

Un espace de dialogue entre les enseignants et les parents autour des traces audio-vidéo de l'activité en classe

Sylvie Moussay

Maître de conférences, Laboratoire ACTé, Université Clermont-Auvergne — France

Samia Aknouche

Responsable d'un réseau d'éducation prioritaire, Académie de Lyon — France

Résumé

L'étude s'intéresse aux effets d'un dispositif « Parents dans la classe » favorisant la construction d'une forme inédite de coéducation autour de traces audio-vidéo de l'activité filmée en classe. En s'inscrivant dans le cadre théorique et méthodologique de la psychologie historico-culturaliste de l'activité humaine (Engeström, 2000 ; Leontyev, 1984 ; Vygotsky, 1934/1997), l'analyse des données issues des entretiens d'autoconfrontation avec six enseignants montre que l'usage partagé des ressources

audio-vidéo sur l'activité en classe est l'occasion pour le parent d'interroger la pratique des élèves et des enseignants, et pour l'enseignant d'explicitier précisément les buts et les motifs poursuivis tout en faisant évoluer ses actions en classe.

Mots-clés : coéducation, partenariat enseignant-parent, analyse audio-vidéo de l'activité, développement du pouvoir d'agir

Abstract

The study examines the effects of a “parents in the classroom” technique that encourages the construction of a new form of co-education around audio-visual recordings of classroom activity. Following the theoretical and methodological framework of the historico-culturalist psychology of human activity (Engeström, 2000; Leontyev, 1984; Vygotsky, 1934/1997), the analysis of the data of self-confrontation interviews with six teachers shows that the shared use of audio-visual resources showing classroom activity is an opportunity for parents to interrogate the practices of students and teachers, and for teachers to clarify goals and motives while pursuing the evolution of their activities in the classroom.

Keywords: co-education, teacher-parent partnership, audio-visual analysis of activity, development of the power to act

Introduction

Depuis vingt ans, les circulaires ministérielles se succèdent en France sur la question du «renforcement du dialogue entre les établissements scolaires et les parents» (ministère de l'Éducation nationale, enseignement supérieur et recherche [MEN-ESR], 1996). La coopération avec les parents et les partenaires de l'école fait partie des compétences que doivent maîtriser les enseignants (MEN, 2013). Dans les différents textes institutionnels est soulignée : la nécessité de «soutenir et renforcer le partenariat entre l'institution scolaire et les parents d'élèves» (MEN, 2006), le «rôle et la place des parents à l'école» (MEN, 2006), le «renforcement de la coopération entre les parents et l'école dans les territoires» (MEN, 2013), «l'ouverture de l'école aux parents pour la réussite des élèves» (MEN, 2014). Au regard de ces considérations institutionnelles, on peut dès lors se demander comment les enseignants intègrent la coopération avec les parents à leurs pratiques. Par ailleurs, dans le cadre de la *Loi d'orientation et de programmation pour la Refondation de l'école de la République* (MEN, 2013), la troisième priorité du *Référentiel de l'Éducation prioritaire* recommande «de coopérer utilement avec les parents». Ces injonctions relatives à la coéducation soulignent l'importance du «dialogue» et de la «participation des parents» à la vie de l'école au service de la réussite des élèves.

Afin de répondre à ces prescriptions, les enseignants mettent en place des dispositifs censés encourager et renforcer la participation des parents dans l'école : on peut citer la «Semaine des parents à l'école», le dispositif «Mallette des parents», ou «l'Espace parents» et, plus récemment, l'application *e-parents*. Selon Périer (2012), l'objectif dépasse largement l'enjeu d'information. Il porte plus précisément sur la perspective affirmée de sensibiliser et de former les parents au rôle que l'institution scolaire s'attend les voir endosser. Ces préconisations sont corrélées par les enquêtes scientifiques (Feyfant, 2015 ; Feyfant & Rey, 2006) évoquant notamment le besoin des parents de mieux comprendre le travail réalisé en classe pour jouer leur rôle dans l'accompagnement de la scolarité. Pour certains, il s'agit également d'innover en matière de communications avec les parents (Dumoulin, Thériault, Duval, & Tremblay, 2013) en vue de favoriser une relation constructive à travers l'explicitation des attentes scolaires. Pour autant, quel que soit le pays, les acteurs des systèmes éducatifs sont les premiers à affirmer que la coopération école-famille ne va pas de soi (Asdih, 2012). Selon certains chercheurs (Murray, Mereoiu, & Handyside, 2013), cette coopération,

définie comme un engagement collectif entre les deux partenaires — l'enseignant et le parent (« a teacher-parent partnership ») —, suppose le partage d'un même objectif, celui de « soutenir l'apprentissage des élèves » (Guo & Kilderry, 2018). Par ailleurs, la participation parentale ne peut se faire, entre autres, que s'il y a invitation à participer de la part des enseignants, puis compréhension du rôle parental (Deslandes & Bertrand, 2004, 2005). Notons également que si des relations suivies entre enseignants et familles favorisent la réussite des élèves (Andrew Garbacz, Herman, Thompson, & Reinke, 2017 ; Christenson & Reschly, 2010), les familles des élèves les plus en difficulté sont celles que les enseignants ont le plus de mal à rencontrer (Deslandes & Barma, 2015). Particulièrement en Chine, les chercheurs montrent que la principale tâche à laquelle sont actuellement confrontés les enseignants est de savoir comment concilier les besoins des parents et les exigences politiques d'un partenariat enseignant-parent (To, Lu, Tsoi, & Chan, 2013). En France, les inégalités des enfants dans les apprentissages sont redoublées par des inégalités des parents face à l'école : en effet, dans les établissements situés en zone d'éducation prioritaire, les parents souvent issus des milieux populaires et immigrés méconnaissent l'univers et la culture scolaires, à l'inverse des familles « en connivence » avec l'univers scolaire. Se pose alors la question s'il existe des conditions favorables, des points d'appui, des limites à la mise en œuvre de dispositifs de coéducation.

Actuellement, l'enjeu est bien de savoir comment favoriser l'évolution des relations au sein et entre les instances de socialisation et d'apprentissage : l'école, la famille, le quartier. Dans cette perspective, d'autres analyses peuvent être menées afin de réfléchir aux conditions propices d'un travail dialogique entre les enseignants et les parents. Au regard de la littérature, les résultats invitent à centrer les investigations sur les mises en œuvre collaboratives que les enseignants peuvent construire avec les familles. Sur ce point, l'enjeu professionnel se situe au niveau des modalités et des effets d'une collaboration entre enseignants et parents sur la pratique et le quotidien de la classe. En d'autres termes, il s'agit de s'intéresser à la manière dont les enseignants, au-delà des prescriptions institutionnelles, intègrent concrètement la collaboration avec les parents dans leurs pratiques.

