par rapport au fait que leur enfant allait avoir une jeune enseignante/ [...]. Après... c'est surtout ça pour eux, c'est leur angoisse, est-ce qu'elle sera capable de leur apporter, de les mener dans cette nouvelle année. » ELIANE, BEJUNE, p.5

“KV: Altri momenti chiave che per te sono significativi del fatto che era il tuo primo anno...? Non so un momento in particolare in cui ti dici: “ li ho proprio sentito di essere...al primo anno d'insegnamento...”

SONIA: Mah...con tu, forse probabilmente con...con i rapporti, con le altre persone: il rapporto con i genitori, soprattutto...forse con i bambini meno, coi bambini...per loro è l'inizio, per te è l'inizio, loro comunque ti vedono già...cioè con loro è diverso, perché...per loro sei comunque la, la loro prima maestra, quindi non è che...però coi genitori...c'è già di più perché loro magari hanno avuto...altri figli che hanno già avuto, son già andati a scuola, quindi hanno già magari il paragone insomma e qua e là... “ SONIA, ASTI, p.6)

« Mais bon c'est pas facile au début

ouais

maintenant j'oserais le faire mais c'est vrai qu'au début c'est pas facile e
mm
et pis **elle me prenait toujours de haut quoi** » ALEXANDRA, HEPVS, p.7

Difficultés organisationnelles

Gestion des rencontres

« dans la pratique après on est amené à gérer les parents d'élèves et toutes ces petites choses-là. Et puis je me dis que...ben c'est clair on peut pas...donner euh...une liste y'a tout ça à faire mais nous sensibiliser, nous dire « ben pour un entretien on pourrait commencer comme ça. » JOELLE, HEPVS, p.3

« J'ai beaucoup appréhendé le premier mois, et surtout qu'on devait faire la réunion de parents les deux semaines après la rentrée, c'était demandé par la direction, alors ça c'était un ... c'est vraiment le premier mois que j'ai eu de la peine » FRANCINE, HEPVS, p.7

“E quest'anno...certo anche prepararla non sapevo bene come...che cosa, come...ecc...dopo vabbè dopo tutti i problemi, una volta che inizi, dopo vanno” STEFANO, ASTI, p.7

ANNEXE II : GRILLE « ASPECTS POSITIFS »

