

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

LES PRÉOCCUPATIONS PARENTALES RELATIVES AUX INSTITUTIONS  
D'ACCUEIL DES ENFANTS DE 2 À 6 ANS : COMPARAISON DE FORUMS DE  
DISCUSSION QUÉBÉCOIS ET FRANÇAIS

THÈSE

PRÉSENTÉE

COMME EXIGENCE PARTIELLE

DU DOCTORAT EN PSYCHOLOGIE

PROFIL SCIENTIFIQUE PROFESSIONNEL

PAR

SYLVIANE VEILLETTE

MAI 2022

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL  
Service des bibliothèques

Avertissement

La diffusion de cette thèse se fait dans le respect des droits de son auteur, qui a signé le formulaire *Autorisation de reproduire et de diffuser un travail de recherche de cycles supérieurs* (SDU-522 – Rév.04-2020). Cette autorisation stipule que «conformément à l'article 11 du Règlement no 8 des études de cycles supérieurs, [l'auteur] concède à l'Université du Québec à Montréal une licence non exclusive d'utilisation et de publication de la totalité ou d'une partie importante de [son] travail de recherche pour des fins pédagogiques et non commerciales. Plus précisément, [l'auteur] autorise l'Université du Québec à Montréal à reproduire, diffuser, prêter, distribuer ou vendre des copies de [son] travail de recherche à des fins non commerciales sur quelque support que ce soit, y compris l'Internet. Cette licence et cette autorisation n'entraînent pas une renonciation de [la] part [de l'auteur] à [ses] droits moraux ni à [ses] droits de propriété intellectuelle. Sauf entente contraire, [l'auteur] conserve la liberté de diffuser et de commercialiser ou non ce travail dont [il] possède un exemplaire.»

## REMERCIEMENTS

Réaliser une thèse est « souffrant » par moments, de même que la vie. Merci sincèrement aux personnes qui m'ont accompagnée le long de la route. Malgré la tourmente, ces personnes ne se sont pas arrêtées à « ça », elles ont cru en moi, en mon potentiel et – par extension – en la réalisation de cet ambitieux projet, à des moments où je n'y croyais plus du tout.

En particulier, je tiens à remercier Madame Maryvonne Merri, ma directrice de thèse. Le chemin a été parsemé d'embûches, mais nous y sommes arrivées. Ne reste plus que la trace de défis relevés, avec votre soutien. À vos côtés, je me suis allégrement nourrie de contenus scientifiques qui aujourd'hui me guident au quotidien, dans ma vie professionnelle autant que personnelle. Merci Maryvonne pour ces innombrables opportunités.

Merci également à Mesdames Sandra Forget et Vera Melnic qui, de manière officielle, ont été mes superviseuses d'internat, mais qui, sur un plan humain, ont été avant tout une bouffée d'espoir, une révélation. Merci Sandra et Vera pour ces idées partagées. Vous m'avez insufflé courage alors que je me sentais au pied d'un gouffre immense. Grâce à vous, j'ai trouvé en moi la force de continuer. Malgré les défis titanesques qui se sont dressés sur ma route, vous n'avez jamais désespéré de moi et avez toujours été là, même (et surtout) dans les moments les plus difficiles de cette aventure. J'ai retrouvé avec vous le plaisir d'apprendre, y compris dans des circonstances excessivement pénibles par moments. Vous avez opéré un tournant absolument décisif dans mon cheminement professionnel, en me permettant de réussir et de reprendre confiance en ma valeur et en ma compétence, tout en me permettant de les développer. Vous êtes et

vous semez des étincelles de vie, par votre engagement, votre savoir-faire et votre professionnalisme.

Toutes les trois, vous m'avez mise à l'épreuve de moi-même, à l'épreuve du réel et, grâce à votre apport, je suis arrivée à me dépasser et à mieux me connaître. Surtout, vous m'avez autorisé à rêver encore. J'ai eu l'immense privilège, à vos côtés, de pouvoir m'accorder le temps et le droit de penser, pour théoriser le monde, pour mieux le comprendre, dans l'échange... Grâce à vous, j'ai aussi rencontré cette autre en moi-même, celle que je suis devenue... Par votre posture, vous m'avez appris à défendre les idées qui me paraissent justes, même dans un monde en contradictions. Il me semble que je porte maintenant un peu de vous en moi, tout en étant demeurée fidèle à moi-même. Par l'avenir professionnel qui aujourd'hui s'ouvre devant moi, je saurai, du moins je l'espère, faire honneur à vos enseignements.

J'ajoute mille mercis pour mes parents, qui m'ont inconditionnellement soutenu dans mes projets, parfois tellement déroutants pour eux. Merci pour les encouragements, les bons petits plats, la patience et les sacrifices que vous avez faits pour que j'y arrive.

Mille mercis également pour mon meilleur ami Geoffroy, mon éternel confident... qui évolue encore et toujours à mes côtés depuis la fin de l'adolescence. Nous avons partagé tellement de moments complices... et traversé ensemble tellement d'épreuves... Je ne sais pas ce que ferais, mais surtout ce que je serais sans toi.

Un merci tout spécial à ma marraine Rolande, qui m'a hébergé le temps de mes deux derniers étés de rédaction. Rolande, le plaisir de te côtoyer au quotidien et de partager avec toi le petit paradis que tu as créé en pleine nature a grandement adouci cette épreuve « ultime ». Merci infiniment pour tes bonnes recettes, pour tes encouragements, pour ta sollicitude envers tes proches et surtout, pour ton souci de faire le bien autour de toi.

Enfin, plutôt que de remercier spécifiquement les parents-internautes qui, sans même le savoir, ont pris part à cette étude, je tiens à remercier l'ensemble des personnes qui, à leur image, participent, prennent position, s'engagent dans des débats citoyens en engageant un peu d'elles-mêmes, y compris face à des étrangers et au risque de ne pas être comprises. Ces personnes, dont plusieurs ont croisé ma route au cours de mon cheminement doctoral (enseignants, collègues, stagiaires, amis...) ces douze dernières années, ont contribué à alimenter de près ou de loin cet incroyable dispositif de développement qu'a été pour moi le doctorat. Chacune à leur manière, elles ont collaboré (parfois sans même le savoir) à créer ou à recréer le sens que cette démarche a eu pour moi et en a rendu possible l'aboutissement. Qu'elles en soient ici toutes remerciées, même si je ne les nomme pas explicitement.

Cette thèse a été rendue possible grâce au soutien financier du Fonds québécois de la recherche sur la Société et la culture (FQRSC) et de la fondation de l'UQAM.

## DÉDICACE

À Maxime Caron.

« Ne pas perdre le fil et aller à l'essentiel. Mais aller à l'essentiel nécessite des détours. Les gens qui croient que tout peut se simplifier grâce aux lignes droites ne connaissent rien à la vie. Suffit pas de tout raser et de créer de belles lignes droites. (...) Bref, l'important n'est pas d'aller en ligne droite, l'important consiste à ne pas perdre le fil. Parce que le jour où l'on perd le fil, non seulement on ne se raconte plus d'histoire, mais on devient fou. Plus rien derrière nous pour nous tenir. »

- Jean-François Chassay (2002), *L'angle mort*, Éditions Boréal, p. 38

## TABLE DES MATIÈRES

REMERCIEMENTS .....	ii
DÉDICACE .....	v
LISTE DES FIGURES.....	xiii
LISTE DES TABLEAUX.....	xiv
LISTE DES EXTRAITS .....	xvi
RÉSUMÉ .....	xviii
INTRODUCTION .....	1
CHAPITRE 1. À LA RECHERCHE DU MONDE VÉCU : UNE ALTERNATIVE AUX « DONNÉES PROBANTES » EN PSYCHOLOGIE DE L'ÉDUCATION ...	15
1.1. Introduction .....	15
1.2. Les principes de base des méthodes de recherche en psychologie dans un manuel universitaire de référence : la question de la formation à la recherche .....	17
1.2.1. Un statut de « participants-volontaires » attribué aux personnes dont les comportements sont étudiés .....	18
1.2.2. Les comportements comme principaux objets d'étude.....	19
1.2.3. L'activité du chercheur : l'usage d'un ensemble fini de méthodes.....	21
1.2.4. Des méthodes sans ficelles.....	23
1.3. L'encadrement des pratiques par les résultats probants comme colonisation du monde vécu .....	24
1.4. À la recherche du monde vécu des participants .....	27
1.4.1. Une alternative à la notion de participant : un acteur dans un système d'activité.....	28
1.4.2. Une alternative à l'étude du comportement humain : les préoccupations et leur commentaire.....	33
1.4.3. Une alternative pour l'activité du chercheur.....	36
1.5. Conclusion.....	39

CHAPITRE 2. UNE CONCEPTUALISATION DE LA « PRÉOCCUPATION PARENTALE » DANS UN MONDE INCERTAIN .....	42
2.1. Introduction .....	42
2.2. Le champ sémantique de la « préoccupation ».....	44
2.2.1. La préoccupation.....	44
2.2.2. Le souci .....	45
2.2.3. L'inquiétude .....	46
2.2.4. Les cinq caractéristiques du champ sémantique de la préoccupation ...	47
2.3. La préoccupation maternelle primaire, un état psychique de la mère .....	49
2.3.1. Les cinq apports du concept de préoccupation maternelle primaire .....	50
2.3.2. De la préoccupation maternelle primaire à la préoccupation parentale	51
2.4. La préoccupation parentale dans les théories de l'activité .....	54
2.4.1. De la préoccupation comme mobile de l'action à la préoccupation exprimée.....	55
2.4.2. Les trois catégories de préoccupations exprimées .....	56
2.5. Conclusion : l'émergence socio-historique de la préoccupation parentale ..	63
2.5.1. Une montée historique de l'injonction à « se préoccuper » .....	63
2.5.2. Le métier de parent comme réponse au métier de l'élève.....	64
2.5.3. Une complexification du rôle de parent .....	65
2.5.4. Le « métier de parent » comme développement psycho-socio-éducatif de la « protension » .....	66
CHAPITRE 3. OBJECTIFS ET QUESTIONS DE RECHERCHE.....	68
3.1. Premier objectif de recherche : la construction d'un corpus exhaustif recueilli dans des espaces « entre parents » .....	68
3.2. Deuxième objectif de recherche : la description des préoccupations parentales à une époque donnée et relatives à un thème spécifique dans une ou des société(s) spécifique(s) .....	69
3.2.1. Sous-objectif 2.1 : décrire les thèmes de préoccupation des parents-internautes québécois et français.....	71
3.2.2. Sous-objectif 2.2. : préciser les personnes qui (sup) portent la préoccupation .....	72
3.2.3. Sous-objectif 2.3. : mettre à l'épreuve la typologie <i>pré-occupation</i> , <i>post-préoccupation</i> et <i>pré-préoccupation</i> (proposition théorique du chapitre 2) et	

décrire les expériences associées, notamment en caractérisant le monde vécu du parent dans l'expression des préoccupations parentales. ....	72
CHAPITRE 4. LES SYSTÈMES ÉDUCATIFS DESTINÉS AUX ENFANTS ÂGÉS ENTRE 2 ET 6 ANS AU QUÉBEC ET EN FRANCE.....	75
4.1. Introduction .....	75
4.2. Les systèmes d'accueil des enfants de 2 à 6 ans .....	76
4.2.1. La place de la maternelle dans l'histoire des deux sociétés .....	76
4.2.2. Une scolarisation conditionnelle à 4 ans au Québec et à 2 ans en France .....	78
4.2.3. Les alternatives québécoises à la maternelle.....	80
4.3. Le statut de la maternelle dans l'école .....	83
4.4. Les programmes officiels des maternelles québécoise et française .....	84
4.4.1. Leurs objectifs.....	85
4.4.2. Leur structure .....	86
4.4.3. Les méthodes d'évaluation préconisées .....	92
4.4.4. Les méthodes d'apprentissage préconisées.....	93
4.5. Le programme des services de garde éducatifs à l'enfance au Québec .....	94
4.6. Les mesures d'adaptation du parcours scolaire .....	97
4.7. La place du parent .....	100
4.8. Conclusion.....	101
CHAPITRE 5. LE FORUM DE DISCUSSION SUR INTERNET : OBJET ET OUTIL POUR L'INTERNAUTE ET POUR LE CHERCHEUR .....	103
5.1. Introduction .....	103
5.2. Les caractéristiques des forums de discussion et de leurs utilisateurs : le forum comme objet.....	105
5.2.1. La structure des plates-formes des forums.....	105
5.2.2. Les modalités de contrôle de l'activité.....	107
5.2.3. L'identité des internautes .....	109
5.3. L'activité sur les forums : les forums comme outils .....	112
5.3.1. Une activité doublement médiatisée .....	112
5.3.2. Des interventions asynchrones.....	113

5.3.3.	Un échange diffus dans un espace public .....	115
5.4.	Le forum de discussion comme outil pour le chercheur.....	116
5.4.1.	Les forums créent des communautés liées par des intérêts communs	116
5.4.2.	Les préoccupations sont accessibles sur les forums.....	117
5.4.3.	Les messages sont à l’initiative des internautes et non du chercheur .	118
5.5.	Conclusion.....	118
<b>CHAPITRE 6. LA CONSTITUTION DU CORPUS À PARTIR DU WEB : SÉLECTION, RECUEIL ET ARCHIVAGE DES MATÉRIAUX .....</b>		
6.1.	Introduction .....	119
6.2.	Les « ficelles » pour repérer les espaces de forums .....	120
6.2.1.	Les enseignements d’une première exploration d’Internet .....	120
6.2.2.	Les stratégies à privilégier pour repérer les espaces de forums .....	123
6.2.3.	De la recherche individuelle à la recherche collective.....	124
6.3.	La sélection des sites et des forums.....	126
6.3.1.	Les critères de sélection des sites et des forums .....	126
6.3.2.	Les sites, les forums et la portion retenue de fils (selon la date) constituant un premier « bassin » de fils .....	131
6.4.	La constitution du corpus de fils de discussion .....	134
6.4.1.	Qui parle ? : l’auteur du message d’amorce doit être un parent.....	135
6.4.2.	De qui parle-t-il ? L’âge / le niveau scolaire de l’enfant concerné par la problématique.....	136
6.4.3.	De quoi parle-t-il ? : la problématique doit être liée à une institution éducative. Un critère appliqué aux forums d’éducation ou de psychologie .....	137
6.5.	La procédure d’extraction et de conservation des matériaux .....	141
6.5.1.	La page d’accueil des espaces de forums.....	142
6.5.2.	La liste de fils de discussion des forums d’intérêt .....	142
6.5.3.	Les fils de discussion .....	143
6.6.	Conclusion.....	145
<b>CHAPITRE 7. LES CATÉGORIES DE PRÉOCCUPATIONS PARENTALES DANS LES MESSAGES D’AMORCE DE FORUMS DE DISCUSSION QUÉBÉCOIS ET FRANÇAIS.....</b>		
7.1.	Introduction .....	146

7.2.	Méthodologie.....	148
7.3.	Résultats : description des catégories de messages publiés sur des forums de discussion québécois et français.....	149
7.3.1.	Les fils concernant des apprentissages ou des savoirs sont sous-représentés.....	150
7.3.2.	Une catégorie de fils concerne le choix de l'institution d'accueil et exprime une pré-occupation voire une pré-préoccupation des parents. ....	152
7.3.3.	Des conduites de l'enfant suscitent des inquiétudes parentales liées à l'école ou à la garderie. ....	160
7.3.4.	Trois catégories sont spécifiques aux messages de parents français : la précocité, des obstacles à l'apprentissage et la gestion de la "carrière" de l'enfant. ....	167
7.3.5.	Les parents se questionnent également sur les conduites des acteurs des institutions d'accueil, en particulier les enseignants, les éducateurs et parfois aussi, sur leurs propres conduites.....	173
7.3.6.	Quelques parents souhaitent s'informer du fonctionnement du système.. ....	181
7.4.	Discussion .....	182
CHAPITRE 8. L'AUTEUR DU MESSAGE D'AMORCE, L'ENFANT ÉVOQUÉ ET LES INTERLOCUTEURS PRÉSENTS DANS LA PRÉOCCUPATION EXPRIMÉE SUR LES FORUMS DE DISCUSSION QUÉBÉCOIS ET FRANÇAIS .		
.....		187
8.1.	Introduction .....	187
8.2.	Méthodologie.....	191
8.2.1.	Comment identifier le parent-auteur du message ?.....	191
8.2.2.	Comment identifier l'enfant évoqué dans le message ?.....	192
8.2.3.	Quels sont les interlocuteurs possibles ?.....	196
8.2.4.	Comment catégoriser les demandes faites par les parents-émetteurs des messages aux parents-internautes ?.....	198
8.3.	Résultats .....	199
8.3.1.	Les mères émettent 80 % des messages.....	200
8.3.2.	Les messages concernent plus souvent des garçons. ....	200
8.3.3.	Ce sont les moments-charnières de la vie institutionnelle des enfants qui font le plus parler les parents. ....	202

8.3.4. La présence d'interlocuteurs varie selon les sous-corpus québécois et français.....	205
8.3.5. Le message d'amorce sollicite quatre postures possibles chez les interlocuteurs-internautes.....	207
8.4. Discussion .....	218
8.4.1. Les mères sont les initiatrices des fils de discussion québécois et français .....	218
8.4.2. De qui parle-t-on ? : des garçons plus que des filles.....	223
8.4.3. Avec qui parle-t-on ? : des différences entre Québec et France .....	225
8.4.4. Des problèmes, des solutions et des mondes sollicités par le parent-initiateur .....	226
<b>CHAPITRE 9. LA TEMPORALITÉ ET LES MONDES HABERMASSIENS DANS LA SITUATION EXPOSÉE PAR LE PARENT PRÉOCCUPÉ SUR LES FORUMS DE DISCUSSION FRANÇAIS.....</b>	<b>228</b>
9.1. Introduction .....	228
9.2. Méthodologie.....	231
9.3. Résultat 1 : l'expression de la temporalité des préoccupations sur les forums de discussion français.....	232
9.3.1. La pré-occupation : un monde incomplet.....	233
9.3.2. La préoccupation post-occupation : un monde en rupture .....	234
9.3.3. La pré-préoccupation : un monde en questionnement .....	235
9.4. Résultats 2 : présentation qualitative des catégories de messages selon les mondes convoqués, la présence ou l'évitement de conflits sur les forums de discussion français .....	236
9.4.1. La première modalité de convocation des mondes : l'exposition des mondes habermassiens sans expression d'un conflit .....	236
9.4.2. La deuxième modalité de convocation des mondes : les conflits entre les mondes habermassiens .....	243
9.4.3. La troisième modalité de convocation des mondes : l'évitement volontaire du conflit initial par une réorientation de l'action ou par la responsabilisation individuelle (prendre sur soi) .....	251
9.5. Résultat 3 : les mondes convoqués et la présence de conflits varient selon la temporalité de la préoccupation. ....	257

9.5.1. La pré-occupation : la convocation d'un monde sans conflit (sinon interne) .....	258
9.5.2. La post-occupation : un large éventail de possibilités et surtout des conflits .....	258
9.5.3. La pré-préoccupation : une convocation de conflits internes et du monde interne de l'enfant .....	259
9.6. Discussion .....	259
9.6.1. La préoccupation est inscrite dans le temps.....	259
9.6.2. Les parents élargissent leur monde vécu au-delà du monde objectif..	260
9.6.3. L'émotion du parent est propice à sa mobilisation. ....	261
9.6.4. La temporalité des préoccupations parentales se transforme progressivement. ....	262
9.6.5. Le chercheur devrait donc, dans le futur, décrire le développement des préoccupations parentales sur Internet. ....	264
CONCLUSION.....	266
RÉFÉRENCES.....	280

## LISTE DES FIGURES

Figure 4.1	Les dimensions en interrelation pour un développement global de l'enfant .....	96
Figure 4.2	Les domaines du développement global de l'enfant à la prématernelle	96
Figure 6.1	Capture d'écran de l'interface de Zotero .....	144

## LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1.1	Comparaison de l'approche dominante et de l'approche minoritaire en psychologie de l'éducation .....	40
Tableau 2.1	De la préoccupation maternelle primaire à la préoccupation parentale	54
Tableau 3.1	Présentation des chapitres en fonction des questions de recherche .....	73
Tableau 4.1	Parcours des enfants de 2 à 6 ans en France et au Québec .....	82
Tableau 4.2	Les six compétences du préscolaire du programme québécois et les cinq domaines d'apprentissage du programme français .....	87
Tableau 4.3	Comparaison des caractéristiques des institutions d'accueil des enfants entre deux et six ans au Québec et en France .....	102
Tableau 6.1	Sites de forums retenus .....	132
Tableau 6.2	Forums français dont la thématique concerne l'école .....	138
Tableau 6.3	Forums français dont la thématique concerne la précocité ou la douance .....	139
Tableau 6.4	Forums français dont la thématique concerne l'éducation, la psychologie ou le développement de l'enfant .....	140
Tableau 7.1	Catégories d'institution et de messages en France et au Québec .....	159
Tableau 7.2	Catégories de conduites de l'enfant qui préoccupent les parents québécois et français .....	167
Tableau 7.3	Répartition des messages relatifs aux conduites des acteurs de l'institution d'accueil et à ses conduites propres .....	174
Tableau 8.1	Le statut parental de l'initiateur des fils de discussion du corpus .....	200
Tableau 8.2	Le genre des enfants dans les fils de discussion du corpus .....	201
Tableau 8.3	Le niveau scolaire des enfants concernés dans les fils de discussion du sous-corpus français .....	203
Tableau 8.4	L'institution d'accueil des enfants concernés dans les fils de discussion du sous-corpus québécois .....	204
Tableau 8.5	L'âge des enfants concernés dans les fils de discussion du sous-corpus québécois .....	205

Tableau 8.6	Les interlocuteurs dans les messages d'amorce des sous-corpus québécois et français.....	206
Tableau 8.7	Répartition des catégories de rôles dans les sous-corpus québécois et français.....	217
Tableau 9.1	Les catégories de préoccupation selon la temporalité et le monde ou le conflit présenté principalement.....	257

## LISTE DES EXTRAITS

Extrait 1.1	Résumé du manuel Méthodes de recherche en psychologie par l'éditeur .....	22
Extrait 2.1	Définition de « préoccupation ».....	44
Extrait 2.2	Définition de « souci » .....	45
Extrait 2.3	Définition d'« inquiétude » .....	47
Extrait 7.1	Lecture : méthode globale ???.....	151
Extrait 7.2	Bilinguisme ? .....	151
Extrait 7.3	Activités à la maison PS maternelle.....	152
Extrait 7.4	Jeux éducatifs de 3 ans et 5 ans.....	152
Extrait 7.5	Comment bien choisir l'école pour ma fille ?.....	154
Extrait 7.6	Avis écoles maternelles/élémentaires paris 2eme arrondissement ?..	155
Extrait 7.7	Une école exceptionnelle .....	156
Extrait 7.8	Qui fait l'instruction en famille ? .....	156
Extrait 7.9	École internationale de Greenfield Park .....	157
Extrait 7.10	CPE ou service de garde .....	158
Extrait 7.11	Difficulté d'adaptation .....	162
Extrait 7.12	Ma fille de 3 ans refuse de jouer dans la cour de l'école .....	162
Extrait 7.13	Morsures et garderie ! .....	164
Extrait 7.14	Problèmes de comportement à l'école .....	165
Extrait 7.15	Avis, conseils .....	166
Extrait 7.16	TDAH sévère .....	166
Extrait 7.17	Enfant qui vit dans son monde, ne se concentre pas en classe.....	169
Extrait 7.18	Difficultés en lecture .....	170
Extrait 7.19	Maman inquiète.....	171
Extrait 7.20	Faire sauter une classe.....	173
Extrait 7.21	Elle laisse un enfant dehors seul pendant 1 heure!! .....	175

Extrait 7.22	Système punitions/récompenses .....	177
Extrait 7.23	Problème avec la maîtresse de mon fils .....	178
Extrait 7.24	Évaluation en petite section .....	179
Extrait 7.25	Le R.A.S.E.D. ....	180
Extrait 7.26	Première rentrée de ma princesse.....	181
Extrait 8.1	Mon fils de 6 ans hurle et frappe.....	188
Extrait 8.2	Signes et symboles politiques à l'école.....	208
Extrait 8.3	Projet Montessori dans le Gard ? .....	209
Extrait 8.4	Besoin de conseils, garçon de 6 ans, opposition ++.....	210
Extrait 8.5	Psy scolaire... peut-on s'y fier ?? .....	212
Extrait 8.6	Mon petit de 3 ans pleure le midi quand je le récupère à l'école.....	213
Extrait 8.7	Rentrée à la maternelle/service de garde/trop ??.....	214
Extrait 9.1	Quel cadeau de fin d'année pour la maîtresse ? .....	237
Extrait 9.2	Rentrée en petite section .....	237
Extrait 9.3	Montessori. Vos avis et expériences .....	239
Extrait 9.4	Mon fils se désintéresse des dessins et coloriages... ..	240
Extrait 9.5	Avis sur les écoles Saint-Michel ou Sacré Cœur à Reims ? .....	241
Extrait 9.6	6 ans : peur de l'échec comment gérer ? .....	242
Extrait 9.7	Enfants dits hypersensibles? kesako?.....	243
Extrait 9.8	Avis écoles Biot – Valbonne.....	245
Extrait 9.9	Ma fille bavarde en classe.....	246
Extrait 9.10	École privée sur tassin la demi lune : tarifs, cantine et garderie ? .....	247
Extrait 9.11	Problème prof et élève .....	248
Extrait 9.12	Apprendre à lire avant le cp ??? .....	249
Extrait 9.13	Lecture : méthode globale ??? .....	250
Extrait 9.14	ou en sont vos enfants au niveau du programme ?.....	251
Extrait 9.15	Avis école privée la providence amiens urgent !!!.....	252
Extrait 9.16	La lecture en CP .....	255
Extrait 9.17	Avis écoles maternelles / élémentaires paris 2eme arrondissement ?	256

## RÉSUMÉ

Dans cette thèse, nous offrons une conceptualisation vygotkienne de la préoccupation parentale en nous appuyant sur les travaux d'Yves Clot et Alexis Leontiev sur l'activité humaine et la place des conflits et des contradictions dans cette activité. Pour accéder à ces préoccupations, nous étudions les messages d'amorce de fils de discussion publiés sur les forums Internet québécois et français.