Problématique

Au collège Triolet de Vénissieux¹, établissement labellisé REP+ (Réseau d'éducation prioritaire renforcé)², les enseignants communiquent souvent avec les parents pour pointer les difficultés scolaires des élèves, constater le décrochage scolaire et envisager les remédiations, par exemple, lors de la remise des bulletins. Dans le cadre de la mise en place des liaisons et transitions interdegrés (école primaire et collège), des réunions sont également proposées aux parents des futurs élèves de sixième pour présenter le collège et l'entrée en sixième. Lors des inscriptions du mois de juin, des entretiens personnalisés organisés par les membres de la Direction de l'établissement sont conduits avec les parents. Des rencontres conviviales sont proposées aux parents d'élèves durant toute l'année (Cafés des parents, repas, journées portes ouvertes). Pendant le Festival du Réseau d'éducation prioritaire en avril, les parents sont invités à prendre connaissance du travail de leurs enfants et viennent découvrir différents ateliers, spectacles et autres expositions.

Si des temps de rencontre et d'échange sont régulièrement organisés, les enseignants ne parviennent à enrôler qu'une minorité de parents : à cet égard, selon la Direction du collège Triolet, les parents qui prennent part à la vie de l'établissement sont souvent les mêmes qui s'investissent dans les instances (représentants des délégués parents au conseil d'administration). Cette faible implication peut ainsi participer de la dérive individualiste symbolisée à l'école par le consumérisme scolaire (Maubant & Leclerc, 2008). Malgré les actions résolument tournées vers l'ouverture et le partage des responsabilités dans le suivi scolaire, l'implication des parents dans la vie de l'établissement reste très hésitante. Le constat fait par la direction mentionne également

-
- 1 Le collège Triolet est situé au cœur du plateau des Minguettes, à Vénissieux. Les effectifs sont en augmentation régulière depuis 2012. Ils s'élèvent à 565 élèves en 2016-2017. Le collège Triolet est le premier établissement du département au rang de la difficulté sociale. L'origine sociale des élèves se concentre de plus en plus sur les classes sociales défavorisées (85 %). Le collège se situe parmi les 6 établissements de l'académie dont les taux de passage en classe de seconde (Lycée) sont égaux ou inférieurs à 50 %.
 - 2 Un Réseau d'éducation prioritaire renforcé (REP+) regroupe des établissements scolaires situés dans des quartiers ou secteurs isolés qui connaissent les plus grandes concentrations de difficultés sur le territoire. Ce regroupement d'établissements est basé sur quatre paramètres de difficulté sociale dont on sait qu'ils impactent la réussite scolaire : taux de catégories socioprofessionnelles défavorisées ; taux d'élèves boursiers ; taux d'élèves résidant en zone urbaine sensible ; taux d'élèves en retard à l'entrée en 6e (première classe du collège).

l'absence de fédération des parents d'élèves ou encore les difficultés à mobiliser les parents délégués sur les conseils de classes pour tous les niveaux d'enseignement.

C'est dans ce contexte qu'une chercheuse et quinze enseignants volontaires du collège Triolet se sont donné comme projet commun de mieux cerner les problématiques professionnelles propres à la coéducation, pour ensuite concevoir une nouvelle forme de travail collaboratif avec les parents. La recherche associée à ce projet³ avait pour objectif d'analyser la mise en œuvre de cette nouvelle forme de collaboration et ses effets sur les pratiques des enseignants. Elle visait précisément à comprendre en quoi le travail collaboratif enseignant-parent constitue une ressource pour le développement des actions enseignantes.

Cadre théorique et méthode d'intervention de la recherche

Cadre théorique

En référence à une théorie psychologique et culturelle-historique de l'activité humaine (Engeström, 1999, 2000 ; Leontyev, 1981, 1984 ; Rubinstein, 2007 ; Vygotsky, 1934/1997), notre étude s'inscrit dans un programme de recherche centré sur le développement du pouvoir d'agir des professionnels en situation de travail (Moussay, 2009, 2013, 2015 ; Moussay & Blanjoie, 2016 ; Moussay, Étienne, & Méard, 2011 ; Moussay, Flavier, Zimmermann, & Méard, 2011). Elle retient l'intérêt d'analyser le développement du pouvoir d'agir en portant attention au travail tel que les professionnels le conçoivent, le réalisent et le jugent. Ainsi, l'objectif de l'étude est de prendre en considération le travail réalisé par les professionnels pour recueillir l'expression de leur subjectivité à propos de ce travail. Plus particulièrement, en référence aux travaux de Leontyev (1984), l'activité de travail est appréhendée à travers des actions (visant la réalisation d'un but) indexées à des motifs (ce qui oriente l'activité) et des opérations (conditions permettant d'atteindre le but). L'expression des buts et des motifs permet ainsi d'accéder au sens que chaque acteur attribue à son activité.

3 Cette recherche a été effectuée dans le cadre du projet LéA Triolet (lieu d'éducation associée Institut français de l'éducation).

Rapportées à l'étude, ces considérations théoriques permettent d'analyser les effets des transformations de l'activité collaborative «enseignant-parent» sur la pratique de ces derniers. Il s'agit ici de retenir que le pouvoir d'agir des enseignants est lié à la capacité de faire évoluer la collaboration avec les parents. En référence à l'approche vygotskienne, nous postulons que les signes adressés par les parents peuvent devenir des ressources lorsque les enseignants se les approprient pour en faire des instruments psychologiques (Vygotsky, 1978) pour leur action et des moyens pour leur développement (Moussay, Étienne et al., 2011). Ces signes prennent alors le statut d'outils de pensée et de jugement (Vygotsky, 2003) au service des expériences futures ; ils permettent d'envisager d'autres actions et motifs, et d'autres «manières de faire» en vue d'une évolution de la collaboration entre les enseignants et les parents.

Cadre d'intervention et de collaboration

Sur le plan méthodologique, la chercheuse a proposé aux enseignants volontaires de s'engager collectivement dans l'analyse des difficultés propres à la coéducation (questionnement et problématisation). L'organisation de ces analyses, rassemblant chercheuse et enseignants, s'est inspirée des modalités d'intervention développées dans le cadre des «Laboratoires du changement» selon une perspective culturelle-historique (Engeström & Sannino, 2013)⁴. Elle était en particulier structurée autour de cinq principes : (1) la constitution d'un collectif d'enseignants volontaires autour des problématiques de coéducation ; (2) l'analyse de la pratique existante pour identifier la situation problématique de coéducation ; (3) la conception d'une nouvelle forme de travail collaboratif entre enseignants et parents à partir des analyses précédentes ; (4) la régulation continuée de la mise en œuvre de cette nouvelle forme de travail collaboratif enseignant-parent ; (5) la production de ressources pour la formation des enseignants.

Nous détaillons ici les différentes séances réunissant la chercheuse, les enseignants et les parents autour de la conception et de la mise en œuvre d'une nouvelle pratique collaborative.

4 Viau-Gay et Hamel (2017) précisent que le «Laboratoire du changement» (Change Lab) est considéré par Engeström et Sannino (2010) comme une intervention spécifique favorisant un cycle d'apprentissage expansif (expansive learning actions).