Parents présents	Parents reconnaissants du travail de l'enseignant	Parents super, amis	Parents qui sont du côté de l'enseignant, qui lui font confiance, qui sont complices	Parents intéressés par le travail effectué
<p>« J'ai aussi de la chance-là, parce que j'ai vraiment des parents d'élèves... très présents mais en même temps ils ne vont pas venir surveiller mon travail. Donc ils sont là quand j'ai besoin d'eux. Mais, sinon, quand je leur téléphone soit parce qu'il y a des problèmes avec leur enfant, soit pour différentes choses. Ils sont à l'écoute et puis on peut vraiment discuter avec eux. Non j'ai presque que des bonnes relations à part avec une maman avec qui c'est plus difficile, mais sinon avec les parents d'élèves je n'ai jamais eu de problèmes. » MARYLENE, HEPFR, p.8</p> <p>« Mais moi, j'ai... on pouvait super... ouais, compter à fond sur les parents. Ouais, ils ont vraiment soutenu, on avait pas... des ventes de disques, on avait fait des tas de biscuits, alors les parents, ils venaient nous aider, euh, dès qu'on avait un... quelque chose à faire, on demandait de l'aide. Les parents, alors, vraiment, ils... vraiment, ils sont beaucoup derrière, donc là, les élèves, ils sont très suivis, hein. Et puis en même temps, ils nous ont f...</p>	<p>« il me semble que la commission scolaire a été un peu déçue que je quitte le cercle scolaire à la fin de l'année... heu ... ils m'ont pas non plus couru après pendant une semaine quoi, mais j'ai eu l'impression que j'ai été apprécié pour mon travail et puis ... parce que c'était aussi des parents d'élèves et ils se sont dit « Tout compte fait, cela s'est bien passé cette année. Ils ont appris quelque chose et il y avait un bon climat pour les apprentissages ». ESTELLE, HEPFR, p.10</p> <p>« Des moments clés...ben de pfff...plein. J'ai organisé une nuit de la lecture où on a dormi dans la classe avec une conteuse. C'était quelque chose de totalement nouveau où...où j'ai vu ...ouais c'était magnifique de faire ça avec les enfants. Euh...ben...plein de petits moments quand...quand les parents ont un « merci » ou quelque chose c'est vrai que c'est touchant quand on est jeune on...Que la maman nous dise : « oh mais...mon enfant à plai...à retrouver plaisir à venir à l'école ! » JOELLE, HEPVS, p.5-6</p>	<p>« Bon ça s'est bien passé, je suis vraiment content et soulagé du rapport que j'ai avec les parents... » ANTONIO, BEJUNE, p.8</p> <p>« j'ai des parents où...particulièrement sympas donc ça ça se passe vraiment bien. » CHARLOTTE, HEPVS, p.10</p> <p>« Les parents d'élèves sont super, je n'ai jamais eu de soucis avec aucun d'entre eux. » KATE, HEPFR, p.5</p> <p>« Peux-tu décrire tes relations avec les parents en général ? Elles sont amicales ! Sur les 21 élèves, il y a 6 même 7 parents qui étaient accompagnants au camp de ski. Donc c'est très amical » KATE, HEPFR, p.11</p> <p>« Alors, je craignais un petit peu cet aspect là, euh, comment parler...puis ça se passe très bien. J'ai dû tomber sur des parents, euh, chouettes, donc, pour l'instant, ça se passe très bien. » MANON, BEJUNE, p5</p> <p>« Et comment se sont passés les premiers contacts avec les parents ?</p>	<p>“Che alcuni genitori inizialmente l'han vissuta...non dico vissuta male, però me l'hanno...” guarda però se devi...riprenderlo, riprendilo non aver paura di...” STEFANO, ASTI, p.19]</p> <p>« j'avais une élève, alors, euh, heureusement que j'ai téléphoné à la maison, c'était elle qui me répondait au début, donc la maman, elle était partie travailler, elle était malade. Puis, petit à petit, on s'est rendu compte avec la maman qu'elle était pas malade, qu'elle séchait les cours, en 5^e primaire. Elle nous en a fait, elle nous en a fait voir, donc, de toutes les couleurs, mais euh... eh bien on a... comment on a résulu, eh bien on a, on a pas eu le choix de... ben avec la maman, c'était entendu que c'était la maman de son natel qui nous appelait si elle devait pas être là, sinon, c'est qu'elle devait être là, et nous on devait appeler la maman. » CAROLINE, HEPVS, p.16</p> <p>« Dès qu'il y a quelque chose, ou justement un enfant qui a un peu de problèmes de comportement, on avait mis en</p>	<p>« et pis après moi je fais portes ouvertes toute l'année oui, d'accord donc e donc c'est sur demande des parents qui peuvent venir e oui, ouais visiter la classe » ALEXANDRA, HEPVS, p.6</p>