Tout d'abord, le chapitre « *À la recherche du monde vécu : une alternative aux "données probantes" en psychologie de l'éducation* » apporte une vision critique de l'approche dominante de la psychologie, étendue aujourd'hui à la psychologie de l'éducation. Nous montrons, à la suite d'Habermas, que cette approche participe à une « colonisation du monde vécu » et à un rétrécissement historico-culturel de celui-ci. Nous proposons donc une alternative épistémologique et méthodologique à la notion de *participant*, aux objets de recherche privilégiés et à l'activité du chercheur. Nous choisissons d'étudier les préoccupations exprimées par les parents dans les communautés de parents, sans intervention du chercheur.

Le chapitre « *Une conceptualisation de la "préoccupation parentale" dans un monde incertain* » propose ensuite d'élaborer le concept de préoccupation parentale en soutenant l'idée que le monde n'est pas prédictible (et ne le sera jamais entièrement). Cette élaboration conceptuelle s'appuie, d'une part, sur le champ sémantique de la préoccupation dans la langue française et, d'autre part, sur les concepts antérieurement développés en psychologie. En particulier, deux champs disciplinaires contribuent à une définition scientifique de la préoccupation : la psychanalyse, avec le concept de « préoccupation maternelle primaire », et les théories de l'activité, notamment avec les travaux de Clot et de Leontiev.

Les deux chapitres précédents nous conduisent aux deux objectifs de cette recherche. Le premier est méthodologique et le second est descriptif. D'une part, nous construisons un corpus exhaustif et disponible dans un espace ouvert et sans influence du chercheur dans deux cultures, le Québec et la France, et à une époque donnée, entre 2014 et 2016. D'autre part, nous décrivons les préoccupations parentales relatives à une institution d'accueil donnée, soit plus spécifiquement les centres de la petite enfance au Québec et l'école maternelle en France.

Faisant l'hypothèse que les préoccupations des parents sont inscrites dans le système éducatif en place dans leur société, le chapitre suivant « *Les systèmes éducatifs destinés aux enfants âgés entre 2 et 6 ans au Québec et en France* » présente et compare les différents systèmes éducatifs pouvant accueillir les enfants au Québec et en France avant leur scolarité obligatoire sur le plan des objectifs, de la structure ainsi que des principes idéologiques qui s'en dégagent.

Les deux prochains chapitres, tous deux méthodologiques, décrivent l'artefact choisi, soit les forums de discussion sur Internet, et la constitution des sous-corpus québécois et français. Le premier, « *Le forum de discussion sur Internet : Objet et outil pour l'internaute et pour le chercheur* » caractérise d'abord les forums à la fois comme objets aux structures et aux règles de contrôle spécifiques et comme outil pour l'internaute. Il précise ensuite les avantages et les inconvénients du choix des forums comme outil pour le chercheur. Le second chapitre, « *La constitution du corpus à partir du Web : Sélection, recueil et archivage des matériaux* » détaille les trois étapes de constitution de notre corpus : l'exploration d'Internet, l'application de critères pour sélectionner les forums, et enfin l'application de critères pour sélectionner les fils.

Les trois chapitres suivants exposent une analyse des 147 fils québécois et des 556 fils français du corpus en trois temps. Tout d'abord, le chapitre « *Les catégories de préoccupations parentales dans les messages d'amorce de forums de discussion québécois et français* » distingue les catégories thématiques de préoccupations parentales. Cinq grandes catégories thématiques sont communes aux deux sous-corpus : l'apprentissage ou le savoir, le choix de l'institution d'accueil, les conduites de l'enfant, les conduites d'autres acteurs, le système et son fonctionnement. À celles-ci s'ajoutent trois catégories spécifiques au sous-corpus français : la précocité, les difficultés d'apprentissage et la gestion de la "carrière" de l'enfant. Ensuite, le chapitre « *L'auteur du message d'amorce, l'enfant évoqué et les interlocuteurs présents dans la préoccupation exprimée sur les forums de discussion québécois et français* » caractérise les parents-initiateurs du message d'amorce, l'enfant concerné et leurs interlocuteurs. Nous constatons que les mères émettent 80 % des messages, que les messages concernent plus souvent des garçons et que les moments-charnières de la vie institutionnelle des enfants font davantage parler les parents. Par ailleurs, les interlocuteurs évoqués par les parents varient selon les sous-corpus québécois et français. En dernier lieu, le parent pose quatre types de demandes envers ses interlocuteurs sur le forum, demandes relatives aux trois mondes habermassiens : objectif, normatif et subjectif. Enfin, le dernier chapitre, « *La temporalité et les mondes habermassiens dans la situation exposée par le parent préoccupé sur les forums de discussion français* » pénètre au cœur même de la préoccupation en établissant et en illustrant les différentes catégories d'expression de l'inquiétude parentale. Dans quelle temporalité s'inscrit-elle ? Quel monde habermassien l'initiateur convoque-t-il plus spécifiquement ?

En conclusion, grâce aux trois démarches précédentes d'exploration d'un corpus québécois et français, nous développons, pour l'avenir, un modèle à la fois synthétique et programmatique de l'étude des préoccupations parentales exprimées sur les forums de discussion sur Internet.

Mots clés : préoccupation parentale, forums Internet, Québec, France, petite enfance (2-6 ans).

## INTRODUCTION

À l'échelle de la phylogenèse, les hommes ont été confrontés à l'incertitude de l'environnement physique avant d'être confrontés à celle de l'environnement humain (North, 2005). La réduction de cette incertitude de l'environnement physique a été effectuée, en particulier, par une complexification des relations sociales et des sources d'information, créatrices, à leur tour, d'incertitude pour les personnes et entre les personnes. Aussi, l'incertitude est inhérente à toute activité humaine et non une caractéristique exceptionnelle de celle-ci (Del Corso, 2008). Aujourd'hui, les parents s'interrogent sur les actions posées auprès de leur enfant, en particulier lorsque celui-ci est pris en charge par une institution éducative (scolaire ou de garde). Ils tentent de répondre à ces inquiétudes par divers moyens, dont la consultation de leurs pairs sur les forums d'Internet. Quelles sont les sources de leurs incertitudes ? Comment pouvons-nous les étudier ?

### 1. L'invention du métier de parent

En sociologie, la massification de l'école fait naître la notion de « métier d'élève » car il est difficile, pour certains enfants, d'endosser ce nouveau rôle. Philippe Perrenoud introduit ce concept pour analyser le travail scolaire et le sens que celui-ci acquiert dans l'activité. Or, le métier d'enfant, préalable à celui-ci, consiste en un rôle social bien défini : « il s'agit dès la naissance de consacrer le meilleur de soi-même à se conformer aux attentes des adultes et, en particulier, de se préparer à devenir un bon élève » (Perrenoud, 2013, p. 13). Le métier d'élève serait donc une sous-composante du « métier d'enfant », défini précédemment par Chamboredon et Prévot (1973), et l'École serait le « lieu de confrontation et d'articulation » du métier d'enseignant et du métier d'élève (Perrenoud, 2013). Or, si ces deux métiers sont indissociables, le métier

d'enfant doit également se penser en complémentarité à celui du parent. La sphère familiale devient alors le lieu d'articulation et de confrontation du métier d'enfant et du métier de parent.

Comme le montre Turmel (2012), ce phénomène prend ses racines autour du 18<sup>e</sup> siècle, où de nouvelles pratiques fondent une nouvelle « science de l'enfance » et contribuent à une normalisation de l'enfance. La conception des fonctions accordées aux années précédant l'école primaire se transforme alors, notamment dans les pays de l'OCDE. L'enfance devient peu à peu un « objet pédagogique » (Chamboredon et Prévot, 1973, p. 295), en particulier par la création d'institutions d'accueil des jeunes enfants.

L'expression « métier de parent », aujourd'hui très fréquente dans les discours populaires, est introduite dès les années 1950 par le médecin psychanalyste André Berge (1956). Le terme « parentalité » apparaît quant à lui dans les années 1990. Issu de la psychologie, il se définit comme le processus menant à l'état de parent (Chauffaut et Dauphin, 2012). Devenir parent consiste ainsi en un apprentissage de compétences particulières, les « compétences parentales », associées à des outils pour parents et à une responsabilisation de ceux-ci (Pronovost, 2004). Un « référentiel » de compétences apparaît donc pour ce métier et la sphère scientifique envisage alors de faire l'« éducation des parents » (Pourtois, Desmet et Lahaye, 2004). Dès lors, les « experts » encadrent de plus en plus les parents (Besner, 2010 ; Dandurand, 1994) ; les programmes et les prescriptions explosent, y compris pour la prévention et l'intervention précoce (Besner, 2010). Ainsi, en psychologie, par différence avec la sociologie<sup>1</sup>, la parentalité est d'abord définie selon des compétences à acquérir et, par conséquent, un sentiment d'efficacité personnelle à développer (Bandura, 2007).

---

<sup>1</sup> Cette discipline s'attarde notamment sur une analyse critique des prescriptions et des normes de ce nouveau « métier » (Besner, 2010; Gojard, 2010 ; Turmel, 2012).

On le voit, le métier de parent s'inspire du monde du travail, comme le remarquent de Gaulejac (2009a) et Besner (2010). Dans le monde du travail actuel, Clot (2007) observe deux tendances lourdes : l'augmentation de la prescription et la recherche d'une « écoute » comme tentative de réduction du stress. Or, ces tendances s'observent également dans le « monde parental » par l'augmentation des programmes d'habiletés parentales et de stimulation précoce et par la recherche de « moyens d'écoute » des inquiétudes parentales dont, nous semble-t-il, les forums sur Internet. C'est ce support que nous choisirons dans cette thèse. Il nous permettra d'écouter la parole des parents relative à leur « métier », d'abord investi par la science et les autorités publiques, et d'observer l'intrication de ces trois composantes du monde vécu : la science, les normes et l'expérience personnelle (Habermas, 1987).

## 2. La fin des héritiers ? Un « métier de parent » pour combler un déficit d'habitus ?

Dans la vie quotidienne, les parents répondent immédiatement aux événements auxquels ils sont confrontés, sans toujours entreprendre une réflexion consciente sur leurs actions. Ces gestes sont de l'ordre de l'*habitus*, soit une manière « incorporée » d'être, qui va de soi pour les individus d'une société et d'une classe sociale donnée (Bourdieu, 1980). Ainsi, l'*habitus*, fortement imprégné socialement et culturellement, permet à la personne d'agir et d'interpréter le monde dans lequel elle évolue. Il nous semble que le « métier de parent », qui s'accompagne à la fois de délibérations et de recherche d'efficacité, remet en question un *habitus* parental.

Une première interprétation de l'émergence du « métier de parent » serait relative à la classe sociale des parents. En effet, plus que les « héritiers » au sens de Bourdieu et Passeron (1994), les classes sociales moyennes, en prenant conscience de leurs gestes et en les soupesant (van Zanten, 2009), seraient plus enclines à exercer « un métier de parent ». Les parents de classes défavorisées seraient, quant à eux, si l'on en croit les

nombreux programmes d'intervention parentale qui leur sont dédiés, enjoins d'apprendre ce métier (Terrisse et Goulet, 2002).

Une seconde interprétation serait relative à la fois aux transformations majeures de la famille (ouverture du marché du travail pour les femmes, diminution du nombre d'enfants, etc.) et à des devenirs sociaux plus incertains. En premier lieu, le rôle de parent n'est plus « naturel » dans la famille moderne, celui-ci ne s'apprenant plus par la seule observation et la transmission des générations précédentes. Plus encore, les parents doivent maintenant prendre en compte les besoins élargis de l'enfant (besoins affectifs, cognitifs, etc.) et non plus seulement ses besoins primaires (Saucier, 1983). En deuxième lieu, les destins individuels ne sont plus hérités et inscrits dans une lignée : depuis la modernité, les origines familiales et la tradition ne sont plus les seuls vecteurs de la destinée et tout semble possible à tout moment de la vie, de la chute à l'ascension sociale (de Gaulejac, 2009b). Le rapport de l'individu à la société est également modifié, exacerbant une conception du monde où l'individualité occupe une place centrale et reléguant au second plan les cadres sociaux qui établissaient jusqu'alors l'avenir de chacun (de Gaulejac, 2009b). L'autonomisation du sujet devient alors une valeur sociale et l'individu acquiert une responsabilité face à son destin. En conséquence, le parent évalue ses choix éducatifs à l'aune du devenir social de son enfant.

Ainsi, cette centration sur l'individu complexifie le jeu social – l'individu n'est plus seulement un héritier – et place les personnes en situation de recherche de ressources multiples, autant matérielles qu'humaines, pour assurer leurs choix qui auront une incidence sur l'avenir. Parmi ces ressources, deux ensembles se distinguent : l'encadrement de l'enfance par l'État, via notamment la création d'institutions d'accueil des jeunes enfants, et les sources variées de connaissances sur l'enfance. Ces institutions et ces connaissances sur l'enfance, pourtant censées réduire l'incertitude

des parents, l'accroissent dans le même temps. En effet, les ressources se multiplient et il revient au parent de bien savoir les sélectionner et de les mettre à profit.

3. Faire appel à des ressources abondantes et variées pour réduire... ou accroître son incertitude ?

Malgré la montée en puissance de l'individualisme, le parent n'est pas le seul responsable de l'éducation de son enfant. En effet, de nouveaux acteurs, de nouvelles normes et les prescriptions se sont multipliés depuis le 18<sup>e</sup> siècle (Turmel, 2012). L'éducation familiale est donc devenue une préoccupation publique. Ainsi, dans certaines sociétés, l'État intervient de plus en plus tôt dans la vie de l'enfant pour garantir son développement et son adaptation sociale. Dès lors, la famille n'est plus la seule institution responsable du parcours éducatif du jeune enfant.

En particulier, l'instruction obligatoire débute à 6 ans dans plusieurs sociétés industrialisées telles le Québec et la France<sup>2</sup>. La prise en charge de l'éducation des enfants par l'État est variable selon les sociétés et, entre l'âge de 3 et 6 ans, la norme peut être unique (par exemple l'école maternelle quasi-universelle en France) ou plurielle (par exemple, la co-existence d'une maternelle et de différents types de services de garde au Québec), laissant au parent la responsabilité de son choix. D'autre part, les institutions mises en place par l'État peuvent être de création ancienne, à l'image de l'école maternelle française<sup>3</sup>, ou de création plus récente, à l'image du préscolaire québécois. Qu'ils soient confrontés à une école maternelle ou à des choix entre différentes institutions d'accueil, les parents sont incertains. Ainsi, la prise en charge stricte de l'éducation par l'État peut créer une opacité éducative pour les parents (*« l'action des enseignants est-elle en phase avec mes principes et mes normes ? »*)

---

<sup>2</sup> Notons que l'instruction obligatoire en France est passée à 3 ans pendant notre recherche doctorale.

<sup>3</sup> Rappelons que le décret du 2 août 1881 porte application de la Loi Jules Ferry et décrit les dispositions des « écoles maternelles », ces institutions d'accueil ayant été une préoccupation du 19<sup>e</sup> siècle en France.

tandis que l'ouverture d'un marché éducatif crée, pour sa part, une incertitude relative au choix de la « meilleure institution » pour l'enfant.

Par ailleurs, l'éducation parentale, qui était de l'ordre de la sphère intime, devient aujourd'hui objet d'étude et de normes scientifiques (Boltanski, 1984 ; Gojard, 2010), en accord avec la volonté sociale et politique de création de ressources pour l'individu. En effet, le succès du terme parentalité a pour conséquence des recherches, en particulier en psychologie, et la création de nouvelles normes de parentalité, à la fois produites par les institutions et reçues par les parents (Chauffaut et Dauphin, 2012). Ainsi, dès la naissance de l'enfant, les mères sont confrontées à la fois à des normes familiales et à des normes savantes (pour l'alimentation en particulier, mais également pour la puériculture), ces deux sources d'influence pouvant être harmonieuses ou contradictoires entre elles, selon la position sociale des parents (Gojard, 2010).

En définitive, les parents sont confrontés à une multiplication des prescriptions et des injonctions contradictoires et à une remise en doute de la tradition. Ces injonctions contradictoires obligent les parents à filtrer les multiples informations à leur disposition et à hiérarchiser les sources de savoir (familiales, scientifiques, pseudo-scientifiques, écrits populaires, etc.) qui influencent leurs actions. Parmi la multitude d'institutions et d'informations concernant leur rôle et leurs pratiques qui s'immiscent dans l'espace privé des parents, citons :

- Les livres de psychologie : *Comment élever son enfant*, par exemple ;
- Les revues pour parents ;
- Les programmes parentaux ;
- Les bonnes pratiques développées par la recherche universitaire ;
- Le marché des jeux éducatifs pour stimuler la mémoire, l'attention, la planification, etc. ;
- Le marché du livre jeunesse ;

- Le marché des cahiers d'exercices parascolaires (calculs, mots croisés, etc.) ;
- Les groupes de soutien pour parents.

Les parents sont donc influencés à la fois par les ressources et contraintes du système sociopolitique et économique dans lequel ils vivent et par une psychologie populaire<sup>4</sup> concernant le développement et l'apprentissage de l'enfant (Bruner, 1996). En effet, dans le monde occidental coexistent deux sources de connaissance : la science et le sens commun. Le parent se nourrit à ces deux sources, alternant constamment entre une expérience « tantôt professionnelle, tantôt ordinaire, tantôt disciplinée, tantôt spontanée, dont chacune a sa logique et ses limites » (Moscovici et Hewstone, 1984, p. 540). Mais ces ressources, informations et services offerts, lorsqu'ils se multiplient, se révèlent souvent inconsistants pour l'individu puisqu'ils sont peu durables ou pérennes (les savoirs scientifiques évoluent, les programmes offerts disparaissent et d'autres se créent, etc.) De plus, leur évaluation s'avère ardue et elles créent le risque de provoquer de nouvelles incertitudes par l'intégration – ou le rejet – d'informations dans un système personnel.

#### 4. Pourquoi participer aux forums d'Internet, les consulter et les étudier ?

La psychologie populaire, les savoirs scientifiques sont autant d'injonctions non seulement à faire mais également à faire attention, à être prêt(e) à agir, c'est-à-dire à *se préoccuper*. Ce questionnement peut être d'origine expérientielle : une situation soulève une question pour le parent, tel le constat de compétences précoces en lecture chez son enfant. Mais il peut également provenir d'une source externe : le savoir ou les pratiques du parent sont remis en cause, par l'entourage ou par une autorité. Par

---

<sup>4</sup> La psychologie populaire (*folk psychology*) est constituée de « l'ensemble des croyances et conceptions partagées par une communauté concernant le développement et le fonctionnement interne d'une personne » (Bruner, 1996, p. 65). Cette psychologie du sens commun regroupe l'ensemble des théories que la personne utilise pour interpréter ses propres actions et celles d'autrui. Elle permet de donner un sens à ces actions et de répondre aux problèmes rencontrés dans la vie quotidienne.

exemple, des incitations publicitaires sur la stimulation précoce questionnent le parent sur ses représentations de l'apprentissage de la lecture, telles les publicités de la fondation québécoise « Naître et grandir » de Lucie et André Chagnon.

Le parent est donc sommé d'être mobilisé en permanence : telle est l'injonction surplombant les nombreuses injonctions spécifiques. Mais, comme nous y enjoindrait Démocrite d'Abdère<sup>5</sup> dont la maxime est entrée dans la psychologie populaire : « Mieux vaut réfléchir avant d'agir que de regretter après avoir agi. » Le parent peut rechercher un espace social pour dévoiler sa préoccupation privée et espérer une délibération. Ce peut-être, bien sûr, avec ses proches - y compris l'enfant - ou encore l'enseignant ou l'éducateur dans un espace inter-éducatif entre la famille et l'école. Ce peut-être également en communiquant sur Internet et ses forums de discussion. Ainsi, cette délibération, qui aurait pu être privée, devient « publique », d'une part parce que le parent publicise son espace intime et, d'autre part, parce que la sphère publique s'intéresse à des objets de la sphère intime. Cette attitude va de pair avec la valorisation de l'individu qui cherche à se mettre en avant-plan, mais elle permet également de donner une légitimité à ses choix, face à l'incertitude.

Sur les forums de discussion, le questionnement du parent, qui survient lorsque l'« ordre des choses » est perturbé, c'est-à-dire lors de la remise en doute du déroulement « normal » des événements (Bruner, 1991), provoque l'amorce d'un fil. L'action du parent-initiateur repose alors sur sa croyance que d'autres parents, par leur réponse, pourront réduire son incertitude. En effet, les autres parents ont accès à des sources d'information tout aussi variées que le parent-initiateur. De plus, ils sont susceptibles d'avoir vécu avec leur enfant des expériences qui peuvent éventuellement enrichir le questionnement proposé (Hall et Irvine, 2009 ; Touboul et Vercher, 2008).

---

<sup>5</sup> Philosophe grec (460 av. J-C, 370 av. J-C)

Par conséquent, les forums de discussion, au contraire d'autres médias, sont en quelque sorte un condensé des expériences humaines en s'appuyant en particulier sur le récit.

Selon la psychologie culturelle néo-vygotskienne, les récits sont des instruments privilégiés par la culture pour exposer les situations de perturbation de l'ordre ordinaire et les solutions développées (Bruner, 1991). Les forums de discussion seraient donc de nouveaux lieux d'expression des préoccupations parentales. Mais, à la différence d'une narration dans laquelle il ne serait pas engagé (Bronckart, 1997), le parent-internaute peut exprimer, sur les forums, une variété de rapports au monde et à la communauté. En premier lieu, le parent peut témoigner de son attachement à la communauté par une inquiétude sur sa conformité aux qualités, aux pratiques et aux valeurs privilégiées (Bruner, 1991). C'est le cas, par exemple, du parent se demandant si son enfant est « comme les autres enfants » ou s'il fait « ce qu'il faut ». En deuxième lieu, le parent peut chercher à se distinguer de la norme sociale. C'est le cas, par exemple, du parent menant un enseignement précoce de la lecture permettant à son enfant, dès son entrée à l'école, de surpasser ses pairs. Enfin, le parent peut questionner la conformité de son enfant et de son action éducative par rapport aux normes scientifiques et au détriment des normes de sa communauté. C'est le cas, par exemple, du parent demandant l'âge « normal » pour apprendre à lire et recherchant les méthodes de lecture les plus efficaces.