Séances 1 et 2. Les deux premières séances (novembre 2015), d'une durée d'une heure trente, entre la chercheuse et les enseignants, ont permis d'interroger la pratique collaborative existante avec les parents et d'analyser les tensions *dans et par* cette pratique pour mieux comprendre les difficultés propres à la coéducation. La chercheuse a tout d'abord invité les enseignants à décrire les rendez-vous et les événements institutionnels avec les parents : réunions de la rentrée entre les parents et les professeurs, remises de bulletins, *Samedis des parents*. Les enseignants ont notamment expliqué que les parents se montraient parfois étonnés à l'écoute des explications relatives à l'organisation du travail dans la classe (règles de vie dans la classe, aménagements de l'espace de travail, matériel scolaire, gestion de la parole des élèves, statut de l'enseignant), aux exigences scolaires liées au travail personnel (les devoirs à faire à la maison) ou encore à la gestion de l'hétérogénéité des élèves (mise en place du tutorat entre élèves). Les enseignants ont également précisé que certains parents profitaient des réunions au sein du collège pour évoquer leur expérience scolaire dans des contextes culturels différents tout en exprimant, à l'appui de cette expérience antérieure, leur incompréhension du système scolaire français. Selon les enseignants, les parents ne connaissaient pas précisément le travail réalisé en classe et certains étaient persuadés qu'une meilleure entente (une plus grande complicité) avec l'équipe pédagogique pouvait leur permettre d'aider leurs enfants à apprendre et à réussir dans la vie.

De ces échanges ont émergé divers objets de travail : rapprocher les parents du contexte de la classe ; organiser des échanges avec les parents à propos du travail réalisé en classe ; faire comprendre aux parents le lien entre le travail en classe et les devoirs demandés à la maison ; expliciter le vocabulaire pédagogique et didactique mobilisé par les enseignants en classe (« consigne », « situation », « évaluation des compétences »).

À l'issue des échanges avec la chercheuse, une nouvelle pratique collaborative a été modélisée sous la forme d'un dispositif intitulé « Parents dans la classe ». En réponse à la problématique initiale de la coéducation, cette modélisation prévoyait les étapes importantes d'une immersion des parents dans les activités scolaires. Elle visait la découverte par les parents des rituels tels que l'entrée en cours, mais aussi l'observation de la mise en activité des élèves (explicitation de l'objectif de leçon, passation des consignes aux élèves), des modalités de travail en groupe (tutorat entre élèves, aide personnalisée par l'enseignant) et des interactions (actions de donner la parole aux élèves, de leur demander de reformuler les questions, de faire circuler la parole entre les élèves).

Séance 3. Une troisième séance (décembre 2015), d'une durée d'une heure, a permis d'associer les parents (17 au total, dont une majorité de femmes) à la mise en place du dispositif « Parents dans la classe ». Un cadre déontologique et éthique conçu par le collectif des enseignants et la chercheuse a été présenté aux parents. Ainsi, trois principes ont été retenus : (1) chaque parent était invité à entrer dans une autre classe que celle de son enfant ; (2) pendant la durée du cours, le parent en immersion dans la classe pouvait observer le travail des élèves et du professeur sans se déplacer dans la salle ni échanger avec les élèves ; (3) le parent pouvait prendre des notes sur ce qu'il voyait ou sur ce qui l'étonnait. Les enseignants et la chercheuse ont ensuite expliqué aux parents leur projet de filmer la séquence d'enseignement. Ils ont ainsi précisé que le dispositif « Parents dans la classe » pouvait ouvrir sur des échanges à partir des traces audio-vidéo de l'activité en classe. Ensemble, les enseignants, les parents et la chercheuse ont stabilisé le cadre du dispositif « Parents dans la classe » autour de deux temps forts : une discussion à chaud qui permettait au parent de rendre compte de ses réactions et de ses observations ; suivie d'un temps d'échange plus approfondi à partir des traces audio-vidéo de l'activité en classe.

Séances 4, 5, 6. L'implantation du nouveau dispositif « Parents dans la classe » s'est déroulée durant les mois de janvier et de février 2016. La planification des visites des parents dans les séquences d'enseignement a été validée par la direction du collège. En accord avec chaque parent impliqué dans le dispositif, les échanges entre l'enseignant et le parent, à partir des traces audio-vidéo de l'activité en classe, ont été enregistrés. Ces échanges ont tous été réalisés en présence de la chercheuse qui, par ses relances et questions, devait aider le parent et l'enseignant à approfondir les observations en s'appuyant sur les traces filmiques de l'activité en classe.

Séances 7, 8. À la suite de l'implantation du dispositif « Parents dans la classe », la chercheuse a proposé aux enseignants (impliqués dans le dispositif) des entretiens d'autoconfrontation simple (Clot, 2008) en les confrontant aux traces audio-vidéo des échanges avec les parents. L'objectif était d'avoir accès à l'expérience vécue de l'enseignant (dispositif « Parents dans la classe ») par la médiation d'une nouvelle expérience (entretien d'autoconfrontation simple). L'analyse par la chercheuse des données d'entretien, selon la méthodologie décrite ci-dessous, a fait l'objet d'une

présentation et d'une discussion avec les enseignants en vue d'enrichir la conception et la mise en œuvre effective du dispositif «Parents dans la classe».

Séance 9. Cette séance s'est déroulée en avril dans le cadre d'un séminaire d'une demi-journée au collège Triolet. Ce séminaire a accueilli 31 enseignants, dont les 15 impliqués dans le dispositif «Parents dans la classe». Au cours de ce séminaire ont été présentées les ressources audio-vidéo produites au cours de la mise en œuvre du dispositif «Parents dans la classe» ainsi que les analyses issues des entretiens d'autoconfrontation simple avec les enseignants. Ces ressources mettaient en avant les actions concrètes et les motifs poursuivis par les enseignants impliqués dans le dispositif «Parents dans la classe». L'objectif de ce séminaire était de remettre en débat la mise en œuvre du dispositif, et plus largement le travail collaboratif enseignant-parent.

Contexte, recueil et analyse des données d'étude

Participants. Dans le dispositif «Parents dans la classe», ce sont au total 15 enseignants volontaires du collège et 17 parents (sur 546 familles) qui se sont impliqués dans les séances. Les quinze enseignants avaient tous plus de quatre années d'expérience dans le collège. Six enseignants (quatre femmes et deux hommes) ont accepté de participer à un entretien d'autoconfrontation simple avec la chercheuse durant le mois de mars (environ un mois après la mise en place du dispositif «Parents dans la classe»). Le calendrier des événements institutionnels (conseils de classe, sorties pédagogiques, préparation des examens) a considérablement restreint les possibilités pour les enseignants de participer à un entretien d'autoconfrontation.