<p>moi, j'ai été un peu surprise à la fin de l'année, ils nous ont fait un cadeau monstrueux. Ils se sont tous cotisés, il nous ont fait un monstre cadeau.» CAROLINE, HEPVS, p.20</p> <p>« bon y'a des...certaines familles le contact passe...passe peut-être un peu moins bien parce que ma foi on est humain puis y'a des contacts qui passent mieux que d'autres. Et puis...mais en règle générale c'est vrai que ben...une maman d'élève est même devenue une amie à coté. Euh...et là-haut, les parents sont toujours présents...enfin...disponibles, prêts à écouter, à... « ma fille a des difficultés en orthographe. Ah ben alors donnez-moi des choses. Je fais à la maison.» JOELLE, HEPVS, p.11</p> <p>« j'avais un élève e cette année était vraiment mais à côté d'ses pompes et puis vraiment y faisait pas d'efforts pour écouter et puis e et puis y savait même pas compter jusqu'à trois à Noël donc e j'ai quand même été dire e à la maman que quand même y fallait au moins un, deux, trois pis qu'i' fallait lui dire qui s'concentre à l'école puis comme par hasard une fois qu'les parents y ont y ont aussi dit les choses ben il est arrivé y savait même jusqu'à six puis après les parents ça les a motivés ils l'ont même appris</p>	<p>« Et puis c'est vrai que c'est agréable quand on a des parents d'élèves qui nous remercient pour le travail qu'on a fait, qu'ils nous disent que leur enfant a beaucoup de plaisir de venir à l'école. Non c'est vraiment très agréable ! » MARYLENE, HEPFR, p.8</p>	<p>C'étaient des contacts sympas, mais je n'étais pas très à l'aise ! » SARAH, BEJUNE, p.7</p>	<p>place, avec la maman, que chaque jour, je mettais comment la matinée s'était passée, donc eux ils voyaient aussi à la maison, l'enfant voit que on était d'accord, c'est bien. Ben voilà, ce genre de choses. » MANON, BEJUNE, p.9</p> <p>« C'est beaucoup pour les parents, ça, ça me, ça m'a étonnée, parce que je suis jeune, justement et les parents ont besoin de parler et me racontent, euh, souvent toute leur vie. Des choses très personnelles, c'est vrai qu'on est... Voilà. Et c'est vrai que on dit que ça se perd, mais je crois que l'enseignant a quand même un rôle toujours assez important et puis, euh, ben pas pour tous les parents, mais on est quelqu'un d'important, je pense, dans la vie des, ben des enfants, puis des parents aussi. Puis ils nous font... Puis, aussi, je trouve qu'ils nous, ben, je suis partie en course d'école, finalement, les parents ont vraiment confiance en nous aussi, quand même, hein. » MANON, BEJUNE, p.15</p>	
---	---	--	---	--

<p>jusqu'à dix enfin ça a continué » ALEXANDRA, HEPVS, p.16</p>				
---	--	--	--	--

Parents conscients des rôles respectifs	Parents compréhensifs
<p>« Certains parents très reconnaissants, ils savent qu'eux ce sont les parents, que moi j'ai suivi une formation, que j'ai fait des études, pour être enseignante, donc ils comprennent bien que c'est mon métier. » SAMIRA, BEJUNE, p.7</p>	<p>« Les parents aussi, ils ont été très compréhensifs, du fait que j'avais pas le temps de me préparer, que j'étais une jeune enseignante, que j'étais là pour un remplacement. » CLEMENCE, HEPFR, p.9</p>

ANNEXE III : GRILLE « STRATEGIES/QUALITES MISES EN PLACE »