Ainsi, grâce aux forums de discussion, les actions éducatives peuvent arriver à la conscience des parents, ce qui leur permet d'anticiper ou, rétrospectivement, de réélaborer leur action parentale. En effet, les forums de discussion permettent aux parents de s'adresser à des personnes qu'ils ne connaissent pas mais qui forment une « communauté » sur Internet, partageant au minimum la réalité d'être parent (Hall et Irvine, 2009). Aussi, les forums de discussion, parce qu'ils nécessitent une élaboration du discours pour se faire comprendre, requièrent que les parents poursuivent le

questionnement amorcé au moment d'initier un fil de discussion et réfléchissent sur leurs pratiques. Dès lors, le savoir parental est dissocié de l'immédiateté de l'action.

Par ailleurs, le parent est le produit d'une société sur laquelle il peut cependant agir (de Gaulejac, 2001, 2009b). Les forums de discussions sur Internet peuvent donc être envisagés comme de nouveaux moyens de diffusion des solutions développées dans une culture donnée. Ils renouvellent notamment les moyens traditionnels de diffusion de la psychologie et la pédagogie populaire<sup>6</sup> (Bruner, 1996). Par ailleurs, l'observation de la variation culturelle des préoccupations et des solutions envisagées pour les résoudre met en évidence ce qui est spécifique à une culture donnée (Brogère, 1997 ; Prêteur et Louvet-Schmauss, 1991).

Dans le cadre de ce travail, la notion de préoccupation sera entendue comme un questionnement que le parent entretient sur le monde, devenu incertain, qui le pousse à agir pour réduire son incertitude, en particulier, en consultant ou en écrivant sur un forum de discussion. Les apports des forums de discussion auront donc également une valeur heuristique pour nous comme chercheure. La fonction du forum sera ici d'observer les préoccupations parentales dans des cultures données. L'incertitude des parents, de même que l'attitude réflexive qui en découle, privilégie certains objets dans une culture et une classe sociale données. De ce fait, les questions sur les forums de discussion sont souvent récurrentes. Ces questionnements s'étendent à de nombreux domaines d'activité (l'alimentation, la discipline, la propreté, etc.), dont l'acquisition précoce par l'enfant de certaines compétences scolaires, tant comportementales et affectives que cognitives. Les forums de discussion permettent donc de dégager les

---

<sup>6</sup> La psychologie populaire influence directement la pédagogie populaire (*folk pedagogy*), soit les conceptions de la façon dont la personne apprend et les méthodes pédagogiques considérées utiles pour permettre cet apprentissage (Bruner, 1996).

objets de préoccupations parentales et d'accéder aux modes de résolution de celles-ci sans intervention des chercheurs (Marcoccia, 2004).

##### 5. Pourquoi étudier les forums québécois et français ?

Les forums de discussion investis par les parents leur permettent de discuter de leurs préoccupations relatives à l'école et aux institutions d'accueil des jeunes enfants. Quels sont les objets susceptibles de placer (ou non) le parent en situation d'incertitude ? (le choix de l'institution scolaire ou du type d'institution, les « prérequis », les compétences de l'enfant etc.) Les préoccupations, les situations exposées et les solutions envisagées varient-elles selon les sociétés ? Ces questions requièrent une comparaison interculturelle. Cette thèse étudiera donc les forums de discussion majoritairement fréquentés par des parents du Québec et de la France car il s'agit de deux sociétés francophones industrialisées ayant développé leur propre système éducatif sur un plan national.

Le premier enjeu de cette comparaison est d'observer l'effet des politiques sociales et scolaires en place sur les préoccupations parentales. Ainsi, les mesures politiques soutiennent les parents de jeunes enfants de manière différente dans les deux sociétés, elles-mêmes sous-tendues par des normes et valeurs communes relatives à l'enfance. Par exemple, au Québec, le rôle parental, en particulier dans les milieux défavorisés, est assisté par des intervenants – concepteurs de programmes éducatifs, éducateurs en centre de la petite enfance, enseignants de maternelle – qui travaillent à enrichir la stimulation éducative offerte à l'enfant (Beauregard, Carignan et Létourneau, 2011). L'école maternelle française privilégie, quant à elle, l'instruction du jeune enfant en insistant moins sur le partenariat entre l'école et la famille (Garnier, 2009 ; Sellenet, 2006). Les actions éducatives précoces sont plutôt à l'initiative des parents : avant son entrée à l'école maternelle, ils apprennent à leur enfant à compter ou à réciter l'alphabet, ils l'inscrivent à un cours de langue, etc. (van Zanten, 2009) Ces initiatives

sont de plus en plus soulignées par les médias et les chercheurs (Prêteur & Louvet-Schmauss, 1991 ; van Zanten, 2009). De plus, dans les deux sociétés à l'étude<sup>7</sup>, 95 % des parents inscrivent leur enfant à la maternelle, bien sa fréquentation soit facultative : cette pratique semble donc « aller de soi » et n'est apparemment pas questionnée par la majorité des parents. L'est-elle sur les forums ?

Par ailleurs, si la préoccupation parentale concerne la composante « mentale » (communément reconnue comme la « charge mentale » - soit la composante affective et symbolique et non uniquement matérielle) du travail parental (Verjus et Vogel, 2009), nous choisissons d'examiner *qui* porte les préoccupations sur Internet et quelles en sont les *modalités d'exposé* dans les messages publiés par les parents des deux sociétés. En particulier, les parents exprimant une préoccupation sont-ils des femmes ou des hommes ? L'enfant évoqué est-il une fille ou un garçon ? Quelles sont les catégories de contradictions rencontrées ? Les parents qui publient des messages ont-ils des interlocuteurs en dehors du forum ? Que demandent-ils aux autres parents-internautes ? Quelles sont les catégories de connaissance mobilisées par ces parents lorsqu'ils exposent leur demande ? Sont-elles objectives (c'est-à-dire relevant du registre légal ou scientifique), normatives ou relèvent-elles de l'expérience de la personne ? (Habermas, 1987)

## 6. Présentation de la structure de la thèse

Cette thèse comportera les parties suivantes :

La partie théorique présentera, dans un premier chapitre, la posture épistémologique et éthique qui guide notre choix d'un recueil des messages publiés sur des forums d'Internet. En particulier, la théorie de l'agir communicationnel d'Habermas (1987) sera présentée pour contextualiser les possibilités et contraintes du forum de discussion

---

<sup>7</sup> Malgré un âge-cible différent dans ces deux sociétés.

susceptibles de permettre la résolution des préoccupations dans deux sociétés francophones : le Québec et la France. Nous proposerons, dans un second chapitre, de transformer la notion de « préoccupation parentale » en concept scientifique performatif, susceptible de distinguer des catégories de préoccupations, en particulier selon une dimension temporelle entre précaution, prévention et problématique avérée.

La partie relative aux questions de recherche distinguera deux objectifs : le premier, méthodologique, guidera le lecteur dans la création d'un corpus de fils issus de forums sur Internet ; le second, empirique, précisera les questions posées au corpus construit.

Une partie spécifique comparera les institutions d'accueil de l'enfance entre 2 et 6 ans au Québec et en France. Cette présentation des systèmes éducatifs d'émergence des préoccupations dégagera donc les objets de représentations susceptibles d'apparaître dans les forums.

La partie méthodologique présentera la structure des forums sur Internet puis spécifiera les forums et les fils de discussion sélectionnés, la méthode de collecte de données, les instruments et la procédure de recherche. Elle exposera donc la démarche efficace pour constituer un corpus de fils de discussion tendant à l'exhaustivité dans les deux sociétés à l'étude. Dans cette thèse, nous étudierons uniquement les messages d'amorce des fils de discussion, c'est-à-dire le message publié par un parent-initiateur du fil.

La partie des résultats, composée de trois chapitres, exposera les catégories de préoccupations dans les deux sociétés, les acteurs et interlocuteurs présents dans les messages ainsi que les attentes vis-à-vis des autres parents-internautes, et enfin, les catégories de connaissance et de conflits mobilisés par le parent-initiateur du fil, dans une perspective habermassienne.

Enfin la conclusion, informée des premiers chapitres théoriques et de l'étude en trois temps du corpus, proposera un modèle programmatique d'analyse des préoccupations exprimées sur Internet.

## CHAPITRE 1.

### À LA RECHERCHE DU MONDE VÉCU : UNE ALTERNATIVE AUX « DONNÉES PROBANTES » EN PSYCHOLOGIE DE L'ÉDUCATION<sup>8</sup>

Cet article apporte une vision critique de la transposition didactique de l'approche dominante de la psychologie, étendue aujourd'hui à la psychologie de l'éducation. D'abord, nous présentons les principes scientifiques retenus dans la formation en psychologie. Ces principes concernent la notion de participant, les objets de recherche privilégiés et l'activité du chercheur. Nous montrons, à la suite d'Habermas (1987), que cette psychologie participe à une « colonisation du monde vécu » et à un rétrécissement historico-culturel de celui-ci. Nous proposons enfin une alternative épistémologique et méthodologique permettant une relecture de ces trois principes dans une perspective historico-culturelle.

#### 1.1. Introduction

Le gouvernement québécois a envisagé en 2017 la création d'un Institut National d'Excellence en Éducation (INEÉ) pour mettre en application sa politique de la réussite éducative (Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement Supérieur, 2017c). Cet institut viserait « à faciliter le partage et la diffusion des meilleures pratiques éducatives et pédagogiques issues de la recherche et, ainsi, à répondre aux préoccupations des acteurs du milieu en matière de transfert des connaissances » (Sébastien Proulx,

---

<sup>8</sup> Ce chapitre a fait l'objet d'une publication scientifique : Veillette, S. et Merri, M. (2020). À la recherche du monde vécu : une alternative aux « données probantes » en psychologie de l'éducation. *Phronesis*, 9 (3-4), 112–126. <https://doi.org/10.7202/1073585ar>

ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport, Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement Supérieur, 2017a).

Cette perspective d'appui sur des « données probantes », aussi appelées « pratiques fondées sur la preuve » (Sensevy, Santini, Cariou et Quilio, 2018) ou plus spécifiquement, « l'éducation basée sur des preuves (EBP : *evidence-based education*) » (Saussez et Lessard, 2009), est actuellement dominante dans la recherche et la formation des doctorants en psychologie de l'éducation au Québec. Ainsi, selon l'article Wikipédia « Psychologie de l'éducation », celle-ci « s'intéresse au développement, à l'évaluation et à l'application : des théories de l'apprentissage et de l'enseignement ; du matériel éducatif, des programmes, des stratégies et des techniques issues de la théorie [...] ; des programmes d'intervention [...] auprès de différents publics »<sup>9</sup>. De manière congruente à l'implantation de ce phénomène aux États-Unis et en Angleterre (Saussez et Lessard, 2009), le pouvoir politique, de même que les institutions professionnelles et de recherche de la psychologie privilégient, au Québec, la diffusion des « bonnes pratiques » aux corps professionnels (Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement Supérieur, 2017b ; Ordre des psychologues du Québec, 2018) et plus largement aux éducateurs, y compris les parents<sup>10</sup>. Les professionnels et les spécialistes sont mus par l'espoir que la science psychologique permettra « la compréhension du monde et de soi, le progrès, l'équité dans les institutions de la société et même le bonheur de l'homme » (Habermas, 1987, p. 360).

---

<sup>9</sup> Cet extrait a manifestement été rédigé par des chercheurs nord-américains francophones en psychologie de l'éducation, étant donné les nombreuses références anglo-saxonnes, dont celle de l'American Psychological Association (APA). Remarquons que la page de présentation de la section de psychologie de l'éducation de l'UQAM est tout aussi explicite : « Les membres de la section s'intéressent à diverses facettes de l'application des notions et théories psychologiques au monde de l'éducation ». <https://psychologie.uqam.ca/departement/corps-professoral/par-section/54-psychologie-en-education.html>

<sup>10</sup> Alors que l'éducation familiale relevait autrefois de la sphère intime, elle est aujourd'hui un objet d'étude scientifique, car le développement de l'enfant devient une préoccupation publique grandissante.

Nous proposons, dans cet article, de réfléchir à une autre perspective en psychologie de l'éducation, qui s'appuierait notamment sur des preuves anthropologiques pour compléter les preuves statistiques (Sensevy *et al.*, 2018). Cette psychologie étudierait, au sein des dispositifs traditionnels et de la modernité, l'émergence de nouvelles questions par les acteurs de l'éducation eux-mêmes (enseignants, parents, etc.) et des solutions qu'ils élaborent en commun. Nous montrons qu'il s'agit d'une alternative épistémologique et méthodologique impliquant la transformation non seulement des statuts de participant et de chercheur, mais également l'évolution des objets de recherche en psychologie de l'éducation.

#### 1.2. Les principes de base des méthodes de recherche en psychologie dans un manuel universitaire de référence : la question de la formation à la recherche

La recherche en psychologie au Québec, du moins au sein de l'université que nous fréquentons en tant qu'étudiante et chercheure, s'inscrit dans une perspective de production de données probantes. Les futurs psychologues et chercheurs sont largement (voire quasi uniquement) exposés à cette psychologie dominante, qui revendique un statut de « science exacte » et est orientée vers des enjeux normatifs (Lignier et Mariot, 2013). Dès lors, les programmes et interventions mis en place et évalués sont pensés selon un paradigme de traitement plutôt que d'accomplissement, c'est-à-dire qu'aucune habileté particulière de l'acteur ou du participant n'est nécessaire pour assurer la prise du traitement ou de l'intervention.

Sa mise en œuvre n'est donc pas tributaire de la compétence ou de l'expérience du professionnel (Sensevy *et al.*, 2018). L'intervention éducative est alors conceptualisée comme étant « directe », et non « médiatisée » par l'activité d'investigation de la personne en charge d'administrer le traitement (Saussez et Lessard, 2009). Ce paradigme de recherche, inspiré de la recherche médicale, s'est étendu à l'éducation et à la psychologie de l'éducation.

Ainsi, la psychologie dominante hiérarchise les méthodes selon leur « niveau de preuve » et la robustesse des résultats obtenus, privilégiant les essais contrôlés randomisés (*randomized controlled trial*) (Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement Supérieur, 2017b ; Saussez et Lessard, 2009). De façon congruente, le cursus universitaire de psychologie au Québec prévoit des cours obligatoires d'analyse quantitative, de psychométrie et de méthodes de recherche. Ainsi, l'éducation méthodologique que nous avons reçue à titre d'étudiante en psychologie est fondée sur l'établissement de la preuve et sur l'expérimentation. Le manuel de référence du cours de Méthodes de recherche en psychologie (Vallerand et Hess, 1999) en est la transposition didactique (Chevallard et Johsua, 1998). Notre analyse des principes développés dans ce manuel met en exergue trois notions : 1) le statut du participant de recherche ; 2) les objets de recherche préconisés et les situations qui les portent ; 3) l'activité du chercheur. Ces trois notions reprennent l'épistémologie et la formation en recherche privilégiées et légitimées par l'université.

#### 1.2.1. Un statut de « participants-volontaires » attribué aux personnes dont les comportements sont étudiés

Bien que Vallerand et Hess (1999) considèrent la sélection des participants (chapitre IV) comme l'une des premières actions posées par le chercheur, le terme de « participant » n'est défini qu'au quatorzième chapitre, dans la septième et dernière partie de l'ouvrage qui traite des questions déontologiques : le participant adhère librement à une situation et à des règles, éclairées par leur bien-fondé. Le participant doit, dès lors, se soumettre à une situation (expérimentale ou quasi expérimentale) et/ou répondre à l'aide d'instruments de mesure (questionnaires) conçus et contrôlés par le chercheur. Son acceptation libre et éclairée des règles, ainsi que son non-contournement de celles-ci (par la tricherie ou la recherche de solutions imprévues au protocole) sont essentiels au bon déroulement de la recherche et à la validité des résultats.

Tout protocole de recherche peut, selon nous, être compris comme une « structure de participation » (Rogoff, 2003) spécifique établissant les rôles, les prérogatives et les activités du chercheur et du participant. Ici, c'est au participant de s'adapter aux critères de la recherche (et de faire ce que le chercheur lui demande, voire lui impose) et non à la recherche de s'adapter à ses questions et intérêts. Si, dans certains cas, le participant est dédommagé monétairement pour son temps et les conséquences indésirables ou pénibles de sa participation à l'expérience, il l'est aussi implicitement pour sa participation conforme au protocole et parce qu'il accepte de dévoiler certains fonctionnements et caractéristiques psychologiques d'intérêt pour le chercheur. En particulier, la forte ritualisation des espaces, du temps et du « corps » des participants conduit ceux-ci à accepter ces contraintes comme « allant de soi », sans possibilité de négociation.

Dans un tel protocole, le participant est pensé uniquement selon le rôle qu'il a à jouer dans la situation et selon sa contribution au développement des connaissances scientifiques, sans égard à ce qui lui est singulier. Les aspects affectifs de sa participation, tels le motif de celle-ci et ses émotions, restent ignorés tant qu'ils ne mettent pas l'expérience en péril :

We have not worried about participant wishes in this regard because our methods and theories have little or no interest in the participants' values, judgements, motivations, or preferences. They are data sources and, whether we subject them to, or encourage them to participate in, a set of conditions, we fully instrumentalize their person to our needs (Bibace, Clegg et Valsiner, 2009, p. 75).

### 1.2.2. Les comportements comme principaux objets d'étude

Dès le premier chapitre, Vallerand et Hess (1999) définissent la psychologie comme l'étude du « comportement humain » (Vallerand, Perreault, Hess et Ratelle, 1999, p. 5). Les phénomènes étudiés sont qualifiés de « naturels » (plutôt que de « sociaux »),

d'« institutionnels » ou de « culturels » ) et les hypothèses « doivent être confrontées avec "la" réalité » :

(...) nous définirons la recherche scientifique comme l'étude empirique, systématique et contrôlée de propositions hypothétiques sur les relations présumées entre des phénomènes naturels. (...) Premièrement, la recherche scientifique est empirique, c'est-à-dire que les idées (ou hypothèses) du chercheur doivent être confrontées avec la réalité (...) il faut dorénavant passer par l'expérimentation<sup>11</sup> afin de démontrer que la relation présumée entre diverses variables est soutenue. Et deuxièmement, cette recherche empirique doit être effectuée de façon systématique et contrôlée (Vallerand *et al.*, 1999, p. 7).

Nous le voyons, cette définition évacue la prise en compte du contexte et de la situation, au profit de l'expérimentation (soit la production artificielle du phénomène) et du contrôle des variables. Seule la mesure des comportements est prise en compte, au détriment de leur contexte d'apparition et de l'inventivité des participants, ces deux éléments étant considérés comme des « parasites » à la généralisation possible des résultats. Plus encore, « des événements spécifiques en dehors de la participation à l'étude peuvent survenir pendant et entre les différentes prises de mesure et ainsi modifier les réactions et attitudes des participants » (Alain, Pelletier et Boivin, 1999, p. 140). Or, le traitement statistique des données recueillies (partie V du manuel) permet d'éliminer tous les aspects « singuliers » des situations et ainsi standardiser les résultats obtenus afin de les rendre comparables entre eux (Meirieu, 2018).

Les situations sont donc artificiellement « reproduites », voire créées par le chercheur, et l'intervention mise en place est conceptualisée comme un traitement imposé aux participants, sans égard à la compétence ou aux habiletés des acteurs (Sensevy *et al.*, 2018). Selon cette perspective, l'activité scientifique consisterait donc à reconstruire le

---

<sup>11</sup> Ce terme est défini ainsi dans le glossaire de l'ouvrage : « ensemble des démarches utilisées dans une étude pour produire (nous soulignons) le phénomène qui intéresse un chercheur afin de vérifier une ou plusieurs hypothèses » (Vallerand et Hess, 1999, p. 536).

monde, par juxtaposition de résultats successifs, obtenus expérimentalement, de préférence. De plus, les comportements-cibles des participants sont mesurés à l'aide d'instruments standardisés (mesures en laboratoire, tests, questionnaires, grilles d'observation). Ainsi, le chercheur s'efface derrière ses instruments (dits objectifs) qu'il crée de toutes pièces afin d'assurer un contrôle strict de la mesure.

### 1.2.3. L'activité du chercheur : l'usage d'un ensemble fini de méthodes

Les méthodes de recherche sont implicitement hiérarchisées dans le manuel. Plus elles sont « contrôlées » par le chercheur et donc robustes, plus l'espace qui leur est consacré est volumineux. L'assignation aléatoire des participants aux groupes expérimentaux et de contrôle est considérée comme la plus à même de neutraliser les variables contextuelles, considérées comme parasites. Les autres types de recherche (quasi expérimentale, par questionnaires, etc.) apparaissent « moins » contrôlables et donc, « moins » scientifiques. Tout comme la définition de la notion de participant, les méthodes qualitatives sont reléguées en fin d'ouvrage, dans la partie sur les perspectives déontologiques. Ces méthodes (à peine évoquées) ne sont pas retenues comme des méthodes de recherche à part entière de la psychologie, ou du moins, leur utilisation préconisée consiste à permettre au chercheur de se donner des « idées de recherche », avant la formulation d'hypothèses. Par conséquent, les méthodes scientifiques présentées dans cet ouvrage ne sont pas contextualisées dans l'ensemble des possibles méthodologiques, y compris situés dans d'autres logiques que le positivisme et l'approche par variables. Les critiques de cette perspective de la recherche sont brièvement présentées dans le dernier chapitre de l'ouvrage : « L'épistémologie post-moderne, qui se présente comme une vision critique de l'approche scientifique, propose que toute connaissance peut être comprise seulement en termes de culture, de genre sexuel et de classe sociale de l'observateur et de l'observé » (Hess, Senécal et Vallerand, 1999, p. 513). Cette ouverture en fin

d'ouvrage permet de présenter, tout au long de ce dernier, la hiérarchie méthodologique comme allant de soi.

N'étant pas accompagnées d'un discours critique, les méthodes présentées dans l'ouvrage apparaissent donc comme complètes en elles-mêmes, et immuables (encadré 1.1). Ainsi, cette formation aux méthodes de recherche en psychologie sous-tend l'idée qu'il y aurait des méthodes génériques, développées pour un ensemble de problèmes. Celles-ci seraient en nombre limité, et s'enseigneraient de manière générale, comme une sorte de « catalogue ». De ce fait, la méthode n'est pas adaptée à la question de recherche, c'est plutôt la question de recherche qui est adaptée aux méthodes déjà développées en psychologie.

*Extrait 1.1 Résumé du manuel Méthodes de recherche en psychologie par l'éditeur*

Rédigé dans une perspective rigoureuse, tout en demeurant accessible au débutant, cet ouvrage regroupe des textes de spécialistes canadiens-français et européens en méthodologie de la recherche.

Ces derniers exposent les principes de base des méthodes de recherche en psychologie. Manuel essentiel à tout cours universitaire sur la méthodologie de la recherche, ce guide se veut aussi un ouvrage de référence des plus complets pour le chercheur (Vallerand et Hess, 1999).

Des phénomènes institutionnels contribuent à renforcer la posture dominante basée sur les « données probantes » en psychologie de l'éducation au Québec. En effet, les programmes universitaires de psychologie sont accrédités par l'Ordre des psychologues du Québec (OPQ), institution réglementaire de l'exercice de la psychologie qui soutient la création de l'INEÉ (Ordre des psychologues du Québec, 2017). Dès lors, la formation universitaire en psychologie renforce les méthodes et la légitimité des chercheurs qui dominent déjà le secteur de la psychologie de l'éducation, sans espace de débat fondé sur l'épistémologie des sciences de l'éducation.

#### 1.2.4. Des méthodes sans ficelles

Comme nous l'avons vu, les méthodes enseignées font l'objet d'ouvrages génériques (Vallerand et Hess, 1999) qui présentent celles-ci comme immuables, sans nécessairement les encadrer d'un discours critique ou sans prévoir l'innovation possible du chercheur. L'étudiant en formation ne serait donc pas « créateur de méthodes » : celles-ci existeraient dans un ensemble fini et leur apprentissage est dissocié, dans le temps, du besoin ou d'une question précise.