Recueil des données. Trois types de données ont été recueillis : (1) des notes retraçant la conception et la mise en œuvre du dispositif «Parents dans la classe» étaient consignées dans un carnet ; (2) des données d'enregistrements audiovisuels des échanges entre les enseignants et les parents confrontés aux données audiovisuelles de l'activité en classe ; (3) des données d'entretiens d'autoconfrontation simple (Clot, 2008 ; Yvon & Clot, 2003) à partir des données d'enregistrements audio-vidéo des échanges entre les enseignants et les parents.

Enregistré à l'aide d'une caméra numérique, chaque entretien avait une durée moyenne de 90 minutes. Les extraits audio-vidéo comme support à l'entretien, d'une durée moyenne de cinq minutes, ont été sélectionnés par chaque enseignant. Le choix de ces extraits a été guidé par l'intention de l'enseignant d'interroger certains passages des échanges avec les parents ou de montrer au chercheur les aspects les plus significatifs et marquants de ces échanges. Les questions posées par la chercheuse invitaient chaque enseignant à rendre compte de « ce qu'il avait fait dans la classe, des actions qu'il avait transformées en présence des parents, des raisons (motifs) pour lesquelles il avait fait évoluer ces actions » et, plus généralement, des effets du dispositif « Parents dans la classe » sur sa pratique.

Traitement des données. L'analyse des données a été réalisée en référence à la modélisation de l'activité humaine (Leontyev, 1984 ; Rubinstein, 2007). Le corpus, constitué des six entretiens retranscrits, a été découpé en unités d'analyse délimitées à partir de l'énonciation, par chaque enseignant autoconfronté, du but d'action. Au total, 83 unités d'analyse ont été répertoriées. Chaque unité d'analyse a été relevée dans un tableau à deux volets, le premier volet correspondant à la transcription en verbatim des données d'entretien ; le deuxième volet rassemblant les énoncés relatifs aux actions, aux motifs et aux opérations permettant d'atteindre le but. L'identification de ces énoncés a été effectuée d'après une méthode d'analyse de contenu, selon la méthode de codage empruntée à Méard, Bertone et Flavier (2008). Le tableau 1 illustre le traitement des données.

Tableau 1. Présentation de l'analyse des données d'un extrait de l'entretien d'autoconfrontation de Sany

Unité d'analyse	Transcription d'autoconfrontation	Action/motif
32	<p>Sany : Sa présence ça m'a surtout incitée à faire un gros plan sur les phases de travail pendant l'heure, en fait tout ça pour mettre en lumière le lien avec ce qui avait été fait au cours précédent.</p> <p>Chercheuse : Et ce lien, tu ne le faisais pas avant ?</p> <p>Sany : Mais, si je le faisais, mais pas autant, je ne m'y attardais pas autant, je passais très vite, très rapidement sur l'explicitation du travail à faire, là j'ai pris plus de temps, c'est peut-être quelque chose à refaire pour aider ces deux ou trois élèves à mieux comprendre.</p>	<p>Action : faire un gros plan sur les phases de travail. Motif : pour faire le lien avec le cours précédent.</p> <p>Action passée : ne pas s'attarder ; passer vite sur l'explicitation. Action : expliciter. Opération : en prenant plus de temps. Motif : aider les élèves à mieux comprendre.</p>

Résultats

Dans le cadre de cet article, nous avons choisi de rendre compte de deux résultats liés à l'implantation du dispositif « Parents dans la classe ». Ces résultats s'appuient sur l'analyse des données d'entretiens d'autoconfrontation simple (Clot, 2008) menés avec les enseignants impliqués dans le dispositif.

Le premier résultat montre que la présence du parent dans la classe invite l'enseignant à accentuer ses actions et à les développer pour une meilleure compréhension du travail avec les élèves. Le deuxième résultat met en exergue que les commentaires et les questions des parents au cours du visionnage audio-vidéo de l'activité deviennent autant de « signes » incitant l'enseignant à *repren*dre les actions en classe pour détailler et argumenter les procédures de réalisation.

Des actions accentuées par la présence en classe des parents

Lors d'un entretien d'autoconfrontation, Sany (enseignante de français) est revenue sur les effets de la présence du parent dans la classe. Elle a ainsi précisé que la présence de Monsieur C. l'avait incitée à plusieurs reprises à « faire un gros plan sur les phases de travail pendant l'heure [action] [...] afin de mettre en lumière le lien avec ce qui avait été fait au cours précédent [motif] » ou encore « à dévoiler la progression entre les différentes activités prévues sur l'heure de cours [action] ». Sany a précisé qu'elle avait « montré plusieurs fois le plan de travail inscrit sur un coin du tableau [action] [...] pour aider le parent à suivre les différentes étapes de la séquence et se repérer pendant l'heure de cours [motifs] ».

Toujours dans l'intention de faire comprendre au parent l'objectif du travail en classe, Pierre (enseignant de mathématiques) a expliqué avoir « réorganisé l'espace de sa classe » (action). Face aux représentations communément partagées d'une parole magistrale de l'enseignant qui dispense des savoirs et professe des connaissances, Pierre a ainsi estimé que la transformation de l'espace de travail en classe pouvait « donner à voir une autre manière de considérer l'enseignement » (motif), en l'occurrence, le statut et le rôle de l'enseignant et la place des élèves. « Pour amener les élèves à détourner leur regard et leur attention de l'enseignant » (motif), Pierre a formé des îlots (action), une organisation du travail abandonnant la traditionnelle disposition des élèves en ligne. Lors de l'entretien, il a déclaré que cette nouvelle organisation lui avait permis « d'inciter les élèves à parler de leur travail entre eux [motif], sans que la parole passe par l'enseignant ou que les apprenants répondent directement à l'enseignant et demandent une validation sans avoir au préalable discuté avec leurs pairs [opération] ». Immédiatement après l'observation dans la classe, Madame R. a réagi à chaud :

« — Mme R. (parent d'élève) : je pensais que les élèves étaient les uns derrière les autres comme dans mes années à l'école.

— Pierre (enseignant de mathématiques) : En fait mon rôle et le rôle de tout enseignant est de faire en sorte que les élèves coopèrent et interagissent davantage.

— Mme R. : là, ils sont plus à l'écoute, moi je trouve que les enfants ont beaucoup parlé, beaucoup d'échanges entre eux, ce n'est plus le professeur qui est le seul à parler ; je trouve que ça les motive plus. »

Lors d'un entretien d'autoconfrontation, Pierre a expliqué que si la présence en classe du parent l'avait conduit à « penser différemment le travail avec ses élèves », celle-ci avait surtout eu un effet au moment même de faire la classe. Pierre a ainsi précisé comment il avait fait évoluer ses actions :

« [...] au début du cours, quand j'ai amené les élèves à expérimenter des temps de travail différents pour mettre à profit la coopération, j'avais l'impression que ce que je voulais faire restait encore trop flou et confus ; je voyais bien le parent froncer les sourcils comme pour me dire qu'il ne comprenait pas ; d'ailleurs, les élèves étaient eux aussi surpris de cette nouvelle organisation ; là je me suis dit qu'il fallait que j'amplifie le mouvement, j'ai donc réexpliqué aux élèves ce que je voulais faire : “développer les interactions entre les élèves, faire en sorte que la parole d'un élève soit entendue de tous les autres élèves”, j'ai même fait un schéma au tableau pour bien montrer la circulation ; là je suis en train de leur dire “recevoir différemment la parole de l'autre”, en fait, l'objectif était atteint, ils sont arrivés à considérer la valeur de la parole de leurs camarades. J'ai tout de suite vu que les élèves comprenaient mieux, et le parent aussi d'ailleurs, dans l'entretien, il m'a tout de suite dit que les élèves se parlaient mieux et que l'école pouvait vraiment leur apprendre à se parler entre eux. »

Dans cet extrait, Pierre révèle la façon dont il a « amplifié le mouvement » (action) en classe pour faire comprendre aux élèves l'importance des interactions et la manière d'accueillir la parole de l'autre (motif). Cette amplification des gestes d'explicitation de l'enseignant avait également pour objectif de constituer une source d'information pour le parent (motif).