Qualités professionnelles

Qualités relationnelles	Qualités personnelles
<p>« Alors on, moi je leur présente ce qu'on fait, ce qu'on attend d'eux, ce qu'on attend de leur enfant, comment on fonctionne quand ils nous connaissent pas, ce qui va se passer pendant l'année si on a déjà une ligne de conduite par rapport à certaines choses. Je pense que ça les apaise déjà un peu de voir que ..on a un but, qu'on a certaines propositions à leur faire. » ELIANE, BEJUNE, p.5</p> <p>« Oui, en tant que maître de classe, on est amené à téléphoner, à prendre rendez-vous avec des parents et cela se passe plutôt bien. Je pense que c'est dû en partie à mon expérience et aussi à une certaine sensibilité au niveau relationnel qui fait que je me sens à l'aise avec ce genre de choses. » LUDOVIC, HEPVD, p.8</p> <p>« Je trouve que...et puis je suis transparente donc je leur dis tout que ce soit aux enfants ou aux parents. Puis je trouve que ça c'est important parce que on a des problèmes soit avec les enfants soit avec les parents. Si on...si on cache des trucs, si on leur dit rien. Puis là je crois que je fais du mieux que je peux ou il me semble comme...ça me semble un peu évident de vraiment être...tout expliquer...euh...tout expliquer aux parents, aux collègues aussi. Des fois c'est peut-être un peu trop mais...Je préfère comme ça ils sont au courant de tout. Ça je pense que c'est quand même une qualité parce que ça nous assure quand même des bonnes relations et puis des bons retours aussi » CHARLOTTE, HEPVS, p.10</p> <p>« il faut absolument mettre les limites, sinon... on se fait manger...[...] Fin, j'ai dû mettre lors de la réunion de parents des exigences... [...] Important, ça je pense qu'il le faut dire aux jeunes, important il faut qu'ils soient clairs, ce qu'ils veulent, ce qu'ils veulent pas ! [...] Et puis poser ses jalons, dire aux parents "Et ben voilà, c'est comme ça, comme ça, comme ça." » VALERIE, HEPVS, p.14, 15,20</p> <p>« je suis quelqu'un de disponible donc ils savent qu'ils peuvent m'atteindre, qu'on peut discuter et que...ce qui...ce qui aide aussi parce que...je trouve qu'en discutant on règle beaucoup de choses [...] je pense être quand même bien à l'écoute de ce qui se passe que ce soit chez les collègues, chez les enfants, chez les parents » JOELLE, HEPVS, p.12</p> <p>“cercare di spiegarlo in più modi...perché a volte ci son dei malintesi ma dovuti all'incomprensione proprio...ecco la cosa che, tendo a fare molto, magari quando parlo con i genitori, con i bambini...è dire la cosa, in diversi modi possibili, in modo che capisca</p>	<p>« C'est la confiance en ses capacités... ? ... C'est savoir où on va » VALERIE, HEPVS, p.20</p> <p>« quand je disais organisée, structurée donc les enfants savent que les devoirs on les range dans le casier et que la discipline c'est comme ça, que...pour eux...c'est vrai que beaucoup de parents m'ont dit que ça les...ça les sécurisait, ils savaient comment...comment ça fonctionnait. » JOELLE, HEPVS, p.12</p> <p>“sicurezza perché a volte magari dici: “ma è giusto che glielo dico o no...?” e poi vedi che...alla fin fine fa bene essere sinceri e dirlo...LOREDANA, ASTI, p.14</p> <p>« la première année, j'ai fait venir les parents en classe donc forcément qu'il y a leurs regards et en étant, ils savaient que j'étais nouvelle. Mais une fois qu'on fait sa place, mais alors il faut la faire, c'est vrai qu'il faut, par exemple à la première réunion de parents, j'ai dû batailler sur les méthodes de lecture. "Est-ce que vous êtes sûre qu'ils ne vont pas tout confondre?". Et puis on n'a jamais vraiment les réponses à tout donc, il faut pas se laisser démonter. Mais une fois qu'on leur a montré qu'on est là, c'est bon. » MAELLE, HEPFR, p.5 [qualité personnelle car c'est avoir confiance en soi et en ce qu'on dit]</p> <p>« si une fois il devait y avoir un problème et que je devais avoir des contacts réguliers avec certains parents, si je trouve que cela ne marche pas très bien notre rapport entre les parents et moi et qu'il me semble qu'on n'avance pas et qu'on arrive pas à aider l'enfant, il me semble que je me demanderais « Est-ce que je n'ai pas su présenter les choses ? Ou en les accusant que c'était de leur faute ? Ou est-ce que je n'ai pas assez expliqué ce que je voulais dire et dit où était mon malaise et quelque chose qui me déplaisait ? Ou ... enfin dans ce sens-là... Me remettre en question ! » ESTELLE, HEPFR, p.18</p> <p>« Donc je devais faire beaucoup d'observations et ça m'est arrivé de prendre rendez-vous avec les parents pour discuter en disant: voilà ce que j'ai observé, on pense qu'il faudrait peut-être voir pour aller plus loin. » CLEMENCE,</p>