En effet, les savoirs, d'abord élaborés en milieu universitaire, servent ensuite à prescrire l'activité de recherche. L'apprentissage de méthodes en psychologie de l'éducation précède non seulement leur application en recherche, mais également la rencontre même, par l'étudiant, du monde professionnel et de ses problématiques. Ainsi, les méthodes actuellement enseignées en psychologie « modélisent » la pensée des étudiants. Ils sont donc le plus souvent conduits à un choix méthodologique dans un ensemble fini, sans réelle possibilité d'élaboration de méthodes alternatives, qui demeurent inaccessibles étant donné leur survol trop rapide.

De façon congruente, la communication scientifique de la méthode dans les travaux de recherche est le plus souvent très succincte. En effet, les méthodes en psychologie étant génériques et consensuelles, elles sont peu explicitées dans les travaux de recherche, les « ficelles » du chercheur (Becker, 2002) apparaissant comme des écarts au protocole standardisé. Ainsi, les chercheurs ne communiquent pas leurs « trucs », leurs aménagements et leurs libertés. Tout ce qui singularise la recherche l'éloigne de la méthode générique et la rend moins puissante, selon le degré de scientificité relative à l'établissement de « résultats probants ».

### 1.3. L'encadrement des pratiques par les résultats probants comme colonisation du monde vécu

Habermas (1987) ne partage pas l'optimisme des chercheurs et des institutions professionnelles et politiques préconisant la diffusion des « bonnes pratiques » aux corps professionnels afin d'assurer une meilleure compréhension du monde et une efficacité accrue. En effet, dans la modernité, l'ampleur du monde vécu des individus est réduite au fur et à mesure que la spécialisation s'impose. La rationalisation positive fait alors place à une colonisation comme envahissement pathologique du monde vécu.

Selon Habermas (1987), le monde vécu, qui « désigne l'univers de l'expérience ordinaire immédiate et quotidienne » (Le Goff, 2006, p. 6) se divise en trois domaines de réalité, car la personne peut être en relation avec « quelque chose » de trois mondes différents (Del Corso et Képhaliacos, 2011). Dans le monde objectif, la personne entretient une relation avec des propositions cognitives et instrumentales communément partagées. La personne est donc dans une réalité admise, par exemple la réalité scientifique. Dans le monde social, la personne adhère à des normes issues de relations interpersonnelles reconnues comme légitimes. Dans le monde interne, la personne entretient une relation privilégiée avec son monde intérieur, c'est-à-dire sa personnalité, ses préférences. Le monde vécu n'est jamais visible entièrement, mais certaines questions émergent, et chacun puise des arguments dans son monde vécu, dont le principe organisateur est le langage. Pour Habermas (1987), l'agir communicationnel permet le développement du monde vécu des personnes : « la reproduction symbolique du monde vécu doit impérativement être effectuée par l'activité communicationnelle qui vise l'intercompréhension » (Sheppard, 1997, p. 56).

Au fur et à mesure du développement des sociétés, un processus de rationalisation du monde vécu s'opère. À l'image du développement des structures psychologiques décrites par Piaget, Habermas désigne ce processus comme une « décentration d'une

compréhension égocentrée du monde » (Habermas, 1987, p. 85). Ce processus a trois conséquences : une différenciation accrue des trois composantes du monde vécu (monde objectif, monde subjectif et monde social), l'acquisition d'une réflexivité et d'une capacité critique des membres de la société, et une disjonction croissante entre le système des institutions issu de la rationalisation et le monde vécu. Dès lors :

Au niveau de la culture, on assiste à la prolifération des domaines de la science qui ont pour fonction de réviser de manière critique les traditions. Au niveau de la composante sociale, on développe les notions de personne légale et d'agent moral. En ce qui concerne la personne, l'éducation n'a plus pour rôle la spécialisation des individus pour l'accomplissement d'une tâche particulière, mais plutôt pour fonction de leur faire acquérir des habilités générales. Pour rendre compte de ce phénomène de séparation entre forme et fond, pour la composante structurelle de la personne, Habermas prend l'exemple de la pédagogisation des processus éducatifs (Sheppard, 1997, p. 27).

À la suite de leur disjonction, le système « se retourne contre le monde vécu et déstructure sa reproduction communicationnelle, provoquant ainsi des pathologies bien particulières » (Sheppard, 1997, p. 8). En effet, alors que c'est la rationalité du monde vécu qui a permis la formation des systèmes, ce sont ceux-là mêmes qui le marginalisent en prenant en charge la reproduction de la société (Sheppard, 1997). Habermas, s'appuyant sur la théorie marxienne, fait le constat d'une prise en charge spécialisée et externe des problèmes dont les réponses se trouvaient autrefois dans la tradition :

L'autre moment, le dépérissement de traditions vitales est dû à la différenciation qui se produit entre science, morale et art : elle ne signifie pas seulement que des secteurs traités par des spécialistes deviennent autonomes, mais encore qu'ils se dissocient de traditions devenues incroyables, traditions qui continuent de proliférer spontanément, mais dépouillées de leur pouvoir, sur le terrain de l'herméneutique du quotidien (Habermas, 1987, p. 359).

Dès ce moment, un système orienté vers la fonctionnalité et l'efficacité se substitue au sens que les personnes accordent à leur action. Ce système néglige l'activité

communicationnelle nécessaire à la reproduction symbolique du monde vécu. Ainsi, l'orientation de la psychologie vers la production de « données probantes » et l'établissement de preuves prive les personnes d'accéder à une part importante de leur monde vécu (soit leur monde social et leur monde interne), de même que de son moyen de reproduction symbolique, le langage. Ce phénomène mène à l'appauvrissement du monde vécu des personnes, voire son assujettissement au système et à sa logique instrumentale, qui permettent la reproduction matérielle du monde vécu, mais pas sa reproduction symbolique : « les sociétés modernes atteignent un niveau de différenciation sociale où les organisations, devenues autonomes, sont en relation mutuelle à travers des moyens de communication qui ont évacué le langage » (Habermas, 1987, p. 168).

Nous l'avons vu, seules les pratiques fondées sur l'établissement de la preuve sont reconnues comme scientifiques en psychologie de l'éducation, alors que les preuves fondées sur la pratique (pourtant primordiales en éducation) sont négligées (Sensevy *et al.*, 2018). Ainsi, la science telle qu'elle est développée et pratiquée aujourd'hui crée un « rétrécissement historico-culturel » du monde vécu des participants et des professionnels de l'éducation – qui sont alors relégués au rôle d'exécutants (soumis aux « données probantes » développées par la recherche) plutôt que de concepteurs (Meirieu, 2018). Ce « rétrécissement » a non seulement des effets sur la société et la science telle qu'elle est conceptualisée, mais également sur le développement individuel. Il nous apparaît que Vygotski (2010) a lui-même envisagé la « crise » d'une psychologie adoptant un tournant individualiste et comportementaliste. Selon lui, cette psychologie entrave le développement humain et individuel et, en interrelation, le développement culturel.

#### 1.4. À la recherche du monde vécu des participants

Nous l'avons vu, dans la modernité, des systèmes d'action empêchent la reproduction symbolique du monde vécu, ayant pour conséquence un appauvrissement culturel. Ce « rétrécissement » concerne à la fois les problématiques des personnes, issues de leur quotidien, les instruments qu'elles développent pour les résoudre, et les solutions qu'elles peuvent envisager. En effet, à l'heure actuelle, ce sont plutôt les chercheurs qui s'expriment et « créent » le monde à la place des participants en déterminant les objets de recherche et les hypothèses. En réaction, des mouvements sociaux cherchent, selon Habermas, à reprendre la parole :

Habermas nous permet de déplacer le regard en montrant dans quelle mesure les logiques sociales-démocrates et néolibérales contribuent toutes deux à coloniser le monde vécu alors que les mouvements sociaux sont des acteurs cherchant à combattre ce phénomène (Sheppard, 1997, p. 14-15).

Ainsi, Habermas et Vygotski ne sont pas que pessimistes et critiques. Par sa théorie de l'agir communicationnel, Habermas éclaire les conditions nécessaires au rétablissement de la vitalité du monde vécu des personnes (soit le débat intersubjectif et le langage) et contrant les effets de sa colonisation par le monde scientifique :

Habermas veut repenser le processus de modernisation, armé d'une conception plus adéquate, mais par le fait même plus complexe, de la rationalité. Il le fait à partir de son modèle d'activité communicationnelle, qui met l'accent sur l'intersubjectivité ainsi que sur le langage. Habermas pourra donc repenser la rationalisation comme le développement de la rationalité communicative (Sheppard, 1997, p. 19).

Habermas et Vygotski soulignent deux aspects importants (voire essentiels) de l'activité humaine, que néglige la psychologie dominante : l'organisation sociale et culturelle (ancrée dans le quotidien) et le langage. Leur rétablissement donne accès à une psychologie, certes minoritaire (Lignier et Mariot, 2013), qui repense les notions essentielles de la transposition didactique de Vallerand et Hess (1999). Ainsi, cette

alternative, en appui sur les théories de l'activité (et plus particulièrement celles de Vygotski et d'Engeström), a une portée tout autant éthique que scientifique 1) sur la notion de participant ; 2) sur les objets de recherche possibles ; 3) sur la posture du chercheur et son activité. De ce fait, elle établit un nouveau rapport du scientifique au monde vécu des participants (voire à son propre monde vécu).

#### 1.4.1. Une alternative à la notion de participant : un acteur dans un système d'activité

Rappelons-le, la psychologie de l'éducation dominante définit le participant comme simple sujet d'une recherche. Nous y substituons la notion d'acteur (qui tient compte de la complexité du monde) et la définition du participant selon Habermas. Engeström (2014) propose un modèle d'analyse de l'activité humaine en six composantes : sujet, objet, instruments, règles, communauté et division du travail. Ce modèle systémique permet de tenir compte des composantes collectives de l'activité. Ainsi, le participant est intégré dans un système, qui comprend non seulement les autres acteurs, mais également les institutions et leurs règles, les normes et les valeurs sociales. Repenser les personnes comme des acteurs dans un système, plutôt que des participants, permet quatre observations :

- Le participant-acteur est doté de deux qualités : un sens commun et l'instrument du récit, permettant au chercheur d'élargir les objets de recherche possibles en psychologie – constitué du langage et donc, des possibles qu'il permet d'appréhender ;
- Tout système d'activité comprend, entre autres, des prescriptions (règles), imposées par le chercheur et les « données probantes », mais également des normes et des valeurs. L'étude du système permet d'éclairer le rapport des acteurs à la prescription : la connaissent-ils, la réinterprètent-ils à la lumière de leurs normes et de leurs valeurs ? ;

- L'inventivité de l'acteur n'est pas dans la prescription (règles). L'étude du système permet d'éclairer le rapport des acteurs à leur objet, notamment aux problèmes qu'ils se posent dans leur quotidien ;
- La communauté est essentielle à tout système d'activité. L'étude du système permet enfin d'éclairer le rapport de la personne aux autres acteurs, et la façon dont ceux-ci modifient son rapport à son objet initial.

*1.4.1.1. Un participant-acteur doté d'un sens commun et de l'instrument du récit*

Nous avons montré précédemment que le monde vécu des participants comporte, en particulier, des propositions cognitives et instrumentales (monde objectif) et des normes auxquelles ils adhèrent (monde social).

La sociologie (Bourdieu, 1987), la psychologie sociale (Moscovici et Hewstone, 1984) et la psychologie culturelle (Bruner, 1991) considèrent que ces propositions et ces normes partagées dans une société donnée correspondent à un sens commun. En effet, toute personne est amenée à émettre des hypothèses sur le monde et sur la façon dont il fonctionne (Bruner, 1996 ; Del Corso, 2008). Ainsi, Bruner développe le concept de psychologie populaire. Celle-ci est constituée de « l'ensemble des croyances et conceptions partagées par une communauté concernant le développement et le fonctionnement interne d'une personne » (Bruner, 1996, p. 65). Elle regroupe l'ensemble des théories que la personne utilise pour interpréter ses propres actions et celles d'autrui. De plus, elle permet de donner un sens à ses actions et de répondre aux problèmes rencontrés dans la vie quotidienne.

Des échanges peuvent s'opérer entre le monde scientifique et le monde du sens commun (van Bavel et Licata, 2002). L'être humain se nourrit à ces deux sources de connaissance, alternant constamment entre une expérience « tantôt professionnelle, tantôt ordinaire, tantôt disciplinée, tantôt spontanée, dont chacune a sa logique et ses

limites » (Moscovici et Hewstone, 1984, p. 540). De plus, sens commun et science partagent une fonction importante : elles permettent aux personnes de réduire leur incertitude. La psychologie populaire a donc une valeur pour les personnes, car elle leur permet d'agir, au même titre que la science.

Au contraire de la connaissance scientifique, la psychologie populaire n'est pas organisée logiquement ou conceptuellement. Elle est plutôt transmise dans la culture de manière narrative (Bruner, 1996). Les récits sont les instruments privilégiés de diffusion de la psychologie populaire : ils exposent des situations de perturbation de l'ordre ordinaire et des solutions développées (Bruner, 1991). Les récits permettent donc de « normaliser » une situation imprévue et ainsi la rendre prévisible. Mais, au contraire de la science, ils supportent également les contradictions, ce qui favorise le débat. Pourtant, les pratiques basées sur les données probantes préconisent l'application de leurs propres lois scientifiques dans un mode de pensée paradigmatique (Bruner, 2005), à l'exclusion de toute autre forme de connaissances et de pensée. Elles privent donc les acteurs de tout accès à la forme quotidienne de connaissance qu'est la psychologie populaire et qui est, elle aussi, une rationalisation du monde vécu. Or, « lorsque nous perdons de vue que ces deux modes de pensée sont liés l'un à l'autre (...), nous cessons d'être à même de faire face aux événements » (Bruner, 2005, p. 123).

#### *1.4.1.2. Un participant-acteur qui prend part à un monde vécu complexe*

Nous l'avons vu, selon la psychologie dominante, le participant est celui qui prend part à une expérience scientifique créée et contrôlée par le chercheur. Il participe alors à l'évolution des connaissances scientifiques. Ainsi, le rapport aux règles et à la prescription est au cœur de la validité scientifique. Or, lorsque des participants répondent à une situation expérimentale ou à des mesures par questionnaires, ils sont sous contrat. En effet, les personnes font des hypothèses sur les questions que se pose le chercheur, et la manière d'y répondre en conformité aux attentes de celui-ci. Ainsi,

paradoxalement, le seul fait de construire des instruments permettant de mesurer l'étendue des pratiques humaines modifie les perceptions des publics ciblés sur leurs propres pratiques, attirant leur attention sur ce qui a de l'importance pour le chercheur, et donc ce qui devrait en avoir pour eux. En définitive, la création d'instruments de mesure en psychologie, dans le but d'assurer un plus grand contrôle des variables, peut avoir pour effet, à terme, d'assurer un « contrôle » des conduites mesurées des populations à l'étude, en leur imposant les catégories du monde du chercheur. Ainsi, la prescription est à risque d'occulter le travail de construction de sens de la situation de l'acteur ou, au moins, de l'entraver.

Par contraste, Habermas (1987) définit le participant-acteur comme une personne qui prend part au monde vécu (et non uniquement au « monde objectif », qui n'est qu'une part du monde vécu). Selon Vygotski (2013), l'intelligence humaine n'est pas un état stable chez la personne, mais un processus qui se mesure à partir de ce dont elle s'empare dans la situation et de ce qu'elle invente pour trouver une solution au problème posé. En ce sens, même si une situation expérimentale est strictement contrôlée par le chercheur, le participant peut en détourner certains éléments, et ce, possiblement à l'insu du chercheur (voir à l'insu du participant lui-même, par un phénomène maintenant bien connu de désirabilité sociale). Le participant contribue alors au développement des connaissances scientifiques (et culturelles) par son inventivité. Ainsi, l'acteur a des intentions, des buts, des finalités et des valeurs (Filliettaz, non publié ; Weber, 2008). Dans la modernité, il interagit avec des acteurs de plus en plus nombreux (dont les scientifiques) qui lui fournissent de nouvelles contraintes et de nouvelles ressources. Pour ne pas se perdre, l'acteur moderne intensifie son travail du sens pour agir en cohérence avec ses intentions, ses buts et ses finalités.

Autrement dit, l'acteur est amené à réinterpréter des éléments des mondes « objectifs » et « normatif » auxquels il est confronté, et ainsi les intégrer à (ou les rejeter de) son

« monde interne ». De ce fait, le chercheur devrait tenir compte des mobiles de l'acteur : que fait-il, mais aussi (et surtout) qu'en retient-il ? Comment l'acteur transforme-t-il les règles et les prescriptions qui lui sont imposées ?

#### *1.4.1.3. Un participant-acteur face à des problèmes inédits*

Le travail du chercheur, s'appuyant sur sa propre expertise, consiste non pas uniquement à mettre en place des situations contrôlées et propices au développement humain, mais également à mettre au jour la perspective (voire l'expertise) d'autres acteurs œuvrant dans un domaine donné. Ces acteurs produisent des problèmes et des solutions, au même titre que le chercheur. En effet, dans son quotidien, la personne fait face à des situations inédites, et parfois conflictuelles, qui requièrent d'affronter des problèmes « nouveaux ». L'incertitude est inhérente à toute activité humaine et non une caractéristique exceptionnelle de celle-ci (Del Corso, 2008). L'enjeu de l'analyse du système d'activité des acteurs est donc d'abord de connaître les problèmes qu'ils se posent et les solutions qu'ils élaborent.

Par ailleurs, les problèmes ne sont pas strictement individuels, mais partagés par d'autres acteurs de la société. La réduction de l'incertitude est effectuée grâce au maintien de relations sociales dans un espace public. Dès lors, Habermas définit le participant comme une personne qui prend part non seulement au monde vécu, mais également à un espace public de commentaire de ce monde vécu :

Dans la perspective des participants, le monde vécu est simplement donné comme le contexte fournissant l'horizon d'une situation d'action ; dans la perspective du narrateur, le concept courant présupposé du monde vécu est toujours déjà employé à des fins cognitives (...) nous pouvons partir des fonctions de base que remplit (...) le medium du langage pour la reproduction du monde vécu (Habermas, 1987, p. 151).

Ainsi, les problèmes et leurs solutions ont une envergure plus grande que ne le prévoit la psychologie dominante. Cette dernière se prive d'accéder non seulement aux

inquiétudes des personnes, mais également aux solutions qu'elles développent. Par contraste, l'étude du monde vécu et de la participation dans l'espace public permet d'étudier l'activité et l'inventivité des acteurs.

*1.4.1.4. Un participant-acteur dans une communauté : le développement de la participation dans l'espace public*

La psychologie dominante, par les méthodologies préconisées, hiérarchise les connaissances selon leur statut. Les connaissances scientifiques développées par des experts priment alors sur l'opinion de l'homme ordinaire et le débat pour construire des savoirs. Ainsi, la colonisation du monde vécu détériore la vitalité des espaces publics. La psychologie que nous proposons étudie, parmi les dispositifs traditionnels et de la modernité, les conditions favorables au déploiement d'un espace permettant l'émergence de nouvelles questions et un débat conduisant à des solutions communes, justes et rationnelles, c'est-à-dire un agir communicationnel (Habermas, 1987).

Par ailleurs, dans la modernité, de nouveaux dispositifs (par exemple, les forums de discussion sur Internet) se sont développés et permettent aux personnes, entre elles, de se poser de nouveaux problèmes et de créer de nouvelles solutions. Ces espaces publics, accessibles librement, offrent au chercheur la possibilité d'étudier des échanges auxquels il ne participe pas lui-même. En examinant ces nouveaux dispositifs de la modernité, le chercheur peut alors étudier de nouveaux types de communautés et ainsi s'interroger : quelles sont les questions vives des acteurs ? Comment élaborent-ils (ou non) collectivement des réponses à leurs questions ?

*1.4.2. Une alternative à l'étude du comportement humain : les préoccupations et leur commentaire*

Dotées de la notion alternative de participant-acteur, nous proposons de développer une psychologie de l'éducation mobilisée vers un objet tripartite : l'étude de la quotidienneté, l'étude des préoccupations dans un monde incertain et complexe, et

l'étude du commentaire de ces préoccupations. Cet objet permet ainsi d'éclairer la façon dont les personnes pensent et posent leurs propres problèmes.

*1.4.2.1. Une étude de la quotidienneté : la temporalité et les circonstances des problèmes vécus*

Les défenseurs de l'approche de l'éducation basée sur des « données probantes » soulignent l'écart important entre la recherche et la pratique et notamment la faible utilisation, par les praticiens, des données produites par la recherche (Saussez et Lessard, 2009). Or, les êtres humains ne peuvent s'appuyer sur les seuls savoirs scientifiques pour vivre le quotidien et répondre aux problèmes qui y surgissent. En premier lieu, ils disposent pour agir, nous l'avons vu, d'une psychologie populaire (Bruner, 1996). En second lieu, les problèmes du quotidien dépassent la capacité de réponse de la science, car celle-ci recherche des lois générales en éliminant tout ce qui est singulier (Meirieu, 2018). La science les produit dans un temps différé et long. En troisième lieu, la psychologie prescriptive est instrumentale et propose surtout des résultats à court terme. Or, l'acteur a également des enjeux à long terme qui ne peuvent être obtenus par le cumul de petits gains (Grossmann *et al.*, 2017). Enfin, les problèmes et solutions des acteurs sont non seulement à considérer dans une perspective située, car ils sont définis par des circonstances locales (Suchman, 1987), mais ils peuvent également être différents de ceux des chercheurs. L'intérêt du chercheur est alors non pas d'interroger les personnes sur leurs préoccupations générales, mais concernant des objets « situés », qui ont prise dans des situations quotidiennes.

Une personne n'accorde pas d'égale importance à tous les phénomènes qui l'entourent : certains lui sont indifférents, tandis que d'autres sont pour elle des enjeux. Son monde vécu se révèle dans les problèmes du quotidien, en particulier lorsqu'il y a des tensions. En effet, les problèmes d'une personne sont étroitement liés au savoir dont elle dispose (Del Corso et Képhaliacos, 2011) dans les trois mondes (objectif, normatif ou interne) qu'elle peut convoquer. Le chercheur doit alors identifier les

contextes qui révèlent ces tensions, que nous conceptualisons en termes de préoccupations. La préoccupation, si elle se cristallise, peut entraver le développement de l'activité de la personne. Elle l'habite, la « dérange » dès qu'elle n'est pas dans l'action, car les situations sont réinterprétées à la lumière de ses préoccupations : la personne retient les éléments des situations qui font sens pour elle et ignore les autres.

En ce sens, notre psychologie de l'éducation reprend une question déjà rencontrée par Vygotski (2013) : face à une psychologie de la mesure des compétences, des pratiques ou des habitudes (ce qui est « déjà là »), il propose de s'intéresser à ce qui est en émergence et aux conditions de développement chez la personne. Enfin, l'intérêt de comprendre la préoccupation est de caractériser son degré d'intégration aux autres préoccupations, celles d'acteurs complémentaires, par exemple. En effet, les objets problématiques investis caractérisent non seulement une relation au monde du participant, mais également la prise en compte de la relation des autres personnes à ce même objet. Ainsi, la préoccupation individuelle peut-elle devenir une préoccupation collective ? Bien souvent, les préoccupations individuelles entrent en compétition. Dès lors, les individus ne s'écoutent plus, ne s'entendent plus, n'agissent plus que selon leur propre interprétation, se situant alors en dehors d'un agir communicationnel (Habermas, 1987).

#### *1.4.2.2. Une étude du commentaire partagé dans l'espace public*

Le troisième objet de notre psychologie de l'éducation est donc le commentaire du monde par le langage, en tant qu'il contribue non seulement à l'expression de leurs préoccupations par les personnes, mais également, à travers les commentaires de ces préoccupations, à l'émergence d'une nouvelle représentation des problèmes du quotidien et de leurs solutions. En effet, les participants ont tous une représentation individuelle, « un système de connaissance propre, inéluctablement idiosyncrasique parce que lié à [leur] parcours de vie, aux échanges [qu'ils ont] faits, au contexte familial, etc. » (Bronckart, 2014, p. 65). Deux questions sont alors importantes : la

rencontre de mondes vécus de différents acteurs d'une part, les rapports entre le monde vécu des acteurs et les mondes formels de connaissance, y compris ceux issus de la recherche scientifique et de sa diffusion, d'autre part.