Quant à Julia (enseignante d'histoire-géographie), elle a exprimé le fait d'avoir profité de la présence d'un parent dans sa classe pour tisser le lien entre le travail en classe et les devoirs à faire à la maison (motif). Julia a ainsi précisé que le travail personnel était un problème réel (leçons non apprises, exercices non réalisés) auquel une collaboration enseignant-parent pourrait remédier :

« Les parents et les enseignants sont confrontés aux mêmes préoccupations concernant le travail personnel à la maison, les fameux devoirs. Les enseignants ici déplorent massivement le manque de travail personnel des élèves et les parents font remarquer la difficulté de leurs enfants à faire leurs devoirs à la maison. Ces devoirs sont vraiment sources de tensions ».

Au cours de l'entretien d'autoconfrontation avec la chercheuse, Julia est revenue sur cette problématique du travail personnel en s'attardant tout d'abord sur un extrait audio-vidéo la montrant en train de rappeler explicitement à une élève son manque de travail à la maison. Puis, Julia a évoqué le moment où elle avait souhaité montrer au parent une façon d'accompagner un élève dans le travail :

« [...] je voulais que Madame F. comprenne qu'aider son fils à faire ses devoirs passe par une présence à ses côtés, c'est en lui posant des questions sur son travail, en regardant ses cahiers, en restant proche, en l'encourageant, là je pose ma main sur l'épaule d'une élève, je me suis appliquée à faire tous ces gestes pour lui montrer comment elle pouvait faire chez elle ».

On comprend ici les effets de la présence de Madame F., observatrice en classe, sur la pratique de Julia ; celle-ci va ainsi réajuster et souligner les actions à accomplir en vue d'un accompagnement plus efficace dans les devoirs.

Ainsi, les enseignants ont exprimé leur souhait de rendre visibles certaines dimensions de leur travail, et cette visibilité a demandé d'eux qu'ils accentuent les modalités d'action en classe. L'entrée des parents dans la classe s'est ainsi inscrite dans un double processus de développement des actions de l'enseignant, mais aussi de construction du sens de l'activité en classe par le parent.

Nous pouvons ici retenir que si le dispositif « Parents dans la classe » se présente essentiellement comme une plus-value possible pour les parents, sa mise en œuvre montre que la présence des parents transforme de fait l'activité des enseignants. Dans ce cas, comme le soulignent Bonnemain, Perrot et Kostulski (2015), le rapport intersubjectif entre l'observateur (le parent) et l'observé (l'enseignant) devient un moyen d'élaboration et de penser pour l'enseignant lui-même. Ce processus rejoint les propos de Wallon lorsqu'il décrivait les effets de « l'attention de l'observateur sur l'observé qui par une sorte de contagion obligeait (ce dernier) à s'observer » (Wallon, 1983, p. 287).

Une *reprise* de l'activité par l'entremise du dialogue enseignant-parent

Lors du visionnage du cours de physique-chimie avec la classe de 5^e #3, Madame S. (parent) a exprimé sa surprise de voir l'enseignante, Julia, consacrer les premières minutes à des révisions individuelles et silencieuses de la leçon. Elle a profité de cette découverte pour affirmer que son fils ne lui avait jamais parlé de ce moment au calme pour réviser la leçon en classe. Cette découverte a ensuite incité Julia (enseignante d'histoire-géographie) à expliquer les enjeux de ce rituel en se référant à la pratique de ses collègues du collège. Julia a insisté sur le caractère formateur et rassurant du rituel de début de cours, un rituel dont l'objectif est de restaurer des régulations et des règles. S'adressant à Madame S. (parent), elle a ainsi précisé :

« Les élèves savent tous ce qu'ils doivent faire dès leur entrée en classe. C'est la première étape. Mais en fait, comme je le vois là [face aux traces audio-vidéo du cours], le rituel de "révision du cours" c'est aussi une frontière entre l'extérieur et l'intérieur de la classe qui met en place les conditions favorables de mise en activité ».

Lors de l'entretien d'autoconfrontation, Julia a remarqué que les commentaires du parent sur les traces filmiques l'avaient obligée à décrire de manière plus approfondie le rituel (action) tout en prenant conscience des motifs associés à ce rituel, comme celui « d'instaurer une frontière entre l'extérieur et l'intérieur de la classe » (motif) en vue d'organiser un espace favorisant l'entrée des élèves dans les apprentissages (motif).

Confrontée aux traces audio-vidéo du cours de mathématiques, un autre parent, Madame B., a souhaité comprendre l'attitude de certains élèves de la classe de 4^e #4 qui étaient venus en cours sans leur manuel de mathématiques. Pierre (enseignant de mathématiques) est alors revenu sur l'utilisation du manuel en cours. Il a tout d'abord expliqué que « la projection du manuel numérisé et l'utilisation du tableau blanc interactif dispensaient les élèves d'apporter le manuel ». Il s'est attardé sur cette méthode d'enseignement en s'appuyant sur les images audio-vidéo tout en accompagnant son propos d'informations. Par exemple, Pierre a expliqué à Madame B. que le manuel numérique était un outil de travail motivant, permettant de développer de nouveaux usages pédagogiques dans la classe, par le biais notamment du tableau blanc interactif. Pierre a ajouté que son utilisation permettait d'enseigner et d'apprendre différemment

en jouant sur des supports d'activités variés. Madame B. n'a pas hésité à préciser que cela lui paraissait « encore étrange ». Pierre a alors proposé de commenter les « atouts du manuel numérisé » en s'appuyant sur les images du travail en classe. Il a pointé du doigt l'activité des élèves lors de l'usage du tableau blanc interactif : des élèves posant moins de questions du fait des fonctionnalités du tableau blanc interactif (grossir le support, souligner, surligner ou encadrer certaines parties du texte ou de l'image, tracer des figures géométriques). Pierre a ensuite fait valoir ses motifs de faire usage de nouveaux outils comme celui de dynamiser l'apprentissage et celui de gagner du temps dans la préparation (tableau, affichage). En revenant sur le déroulement du cours, Madame B. a de nouveau interrogé l'enseignant pour savoir si le tableau blanc interactif pouvait « apporter une aide pour les deux élèves qui semblaient avoir plus de difficultés ». Cette question a fait surgir de nouvelles interrogations transportant Pierre vers ce cheminement à expliciter l'usage du numérique avec les deux élèves dyslexiques de la classe de 4^e #4.