<p>veramente, o quando dico anche qualcosa che è un po' duro...che non la dico per offendere, ma che la dico perché ci tengo...che il bambino migliori in qualche cosa...è quello che c...mh, ci tengo...che il genitore capisca...che non lo dico perché...mi piace dire che...questo non va, o anche quando c'è qualcosa che va lo dico: " ah, oggi è stata una bella giornata si son comportati bene in aula..." , però quando c'è qualcosa da...è sempre difficile per il genitore quando c'è da dire, c'è una comunicazione da parte del docente di qualcosa che non va, allora ci tengo a dirla magari, in più modi possibili, ecco...questo! [...] KV: <i>Questo fatto di essere vicina e presente è una cosa che ti appartiene fin dall'inizio, è una cosa che facevi sempre...?</i> LA: Questo sì, [...] è anche importante secondo me cercare di capire la sensibilità dei genitori... " LOREDANA, ASTI, p.12, 13, 14</p> <p>« Les parents sont aussi, ils ont envie d'être là, ils s'inquiètent donc au bout d'un moment il faut dire stop mais être disponible il faut, parce qu'ils ont besoin quand même de savoir ce qui se passe en classe » MAELLE, HEPFR, p.21</p> <p>« Ben je pense que... étant donné que les parents ne me connaissaient pas avant d'arriver dans le cercle scolaire, je pensais que c'était une bonne chose que d'écrire une lettre pour d'abord me présenter et puis ... un premier contact en fait. » KATE, HEPFR, p.8</p> <p>« la dernière fois que je l'ai rencontrée, j'ai voulu lui dire tout ce qui allait bien avec cet enfant, que je n'étais pas là pour rabaisser son fils ou c'est pas parce que je ne l'aimais pas ou quoi que ce soit, mais parce que j'avais envie que cela s'améliore et que j'étais sûre qu'elle faisait tout ce qu'elle pouvait et que ce n'était pas facile d'éduquer un enfant seule, avant d'aller dans le plus négatif. Et c'est vrai que ça a un petit peu amélioré mais en même temps, ben... elle mettait toujours la faute sur les autres et elle avait de la peine à remettre en question le comportement de son fils. Donc... même en essayant d'être empathique et tout ça, c'est difficile. » MARYLENE, HEPFR, p.8</p> <p>"bo devo dire non ho avuto grossi problemi coi genitori (lamentele, ecco...)...però appunto con loro non ho espresso troppo, cioè ho detto sì, ma non ho detto troppo..." STEFANO, ASPI, p.17</p> <p>« C'est vrai que j'ai quand même fait un petit peu de psycho, est-ce que j'ai des restes, je sais pas, ou est-ce que ...bon, j'ai des parents aussi qui font beaucoup d'écoute, d'accompagnement, peut-être que ça m'aide aussi, voilà, je sais pas, de savoir écouter un peu. » MELANIE, BEJUNE, p.13</p> <p>« I : Vous pensez qu'il faut quoi comme qualités pour devenir un enseignant ?</p> <p>« De l'ouverture, de l'empathie, ...être à l'aise quand même dans les relations humaines, que ce soit avec les enfants ou avec les parents, parce qu'on peut être très à l'aise avec les</p>	<p>HEPFR, p.15</p> <p>"così osare che nessuno ti mangia, di essere sicuro però di quello che fai" STEFANO, ASPI, p.17</p> <p>"Allora, di essere spontanei, di comunque cercare collaborazione... con docenti... colleghi, ecco questo è un appoggio veramente fondamentale. E se hanno qualsiasi dubbio, comunque... di rivolgersi a qualcuno e cercare... dei supporti... di non chiudersi nella propria aula e... isolarsi." IOLANDA, ASTI, p.12</p> <p>« je pense ça c'est quand même une qualité parce que ...de pas se braquer tout de suite » MELANIE, BEJUNE, p.13</p> <p>« bon, quand les parents nous posent des questions, si on sait déjà bien ou, nous, on va, ben on sera moins pris au dépourvu aussi. » MANON, BEJUNE, p.16</p> <p>« Et puis euh...ouais...l'envie de faire plein de choses je pense que ça...c'est un atout parce que du coup les parents sont contents » JOELLE, HEPVS, p.12</p> <p>Mais, j'essaie vraiment de ne pas m'énerver et de dire j'ai dit ce que j'avais à dire et si quelqu'un ne veut pas entendre ce que j'ai à dire, et bien tant pis ! » MARYLENE, HEPFR, p.8</p>
--	---