#### 1.4.3. Une alternative pour l'activité du chercheur

Enfin, la primauté donnée aux acteurs, à leurs préoccupations et à leur activité de commentaire de ces préoccupations reconfigure l'activité du chercheur. Celui-ci doit développer des ficelles inédites pour étudier des corpus préexistants et créer des corpus exhaustifs. Ces deux actions permettent non seulement de réaliser les demandes associées aux alternatives proposées, mais également de fournir des principes méthodologiques rigoureux.

##### *1.4.3.1. Étudier des corpus préexistants à l'intervention du chercheur*

L'ambition de la psychologie de l'éducation que nous proposons est d'étudier des espaces publics qui soient des espaces de commentaire des activités humaines, qui permettent au chercheur d'adopter une posture non interventionniste, et qui soient situés dans une culture et une époque données. Cette démarche se rapproche de l'analyse d'archives historiques. Nous préconisons, telle une archiviste des temps contemporains, d'étudier les « archives du temps présent » sur la façon dont les personnes pensent et écrivent leur quotidien. Pour laisser les acteurs « entre eux », le chercheur identifie des corpus de données préexistants et autonomes.

Cette mise à distance permet d'observer des conduites sans que celles-ci soient orientées par une désirabilité sociale engendrée notamment par une hiérarchie entre savoirs scientifiques et savoirs populaires. Nous imitons ainsi d'autres sciences humaines qui constituent des corpus à partir des matériaux culturels construits indépendamment du chercheur, comme les blogues (Szczepanik, 2013) ou les forums de discussion, mais également les coupures de presses, les productions radiophoniques

ou télévisuelles, etc. En effet, les interventions et les moyens méthodologiques des chercheurs en sciences humaines sont inscrits dans le « possible » médiatique. La méthodologie nécessite alors de trouver des lieux d'expression des acteurs qui « vont aussi vite que la vie », aussi vite que leur quotidien.

#### 1.4.3.2. Créer des corpus exhaustifs

Les préoccupations humaines étant, d'une part, construites dans une culture et une époque données et, d'autre part, inconnues *a priori* du chercheur, nos corpus doivent être exhaustifs. Poursuivre une ambition d'exhaustivité est un « garde-fou » qui permet au chercheur d'éviter de n'observer que ce qui lui semble *a priori* pertinent ou intéressant, sans autre critère plus rigoureux. Ainsi, nous avons pour ambition de percevoir les réalités hétérogènes des acteurs d'une société et d'une époque précises, plutôt que de « créer » un corpus des données qui correspondent à nos catégorisations. Ce faisant, notre méthodologie propose un principe méthodologique d'égale ampleur que le contrôle et la répliquabilité des méthodologies « scientifiquement établies ».

Pour permettre l'exhaustivité du corpus, ce dernier doit nécessairement constituer un « ensemble fini », ce qui n'est habituellement pas le cas lorsque des moyens méthodologiques tels les entretiens ou les questionnaires sont privilégiés. En effet, ces derniers sont construits et menés par rapport à une question de recherche et n'existent pas au-delà du chercheur et de l'orientation qu'il leur donne. Ainsi, le chercheur sélectionne des questions et des individus sans pouvoir déterminer exactement ce qu'il rejette, ni de quel ensemble global ses données sont issues. Au contraire, le chercheur qui étudie des données « préexistantes » peut établir avec précision dans quel ensemble elles s'inscrivent. Par ailleurs, les productions culturelles existant dans un espace ouvert (le web, les émissions de télévision, les courriers, etc.), elles fournissent une masse importante de données, qui *a priori* semble désorganisée et n'est pas réductible arbitrairement, sous peine de ne pouvoir rendre compte des situations prototypiques de

la réalité. Inévitablement, le chercheur devra développer des « ficelles » de rejet et de saisie des matériaux.

En effet, cet ensemble est parfois « parasité » par des matériaux non pertinents. À l'inverse, pour ne pas laisser échapper des matériaux rares, mais utiles, le chercheur devra créer un corpus représentatif d'une certaine réalité selon des critères à la fois réalistes et pertinents pour la recherche. L'établissement de ces critères de sélection et de délimitation du corpus dans un espace ouvert relève alors d'un va-et-vient entre prise de connaissance des matériaux préexistants et formulation d'objets de recherche provisoires. Le chercheur doit donc formuler et reformuler sa question de recherche à la suite de l'exploration du monde et du corpus, car, en bloquant l'objet de recherche, il n'aborde jamais les « vrais » problèmes en psychologie. Ainsi, la méthodologie sert à observer le monde et à préciser l'objet de recherche, et non pas à l'appliquer sur un objet de recherche fixé. Construire de tels corpus « du quotidien » requiert également des « ficelles » d'archivage. En effet, certains corpus issus de forums de discussion, mais aussi de journaux, de courriels, etc., s'ils ne sont pas rapidement archivés, sont amenés à disparaître. Ils peuvent également évoluer très rapidement et être « écrasés » par la nouveauté. Comment archiver les données d'une période et d'une société donnée ? Comment prévenir la perte et l'oubli de ces données, pouvant être issues de lieux « plus discrets », mais s'avérer très riches ? Ce sont autant de questions cruciales pour mener à bien nos recherches.

#### *1.4.3.3. S'étonner*

En définitive, l'étonnement du chercheur fonde sa posture, soit sa « manière de regarder le monde » (Thievenaz, 2014, p. 82).

En effet, les savoirs experts (par exemple, la catégorisation des troubles ou des difficultés psychologiques) ne servent pas de base à notre projet, ils sont volontairement évincés *a priori*, pour tenir compte de la représentation des acteurs. S'y

substitue une observation des pratiques humaines, courante en sociologie et en ethnographie. Néanmoins, l'étonnement ne constitue pas une posture passive d'observation : « [...] pour la pédagogie de l'étonnement [...], comme pour la didactique des sciences qui naît dans leur [sa] foulée, la science commence non pas par une observation, mais par un étonnement qui enclenche une enquête » (Fabre, 2014, p. 100). Ainsi, si l'étonnement peut être « le signe de l'ignorance la plus totale (on s'étonne de tout parce qu'on n'a réfléchi à rien) », nous pensons, avec Bronckart (2014, p. 64), que :

l'étonnement apparaît comme un pendant de la modestie : face à la complexité des choses et à l'ampleur des questions qui se posent, on ne peut qu'être étonné de la médiocrité de son savoir. C'est pour cela que [...] l'étonnement est lié à une posture d'humilité par rapport à la réalité de notre savoir eu égard au monde tel qu'il est.

### 1.5. Conclusion

Notre analyse a montré que la psychologie dominante repose sur deux principes : d'une part, le contrôle des « variables », des instruments et du contexte et, d'autre part, l'injonction sur les participants et, à terme, sur les professionnels. Cette psychologie de « résultats probants » est promue conjointement par les politiques, par les chercheurs et par l'instance de contrôle et de promotion de la profession de psychologue. Or, cette psychologie aurait des effets potentiellement déstructurants pour le développement humain, comme nous l'avons montré en nous appuyant sur la conception philosophique d'Habermas (1987) et la proposition méthodologique de Vygotski (2010) face à une psychologie « en crise ». En effet, Vygotski propose une transformation profonde de la psychologie, autant sur le plan des objets (en émergence plutôt que stables) que des méthodes (qui médiatisent l'activité plutôt que de mesurer des variables). Nous avons également considéré, en nous inscrivant dans cette psychologie historico-culturelle, que la réalité est construite dans la culture et dans un contexte, et qu'elle ne peut être étudiée en dehors de ceux-ci. En réaction à la psychologie dominante qui renforce,

selon nous, une tendance de « colonisation du monde vécu » (Habermas, 1987), nous adoptons l'ambition de diversifier les corpus existants afin d'enrichir les possibilités du champ de recherche de la psychologie de l'éducation. Ainsi, la psychologie de l'éducation ne serait plus dédiée à l'émission de lois, mais plutôt à la qualification des phénomènes. Nous préconisons donc de faire une psychologie de l'ordinaire et d'en apprendre davantage sur les préoccupations non seulement aujourd'hui, mais également demain, au-delà des corpus actuels, grâce au principe d'exhaustivité que nous proposons désormais. En somme, les deux approches de la psychologie de l'éducation distinguées dans cet article proposent des définitions contrastées des notions de participant, d'objet et d'activité du chercheur (tableau 1.1).

*Tableau 1.1 Comparaison de l'approche dominante et de l'approche minoritaire en psychologie de l'éducation*

<i>Notions</i>	<i>Psychologie de l'éducation basée sur les « données probantes »</i>	<i>Psychologie de l'éducation et du développement (perspective vyotskienne)</i>
<i>Participant</i>	<p>Accepte (de manière libre et éclairée) de participer à un protocole de recherche.</p> <p>Participe à l'évolution des connaissances scientifiques.</p>	<p>Participe au monde vécu et le commente. Acteur, co-constructeur</p> <p>Développe les connaissances (et <i>se</i> développe).</p>
<i>Objets d'étude</i>	Les comportements, mesurés de façon privilégiée en situation expérimentale.	Les préoccupations, ancrées dans le quotidien des acteurs, et leurs commentaires.
<i>Activité du chercheur</i>	<p>Création de la situation expérimentale.</p> <p>Contrôle de la mesure, des situations et des instruments.</p>	<p>Observation du quotidien et du langage des acteurs.</p> <p>Archivage et exhaustivité.</p>

Dans cet article, nous avons réfléchi à ce que signifie aujourd'hui former un étudiant en psychologie, dans un contexte de débat épistémologique, méthodologique et politique. Le développement scientifique gagnerait à ce que les étudiants en formation travaillent avec la complexité du monde et deviennent enfin créateurs de méthodes.

## CHAPITRE 2.

### UNE CONCEPTUALISATION DE LA « PRÉOCCUPATION PARENTALE » DANS UN MONDE INCERTAIN<sup>12</sup>

#### 2.1. Introduction

La rationalisation du monde, qui avait pour objectif d'enrichir la compréhension de celui-ci et d'éclairer les pratiques humaines, a de plus en plus tendance à contrôler ces pratiques (Habermas, 1987), notamment par le courant des « données probantes » qui vise l'application, par les praticiens, de techniques éprouvées scientifiquement (Ordre des psychologues du Québec, 2018). En effet, le courant des données probantes s'inscrit dans une épistémologie du monde postulant qu'à terme, nous pourrions maîtriser les savoirs et les pratiques humaines, lorsque nous en connaissons toutes les « données ». Plus particulièrement, le discours sur la parentalité qui se développe en psychologie enjoint aux parents d'exercer un « métier » (Gojard, 2010). Cette tendance apparaît être l'une des manifestations de la colonisation du monde vécu (Habermas, 1987) des parents (Besner, 2010 ; Veillette et Merri, 2020).

L'enfant, objet de préoccupations des parents, est donc sous leur responsabilité tout en étant un objet socialement investi par des institutions scientifiques, éducatives et gouvernementales. Ces institutions facilitent et limitent à la fois les possibilités de choix des parents, en particulier celui de l'école ou de l'enseignant de leur enfant. Or,

---

<sup>12</sup> Ce chapitre est en voie de publication : Veillette, S. et Merri, M. Une conceptualisation de la préoccupation parentale dans un monde incertain. Dans M. Merri (dir.) *Contradictions, conflits et préoccupations dans le développement de l'agir humain*. Raison et Passions.

lorsque les parents confient leur enfant à une institution à vocation explicitement éducative, l'enfant entre dans une socialisation secondaire (Darmon, 2011), source de nouvelles préoccupations parentales. Dès lors, les parents s'inquiètent non seulement que leur enfant soit « à la hauteur » des attentes de l'institution éducative, mais également que cette institution remplisse le projet qu'ils ont pour leur enfant.

Les « certitudes » qu'offrent les données probantes ne semblent pas suffisantes pour calmer les inquiétudes des parents. En effet, en devenant « récepteurs » et « simples exécutants » des données probantes (Meirieu, 2018), les parents pourraient espérer agir dans un monde contrôlé ; ils demeurent pourtant « préoccupés ». Comme acteurs d'un monde social (Sève, 2019), ils éprouvent encore l'incertitude de leur agir, de l'agir de leur enfant et de celui des membres des institutions dédiées à l'enfance. Les parents s'enquêtent donc non seulement auprès des experts en parentalité et en éducation mais également d'autres parents.

Ce chapitre propose d'élaborer le concept de préoccupation parentale en l'inscrivant dans une épistémologie soutenant l'idée que le monde n'est pas prédictible (et ne le sera jamais entièrement). Le travail humain consiste alors à agir en situation d'incertitude (Dejours, 2008). L'incertitude est, pour le parent, génératrice de préoccupations, qui sont à la fois le moteur et la source de l'empêchement de son agir. Pour construire ce concept, ce chapitre s'appuiera, d'une part, sur le champ sémantique de la préoccupation dans la langue française et, d'autre part, sur les concepts antérieurement développés en psychologie. En particulier, deux champs disciplinaires contribueront ici à une définition scientifique de la préoccupation : la psychanalyse, avec le concept de « préoccupation maternelle primaire » (Winnicott, 1969), et les théories de l'activité, notamment avec les travaux de Clot (2007).

## 2.2. Le champ sémantique de la « préoccupation »

Dans cette partie, nous examinons les définitions des termes « préoccupation », « souci » et « inquiétude » dans l'histoire de la langue française (Rey, 2016) et dans le dictionnaire actuel. En effet, si nous avons opté pour le terme « préoccupation » pour le concept que nous désirons fonder en raison de son emploi dans la littérature scientifique, le « souci » et l'« inquiétude » permettent de distinguer des catégories de préoccupations spécifiques.

### 2.2.1. La préoccupation

Préoccupation, du latin *praeoccupatio*, dont on notera le préfixe *prae*, est rencontré dès 1486 comme « l'action d'occuper un lieu en premier » puis, à partir du 18<sup>e</sup> siècle, comme l'« état d'un esprit absorbé par un objet par une idée fixe et à ce qui l'absorbe » (Rey, 2016, p. 1847). Les dictionnaires *Larousse* et *Le Petit Robert* retiennent aujourd'hui « l'absorption de l'esprit » pour définir ce terme :

#### *Extrait 2.1 Définition de « préoccupation »*

1. Souci vif et constant qui absorbe l'esprit au point de le détourner d'autres objets : *Mon fils est pour moi un sujet de graves préoccupations.* 2. Idée, pensée, projet dominant : *La lutte contre le chômage est la préoccupation majeure du gouvernement* (Larousse, s. d.-a).

1. Souci, inquiétude qui occupe l'esprit (Robert *et al.*, 2003, p. 2054).

Ainsi, comme le soutient la « constance » de la première définition du *Larousse*, et l'« idée ou la pensée dominante » de la deuxième, la préoccupation renvoie à un état interne relativement stable (contrairement à une émotion, beaucoup plus versatile). Nous relevons également de ces définitions l'idée d'une hiérarchie entre la préoccupation et « d'autres objets », ou encore entre un « projet dominant » et d'autres, de moindre envergure (Larousse, s. d.-a). Ainsi, l'acteur agit dans un monde de

possibilités (et d'impossibilités) et toute situation à laquelle il doit faire face comporte une part d'incertitude : l'acteur ignore *a priori* si ce qu'il souhaite est réalisable et si d'autres éléments – imprévus et imprévisibles – ne vont pas entrer en contradiction avec ses intentions initiales.

### 2.2.2. Le souci

Jusqu'au 17<sup>e</sup> siècle, souci a le sens de « préoccupation amoureuse », marquée par le trouble et l'inquiétude (Rey, 2016, p. 2274). Élargies à d'autres sphères que le sentiment amoureux, les définitions actuelles du *Larousse* et du *Petit Robert* définissent le souci comme une préoccupation qui trouble la personne :

#### *Extrait 2.2 Définition de « souci »*

1. Préoccupation qui trouble, inquiète : *Vivre sans souci. Se faire du souci.* 2. Objet des préoccupations, de l'inquiétude de quelqu'un : *Son fils est son principal souci.* (Larousse, s. d.-c)

1. État de l'esprit qui est absorbé par un objet et que cette préoccupation inquiète ou trouble jusqu'à la souffrance morale (Robert *et al.*, 2003, p. 2459)

Les définitions de préoccupation et de souci sont donc presque synonymes, l'une renvoyant à l'autre, et inversement. Toutefois, toutes les préoccupations ne troubleraient pas, seulement celles de l'ordre du souci. Dans la deuxième définition de « souci » du *Larousse*, ce terme devient *l'objet* de la préoccupation.

Avoir le « souci » de quelqu'un, ou « se faire du souci » réfèrent à quelque chose qui tient à cœur, mais qui ne commande pas nécessairement des actions. Les expressions « c'est le cadet de mes soucis », « le moindre de mes soucis » reprennent, par contre, « la nuance de l'intérêt actif » (Rey, 2016, p. 2274). Dans les années 1990 apparaît le mot « souci » à l'oral pour signifier « problème » : « y'a pas de souci ! » avec un glissement de sens : « un problème se résout et un souci ne peut que disparaître ou

s'oublier » (Rey, 2016, p. 2274). En effet, en tant qu'élément du champ lexical des sentiments, souci se définissait comme un « état d'esprit plus ou moins douloureux, permanent ou répété, de quelqu'un qui s'inquiète à propos d'une personne ou d'une chose à laquelle il accorde de l'importance » (Polguère, 2013, p. 31). Dans son acception actuelle, plus familière, le souci est un pépin, un ennui. Il est alors défini comme un « fait non souhaitable qui cause une gêne et qui appelle des actions en retour » (Polguère, 2013, p. 23). Ainsi, cette définition renvoie à une demande d'aide ou d'information, qui commande une réponse immédiate, et non pas nécessairement une élaboration ou une transformation de la situation – par une pratique langagière, notamment.

Cette acception familière comporte, comme la préoccupation, l'idée d'une contrariété – proche de celle de contradiction – et d'un rapport à un problème, mais qui n'a pas nécessairement d'importance (au contraire de la préoccupation). Néanmoins, dans les pratiques langagières des personnes, le souci et la préoccupation sont difficilement distinguables, car ce qui tient à cœur à la personne, ses valeurs, sont souvent implicites.

### 2.2.3. L'inquiétude

L'inquiétude, empruntée au latin *inquietudo* (1447) signifie tout d'abord « absence de repos moral, anxiété » dans le vocabulaire chrétien puis moral et enfin, au 16<sup>e</sup> siècle, une agitation du corps (Rey, 2016, p. 1157). Il deviendra ensuite « un état pénible provoqué par l'attente, la crainte de quelque chose » (Rey, 2016, p. 1157). Alors que le *Petit Robert* reprend et complète ces définitions historiques, notamment avec la notion d'incertitude, dans le *Larousse*, c'est la valeur de la crainte qui domine :

*Extrait 2.3 Définition d'« inquiétude »*

État d'une personne inquiète. I. 1. Absence de quiétude, de repos, de tranquillité. II. État pénible, trouble déterminé par l'attente d'un événement, d'une souffrance que l'on appréhende, par l'incertitude, l'irrésolution où l'on est (Robert *et al.*, 2003, p. 1370).

1. État affectif pénible causé par la crainte, l'appréhension, l'incertitude : Être rempli d'inquiétude. 2. Crainte, appréhension, souci : Son état de santé nous a donné des inquiétudes (Larousse, s. d.-b).

Ainsi, l'inquiétude, dans ces acceptions actuelles, relève principalement d'un état affectif, en amont d'un possible événement. En psychologie et en soins infirmiers, l'inquiétude est un concept voisin de celui d'anxiété (American Psychiatric Association, 2015 ; Molière, 2012).

2.2.4. Les cinq caractéristiques du champ sémantique de la préoccupation

Nous dégageons cinq enseignements de l'examen des termes « préoccupation », « souci » et « inquiétude » :

- 1) La relative stabilité ou constance de l'état de préoccupation distingue la « préoccupation » du « souci ». En effet, dans « préoccupation », l'occupation réflexive demeure en trame de fond, au point de parfois déranger l'occupation. De même, dans l'anxiété, l'inquiétude demeure prégnante, au point de rendre la personne hypervigilante à son environnement et de nuire à sa capacité d'interprétation des signes de dangers, réels ou potentiels (Lupien, 2020). Or, au contraire du souci, qui peut disparaître ou s'oublier, la préoccupation et l'inquiétude orientent et perturbent l'activité.
- 2) La préoccupation de la personne est à la fois une entité psychologique et un objet. En effet, au-delà de l'état psychologique ou affectif qu'elle produit, la préoccupation alimente une tension vers un objet et commande

une action. Par exemple, un parent qui « se préoccupe » de son enfant s'en « occupe » également : son mobile – une entité psychologique – (par exemple, assurer le bien-être de son enfant) oriente ses conduites (il lui prépare à manger, lui achète des vêtements convenables, le reconduit à l'école, le borde le soir, etc.) Ce n'est pas la conduite en elle-même qui a de l'importance, mais plutôt ce qui motive cette conduite (ce qui lui tient à cœur : le bien-être de son enfant). Ainsi, la préoccupation occupe non seulement l'activité de la personne préoccupée mais également son esprit (au-delà de ce qu'elle fait). *A contrario*, l'inquiétude demeure uniquement une entité psychologique et non une tension vers un objet.

- 3) La qualité plus ou moins douloureuse de la préoccupation justifie la coexistence des termes « préoccupation », « souci » et « inquiétude ». C'est le troisième terme qui donne, sans doute, le plus de place à l'affectivité, le terme « souci » – dans sa définition actuelle – s'étant par contre allégé de cette acception en devenant, pragmatiquement, un « problème ». Ainsi, la préoccupation est quelque chose de réfléchi et ne relève pas uniquement de l'affectivité, comme peut l'être l'inquiétude. La notion de calcul peut donc être envisagée dans le cadre d'une préoccupation.
- 4) La préoccupation est l'expression de ce qui a de la valeur aux yeux de la personne, c'est-à-dire qu'elle situe l'activité dans un ordre de valeurs. Par exemple, j'accorde de l'importance à l'égalité, par contraste avec l'inégalité, en situant cette valeur dans une institution par contraste avec des valeurs individualistes. La préoccupation comme valeur n'a donc pas seulement une part rationnelle, puisqu'elle concerne quelque chose qui tient à cœur, porteuse de sens.

- 5) Enfin, soulignons la modalité temporelle de la préoccupation. La préoccupation, selon le préfixe latin *prae*, peut précéder l'occupation, survenir en temps réel comme dans l'acception actuelle du « souci » (« *Y'a un souci...* ») ou encore, elle peut être la crainte de ce qui pourrait arriver. Ainsi, la phrase « *je me préoccupe de mon enfant* » n'a pas la même signification que la forme « *je suis préoccupé par mon enfant* » ou encore « *je m'inquiète pour mon enfant* ». Dans la deuxième expression, le parent exprime non seulement ce qui a de l'importance pour lui (comme dans la première expression), mais également (et surtout) ce qui contrarie sa représentation du monde, ce qui fait rupture dans son quotidien. Dans la troisième expression, la crainte peut ne pas être encore cernée.

Ces caractéristiques nous permettent de retenir définitivement le terme préoccupation pour le concept que nous désirons fonder. Dans les parties suivantes, nous explorerons les acceptions de ce terme dans la littérature scientifique, en particulier dans les champs de la psychanalyse et des théories de l'activité.

### 2.3. La préoccupation maternelle primaire, un état psychique de la mère

La préoccupation maternelle primaire (Winnicott, 1969), est le seul concept scientifique en psychologie utilisant le terme « préoccupation ». Elle définit le processus d'adaptation de la mère<sup>13</sup> aux besoins de son enfant : le moi de la mère se dé-saisit au profit de l'objet. Winnicott s'écarte ainsi de la perspective individualiste de la psychanalyse pour s'intéresser davantage à l'individu en relation avec le monde extérieur. Ce concept nous apparaît contribuer par cinq apports à une définition de la préoccupation parentale.

---

<sup>13</sup> La « mère » est entendue ici dans un sens général, c'est-à-dire tout parent ou adulte ayant la charge d'un enfant ou exerçant un rôle parental auprès de lui.

### 2.3.1. Les cinq apports du concept de préoccupation maternelle primaire

Tout d'abord, la préoccupation maternelle primaire permet une décentration de la mère au profit de son enfant. Cet état psychique « primaire » apparaît vers la fin de la grossesse et perdure quelques semaines après la naissance. Ainsi, la mère s'investit dans son enfant tout en se désinvestissant d'elle-même (Winnicott, 1969), La préoccupation s'intègre donc dans une relation à un objet (humain<sup>14</sup>) et non dans un strict rapport à soi, comme peut l'être un sentiment ou un état affectif, comme l'inquiétude.