Au cours d'un entretien avec la chercheuse, Pierre est revenu sur ce temps d'échange avec Madame B., évoquant à quel point les commentaires du parent l'avaient aidé à formaliser sa démarche d'usage avec le manuel numérique tout en pointant les intérêts pédagogiques avec sa classe. Il a également insisté sur le fait que l'analyse du parent face aux images audio-vidéo de l'activité l'avait incité à « s'expliquer » en détaillant les actions réalisées, notamment l'acte de tracer des graphes en direct sur un document (action) pour répondre aux besoins des élèves en difficulté (motif).

De la même façon, Sany (enseignante de français) s'est attardée sur les échanges inhabituels qu'elle a pu avoir avec le parent. Lors de la confrontation aux images audio-vidéo du cours de français, Madame S. a souhaité en savoir un peu plus sur le programme de l'année. Sany a tout d'abord précisé que la notion abordée dans le cours était en lien direct avec les nouveaux programmes du cycle 3 (cycle constitué des deux dernières classes de l'école élémentaire et de la première classe du collège). Puis, elle a proposé à Madame S. de revoir les images du début du cours tout en les commentant :

« — Sany (enseignante de français) : On organise la séance comme on veut.

— Madame S. (parent d'élève) : C'est à vous de faire l'organisation ? Vous êtes libre de votre choix. Vous faites votre travail comme vous le voyez.

— Sany : J'ai des programmes, des instructions officielles des inspecteurs mais là j'ai organisé en fait ma séance d'une heure comme je le voulais. Je peux faire une évaluation à la fin, je peux faire une évaluation au début de chaque cours alors que mon collègue de mathématiques ne va pas faire ça. Il va faire une évaluation par mois. On est libres pédagogiquement. »

Par la suite, Sany a explicité la notion de progression spiralaire et de parcours de l'élève. Elle a ainsi souhaité que Madame S. comprenne « qu'apprendre c'était un processus qui supposait une reprise constante de ce qui était déjà acquis et une complexification progressive des notions sur les trois années de cycle 3 ». Lors de l'entretien avec la chercheuse, l'enseignante a précisé que cet échange avait été l'occasion de définir l'erreur comme une étape essentielle de l'apprentissage et de promouvoir ses actions consistant à répéter les objectifs d'un exercice, reformuler les consignes et donner des repères aux élèves pour s'autoévaluer. En revoyant le film de l'entretien avec le parent, Sany a également insisté sur le fait que les détails relevés par le parent, tels « les bâillements et les bavardages des élèves, l'attitude nonchalante de certains laissant croire à une forme de passivité ou de relâchement », étaient devenus pour elle des « signes accrocheurs » favorisant le dialogue avec le parent. Précisément, elle a expliqué s'être arrêtée sur les observations du parent pour décrire ce que chaque élève était en train de faire en rapport avec l'exercice demandé en français et insister sur le fait que chaque travail en classe ou à la maison supposait une concentration. Selon Sany, l'échange autour des traces audio-vidéo avait été l'occasion de décrire sa démarche en attirant l'attention du parent sur le choix de son action d'interroger chaque élève à des moments différents du cours lorsqu'elle les sentait suffisamment en confiance pour procéder à une lecture orale.

À travers les entretiens, les enseignants mettent en avant l'intérêt du dispositif de confrontation aux traces audio-vidéo de l'activité, un dispositif qui devient un moyen de concrétiser l'objet d'échange avec le parent et d'entrer dans le détail des actions réalisées en classe. On comprend ainsi que le retour interrogateur du parent sur l'action en classe invite l'enseignant à revenir sur son activité pour s'engager dans un travail de recontextualisation, d'élaboration de la signification des actions et de mise en mots de l'activité réalisée.

Discussion et conclusion

En premier lieu, les résultats montrent l'importance des effets générés par le dispositif « Parents dans la classe » sur l'activité professionnelle des enseignants. Rappelons que ce dispositif a été conçu au gré des échanges entre la chercheuse et les enseignants tout en y associant les parents. De ces discussions a émergé l'intention collective de mettre en place un espace d'échange à partir d'observations et de traces audio-vidéo sur l'activité en classe. Le défi pour tous ces acteurs (parents, enseignants et chercheuse) consistait à concevoir ensemble une pratique collaborative qui se distingue des espaces d'échange mis en place par l'institution (remise de bulletin, « café des parents », participation aux instances administratives). De ce point de vue, il est possible d'envisager cette expérience vécue collectivement par les enseignants, la chercheuse et les parents sous l'angle de l'agentivité collective (Engeström & Sannino, 2013) autour d'un but partagé (le travail en classe) favorisant la transformation de l'environnement de travail des parents et des enseignants du collège Triolet.

Comme l'ont souligné les enseignants au cours des premières séances avec la chercheuse, il s'agissait de dépasser le cadre des rencontres formelles et institutionnelles au cours desquelles le propos est souvent descendant ; en effet, les enseignants du collège Triolet ont précisé que durant ces rencontres ils donnaient souvent des conseils et présentaient les programmes scolaires dans un face à face qui laissait bien peu de place à une discussion sur ce qui se passe réellement en classe. Si toutes ces modalités d'échange peuvent participer à la prévention de la violence à l'école, les enseignants du collège les ont perçues comme peu efficaces, peu enclines à donner la possibilité d'explorer les situations de travail réel et à conférer un rôle aux parents pour la réussite de leurs enfants. Sur ce point, les résultats de notre étude montrent que les enseignants, à travers le dispositif « Parents dans la classe », ont souhaité inscrire les échanges avec les parents dans un autre registre, celui de la réalité du travail en classe. L'expérience du dispositif « Parents dans la classe » a ainsi permis aux parents de vivre de l'intérieur ce qui pouvait, dans le travail scolaire, leur apparaître lointain. À la suite de leurs observations en classe, les parents ont d'ailleurs évoqué l'intérêt de « voir la classe en vrai » pour comprendre les attentes des enseignants et ainsi vivre « autre chose » ou vivre autrement les rencontres institutionnelles. Comme mentionné dans d'autres études telles que celle menée par Kherroubi, Garnier et Monceau (2008), la coéducation peut ainsi se construire *in situ* en

rapport avec l'univers du quotidien de la classe et les actions réajustées des enseignants face aux élèves.