<p>enfants mais c'est dommage si on ne l'est pas avec les parents » MELANIE, BEJUNE, p.19</p> <p>« Donc ces choses-là, la rigueur que certains n'ont pas, car dans leur culture tout est plus lent, ils ont le temps, ils n'ont pas les mêmes craintes, les mêmes devoirs, donc ils vont lentement, ça va tranquille ! ici, justement on leur explique, qu'on aimerait, j'aimerais moi-même que notre société soit pas autant stressée, mais non c'est comme ça. On leur a dit « votre fils, il est déjà lent, il n'est déjà pas suisse, car ça se voit sur son visage, c'est pour son bien il faut y aller » car on sait très bien que le monde du travail, on peut dire ce qu'on veut, ils sélectionnent aussi par rapport à l'apparence. » SAMIRA, BEJUNE, p.7-8</p> <p>« Alors on, moi je leur présente ce qu'on fait, ce qu'on attend d'eux, ce qu'on attend de leur enfant, comment on fonctionne quand ils nous connaissent pas, ce qui va se passer pendant l'année si on a déjà une ligne de conduite par rapport à certaines choses. Je pense que ça les apaise déjà un peu de voir que ..on a un but, qu'on a certaines propositions à leur faire. » ELIANE, BEJUNE, p.5</p> <p>« Je pense tout simplement je suis un peu resté moi-même et puis j'ai passé le message que je voulais faire passer, en précisant les attentes que j'avais et puis...ça s'est bien passé avec tous les parents pratiquement. » ANTONIO, BEJUNE, p.8</p> <p>« encore hier j'ai fait des papiers pour la communication avec les parents au niveau du respect des règles, de l'investissement dans le travail » ANTONIO, BEJUNE, p.11</p> <p>« on a beaucoup communiqué avec les parents, ce que je trouve bien. Régulièrement, on (fait des cahiers de vie ???) on dit ce que les enfants doivent, euh, travailler pendant les vacances, donc on les... on les fait vraiment collaborer avec nous, puis les enfants, et puis, ben voilà, ils viennent souvent aussi les chercher, comme ils sont petits et, ouais, ça se passe très bien. Vraiment. » MANON, BEJUNE, p.5</p>	
--	--

Autres	
<p>« On est là aussi pour les rassurer même si tout va bien, il y en a qui ont besoin d'être rassurés. Et puis nous aussi c'est important de savoir ce qui se passe à la maison parce qu'on n'est pas aux devoirs donc on ne peut pas savoir comment ça se passe à la maison donc je trouve que c'est important d'avoir un retour des parents. » MAELLE, HEPFR, p.21)</p>	

Aides extérieures

Collègue de classe	Autres enseignants	Spécialistes	Formation continue	Autres
<p>« Maintenant ma collègue a 48 ans donc des fois c'est très difficile parce que j'ai l'âge de ses filles. Et puis elle est très très maman poule alors...Ben l'année passée c'était super parce que elle m'a bien coaché...enfin quand fallait voir les parents, j'étais sécurisée parce qu'elle elle avait l'habitude alors suivant ce que je disais elle pouvait euh...modifier pour que ça passe mieux parce qu'on fait des erreurs » JOELLE, HEPVS, p.5</p> <p>« Donc si elle était pas dans mon sens, elle aurait pu se dire "Oui c'est un peu trop dur mais moi je..." mais elle a dit : " Non non c'est super ce qu'elle fait" donc du coup les parents ils prennent confiance, grâce aux collègues. » MAELLE, HEPFR, p.8</p> <p>« Les premières fois justement j'ai encore eu de la chance parce qu'on était à deux, donc...Ça s'est fait un peu en douceur, parce que la première année on a beaucoup fait des entretiens à deux, c'est cette année où on s'est vraiment partagées. Bon, on se partage, à moins que ce soit un cas vraiment très difficile, on se voit tous</p>	<p>«KV:L' hai preparata tu da solo? ST: Prima sì, prima c'ho pensato da solo; poi ho chiesto un po' qua un po là... loro come facevano...anche lì cioè è d'aiuto, però alla fine quello che mi ha tranquillizzato un po' che ogni docente faceva cose sue... STEFANO, ASTI, p.7</p> <p>« Sonia, la personne que je remplaçais, puisqu'elle n'avait pas encore accouché et qu'elle était encore en forme et bien c'est elle qui s'est occupée avec la collègue de 1P qui est restée à 50%, ce sont elles qui nous ont mis un peu sur les rails pour nous dire et bien c'est comme ça que ça se passe dans le cercle scolaire, il y a un bulletin d'informations pour les parents, il y a ça, ça et ça à mettre dedans, voilà les informations... » ESTELLE, HEPFR, p.6</p>	<p>« les parents étaient assez réticents par rapport à certaines choses. Et puis finalement, un entretien, non seulement avec les parents, mais aussi comme c'est des parents étrangers avec une traductrice, pour vraiment mettre les mots justes sur les choses. » ELIANE, BEJUNE, p.12</p>	<p>« c'est qu'elle était vraiment agressive donc e elle elle m'a vraiment pourri le début d'année pis j'étais en cours de formation continue avec e avec e... j'étais en cours de formation continue avec e la la formation qui aide le début je sais plus le nom. [...]puis c'est elle que j'ai appelée au début et pis c'est elle qui m'a dit e... de vraiment pas me laisser faire par cette maman et puis que de commencer à faire les objectifs travaillés à l'école chaque deux semaines donc chaque deux semaines y recevaient tout c'que j'avais travaillé à l'école, 'fin en gros a des objectifs représentatifs déjà qui pouvaient comprendre mais elle m'a dit écoute e les parents forcément y vont ve y vont essayé de venir chercher l'information donc si tu ne la donnes pas y vont venir te la chercher d'une manière ou d'une autre.» ALEXANDRA, HEPVS, p.4</p> <p>« De la communication avec les parents, j'ai fait. Ça, c'était bien. Chaque réunion, on a préparé ensemble, donc c'était bien. Elle nous donnait des stratégies, c'était... qu'est-ce qu'il fallait dire, qu'est-ce qu'il fallait pas dire, les mots à éviter. Comme, justement, ben,</p>	<p>“ho fatto anche corsi di mediazione, però non so lui dice che ho proprio un modo di fare dove riesco a dirgli la cosa brutta, ma in un modo bello... e lui mi ha fatto, adesso è tre volte che mi fa i complimenti, fa che gli piace fare colloqui con me perché riesco a...a non a dire magari se c'è una cosa brutta da dire ma...anche le cose belle in modo da fare un quadro...” LOREDANA, ASTI, p.11</p>