Le deuxième apport de ce concept porte sur le statut de l'enfant, objet de la préoccupation. La préoccupation maternelle primaire inscrit la « sensibilité maternelle »<sup>15</sup> dans une motivation nécessairement « égocentrique » : la (bonne) mère « répond » à un conflit psychique inconscient (Yi, 2011) plutôt qu'à des injonctions sociales<sup>16</sup>.

Ensuite, la préoccupation favorise l'empathie dans la relation. Se préoccuper, c'est être sensible à l'état affectif de son enfant, et se centrer sur ses besoins. Ce troisième apport place l'enfant (et son agir) dans l'*occupation* du parent ; le parent agit tout en prenant en charge une partie de l'agir de son enfant immature.

Quatrièmement, penser et agir pour l'enfant pour répondre à ses besoins doit le conduire à se construire un « vrai self » (Winnicott, 1969), soit une personnalité lui permettant d'agir harmonieusement dans le monde, malgré les insuffisances de la réalité. La « bonne » préoccupation mobilise donc le parent dans le meilleur intérêt de

---

<sup>14</sup> Il s'agit donc d'une activité « adressée », selon les théories de l'activité (Clot, 2001).

<sup>15</sup> La sensibilité maternelle est la capacité de prodiguer des soins favorisant un sentiment de sécurité chez l'enfant (Tereno *et al.*, 2007). Ainsworth, qui a développé ce concept dans le champ conceptuel de la théorie de l'attachement de John Bowlby, s'inscrit à la suite des travaux de Winnicott.

<sup>16</sup> Les motifs de l'investissement de l'enfant par la mère, à son propre « détriment » – au-delà d'un *état ou d'un conflit psychique* – peuvent être nuancés par des théories sociologiques et féministes.

l'enfant, ce qui implique deux précautions. En premier lieu, agir *dans* l'intérêt de l'enfant (pour favoriser un développement harmonieux) n'est pas agir *selon* son intérêt et besoin immédiats (Meirieu, 2014), cette seconde voie pouvant se faire au détriment de l'enfant (Tchernicheff, 2010). En second lieu, la mère doit agir en prenant en compte non seulement des besoins de l'enfant, mais également du *sens* que ces actions représentent pour elle et pour lui. Ainsi, la préoccupation s'ancre non seulement dans *l'occupation* du parent, mais également dans le *sens* de l'agir parental.

Enfin, le cinquième apport de ce concept correspond à la nécessité, pour la mère, de mettre en place un environnement « suffisamment bon », soit des conditions extérieures qui assurent un développement harmonieux à son enfant. Ainsi, la préoccupation concerne non seulement l'agir du parent (son « *occupation* » et le sens qu'il lui donne), mais également les conditions environnementales à assurer, ou à « contrebalancer » si elles ne s'avèrent pas propices au développement de l'enfant. C'est donc à la fois une « pré-occupation » (elle précède *l'occupation* du parent), voire une « post-occupation » (le parent « rattrape » les insuffisances de l'environnement).

### 2.3.2. De la préoccupation maternelle primaire à la préoccupation parentale

La préoccupation maternelle primaire caractérise l'état de la mère lors des premières semaines de vie de son enfant. L'élargissement de ce concept et, plus particulièrement, le dépassement de son caractère « primaire » concerne le statut de l'enfant, objet de préoccupation du parent, et la nature des connaissances que ce dernier mobilise.

Tout d'abord, le rapport du parent à l'objet de sa préoccupation peut évoluer selon des décentrations rappelant les stades du jugement moral de Kolberg (Habermas, 1987). Le parent peut alors avoir un objet générique, dépassant le cas particulier de son enfant. Par exemple, dans la question : « *mon enfant a mordu un camarade à l'école, est-ce « normal » ?* », le parent interroge la norme, au-delà de la difficulté particulière de son enfant. Dans l'exemple « *comment les enfants apprennent-ils à lire ?* », le parent

questionne les savoirs populaires et scientifiques des autres parents, sans pour autant présenter ses motivations personnelles, qui pourraient être plus ou moins décentrées de lui et de son enfant et des difficultés qu'il rencontre (ou non) lors de cet apprentissage. Le parent peut également se préoccuper, à travers son enfant, de l'avenir de l'espèce humaine et de la société, au-delà de son expérience personnelle, ou celle de son enfant. Par exemple, le parent pourrait demander : « *le gouvernement devrait-il investir dans les maternelles à 4 ans au Québec ?* » ou bien « *Que pensez-vous de la réforme du programme scolaire ?* »

Tout comme le rapport du parent à son objet de préoccupation, la nature de ses connaissances sont susceptibles d'évoluer. Winnicott considère un parent guidé par ses expériences vécues ou ressenties par empathie avec son enfant. Le monde investi dans la préoccupation maternelle primaire serait donc, selon la conceptualisation d'Habermas (1987), le monde interne du parent. Par exemple, un parent estimerait primordial de lire chaque soir une histoire à son enfant car son expérience du rituel du coucher, avec ses propres parents, a fondé sa sécurité affective. Or, le parent peut, outre son monde expérientiel et interne, convoquer deux autres mondes (Habermas, 1987) pour agir pour son enfant. Dans le monde objectif, le parent entretient une relation avec une supposition communément partagée sur l'existence d'états de choses. Le parent est alors dans une réalité admise, par exemple la réalité scientifique. Ainsi, le parent peut observer son enfant en fonction d'un savoir descriptif et objectif. Par exemple, il peut décrire les conduites de son enfant à la manière d'une symptomatologie car il dispose d'un savoir sur une catégorie scientifique existante et « reconnue », tel un déficit psychologique ou neurodéveloppemental. Dans le monde social, le parent adhère à des normes issues de relations interpersonnelles reconnues comme légitimes. Ainsi, le parent peut également justifier son action par les normes sociales en vigueur. C'est le cas, par exemple, s'il suit les recommandations de l'enseignant sur la façon de discipliner son enfant.

Expérience, norme et science ne sont pas des mondes étanches pour le parent. En effet, la connaissance scientifique produite est médiatisée en direction du grand public. De ce fait, les représentations de l'enfant comportent des éléments empruntés à la biologie, à la physique, à la psychologie, à la sociologie, etc. Des échanges peuvent également s'opérer entre le monde scientifique et le monde du sens commun (van Bavel et Licata, 2002). Ainsi, bien qu'elles appartiennent au sens commun, les représentations sociales empruntent des éléments aux disciplines scientifiques, en particulier les sciences humaines et sociales. Dans certains cas, elles s'appuient également sur une hypothèse du fonctionnement intérieur de l'enfant. Une intentionnalité peut alors être attribuée à certaines conduites. Cette psychologie populaire du parent agit sur sa pédagogie populaire (*folk pedagogy*), soit ses conceptions de la façon dont l'enfant apprend et les méthodes pédagogiques considérées utiles pour permettre cet apprentissage (Bruner, 1996).

Cette décentration possible, en particulier par les connaissances et par le langage, rectifie l'explication principalement affective de la préoccupation maternelle primaire décrite par Winnicott. Ainsi, la sensibilité à l'égard de l'enfant n'est pas la seule explication possible à l'intérêt que le parent lui porte. En effet, l'objet de préoccupation porte une signification au-delà de lui-même et acquiert une valeur identitaire pour le parent, qui peut alors se définir à partir de cet objet : « je suis... la mère de cet enfant, une féministe, une citoyenne, etc. »

Tableau 2.1 De la préoccupation maternelle primaire à la préoccupation parentale

<i>Apports du concept de préoccupation maternelle primaire</i>	<i>Caractéristiques de la préoccupation parentale</i>
Décentration affective du parent vers son enfant	La préoccupation acquiert une valeur identitaire pour le parent
Le statut de l'enfant	D'un rapport égocentré à l'enfant à un objet social (socialement investi)
Empathie et prise en charge	La préoccupation est l' <i>occupation</i> du parent (injonctions sociales et responsabilisation du parent)
Sens de l'Agir	La préoccupation concerne l' <i>Agir parental</i> , au-delà du « faire » et de la prescription
Construire un environnement « suffisamment bon »	La nature de la connaissance parentale n'est pas qu'interne et expérientielle, mais également objective et sociale

#### 2.4. La préoccupation parentale dans les théories de l'activité

La partie précédente a caractérisé la préoccupation maternelle primaire comme la sensibilité aux besoins de l'enfant immature. Nous avons également proposé de faire évoluer la préoccupation primaire vers la préoccupation parentale par une déclinaison du rapport du parent à l'objet de sa préoccupation, qu'il s'agisse d'un rapport égocentrique ou d'un rapport décentré avec l'appui de connaissances objectives et normatives (Habermas, 1987).

Cette partie élaborera d'abord la préoccupation comme le « pourquoi du faire » (Bronckart et Bulea, 2006, p. 110) c'est-à-dire les mobiles de l'action. Elle montrera également que nous n'accédons, la plupart du temps, qu'aux préoccupations exprimées par les parents en cas de perturbations, avant de distinguer trois catégories de préoccupations exprimées.

#### 2.4.1. De la préoccupation comme mobile de l'action à la préoccupation exprimée

Clot (2008) emploie le terme « préoccupation » en psychologie du travail comme synonyme de mobile pour distinguer la préoccupation de l'occupation de la personne. En effet, selon la théorie de l'activité (Leontiev, 1974), la conduite comporte toujours un mobile. Clot résume la préoccupation par « ce qui a de l'importance » (Philippot, 2014) même si cette préoccupation peut demeurer implicite ou inconsciente avant l'action et un retour réflexif sur celle-ci (Clot, 2008). Dans ce cadre théorique, la « préoccupation » peut donc être entendue au sens d'une direction à la conduite.

Cette première définition de la préoccupation est générale : la personne a toujours une préoccupation ou la recrée par contrôle réflexif, qu'elle soit ou non en difficulté sur le plan de l'action à mener. Cette définition rend son étude considérablement difficile, la préoccupation n'étant pas toujours consciente ou « problématisée » par les acteurs. Ainsi, « préoccupation » n'est pas synonyme de « problème » et, dans la vie quotidienne, tout n'est pas problématisé : un parent peut avoir une préoccupation sans avoir de problème<sup>17</sup>.

C'est alors une perturbation effective ou possible qui suscite l'expression de la préoccupation du parent. En effet, lorsque l'« ordre normal » du monde est perturbé ou risque de l'être, les personnes agissent en se tournant vers les autres, en sollicitant, en particulier, des récits (Bruner, 2005) mettant en exergue et à l'épreuve des préceptes de psychologie populaire (*folk psychology*) permettant d'interpréter ses propres actions et celles d'autrui. Habermas (1987) montre, pour sa part, que les personnes tentent,

---

<sup>17</sup> Comme nous l'avons précédemment mis en lumière à partir des définitions historiques et communes des termes préoccupation, souci et inquiétude, la forme « je me préoccupe de... l'environnement (par exemple) » laisse sous-entendre la valeur identitaire de la préoccupation : l'environnement a de l'importance pour moi, sans pour autant qu'il ne représente un *problème*, alors que la forme « je suis préoccupé par... l'environnement » insiste davantage sur le caractère problématique de la situation : l'environnement est menacé, c'est un problème et cela me préoccupe.

dans le meilleur des cas, de s'entendre en déployant un agir communicationnel qui peut comporter des récits, mais également des connaissances normatives, tels les préceptes de psychologie populaire, et des connaissances objectives.

La perturbation de l'activité, qu'elle soit anticipée, effective ou envisageable, conduit surtout le parent à considérer son activité parentale comme sociale et non strictement individuelle. En effet, l'activité est doublement sociale, non seulement par la nature langagière du commentaire de l'activité mais aussi par l'origine des perturbations. Par exemple, les actions entreprises par l'enseignant ou l'enfant mettent en péril les mobiles du parent ou pourraient les rendre caduques ; les actions souhaitées sont impossibles faute de moyens économiques ou d'entente avec d'autres acteurs. La perturbation exprimée par le parent rend donc compte des éléments en tension au sein du système des mobiles, des actions et des moyens de les accomplir (Leontiev, 1974), qu'ils appartiennent au parent, à l'enfant ou encore aux autres acteurs (soit les autres parents ou les professionnels des institutions de socialisation secondaire).

#### 2.4.2. Les trois catégories de préoccupations exprimées

Ainsi, nous accédons plus aux préoccupations exprimées qu'aux préoccupations elles-mêmes. Au-delà des perturbations incidentes, le parent peut chercher à prévenir un problème ou encore se questionner sur la nature problématique ou non d'un évènement. Nous proposons donc de distinguer trois catégories de préoccupations exprimées dans la suite de cette partie :

- Les préoccupations exprimées comme « pré-occupations » : le parent *se préoccupe* d'informations qu'il ignore ou encore de la conduite à tenir pour prévenir une perturbation ;
- Les préoccupations exprimées comme « post-occupations » : le parent observe ou constate des « ruptures d'anticipation », c'est-à-dire des conséquences qu'il n'avait pas anticipées. Il *est préoccupé par* un problème ;

- Les préoccupations exprimées comme « pré-préoccupations » : le parent se questionne sur les conséquences possibles d'un événement : il est *préoccupé par* ce qui pourrait arriver et se demande s'il devrait « normalement » *s'en préoccuper*.

#### 2.4.2.1. La préoccupation exprimée comme pré-occupation

La « pré-occupation » oriente ici l'occupation au sens premier du préfixe pré, en la précédant. En effet, une façon efficace de se préoccuper est d'anticiper un problème avant même qu'il ne survienne. Ainsi, le parent perçoit le monde comme étant, avant tout, partiellement inconnu, ou « incomplet » ; il ne dispose ni de toute l'information ni de toutes les connaissances disponibles pour mener les bonnes actions avec les bons moyens. Dans ce cas, pour le parent, le monde n'est pas nécessairement incertain (et de manière définitive), puisqu'il peut faire l'hypothèse que l'information existe déjà dans le monde ou que la solution peut être construite.

Cette première catégorie de préoccupations exprimées est relative aux logiques de prévention et de responsabilisation contemporaines (Garcia, 2011). En effet, tandis que la responsabilité de l'enfant était auparavant prise par les institutions de socialisation secondaire, la famille restant à la périphérie, la responsabilité éducative des parents est revenue en force, en particulier avec la démonstration scientifique de son importance dans la réussite scolaire de l'enfant (Pourtois *et al.*, 2004). Les parents redeviennent donc les dépositaires d'une *préoccupation* que l'enfant ne peut avoir pour lui-même (le choix de l'école, les apprentissages à privilégier, les conduites à réguler, etc.)

Ainsi, les parents cherchent à éviter des situations qui pourraient avoir des conséquences négatives sur le devenir de leur enfant, ou au contraire les placent dans des situations qui permettraient de les « outiller » davantage pour affronter l'incertitude du monde et de l'avenir. À l'extrême, ces conduites peuvent avoir des effets d'auto-réalisation de la menace anticipée (Watzlawick, 1983). Le parent anticipe le pire et

souhaite le meilleur au risque, toujours encouru, de pas anticiper efficacement et d'être déçu. Le parent en vient alors à produire ce qu'il redoutait (Watzlawick, 1983), par ses conduites d'évitement et de renforcement de l'asymétrie entre lui et les autres personnes, en particulier, son enfant, objet de sa préoccupation.

#### 2.4.2.2. *La préoccupation exprimée comme post-préoccupation*

Alors que la première catégorie de la préoccupation exprimée situe cette dernière en amont de l'action, la deuxième catégorie la situe en aval : les conséquences peuvent ainsi être observées plutôt qu'anticipées. Le parent est alors « en plein dans le problème », et la préoccupation surgit parce qu'un « événement » (Filliettaz, non publié) fait rupture dans le quotidien. Ainsi, l'acteur est préoccupé par une « rupture d'anticipation » :

Il y a (...) de l'anticipation dès lors que certaines choses sont attendues et que l'action est orientée par ces attentes. Ces anticipations sont plus ou moins conscientes, et une partie d'entre elles sont pensées comme telles uniquement car ce qui arrive introduit un dérangement dans le déroulement « normal » des choses. Il y a alors une rupture d'anticipation (...) (Mayen, 2014, p. 53-54).

La plupart du temps, le parent n'anticipe pas la portée de ses actions : il ne sait pas, avant chaque action, pourquoi il la fait (Giddens, 2012) et il ne s'imagine pas toujours comment réaliser son action. Lorsque survient un « événement » ou une « rupture d'anticipation », l'acteur réinterroge alors le sens de ses actions et de celles des autres et en quoi cet événement perturbe, fait obstacle à l'atteinte d'un but désiré. Par exemple, un parent peut préalablement ne pas s'être inquiété de l'entrée à l'école de son enfant, dans un monde qui « allait de soi », mais s'avérer préoccupé à la suite de cet « événement » car son enfant, qui est le seul à pleurer en classe tous les matins, ne correspond pas à la norme. Ainsi, le parent peut *devenir préoccupé* par une situation, sans s'en être d'abord occupé (il ne s'est pas « pré-occupé » de la situation). Ainsi, sa préoccupation est « post-occupationnelle » : il est maintenant préoccupé par une

situation pour laquelle il ne se sentait pas concerné, qu'il ne jugeait pas préoccupante... mais qui, pourtant, se révèle avoir de l'importance pour lui à la suite d'une rupture d'anticipation.

Ainsi, la préoccupation qui, dans sa première définition, oriente l'action du parent et le « met en mouvement », émerge également, dans cette acception, lorsque survient un bouleversement qui « empêche » l'activité parentale ou, du moins, la déstabilise. Dans ce cas de figure, le parent n'est plus seulement en déséquilibre, ou face à l'inconnu, comme dans le premier cas de figure, il est *déséquilibré* par la situation – connue – qui ne se présente pas comme prévu. Par ailleurs, la perturbation révèle ce qui a de l'importance pour l'acteur, et qu'il n'aurait pas nécessairement su identifier en amont de la perturbation.

La perturbation peut survenir, en particulier, parce que l'enfant « résiste » à l'intervention du parent et/ou des autres acteurs, étant donné son immaturité. Il agit ainsi selon ses propres mobiles, et non ceux des acteurs qui ont pensé pour lui son activité. L'enfant n'est alors pas lui-même préoccupé par le problème, même si celui-ci aura sans doute un effet sur son avenir. Dans certains cas, l'enfant peut devenir un interlocuteur de son parent qui pense pour lui son activité. En effet, le parent peut interroger l'enfant sur ses propres mobiles et les confronter aux siens, au risque de créer un conflit de mobiles entre les acteurs de la situation. Dans d'autres cas, l'enfant est plutôt perçu comme un simple exécutant (Meirieu, 2018) et n'a pas de voix dans l'interprétation de la situation et des moyens à mettre en place pour assurer l'atteinte du but désiré.

Cette résistance de l'enfant immature, qui constitue le « réel » des parents, rappelle le « réel » au travail décrit par Christophe Dejours (2008). Or, le « réel », étant donné sa résistance, rend nécessaire la maîtrise et l'inventivité humaine, le système ne pouvant « prévoir » toutes les failles et être entièrement automatisé. Pour le parent, il ne s'agit

alors plus d'assurer la cohérence du monde, comme dans la première catégorie de préoccupations exprimées, mais bien de la rétablir. Le dédoublement de l'activité – par des méthodes d'autoconfrontation (Clot *et al.*, 2000), par exemple – permet alors la mise en lumière – et possiblement la résolution – de la préoccupation... au risque toujours encouru d'en créer de nouvelles.

#### 2.4.2.3. *La préoccupation exprimée comme pré-préoccupation*

Comme nous l'avons montré dans la première catégorie de préoccupation, pour réduire la souffrance, les états affectifs négatifs (peur, colère, tristesse) et les conséquences indésirables liés à l'irruption d'un bouleversement ou d'une rupture, les parents tentent de maîtriser le monde, par des pratiques réflexives anticipatrices. Ainsi, non seulement le parent se préoccupe *toujours* de son enfant (le bien-être, la sécurité et le développement de celui-ci étant son mobile, comme dans la préoccupation maternelle primaire), mais la société contemporaine le place en état perpétuel de crise, de tension dans son activité parentale, étant donné la quantité d'informations disponible et l'effet de ses décisions sur l'avenir.

Ces préoccupations peuvent survenir d'injonctions scientifiques ou pseudo-scientifiques (données probantes, publicité, etc.) (Besner, 2010) ou normatives (nouvelles lois, nouvelles pratiques, réforme du système éducatif) parfois contradictoires, d'où l'émergence d'une nouvelle catégorie de préoccupation exprimée : la pré-préoccupation.

Ainsi, le parent concerné et responsable s'interroge sur ce qui devrait l'inquiéter pour répondre adéquatement à son rôle parental, à l'instar des parents « mieux informés » que lui. Se former comme parent nécessite donc d'être constamment à l'affût des nouvelles tendances : c'est le nouveau *métier de parent* (Besner, 2010 ; Gojard, 2010). Or, le métier de parent est aujourd'hui d'autant plus difficile à mener que nous sommes dans une « société liquide » (Bauman, 2007), dans laquelle le genre professionnel (Clot

et Faïta, 2000) n'a pas le temps de se constituer. Les habitus (Bourdieu, 1980) sont alors constamment requestionnés.

Par exemple, le parent s'interroge sur la nécessité de s'inquiéter du choix de l'école de son enfant, comme le font d'autres parents. La situation exposée (présente ou à venir) n'est donc pas *problématisée* par le parent lui-même, contrairement aux deux premières catégories de préoccupations exprimées. Le parent demande plutôt aux autres parents de l'aider à problématiser la situation, se préoccupant de savoir par quoi il devrait être préoccupé : « Dois-je m'en occuper maintenant ? », « Quand cela devient-il préoccupant ? »

Aussi, le parent peut prendre une décision et même agir dans une situation sans perturbation effective, mais être ensuite « tourmenté ». La préoccupation émerge alors, non pas d'une situation qui fait rupture (comme dans la deuxième catégorie de préoccupation exprimée), mais de la relecture d'une situation ou d'une action que l'acteur n'avait pas « lu » ainsi en situation.

Le parent réinterroge alors la situation envisagée, présente ou passée, selon, nous semble-t-il, deux modalités possibles qui convergent toutes deux vers un questionnement sur le mobile de l'activité.

En premier lieu, comme tout acteur, le parent dispose de mobiles au pluriel ou se demande si d'autres mobiles ne seraient pas envisageables. Ainsi, même si l'acteur a agi ou va agir en cohérence avec son mobile (au singulier), il le requestionne dans un après-coup. Il cherche alors à voir éventuellement un *problème* dans sa conduite, alors qu'il n'en voyait pas en situation. L'acteur questionne alors non seulement ses mobiles, mais surtout leur pertinence, et leur cohérence entre eux. Car c'est la difficulté de la vie postmoderne : la préoccupation n'est pas au singulier... et les autres acteurs (ou les

institutions) peuvent introduire de nouveaux mobiles, contradictoires avec ceux du parent.

En second lieu, l'évaluation de l'action et de ses effets peut faire appel à différents critères. Par exemple, l'enfant peut réussir à l'école parce qu'il a de bonnes notes, dans une perspective de performance. Mais d'autres critères d'évaluation sont possibles, tels le niveau de conceptualisation développé par l'enfant (Vergnaud, s. d.), sa capacité à développer des solutions variées et inédites à un problème (Clot, 2004). Ces critères d'évaluation posent au parent non seulement la question des normes développementales de l'enfant mais également la temporalité des effets des actions éducatives. En effet, un critère d'évaluation de l'action peut favoriser une réussite à court terme au détriment d'une réussite à long terme de l'enfant (Dweck, 2010). Le parent est ainsi mobilisé en permanence non seulement par une variété d'acteurs et de connaissances qui créent un conflit entre différents mobiles, mais également par une évaluation problématique de l'action, en particulier dans une multiplicité de temporalités, qui aboutit elle aussi à une difficulté à choisir et à maintenir une direction.