Les résultats de l'étude mettent en avant l'intérêt pour les parents de vivre (en présentiel) ou d'approcher, par le biais des traces audio-vidéo, les conditions matérielles et pédagogiques du travail en classe. Ce qui nous amène à souligner que si la classe est habituellement réservée aux professionnels et aux élèves, il semble pertinent de l'envisager comme un espace ouvert aux parents. À l'image des études réalisées au sein des Laboratoires du changement (Ria & Moussay, 2014), la collaboration entre les acteurs (enseignants et parents) s'inscrit dans cette intention d'accroître la visibilité du travail fait en classe en vue de dépasser ce que certains auteurs appellent des zones de tension et des contradictions internes (Deslandes, Barma, & Morin, 2015). Considérer l'établissement scolaire comme un espace d'émergence des collectifs (comme le collectif enseignant-parent) centrés sur l'analyse du travail réel est une des réponses possibles aux injonctions ministérielles sur la coéducation. La perspective de voir les enseignants et les parents collaborer à partir de ce qui « se joue » dans la classe est tout à fait prometteuse, pouvant ainsi remettre en cause la perception d'un « divorce » et « d'un champ fragmenté des relations enseignants-parents » (Fotinos, 2015).

Les résultats apportent également une contribution à la réflexion sur les formes de travail collaboratif entre enseignants et parents (Goodall & Ghent, 2014). Dans notre étude, cette collaboration s'est donné comme focale l'activité en classe. Par les échanges que celle-ci a occasionnés, on a pu saisir la volonté des enseignants de lever les malentendus, d'explicitier les attendus, de donner à voir des manières de travailler, d'échanger sur des leviers et des freins à la réussite des élèves. Les résultats confirment ainsi l'intérêt de faire évoluer les échanges entre les enseignants et les parents (MEN, 2015) par le biais de traces audiovisuelles en vue de construire les significations sur l'activité des élèves. On peut ainsi penser que ces échanges sur le travail en classe, rendus plus accessibles et partageables grâce aux traces audio-vidéo, génèrent des demandes d'aide précises de la part des parents, qui deviennent alors des points d'ancrage non négligeables à la coéducation.

L'originalité de cette étude porte sur l'usage de la vidéo avec les parents, sur la sélection de traces filmiques pouvant servir de support à la discussion sur l'enseignement et l'apprentissage. Il ne s'agissait pas dans cette étude de conférer aux ressources vidéo une vertu strictement formative pour les enseignants (Gaudin, Flandin, Moussay, &

Chaliès, 2018). Les résultats soulignent davantage que le visionnement des traces audio-vidéo a servi de déclencheur à un questionnement de la part du parent qui, en retour, a incité l'enseignant à signifier précisément les actions réalisées en classe, à interroger ses buts, à faire évoluer ses motifs et à expliciter les conditions opérationnelles du travail. À l'image de ce qu'évoque Pierre dans l'étude, le dispositif « Parents dans la classe » ainsi médiatisé, permettant l'analyse des traces audio-vidéo, a favorisé la « mise en mouvement » de l'activité enseignante ouverte sur une action de transformation de l'organisation du travail dans la classe.

Ces résultats mériteraient d'être complétés par un recueil plus approfondi du point de vue des parents à propos de leurs expériences dans le dispositif « Parents dans la classe ». Au cours de l'étude, certains parents ont évoqué une certaine nostalgie en scrutant les images du début du cours. C'est le cas de Madame D. qui a remarqué que les élèves ne s'étaient pas levés lorsque l'enseignant était entré en classe, ce qui lui a permis de noter certains changements de la pratique enseignante. Les parents se sont également approprié certaines images de l'activité en classe pour avouer leurs préoccupations ; c'est le cas de Monsieur A. qui n'a pas hésité à exprimer sa crainte de voir certains professeurs mettre en place certaines organisations du travail (îlots et tutorat entre les élèves). Par ailleurs, de nouvelles investigations permettraient d'analyser l'impact du dispositif « Parents dans la classe » sur le suivi de la scolarité des élèves, notamment l'articulation entre la compréhension du travail en classe et les devoirs exigés par les enseignants. Au regard des nouvelles injonctions en France sur le programme « Devoirs faits » (MEN, 2017), il apparaît légitime de poursuivre nos études en vue d'optimiser la continuité entre le travail réalisé en classe et celui effectué au sein de la famille.

Références

- Andrew Garbacz, S., Herman, K. C., Thompson, A. M., & Reinke, W. M. (2017). Family engagement in education and intervention : Implementation and evaluation to maximise family, school and student outcomes. *Journal of School Psychology, 62*, 1–10.
- Asdih, C. (2012). Collaborer avec les parents pour accompagner la scolarité? Représentations des enseignants et pratiques professionnelles. *Enfances, familles, générations, (16)*, 34–52. doi: 10.7202/1012800ar
- Bonnemain, A., Perrot, E., & Kostulski, K. (2015). Le processus d'observation, son développement et ses effets dans la méthode des autoconfrontations croisées en clinique de l'activité. *Activités, 12(2)*, 98–124. Repéré à <http://activites.revues.org/1111>. doi: 10.4000/activites.1111
- Christenson, S. L. & Reschly, A. L. (2010). *Handbook on school-family partnerships*. New York; London: Routledge.
- Clot, Y. (2008). *Travail et pouvoir d'agir*. Paris : Presses universitaires de France.
- Deslandes, R. & Barma, S. (2015). Les relations entre les enseignants et les parents : premières étapes d'intervention d'un Laboratoire du Changement. *Revue internationale du CRIRES : innover dans la tradition de Vygotsky, 3(1)*, 20–34. Repéré à <https://ojs.crires.ulaval.ca/index.php/ric/article/view/21>
- Deslandes, R. & Bertrand, R. (2004). Motivation des parents à participer au suivi scolaire de leur enfant au primaire. *Revue des sciences de l'éducation, 30(2)*, 411–433.
- Deslandes, R. & Bertrand, R. (2005). Motivation of parent involvement in secondary-level : Schooling. *The Journal of Educational Research, 98(3)*, 164–175. <https://doi.org/10.3200/JOER.98.3.164-175>
- Deslandes, R., Barma, S., & Morin, L. (2015). Understanding complex relationships between teachers and parents. *International Journal about Parents in Education, 9(1)*, 131–144.
- Dumoulin, C., Thériault, P., Duval, J., & Tremblay, I. (2013). Rapprocher l'école primaire et les familles par de nouvelles pratiques de communication. *La Recherche en Éducation, (9)*, 4–18.