<p>ensemble. Après les séances de parents on était aussi à deux » MELANIE, BEJUNE, p.6</p>			<p>toujours, ça c'est quelque chose que j'avais pas vraiment pensé, que les parents, en fait, ils viennent pour parler de leur enfant, pis à la fin, ben ils passent un après l'autre « ça va, mon enfant? », et puis elle nous avait dit « préparez juste une petite phrase sur chaque enfant, comme ça, c'est prêt. Pas la phrase va-tout, mais une petite phrase. » » FRANCINE, HEPVS, p.16-17</p>	
--	--	--	---	--

ANNEXE IV : GRILLE « RAPPORT A LA FORMATION INITIALE »

Formation essentiellement théorique, insuffisante en notions pratiques	Suggestions
<p>« Et comment est-ce que vous avez vécu vos études à la HEP ? Beaucoup de théorie, mais... on n'allait pas vraiment dans le vif du sujet, puis, moi, il me manque des choses, maintenant. Et qu'est-ce qui vous manquerait ? Alors tout ce qui est le contact avec les parents, euh, bon, les règles, ce qu'on ose faire, pas faire, jusqu'où on est responsable, tout ça. » MANON, BEJUNE, p.2</p> <p>« I : « Et par rapport aux études elles-mêmes ? Y'a rien qui vous a tout d'un coup euh... ? » Jo : « Ben...y'a des cours où ça nous semblait pas très utile et puis...c'était difficile parce que j'en voyais pas l'intérêt ou...Alors certains j'ai vu l'intérêt après dans la pratique puis d'autres euh...j'en vois toujours pas l'intérêt et puis je trouve qu'il y aurait des choses qu'on pourrait mettre à la place. » I : « Vous avez un exemple ? » Jo : « La philosophie de l'enseignement par exemple. Bon je l'ai suivi à Brig en plus donc c'est encore différent. Après ça dépend toujours des profs qu'on a mais c'est vrai que euh...dans la pratique après on est amené à gérer les parents d'élèves et toutes ces petites choses-là. Et puis je me dis que...ben c'est clair on peut pas...donner euh...une liste y'a tout ça à faire mais nous sensibiliser, nous dire « ben pour un entretien on pourrait commencer comme ça. » C'est important de relever aussi le positif enfin...plein de petits trucs comme ils nous ont donné pour la gestion de classe ou pour plein d'autres choses. Ce côté « parents », je trouvais qu'il manquait. » JOELLE, HEPVS, p.3</p> <p>« I : « lesquels manques ? » Ch : « où on a peut-être moins été préparés ou peut-être aussi e... lors des stages, peut-être on nous a moins mis e... le doigt sur telle difficulté sur ... personnelle donc e... » I : « comme quoi par exemple ? » Ch : « alors ... un exemple, comment je dirais transmettre ... les informations aux parents, enfin il y a eu beaucoup de cours relation aux parents, l'école avec les parents, mais e... comment leur dire, leur transmettre que leur enfant y ... se comporte moins ... enfin il y un comportement qui ne va pas pour le reste de la classe ou qu'il a telle difficulté dans tel domaine e... enfin c'est peut-être aussi propre à moi je sais pas si e... il faut encore que je travaille ce domaine-là, mais il semblait que ça manquait un peu e... de comment e... ouais faire transmettre l'information aux parents tout en étant juste aussi quoi [...] » CHRISTIANE, HEPFR, p.11-12</p>	