Ainsi, la pré-préoccupation comme catégorie de préoccupation exprimée nous ramène, en définitive, à notre première définition de la préoccupation dans les théories de l'activité, c'est-à-dire à la préoccupation comme mobile de l'activité. Alors même que les acteurs et les connaissances sur l'enfant se multiplient pour réduire l'incertitude du parent, ceux-ci sont paradoxalement susceptibles de l'accroître. Dans le même temps, le parent – en tant que responsable de la socialisation primaire de l'enfant – est de plus en plus enjoint à être responsable de l'orientation donnée à l'éducation de son enfant (Darmon, 2011). Le concept de mobile de l'activité développé en psychologie historico-culturelle s'avère donc, en définitive, particulièrement pertinent pour comprendre l'activité du parent du 21<sup>e</sup> siècle.

## 2.5. Conclusion : l'émergence socio-historique de la préoccupation parentale

Nous venons de conceptualiser la notion de « préoccupation parentale ». En conclusion, nous souhaitons montrer que l'obligation contemporaine faite aux parents de « se préoccuper » et d'« être préoccupés » par leur enfant est une construction socio-historique.

### 2.5.1. Une montée historique de l'injonction à « se préoccuper »

Le 19<sup>e</sup> puis le 20<sup>e</sup> siècle ont vu, avec l'invention de l'enfance (Luc, 1997), la création d'institutions d'éducation. L'enfant institutionnalisé est alors placé dans des dispositifs qui ne font pas que le contrôler mais dans lesquels sont également « pris sa mère, la famille, le père » (Mozère, 2000, p. 52), qu'on pense à la nécessité, par exemple, de se présenter à l'école proprement vêtu et muni du matériel exigé (Doray, 1997).

En ce début de 21<sup>e</sup> siècle, la finalité des systèmes scolaires n'est plus seulement la réussite scolaire mais devient la « réussite éducative » globale de chaque enfant au-delà de ses besoins cognitifs (Commission du débat national sur l'avenir de l'école, 2004 ; Delahaye, 2015 ; Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement Supérieur du Québec, 2017 ; Institut des Hautes Études de l'Éducation et de la Formation, 2020 ; Ministère de l'Éducation Nationale, 2013). Les institutions d'éducation renforcent leurs partenariats avec des acteurs extérieurs (Feyfant, 2014), en particulier les parents et les chercheurs.

L'institutionnalisation de l'enfant puis l'imposition sociopolitique de la notion de « réussite éducative » insufflent les notions de « métier de parent » et de « parentalité ». En effet, dès les années 1950, l'expression « métier de parent » est utilisée comme titre de livre par Berge (1956), médecin psychanalyste et co-fondateur du mouvement de « l'École des Parents et des Éducateurs » (EPE) en France (Mozère, 2000). La « parentalité » se définit alors comme le processus qui mène à l'état de parent

(Chauffaut et Dauphin, 2012). Devenir parent consiste en un apprentissage de compétences particulières, les « compétences parentales », notion fortement investie en psychologie (Pronovost, 2004). Le succès du terme parentalité a pour conséquence l'apparition de dispositifs de soutien à la parentalité (p. ex. Maisons vertes, École des Parents et des Éducateurs) et la création de nouvelles normes de parentalité, à la fois produites par les institutions et reçues par les parents (Chauffaut et Dauphin, 2012). Ainsi, un « référentiel » de compétences parentales apparaît et on parle d'« éducation parentale », de formation pour parents (Terrisse et Boutin, 1994) pour l'exercice d'un « métier de parent ».

#### 2.5.2. Le métier de parent comme réponse au métier de l'élève

Comme nous venons de le voir, la notion contemporaine de « réussite éducative » poursuit le mouvement d'engagement des parents dans les dispositifs de leurs enfants. Le « métier » de parent survient à la suite d'une prise en compte du parent par l'école et la promotion de la notion de partenariat, tandis que, précédemment, le parent était plutôt considéré comme un « problème » (Pronovost, 2004). La notion de « métier de parent » va donc répondre également à la notion de « métier d'élève ».

En sociologie, la notion de « métier d'élève » apparaît avec la massification de l'école car il est difficile, pour certains enfants « non héritiers » (Bourdieu et Passeron, 1994) d'endosser ce rôle d'élève. Ainsi, en 1984, Philippe Perrenoud introduit le concept de « métier d'élève » (Perrenoud, 2013) pour analyser le travail scolaire et le sens que celui-ci acquiert dans l'activité. Le métier d'élève est une sous-composante du « métier d'enfant », défini précédemment par Chamboredon et Prévot (1973) et qui requiert dès la naissance de « consacrer le meilleur de soi-même à se conformer aux attentes des adultes et, en particulier, de se préparer à devenir un bon élève » (Perrenoud, 2013, p. 13). Si le métier d'élève est indissociable de celui du maître, le métier d'enfant doit également se penser en complémentarité à celui du parent. Ainsi, la sphère familiale

est devenue le lieu d'articulation et de confrontation du métier d'enfant et du métier de parent.

### 2.5.3. Une complexification du rôle de parent

Dès lors que les notions de « métier de parent » et de « parentalité » se sont imposées, elles ont signifié au public que le rôle de parent avait cessé d'être « naturel ». En effet, les occasions d'apprentissage par observation, centrales pour les générations précédentes, se sont raréfiées en raison des transformations majeures de la famille (ouverture du marché du travail pour les femmes, diminution du nombre d'enfants, famille nucléaire, etc.), ouvrant la voie à la prescription externe par les professionnels de l'éducation, les chercheurs et les législateurs (Besner, 2010 ; Robichaud, 2015).

D'autre part, les nouvelles valeurs sociales (dont la place de l'enfant et les structures des familles) font naître une nouvelle conception du « parentage » (Dandurand, 1994) dans laquelle les parents doivent maintenant prendre en compte les besoins élargis de l'enfant (besoins affectifs, cognitifs, etc.) et non seulement ses besoins primaires (Saucier, 1983).

Plus encore, la multiplication actuelle des recherches conduit à un renouvellement incessant des prescriptions, et à des normes d'éducation. On pense ici, par exemple, aux pratiques de puériculture relatives au coucher et à l'alimentation des bébés (Gojard, 2010) ou encore, aux pratiques de médication des troubles neuropsychologiques de l'enfant. À terme, les discours scientifiques et normatifs amplifient paradoxalement les ruptures d'anticipation et l'insécurité parentales. Isambert, président de l'École des Parents et des Éducateurs le relève dès 1969 :

Il y a vingt-cinq ans, nous considérions, comme les autres, que les sciences, la psychologie, découvraient des lois absolues et permanentes. (...) Depuis lors, la prolifération des recherches, des connaissances nouvelles a conduit chaque science à renouveler sans cesse ses conclusions. (...) Il a fallu comprendre que notre tâche

consistait aujourd'hui notamment, à rendre aux parents une certaine sécurité devant cette disparition de l'absolu, du définitif, devant ce règne du provisoire, du changeant (Isambert, 1969, cité dans Mozère, 2000, p. 55)

#### 2.5.4. Le « métier de parent » comme développement psycho-socio-éducatif de la « protension »

Remarquons que ces ruptures d'anticipation, comme sources de la deuxième catégorie de préoccupation distinguée plus tôt, sont plus rares pour les parents agissant « comme le poisson qui nage en ignorant l'eau » (Lenoir, 2007). Ces parents agissent en conformité avec les pratiques des institutions de garde et de scolarisation de l'enfant selon un habitus (Bourdieu, 1980), soit une manière incorporée d'être. En effet, leur entourage s'est « pré-occupé » avant eux des enjeux éducatifs et scolaires dont ces parents doivent s'« occuper » à présent pour leur enfant.

Ces parents anticipent donc plus efficacement leurs actions dans un futur proche, dans un esprit de prévoyance (Lenoir, 2007) ou sur le long terme, dans un esprit de prévision. Cette capacité à anticiper, relative à la première catégorie de préoccupation distinguée plus tôt, leur permet d'envisager un projet éducatif « à-venir ». Ces parents capables de « protension », selon le terme de Bourdieu, auraient moins à développer un « métier de parent » (Pourtois *et al.*, 2004).

D'autres parents, au contraire, tentent acquérir cette capacité, en particulier par observation des régularités dans le monde et par partage d'expériences avec d'autres personnes. En effet, ils supposent des enjeux éducatifs essentiels pour lesquels ils ne disposent pas encore de toutes les clés. Ils se préoccupent de choses dont ils ont déjà une certaine connaissance, qu'elle soit expérientielle, objective ou normative, mais leur connaissance reste à valider. Les ruptures d'anticipation peuvent être plus fréquentes pour ces parents conduits à exercer consciemment leur « métier » (Gojard, 2010). Pour ces parents, la protension requiert une recherche active (Pourtois *et al.*, 2004), vigilante, voire hyper-vigilante.

On le voit, le métier de parent serait sociologiquement situé. Pourtois *et al.* considèrent, pour cette raison, la parenté comme « un nœud psycho-socio-éducatif et historique extrêmement important à étudier » (Pourtois *et al.*, 2004, p. 33). Certains parents le seraient par « nature », en particulier dans les milieux favorisés. Les classes sociales moyennes, quant à elles, exerceraient volontairement un « métier de parent », en particulier par imitation (van Zanten, 2009) tandis que d'autres parents de milieux défavorisés devraient « devenir » parents, comme le répètent les programmes d'interventions parentales (Besner, 2010 ; Terrisse et Boutin, 1994).

Le risque devient alors que la préoccupation parentale soit, pour les parents devant exercer un « métier », exclusivement soumise aux injonctions (Besner, 2010 ; Mozère, 2000) et colonisée par les discours scientifiques et normatifs (Habermas, 1987), sans articulation avec leur expérience subjective. Nous supposons dans la suite de nos travaux, mais sans validation pour l'instant, que certaines pratiques sociales de discussion et de débat, notamment sur Internet, pourraient contribuer pour le parent à une interprétation élargie de ses propres actions éducatives et de celles des autres actants.

## CHAPITRE 3.

### OBJECTIFS ET QUESTIONS DE RECHERCHE

Les deux chapitres précédents nous conduisent à deux objectifs de recherche : le premier objectif est méthodologique et le second est descriptif. Nous souhaitons, d'une part, construire un corpus non seulement exhaustif de l'expression des préoccupations parentales mais également disponible dans un espace ouvert et sans influence du chercheur. Nous souhaitons, d'autre part, décrire les préoccupations parentales relatives à un thème éducatif particulier, de préférence au Québec, notre culture d'appartenance.

#### 3.1. Premier objectif de recherche : la construction d'un corpus exhaustif recueilli dans des espaces « entre parents »

Nous optons pour la construction d'un corpus constitué des messages publiés par des parents-internautes sur les forums de discussion sur Internet car ceux-ci sont des espaces à la fois « entre parents » et ouverts au chercheur dans les années 2010<sup>18</sup>. En effet, les émissions de télévision ou encore les articles de la presse destinés à des parents ne sont pas des espaces « entre parents ». Les groupes Facebook, quant à eux, sont des espaces fermés requérant une adhésion et une acceptation du chercheur avec son statut explicite. Le choix de ces espaces de forums permet également de réaliser la

---

<sup>18</sup> Ce projet de recherche a été élaboré en 2010-2011 et la collecte de données – visant l'année 2015 – a été effectuée en 2016.

condition d'exhaustivité du corpus, condition qui évitera, rappelons-le, de n'observer que ce qui nous semble *a priori* pertinent ou intéressant.

Les forums sont des espaces organisés de façon originale et évolutive plutôt que de façon systématique<sup>19</sup>. Le premier objectif de recherche requiert donc le développement des « ficelles » de saisie et de sélection des matériaux. Les chapitres méthodologiques qui suivent<sup>20</sup> rendent donc compte d'une démarche que nous espérons transposables à d'autres thèmes de recherche. Nous y répondons aux questions suivantes :

- Question 1.1 relative à la description de l'artefact choisi : comment s'organisent les forums de discussion sur Internet ? Quels invariants se dégagent de leur comparaison ?
- Question 1.2 relative à l'accès au matériau : quelles sont les « ficelles » pour construire un corpus tendant vers l'exhaustivité de fils de discussion sur un thème donné ?

3.2. Deuxième objectif de recherche : la description des préoccupations parentales à une époque donnée et relatives à un thème spécifique dans une ou des société(s) spécifique(s)

La constitution du corpus de fils de discussion de parents-internautes a eu lieu au début de l'année 2016. Nous avons recueilli les fils de discussion actifs au cours de l'année précédente, soit 2015. Nous avons constaté, lors de la réalisation de notre premier objectif de recherche (construire un corpus exhaustif), que les forums québécois étaient très peu étoffés en 2015, comparativement aux données françaises disponibles. Nous avons alors émis trois hypothèses justificatives à partir de nos observations. D'abord,

---

<sup>19</sup> Voir le chapitre 5 : Le forum de discussion sur Internet : Objet et outil pour l'internaute et pour le chercheur

<sup>20</sup> Chapitres 5 : Le forum de discussion sur Internet : Objet et outil pour l'internaute et pour le chercheur et 6 : La constitution du corpus à partir du Web : Sélection, recueil et archivage des matériaux

une partie des sites de forums québécois requièrent une adhésion, non seulement pour pouvoir commenter mais également pour pouvoir lire les fils de discussion disponibles. Ces sites ne sont donc pas des espaces ouverts au chercheur. Ensuite, les parents québécois sont souvent réunis dans des groupes *Facebook*, espaces d'accès également restreints pour le chercheur. Enfin, des sites de forums de grande ampleur, bien qu'étrangers, prévoient des sous-espaces spécifiques pour les Québécois. C'est le cas notamment du site français « *Doctissimo* ». Ainsi, les Québécois échangent également sur de sites de forums étrangers, avec des internautes d'autres origines. Ces espaces de discussion sont rapidement connus des Québécois, facilement accessibles (la langue étant commune) et extrêmement variés. Nous avons donc pris la décision d'ajouter au corpus québécois les fils de discussion des sites français.

Nous sommes donc conduite non seulement à décrire les préoccupations parentales mais également à les comparer dans les sociétés québécoise et française. Les institutions d'accueil des enfants de 2 à 6 ans étant très contrastées dans ces deux sociétés (voir le chapitre suivant<sup>21</sup>), cette comparaison permet de situer les préoccupations parentales dans les institutions fréquentées par leurs enfants.

Nous nous sommes centrée, dans un premier temps, sur les fils relatifs aux savoirs et aux méthodes pour les acquérir à la maternelle ou en première année de scolarité obligatoire, ou encore en amont de celles-ci. Or, cette catégorie, idée initiale de la thèse, s'est révélée très peu fournie (moins d'une cinquantaine de fils de discussion), ce qui nous a amenée à élargir le corpus. Nous nous sommes donc recentrée sur les fils comportant des préoccupations parentales relatives aux institutions d'accueil des enfants âgés entre 2 et 6 ans, sans plus nous limiter aux préoccupations relatives aux savoirs et à l'apprentissage.

---

<sup>21</sup> Chapitre 4 : Les systèmes éducatifs entre 2 et 6 ans au Québec et en France

Enfin, remarquons que l'analyse des préoccupations parentales exprimées dans les forums de discussion sur Internet peut être effectuée à deux niveaux : 1- le niveau du message d'amorce permet de catégoriser les préoccupations parentales ; 2- l'enchaînement de messages qui constitue le fil permet de caractériser l'agir des parents-internautes sur cette préoccupation. Cette recherche centrera les analyses uniquement sur le message d'amorce du parent-internaute qui initie le fil de discussion. En effet, l'application du critère d'exhaustivité conduit, comme nous le verrons, à un corpus relativement volumineux. Par ailleurs, l'agir des parents-internautes à l'échelle du fil de discussion requerrait la conception d'un cadre théorique de caractérisation de cet agir langagier et des transformations représentationnelles éventuellement permises.

En définitive, nous formulons le second objectif de recherche comme suit : décrire et comparer les préoccupations relatives, en 2015, aux institutions d'accueil des enfants entre 2 et 6 ans exprimées par les parents-internautes québécois et français dans les messages d'amorce des fils de discussion de forums Internet.

Cet objectif requiert l'élaboration d'un modèle descriptif d'un message d'amorce<sup>22</sup>. Nous retenons trois éléments dans cette thèse, en conformité avec les dimensions du concept de préoccupation parentale définies au chapitre 2. Ces composantes du modèle et les résultats correspondants sont présentés dans trois chapitres qui assurent à la fois la présentation de la partie du modèle, la présentation des résultats et une discussion locale.

### 3.2.1. Sous-objectif 2.1 : décrire les thèmes de préoccupation des parents-internautes québécois et français

- Question 2.1 : quelles sont les catégories de préoccupation des parents-internautes ? Quels sont les objets de préoccupation ?

---

<sup>22</sup> Un modèle général d'analyse des préoccupations parentales exprimées sur Internet, enrichi de nos observations sur le corpus, sera présenté dans le chapitre de conclusion de cette thèse.

- Question 2.2 : les catégories de préoccupation exprimées sur les forums de discussion varient-elles selon les sociétés ?
- 3.2.2. Sous-objectif 2.2. : préciser les personnes qui (sup) portent la préoccupation
- Question 2.3. : qui est le parent qui émet le message ? Qui est l'enfant concerné ? Qui sont les interlocuteurs du parent-initiateur dans la situation exposée ? L'enfant est-il l'un de ces interlocuteurs ? Quelle est la demande faite aux parents-internautes lecteurs de ce message ?
- 3.2.3. Sous-objectif 2.3. : mettre à l'épreuve la typologie *pré-occupation*, *post-préoccupation* et *pré-préoccupation* (proposition théorique du chapitre 2) et décrire les expériences associées, notamment en caractérisant le monde vécu du parent dans l'expression des préoccupations parentales.
- Question 2.4. : la typologie *pré-occupation*, *post-préoccupation* et *pré-préoccupation* est-elle observée et correspond-elle à des expériences différentes du parent-internaute dans le monde vécu, telles des expériences d'un monde incomplet, d'un monde conflictuel ou encore d'un monde incertain ?
  - Question 2.5. : quelle est la place des mondes interne, objectif et normatif dans l'expression de la préoccupation parentale ?

En définitive, ces deux objectifs et ces sept questions justifient les six chapitres suivants de cette thèse (tableau 3.1) :

Tableau 3.1 *Présentation des chapitres en fonction des questions de recherche*

<i>Titre du chapitre</i>	<i>Objectif et question de recherche ciblés</i>
Chapitre 4 : LES SYSTÈMES ÉDUCATIFS ENTRE 2 ET 6 ANS AU QUÉBEC ET EN FRANCE	Objectif 2 : La description des préoccupations parentales à une époque donnée et relatives à un thème spécifique dans une ou des société(s) spécifique(s) : comparer les institutions d'accueil des enfants de 2 à 6 ans au Québec et en France pour permettre de situer les préoccupations parentales dans les institutions fréquentées par leurs enfants.
Chapitre 5 : LE FORUM DE DISCUSSION SUR INTERNET : OBJET ET OUTIL POUR L'INTERNAUTE ET POUR LE CHERCHEUR	Objectif 1 : La construction d'un corpus exhaustif recueilli dans des espaces « entre parents »  Question 1.1 relative à la description de l'artefact choisi : comment s'organisent les forums de discussion sur Internet ? Quels invariants se dégagent de leur comparaison ?
Chapitre 6 : LA CONSTITUTION DU CORPUS À PARTIR DU WEB : SÉLECTION, RECUEIL ET ARCHIVAGE DES MATÉRIAUX	Objectif 1 : La construction d'un corpus exhaustif recueilli dans des espaces « entre parents »  Question 1.2 relative à l'accès au matériau : quelles sont les « ficelles » pour construire un corpus tendant vers l'exhaustivité de fils de discussion sur un thème donné ?
Chapitre 7 : LES CATÉGORIES DE PRÉOCCUPATIONS PARENTALES DANS LES MESSAGES D'AMORCE DE FORUMS DE DISCUSSION QUÉBÉCOIS ET FRANÇAIS	Objectif 2 : La description des préoccupations parentales à une époque donnée et relatives à un thème spécifique dans une ou des société(s) spécifique(s) : décrire les thèmes de préoccupation des parents-internautes québécois et français  Question 2.1 : quelles sont les catégories de préoccupation des parents-internautes ? Quels sont les objets de préoccupation ?  Question 2.2 : les catégories de préoccupation exprimées sur les forums de discussion varient-elles selon les sociétés ?

<i>Titre du chapitre</i>	<i>Objectif et question de recherche ciblés</i>
<p>Chapitre 8 :</p> <p>L'AUTEUR DU MESSAGE D'AMORCE, L'ENFANT ÉVOQUÉ ET LES INTERLOCUTEURS PRÉSENTS DANS LA PRÉOCCUPATION EXPRIMÉE SUR LES FORUMS DE DISCUSSION QUÉBÉCOIS ET FRANÇAIS</p>	<p>Objectif 2 : La description des préoccupations parentales à une époque donnée et relatives à un thème spécifique dans une ou des société(s) spécifique(s) : préciser les personnes qui (sup) portent la préoccupation</p> <p>Question 2.3. : qui est le parent qui émet le message ? Qui est l'enfant concerné ? Qui sont les interlocuteurs du parent-initiateur dans la situation exposée ? L'enfant est-il l'un de ces interlocuteurs ? Quelle est la demande faite aux parents-internautes lecteurs de ce message ?</p>
<p>Chapitre 9 :</p> <p>LA TEMPORALITÉ ET LES MONDES HABERMASSIENS DANS LA SITUATION EXPOSÉE PAR LE PARENT PRÉOCCUPÉ SUR LES FORUMS DE DISCUSSION FRANÇAIS</p>	<p>Objectif 2 : La description des préoccupations parentales à une époque donnée et relatives à un thème spécifique dans une ou des société(s) spécifique(s) : mettre à l'épreuve la typologie pré-occupation, post-préoccupation et pré-préoccupation (chapitre 2) et décrire les expériences associées, notamment en caractérisant le monde vécu du parent dans l'expression des préoccupations parentales</p> <p>Question 2.4. : la typologie pré-occupation, post-occupation et pré-préoccupation est-elle observée et correspond-elle à des expériences différentes du parent-internaute dans le monde vécu, telles des expériences d'un monde incomplet, d'un monde conflictuel ou encore d'un monde incertain ?</p> <p>Question 2.5. : quelle est la place des mondes interne, objectif et normatif dans l'expression de la préoccupation parentale ?</p>

## CHAPITRE 4.

### LES SYSTÈMES ÉDUCATIFS DESTINÉS AUX ENFANTS ÂGÉS ENTRE 2 ET 6 ANS AU QUÉBEC ET EN FRANCE

Dans ce chapitre, nous présenterons d'abord les différents systèmes éducatifs pouvant accueillir les enfants avant leur scolarité obligatoire. Par la suite, les objectifs et la structure des programmes scolaires québécois et français seront comparés. Les domaines d'apprentissage (compétences du préscolaire) du programme québécois seront alors commentés à la lumière de ceux du programme français, afin d'en faire ressortir les principales divergences et les principes idéologiques qui se dégagent de chaque programme. Le programme éducatif des centres de la petite enfance, une alternative québécoise à la maternelle, sera également commenté. Enfin, les mesures d'adaptation possibles du parcours scolaire et la place du parent seront présentées.

#### 4.1. Introduction

Autant au Québec<sup>23</sup> qu'en France, l'instruction obligatoire<sup>24</sup> des enfants débute à 6 ans, au primaire ou à l'élémentaire<sup>25</sup>. L'école est, dans ces deux sociétés, une institution démocratique, accessible à tous les enfants, quel que soit leur quartier, leur classe

---

<sup>23</sup> L'éducation est une compétence provinciale au Canada. Nous ne considérerons, pour cette raison, que le système éducatif et scolaire québécois.

<sup>24</sup> Depuis la rentrée scolaire 2019, l'instruction est devenue obligatoire en France pour tous les enfants de 3 ans et plus (Code de l'éducation- LOI n°2019-791 du 26 juillet 2019 - art. 11. Nos données ont été recueillies antérieurement.

<sup>25</sup> Au Québec, le terme « primaire » désigne la période de la première à la sixième année de scolarisation obligatoire de l'enfant. En France, ce terme regroupe une réalité plus générale, englobant l'école maternelle et l'école élémentaire. L'« élémentaire » français désigne la période scolaire du Cours Préparatoire (CP) au Cours Moyen 2 (CM2) et serait l'équivalent du « primaire » québécois.

sociale ou leur origine. Nous allons montrer que, selon les sociétés québécoise ou française, la diversité des « possibles » pour les enfants de 2 à 6 ans est plus ou moins grande, influençant par le fait même les degrés de liberté et les choix éducatifs parentaux visant à assurer le devenir scolaire et social de son enfant.