- Engeström, Y. (1999). Activity theory and individual and social transformation. Dans Y. Engeström, R. Miettinen, & R. L. Punamäki (dir.), *Perspectives on activity theory*, (p. 19–38). Cambridge, UK: Cambridge University Press. doi: 10.1017/CBO9780511812774.003
- Engeström, Y. (2000). Activity theory as a framework for analyzing and redesigning work. *Ergonomics*, 43(7), 960–974.
- Engeström, Y. & Sannino, A. (2010). Studies of expansive learning: Foundations, findings and future challenges. *Educational Research Review*, 5(1), 1–24.
- Engeström, Y. & Sannino, A. (2013). La volition et l'agentivité transformatrice : perspective théorique de l'activité. *Revue internationale du CRIRES : innover dans la tradition de Vygotsky*, 1(1), 4–19.
- Feyfant, A. (2015, janvier). Coéducation : quelle place pour les parents? *Dossier de veille de l'Institut Français d'éducation*, (98), 1–24. Repéré à <http://veille-et-analyses.ens-lyon.fr/DA-Veille/98-janvier-2015.pdf>
- Feyfant, A. & Rey, O. (2006, novembre). Les parents et l'école. *Lettre d'information de la VST*, (22), 1–11. Repéré à <http://veille-et-analyses.ens-lyon.fr/DA-Veille/22-novembre-2006.pdf>
- Fotinos, G. (2015). *Le divorce école-parents en France : Mythe et réalité en 2015*. Accessible au <http://www.casden.fr/Avec-vous-au-quotidien/Decouvrir-et-enseigner/Etudes-et-sondages/L-etat-des-relations-ecole-parents>
- Gaudin, C., Flandin, S., Moussay, S., & Chaliès, S. (2018). *Vidéo-formation et développement de l'activité professionnelle enseignante*. Paris : L'Harmattan.
- Goodall, J. & Ghent, K. (2014). Parental belief and parental engagement in children's learning. *British Journal of Religious Education*, 36(3), 332–352.
- Guo, K. & Kilderry, A. (2018, janvier). Teacher accounts of parent involvement in children's education in China. *Teaching and Teacher Education*, 69, 95–103.
- Kherroubi, M., Garnier, P., & Monceau, G. (2008). *Des parents dans l'école*. Ramon-ville : Érès.
- Leontyev, A. N. (1981). *Problems of the development of the mind*. Moscow: Progress.
- Leontyev, A. N. (1984). *Activity, consciousness, personality*. Moscow: Progress.

- Maubant, P. & Leclerc, C. (2008). Le partenariat famille-école : à la recherche de l'improbable partenariat famille-école, origines d'un malentendu. Dans G. Pithon, C. Asdih, & S. Larrivée (dir.), *Construire une communauté éducative, un partenariat famille-école-association* (p. 24–36). Bruxelles : De Boeck.
- Méard, J., Bertone, S., & Flavier, E. (2008). How second-grade students internalize rules during teacher-student transactions: A case study. *British Journal of Educational Psychology*, 78(3), 395–410.
- Ministère de l'Éducation nationale (MEN). (2006, 31 août). Le rôle et la place des parents à l'école. Bulletin officiel, (31). Repéré à <http://www.education.gouv.fr/bo/2006/31/MENE0602215C.htm>
- Ministère de l'Éducation nationale (MEN). (2013, 9 juillet). Référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation. Bulletin officiel, (30). Repéré à http://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?cid_bo=73066
- Ministère de l'Éducation nationale (MEN). (2014, 18 décembre). Dispositif Ouvrir l'école aux parents pour la réussite des enfants. Bulletin officiel, (47). Repéré à http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=84351
- Ministère de l'Éducation nationale (MEN). (2015, 4 juin). Circulaire de rentrée. Bulletin officiel, (23). Repéré à http://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?pid_bo=32454
- Ministère l'Éducation nationale (MEN). (2017). «Les Devoirs faits». L'actualité d'éducsof. Accessible à <http://eduscol.education.fr/cid118508/devoirs-faits.html>
- Ministère de l'Éducation nationale, enseignement supérieur et recherche (MEN-ESR). (1996, 25 avril). Prévention de la violence à l'école : renforcement du dialogue entre les établissements et les parents d'élèves. Circulaire (96-117). Repéré à http://circulaire.legifrance.gouv.fr/pdf/2009/04/cir_1364.pdf
- Moussay, S. (2009). *Analyse du développement de l'activité professionnelle par le sens et par l'efficience : l'impact de la situation tutorale sur le pouvoir d'agir de trois enseignants débutants* (Thèse de doctorat). Université Montpellier III, Montpellier.

- Moussay, S. (2013). Conception d'un dispositif de vidéo-formation centré sur le travail réel et professionnalisation au métier d'enseignant en STAPS. *eJRIEPS*, (29), 4–36.
- Moussay, S. (2015). *A new way of collective work centered on the video analysis in a formative school*. Communication orale présentée au CIDREE International Seminar “Professional vision in teacher video-enhanced education: Aims, means and issues”, Lyon, 16–18 mars 2015.
- Moussay, S. & Blanjoie, V. (2016). Intervenir pour aider les enseignants dans la prise en charge des élèves décrocheurs. *Questions Vives*, (25). Repéré à <http://questionsvives.revues.org/1887>
- Moussay, S., Étienne, R., & Méard, J. (2011). Impact de la situation tutorale sur l'activité en classe des enseignants novices : étude du développement professionnel par le sens et l'efficience. *Revue des sciences de l'éducation*, 1, 105–128. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00824509>
- Moussay, S., Flavier, E., Zimmermann, P., & Méard, J. (2011). Preservice teacher's greater power to act in the classroom: analysis of the circumstances for professional development. *European Journal of Teacher Education*, 34(4), 465–482.
- Murray, M., Mereoiu, M., & Handyside, L. (2013). Building bridges in teacher education: Creating partnerships with parents. *The Teacher Educator*, 48(3), 218–233.
- Périer, P. (2012). De quelques principes de justice dans les rapports entre les parents et l'école. *Éducation et didactique*, 6(1), 85–96.
- Ria, L. & Moussay, S. (2014). “Change laboratories” within secondary schools: towards accompaniment and support of teachers in the appropriation of new reforms in priority education. Dans F. Nyhamn & T. N. Hopfenbeck (dir.), *From Political Decisions to Change in the Classroom*, (p. 78–95). CIDREE Yearbook.
- Rubinstein, S. L. (2007). Fondements de la théorie de la conscience. Dans V. Nosulenko & P. Rabardel (dir.), *Rubinstein aujourd'hui. Nouvelles figures de l'activité humaine* (p. 241–254). Toulouse ; Paris : Octarès ; Maison des Sciences de l'Homme.

- To, S., Lu, S., Tsoi, K., & Chan, T. (2013). A qualitative analysis of parents' perceived outcomes and experiences in a parent education program adopting a transformative approach. *Journal of Social Work Practice, 27*(1), 79–94.
- Viau-Guay, A. & Hamel, C. (2017). L'expérimentation de nouveaux modèles d'action pédagogique au sein d'une communauté professionnelle d'apprentissage en formation professionnelle. *Canadian Journal of Education, 40*(3), 123–155.
- Vygotsky, L. S. (1934/1997). *Pensée et langage* (3^e éd., traduit par F. Sève). Paris : La Dispute.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society : The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Vygotsky, L. S. (2003). *Conscience, inconscient, émotions*. Paris : La Dispute.
- Wallon, H. (1983). *Les origines du caractère de l'enfant*. Paris : Presses universitaires de France.
- Yvon, F. & Clot, Y. (2003). Apprentissage et développement dans l'analyse du travail enseignant. *Pratiques Psychologiques, 76*(1), 19–35.