<p>« Auriez-vous des suggestions pour améliorer la formation initiale à la HEP ? Je dirais moins de réflexion par exemple comment l'école a évolué au fil des siècles, ce n'est pas très utile dans la vie de tous les jours. Je dirais que l'on a besoin d'exemples concrets, de savoir comment gérer les parents ou l'indiscipline... être plus proche de la réalité d'enseignant. » NOURIA, HEPVD, p.10</p> <p>« Enq : Mmm. Auriez-vous des suggestions à faire pour améliorer la formation initiale ? Ens : Un cours sur la relation avec les parents comme je le disais mais...sans aller trop loin non plus juste donner des petites pistes comment gérer des entretiens tout simplement. » JOELLE, HEPVS, p.14</p> <p>I : « D'accord. Auriez-vous une suggestion à faire pour améliorer la formation initiale à la HEP? » Fr : « [...] il manque de cours pratiques pour moi. Des choses bêtes, l'utilisation du tableau noir, des choses comme ça. Ou bien, euh, la communication avec les parents, aussi. Bon, il est encore en cours de formation continue, mais, nous donner quand même une petite, euh, quelques cours. On a un cours de communication donc, et c'est un cours très intéressant, mais c'était pas vraiment en lien avec les parents, vous voyez ce que je veux dire? C'était plus, en général, c'est bien ce cours, puis après, peut-être un autre cours avec, qui est... qui est plus ciblé sur les, sur les parents. » FRANCINE, HEPVS, p.16</p>

ANNEXE V : GRILLE « RAPPORT A LA FORMATION CONTINUE »

Envisagée	Déjà suivie et appréciée
<p>I : « Qu'est-ce que vous avez envie de faire comme cours ? » Sa : « [...] surtout musique et aussi relationnel, plus « comment gérer les conflits, comment parler avec les parents, etc. » SAMIRA, BEJUNE, p.17</p> <p>I : « Est-ce qu'il y a des compétences que vous voudriez développer ? » OI : « Savoir parler aux parents. Savoir ça. Je sais que c'est le gros problème dans l'enseignement. » OLIVIA, BEJUNE, p.17</p> <p>I : « Vous trouvez qu'il y aurait un dispositif de formation continue qui serait nécessaire pour tout enseignant qui débute ? » Ma : « Euh... ben, peut-être qu'il manquerait, euh, alors, à la HEP, justement, au sujet des relations. Mais là, on aura, euh, prochainement un cours, mais ça, c'est l'inspecteur de notre arrondissement qui fait régulièrement des, un thème, et puis il y a un petit débat, donc là, justement, sur les relations parents-enseignants, donc là, je vais y aller, ça, c'est chouette. Ce genre de cours éventuellement, ouais. » MANON, BEJUNE, p.14</p>	<p>I : « Vous aviez fait quoi ? » Fr : « De la communication avec les parents, j'ai fait. Ça, c'était bien. Chaque réunion, on a préparé ensemble, donc c'était bien. Elle nous donnait des stratégies, c'était... qu'est-ce qu'il fallait dire, qu'est-ce qu'il fallait pas dire, les mots à éviter. » FRANCINE, HEPVS, p.16</p> <p>I : « Est-ce que vous avez suivi des cours de formation continue ? » Sa : « Oui. » I : « En quoi ? » Sa : « J'ai fait « entretien de parents » avec un monsieur qui était bien, un sociologue-psychologue. » SARAH, BEJUNE, p.14</p>