#### 4.2. Les systèmes d'accueil des enfants de 2 à 6 ans

Le Québec et la France ont en commun l'instauration d'une école maternelle facultative mais pourtant quasi-universelle : la quasi-totalité des enfants auxquels elle s'adresse la fréquentent. Cette maternelle diffère cependant d'une société à l'autre, notamment sur le plan de sa durée de fréquentation et, par conséquent, de l'âge d'entrée de l'enfant dans le système (pré)scolaire<sup>26</sup>. Cette variation est le reflet de projets éducatifs différents avant l'école obligatoire, issus de l'évolution de chaque société, mais également de ses structures. Par conséquent, la création, au Québec, de structures alternatives à la maternelle s'inscrit à la fois dans l'affirmation de valeurs familiales et dans l'importance de promouvoir une place sociale à la fois sécuritaire, éducative et ludique pour les enfants.

##### 4.2.1. La place de la maternelle dans l'histoire des deux sociétés

La maternelle québécoise et l'école maternelle française s'inscrivent dans des réalités historiques bien différentes, qui expliquent le sous-développement de la première par rapport à la seconde. En effet, la France offre une école maternelle publique, laïque et universelle d'une durée de trois ans depuis plus d'un siècle, ce qui rend ce système bien intégré au sein de la société française. La loi du 30 octobre 1886 affirme que l'école maternelle est le premier niveau de l'école primaire. Ainsi, en France, la question de l'éducation des enfants âgés entre 3 et 5 ans est normalisée par leur scolarisation quasi-

---

<sup>26</sup> En France, l'école maternelle est considérée comme une école à part entière, elle est donc une partie constitutive du parcours *scolaire* de l'enfant. Au Québec, la maternelle poursuit des enjeux distincts du primaire, qui lui sont préparatoires : elle est donc considérée comme une formation *préscolaire*.

systématique (Garnier, 2009). Parfois critiquée pour ses aspects très (voire trop) scolarisant (Brougère, 2002 ; 2010), cette scolarisation dès 3 ans est jugée bénéfique pour le bien-être et le développement du jeune enfant, tant sur le plan cognitif qu'affectif.

La maternelle québécoise, d'une durée d'un an<sup>27</sup>, a connu une évolution beaucoup plus lente et plus récente (Morin, 2007 ; Purdy, 2015). En effet, vers 1960, le secteur public ne comptait que quelques rares écoles maternelles francophones (Audet, 1969 ; Purdy, 2015). L'influence de la religion catholique, qui privilégie pour les jeunes enfants une éducation familiale prodiguée par la mère au foyer, explique en partie cette réalité (Bédard, 2002). En 1964, le rapport de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec, le « Rapport Parent »<sup>28</sup>, préconise l'instauration de maternelles gratuites et accessibles à tous les enfants de 5 ans, quel que soit leur milieu d'origine ou leur condition sociale (Parent, 1963). Considéré comme le porte-étendard de la Révolution tranquille et de la première grande réforme du système éducatif québécois (Rocher, 2004), ce rapport défend l'idée qu'il existe un « droit à l'éducation » et promeut l'égalité des chances comme valeur fondamentale de justice sociale (Audet, 1969 ; Rocher, 2004). Dès lors, les classes de maternelles se multiplient (Audet, 1969). Au cours des décennies 1980 et 1990, plus de 95 % des enfants de 5 ans fréquentent la maternelle publique, généralement à mi-temps (Ministère de l'Éducation, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche du Québec, 2015). La réforme scolaire de 1996-1997, qui a entre autres pour objectif d'accroître l'intervention éducative de l'État auprès de la petite enfance, instaure la maternelle à temps complet dès l'automne 1997 (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport du Québec, 2006). Le taux de fréquentation de la maternelle à temps complet passe alors

---

<sup>27</sup> La durée est parfois de deux ans, si l'enfant fréquente une maternelle 4 ans, non universelle, comme nous le verrons plus loin.

<sup>28</sup> Au Québec, les commissions et les rapports qui en émergent sont souvent mieux connues sous le nom de leur président, dans ce cas-ci, Mgr Alphonse-Marie Parent.

de moins de 10 % au début de la décennie 1990 à 98 % à la rentrée scolaire 1997 (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport du Québec, 2006).

#### 4.2.2. Une scolarisation conditionnelle à 4 ans au Québec et à 2 ans en France

Si les textes officiels du Québec et de la France utilisent la même formulation, soit « l'égalité des chances » pour les enfants, les systèmes éducatifs de ces deux sociétés ne sont pourtant pas sous-tendus par le même principe de justice dominant. En effet, l'égalité des chances au Québec renvoie à un principe d'équité, alors qu'en France, il s'agit plutôt d'un principe d'égalité (Dubet, 2004 ; Dubet et Duru-Bellat, 2004 ; Dubet, Duru-Bellat et Vérétoit, 2011).

Dans le système scolaire français, l'institution se réclame neutre par le traitement égalitaire de tous les enfants. L'égalité des chances se traduit par l'attribution des mêmes droits et responsabilités, sans égard à la personnalité, aux compétences ou à l'origine sociale des enfants. Ainsi, la République défend un principe d'égalité sans pour autant être égalitariste (Debray, 1995).

Au Québec, l'égalité des chances se traduit plutôt par l'attribution compensatoire de droits et de privilèges aux moins bien nantis pour compenser les inégalités sociales. Cette conception renvoie à un principe d'équité : il s'agit de « donn[er] plus à ceux qui ont moins » (Dubet et Duru-Bellat, 2004, p. 105). Ainsi, un traitement différencié des individus, notamment selon leur classe sociale d'appartenance, est privilégié. Le mandat d'éducation compensatoire de l'école s'affirme de plus en plus au Québec depuis 1970 (Bédard, 2010).

En cohérence avec cette idéologie compensatoire, une année de maternelle supplémentaire peut être offerte à certains enfants. La prématernelle québécoise (ou maternelle 4 ans) est une mesure facultative ciblée ayant pour but d'accueillir, dans le système préscolaire, les enfants de 4 ans issus d'un milieu économiquement faible –

selon le quartier d'habitation – ou présentant un handicap. Cette mesure touche environ 20 % des enfants depuis 1994-1995 (Ministère de l'Éducation, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche du Québec, 2015). Favorisant « l'égalité des chances » basée sur un principe d'équité, elle ne se destine pas à devenir universelle. En effet, cette mesure ne vise pas une scolarisation précoce des enfants, mais a plutôt pour but de combler les lacunes d'un milieu social ou familial déficitaire (Bédard, 2010) :

Au cœur de ce programme repose la conviction que chaque enfant peut se développer au maximum de son potentiel si les conditions et les facteurs de qualité nécessaires sont en place. Mais, sans penser à restreindre la progression de l'enfant, il ne s'agit pas ici de chercher à l'amener au-delà du niveau de développement des autres enfants qui joindront le groupe pour l'éducation préscolaire 5 ans, l'année suivante (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport du Québec, 2013, p. 4)

Il n'existe pas de dérogation pour pouvoir en faire bénéficier à un enfant qui ne présente pas les conditions d'admissibilité (par exemple, qui habite hors des limites territoriales fixées).

En France, des classes de « toute petite section » (TPS) accueillent en maternelle une partie des enfants dès l'âge de 2 ans. En effet, les Réseaux d'éducation prioritaire (REP) constituent une mesure ciblée similaire à la prématernelle québécoise, exception faite de l'âge des enfants. Elle a pour objectif de mieux adapter l'école au rythme de développement des enfants (Clerc, 2008), de prévenir l'échec scolaire et d'atténuer les inégalités scolaires, bien que son efficacité n'ait pu être clairement établie (Bénabou, Kramarz et Prost, 2004). Son caractère non universel place cette mesure au centre d'une polémique à la fois sociale, éducative et économique (Ducousso-Lacaze, Baudoin et Catheline, 2011) puisqu'elle brime le principe d'indifférenciation de l'école, menaçant par le fait même le principe d'égalité des chances de l'école républicaine. Par ailleurs, contrairement à l'application de la mesure québécoise, les parents habitant à l'extérieur des zones ciblées peuvent demander une dérogation pour en faire bénéficier leur enfant,

advenant un nombre de places suffisant. Ainsi, les enfants d'enseignants ou issus d'un milieu familial aisé profitent massivement de cette dérogation (Leroy-Audouin, 1995).

Notons également que les conditions d'admission à l'école liées à l'âge diffèrent entre la France et le Québec. En France, les enfants sont admis dans une classe s'ils sont nés avant le 31 décembre tandis qu'au Québec, les enfants doivent être nés avant le 30 septembre. De ce fait, un enfant de 5 ans qui atteindrait l'âge de 6 ans à la fin du mois de décembre entrerait au Cours Préparatoire en France (première année de scolarité obligatoire) tandis qu'il serait en maternelle au Québec.

#### 4.2.3. Les alternatives québécoises à la maternelle

Contrairement à la France qui tend à offrir un accueil indifférencié des enfants à partir de 3 ans (Plaisance et Rayna, 1997), l'absence d'un modèle uniformisé d'éducation pour les enfants de moins de 5 ans est visible au Québec. En effet, au Québec et au Canada, les enfants de 3 ans et la grande majorité des enfants de 4 ans ne sont pas scolarisés (Ministère de l'Éducation, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche du Québec, 2015). Or, pour répondre aux besoins de garde et d'éducation des enfants de 3 à 5 ans, la maternelle québécoise coexiste aux côtés d'autres systèmes éducatifs, qu'ils soient publics, comme la prématernelle ou les centres de la petite enfance (CPE), ou privés, comme les garderies éducatives.

Le réseau québécois des CPE, créé en septembre 1997, poursuit l'objectif de favoriser le développement des enfants et « l'égalité des chances », tout en facilitant la conciliation des responsabilités parentales et professionnelles (Dagenais, 2001). Des garderies privées sont alors progressivement subventionnées et deviennent des milieux de garde régis par l'État, offrant à moindre coût des services de garde et d'éducation aux enfants de 0 à 5 ans.

Le réseau des CPE offre deux principaux types de services aux familles : en installation et en milieu familial. En installation, les enfants sont regroupés selon leur âge, tandis qu'en milieu familial, une éducatrice prend en charge un groupe multi-âge dans sa propre demeure aménagée pour accueillir les enfants. Depuis leur création, les CPE de l'ensemble du réseau appliquent le programme éducatif gouvernemental *Accueillir la petite enfance*, révisé en 2007 (Ministère de la Famille et des Aînés du Québec, 2007).

Pour autant, le réseau des CPE n'est pas universellement accessible étant donné le nombre limité de places pour les enfants. Ainsi, pour combler les besoins des familles, des services de garde privés continuent de coexister parallèlement à ce réseau. En 2001, 65 % des familles ayant un enfant d'âge préscolaire utilisaient régulièrement un service de garde privé ou subventionné (Dagenais, 2001).

Cette offre diversifiée de services rend la norme québécoise plurielle et axée sur le libre choix du parent quant au mode éducatif de son jeune enfant (prématernelle, centre de la petite enfance, garderie privée, garde à la maison par le parent). Comparativement à celles de la France, les politiques québécoises offrent donc une prise en charge par l'État moins soutenue et plus diversifiée des jeunes enfants avant l'école obligatoire (Plaisance et Rayna, 1997). Les parcours des enfants québécois sont donc variables entre 2 et 5 ans tandis que ceux des enfants français sont plus homogènes (tableau 4.1).

Tableau 4.1 *Parcours des enfants de 2 à 6 ans en France et au Québec*

<i>Âge</i> <i>Société</i>	<i>2 ans</i>	<i>3 ans</i>	<i>4 ans</i>	<i>5 ans</i>	<i>6 ans</i>
<i>France</i>	Systèmes de garde OU École Maternelle (Très Petite Section)	École Maternelle (Petite Section)	École Maternelle (Moyenne Section)	École Maternelle (Grande Section)	École élémentaire (Cours Préparatoire)
<i>Québec</i>	Systèmes de garde	Systèmes de garde	Systèmes de garde OU Prématernelle	Maternelle	Primaire (1 <sup>e</sup> année)

En accord avec les principes québécois d'éducation compensatoire et d'égalité des chances basées sur l'équité, les familles de milieux défavorisés bénéficient davantage d'offres éducatives publiques. Ces offres peuvent d'ailleurs apparaître concurremment. Par exemple, un parent peut être confronté au choix de laisser son enfant de 4 ans en CPE ou l'inscrire à la prématernelle. Or, dans les faits, la prématernelle et le réseau des CPE n'atteignent pas, en majorité, la même population, puisque 80 % des enfants qui fréquentent la prématernelle n'ont pas fréquenté de CPE.

Aujourd'hui, au Québec, la communauté scientifique et la population générale sont partagées entre la promotion des services de garde éducatifs et la défense de la prématernelle pour les enfants de milieux défavorisés. Ce débat accentue la nécessité d'un modèle d'éducation différencié pour les enfants de 3 à 5 ans, basé sur la diversité de l'offre et les préférences personnelles.

#### 4.3. Le statut de la maternelle dans l'école

À travers le monde, plusieurs systèmes éducatifs, dont ceux du Québec et de la France, ont adopté une organisation des apprentissages scolaires par cycles (Lessard, Archambault, Lalancette et Mainville, 2000). Celle-ci vise une plus grande adaptation de l'école aux rythmes d'apprentissage variés des enfants, la mesure du redoublement scolaire étant considérée inefficace pour contrer l'échec scolaire. En effet, selon le programme scolaire québécois, le découpage par cycle « correspond davantage au rythme d'apprentissage des élèves et favorise une plus grande différenciation pédagogique. » (Ministère de l'Éducation du Québec, 2006, p. 5)

Le découpage par cycles de l'école québécoise débute après la maternelle, au moment de l'entrée de l'enfant dans la scolarité obligatoire. Depuis la publication de *L'école, tout un programme* en 1997, le primaire québécois comporte trois cycles de deux ans.

En France, les cycles d'apprentissages couvrent non seulement la scolarité obligatoire<sup>29</sup> mais également les années d'école maternelle (facultatives avant la rentrée de 2019), ce qui réaffirme la continuité de l'enseignement primaire français<sup>30</sup>. Depuis la loi d'orientation de 1989, l'enseignement primaire français est découpé en trois cycles : les apprentissages premiers (maternelle), les apprentissages fondamentaux (cours préparatoire et cours élémentaires) et la consolidation (cours moyens et première année de collège)<sup>31</sup>. La Grande Section (GS), dernière année d'école maternelle, a la

---

<sup>29</sup> Voir note 24.

<sup>30</sup> Celui-ci, rappelons-le, regroupe l'école maternelle et l'école élémentaire.

<sup>31</sup> Ce découpage par cycles a connu plusieurs variations au fil des programmes officiels. En particulier, depuis 2015, le passage du cycle des apprentissages fondamentaux à celui de consolidation (précédemment appelé cycle des approfondissements) a lieu un an plus tard, en CM1 plutôt qu'en CE2, et la première année de collège a été intégré au cycle de consolidation.

particularité d'appartenir à deux cycles à la fois<sup>32</sup>, soit celui des apprentissages premiers et celui des apprentissages fondamentaux. Ce chevauchement de la GS se destine, par une gestion plus souple des apprentissages au sein des cycles, à permettre aux enfants précoces d'entrer plus rapidement dans les apprentissages formels.

Le programme de maternelle français insiste sur la continuité éducative dans le cycle des apprentissages premiers. Par ailleurs, les instructions de 1986 reconnaissent l'école maternelle française comme école à part entière, comme « première école » (Ducouso-Lacaze *et al.*, 2011, p. 35). Ainsi, son objectif se définit davantage en termes de scolarisation que de préscolarisation (Garnier, 2009) et le qualificatif « préélémentaire » serait à privilégier pour désigner les services destinés aux enfants de 3 à 5 ans en France (Brogère, Guénif-Souilamas et Rayna, 2007).

Au contraire, le Québec ne rattache pas les deux premiers niveaux scolaires de l'enfant (maternelle et primaire) sous un vocable unificateur, sinon celui d'« éducation préscolaire et enseignement primaire ». Ainsi s'affirme la volonté du Québec de distinguer l'éducation préscolaire (la maternelle) d'une forme d'enseignement. Par ailleurs, le terme « école » n'est pratiquement pas employé au Québec pour désigner la maternelle.

#### 4.4. Les programmes officiels des maternelles québécoise et française

Le système scolaire et de garde d'une société donnée est un « espace institutionnel construit » qui en reflète les valeurs culturelles, mais celles-ci ne deviennent prégnantes que par comparaison avec d'autres systèmes (Brogère, 2002). Nous l'avons vu, malgré leur langue commune, le Québec et la France n'adoptent pas la même posture

---

<sup>32</sup> Ce qui ne semble pas toujours avoir été le cas. En effet, le programme de l'école maternelle française de 2008 précise l'appartenance de la GS au cycle des apprentissages fondamentaux alors que le programme de 2002 soulignait sa double appartenance. Le programme de 2015 réaffirme que le cycle des apprentissages premiers couvre toutes les années de maternelle, sans préciser le chevauchement.

face à certains principes comme « l'égalité des chances ». Il en va de même pour certaines valeurs comme l'élitisme, la socialisation, l'autonomie et le partenariat école-famille. Ces valeurs, dont les interprétations sont contrastées entre le Québec et la France, sont perceptibles dans les programmes officiels encadrant les institutions d'accueil du jeune enfant (école maternelle ou centre de la petite enfance).

#### 4.4.1. Leurs objectifs

Au premier abord, les programmes de maternelle québécois et français semblent poursuivre un but similaire, soit assurer une transition harmonieuse de la maison ou la garderie vers l'école obligatoire.

Nous l'avons vu, au Québec, le terme « préscolaire » est privilégié pour désigner la maternelle. L'éducation préscolaire québécoise porte un triple mandat : « Donner à l'élève le goût de l'école ; Favoriser son développement global ; Jeter les bases de ses futurs apprentissages sur le plan social et cognitif. » (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport du Québec, 2009). La maternelle québécoise a donc pour objectif de préparer le jeune enfant à la transition au primaire et prévenir les risques de sous-stimulation cognitive généralement associés aux familles de milieux défavorisés (Bédard, 2010). Ainsi, elle ne poursuit pas uniquement un but d'apprentissage ; elle vise également à préserver l'enfant sur un « plan social », qui constitue une finalité en elle-même.

Le but de l'école maternelle française est de « donner envie aux enfants d'aller à l'école pour apprendre » (Ministère de l'Éducation Nationale, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche, 2015, p. 2). Ainsi, elle privilégie l'apprentissage et le savoir, l'école et le goût d'apprendre étant des moyens pour atteindre cette finalité. Tout comme son équivalent québécois, l'école maternelle française tient compte du développement de l'enfant (point 1.3 du programme) sur plusieurs plans : socialisation, langage, motricité et capacités cognitives liés à la maturation ainsi qu'aux stimulations des situations

scolaires (Ministère de l'Éducation Nationale, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche, 2015, p. 3). Le programme français prescrit explicitement une alternance d'activités plus ou moins stimulantes ou, du moins, ne stimulant pas les mêmes aspects du développement (cognitif, moteur, etc.) afin de répondre aux besoins et limites du jeune enfant (rappelons que la maternelle française s'adresse à des enfants de 3 à 6 ans, voire, de 2 à 6 ans).

#### 4.4.2. Leur structure

Le programme de l'école québécoise est construit en couches successives. Il comporte neuf compétences transversales, cinq domaines généraux de formation et, spécifiquement pour l'éducation préscolaire, six compétences visant un développement global. Ces trois niveaux de prescriptions sont en partie redondants. Par exemple, de manière frappante, la compétence transversale « communiquer de façon appropriée », qui s'adresse à l'ensemble des niveaux préscolaire et primaire, recoupe en partie la compétence « communiquer en utilisant les ressources de la langue » du préscolaire (Ministère de l'Éducation du Québec, 2006).

Pour faciliter les liens entre ces niveaux, chaque compétence du préscolaire propose une courte rubrique « Liens avec les compétences transversales », qui expose *a minima* les liens possibles, quoique d'autres puissent être faits. Ainsi, le programme québécois apparaît plutôt concis (deux pages par compétence), redondant (entre compétences transversales et compétences disciplinaires) et imprécis (les liens proposés sont incomplets et il y a peu d'intégration des niveaux de prescription).

Par ailleurs, le programme préscolaire de l'école québécoise insiste sur la continuité des programmes de maternelle 5 ans, de prématernelle (4 ans) et de CPE, tous basés sur le développement global de l'enfant et donc tous découpés à partir de ces grandes dimensions (cognitive, sociale, langagière, etc.) De ce fait, le programme de prématernelle 4 ans inscrit les cinq mêmes objectifs qu'à la maternelle ; la seule

compétence qui n'est pas reprise est la sixième, « mener un projet » (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport du Québec, 2013).

Au contraire, le programme français de l'école maternelle, révisé en 2015, est très prescriptif et organisé minutieusement<sup>33</sup>. Il se découpe en cinq domaines d'apprentissage :

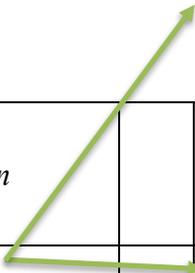
Cette organisation (en domaines d'apprentissage) permet à l'enseignant d'identifier les apprentissages visés et de mettre en œuvre leurs interactions dans la classe. Chacun de ces cinq domaines est essentiel au développement de l'enfant et doit trouver sa place dans l'organisation du temps quotidien. (Ministère de l'Éducation Nationale, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche, 2015, p. 6)

Tentons à présent d'établir et d'analyser les correspondances entre les programmes québécois et français (tableau 4.2).

Tableau 4.2 *Les six compétences du préscolaire du programme québécois et les cinq domaines d'apprentissage du programme français*

<i>Compétences (6) du programme d'éducation préscolaire québécois</i>		<i>Domaines d'apprentissage (5) du programme d'enseignement de l'école maternelle française</i>
1. Agir avec efficacité dans différents contextes sur le plan sensoriel et moteur.		1. Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions * Graphisme et écriture
2. Affirmer sa personnalité.		2. Agir, s'exprimer, comprendre à travers l'activité physique
3. Interagir de façon harmonieuse avec les autres.		3. Agir, s'exprimer, comprendre à travers les activités artistiques
4. Communiquer en utilisant les ressources de la langue.		4. Construire les premiers outils pour structurer sa pensée

<sup>33</sup> Le programme de maternelle français est accompagné de documents explicitant les activités et les savoirs à la maternelle depuis 2002.



<i>Compétences (6) du programme d'éducation préscolaire québécois</i>	<i>Domaines d'apprentissage (5) du programme d'enseignement de l'école maternelle française</i>
5. Construire sa compréhension du monde.	5. Explorer le monde * Explorer le monde du vivant, des objets et de la matière
6. Mener à terme une activité ou un projet.	* Jouer et apprendre * La scolarisation des enfants de moins de 3 ans

\* Documents d'accompagnement

#### 4.4.2.1. La place du langage et de la communication

Dans le programme français, le langage chapeaute les autres domaines et il est entendu à la fois comme un outil (communiquer) et comme un objet (« réfléchir sur la langue et acquérir conscience phonologique »). Le programme précise les compétences sur le langage – et plus spécifiquement sur l'écrit – à développer chez l'enfant : la conscience phonologique et le principe alphabétique.

Le programme du Québec apparaît peu prescriptif (par exemple, « apprendre quelques lettres »). La communication est évoquée à la fois comme compétence transversale et comme compétence spécifique du préscolaire (compétences 3 et 4). Or, « Apprendre à communiquer de façon appropriée » (neuvième et dernière compétence transversale présentée) est de l'ordre de la communication, et non du langage. Cette compétence, comme toutes les compétences transversales, concerne non seulement le niveau préscolaire, mais également le niveau primaire, ce qui rend sa définition plus large. La langue est l'« outil par excellence » et le « véhicule d'accès à la culture » (Ministère de l'Éducation du Québec, 2006, p. 38). Or, le langage, dans cette compétence, est comprise comme un outil de communication donnant accès aux ressources culturelles, y compris cognitives. Les trois composantes de la compétence sont uniquement axées

sur la langue comme outil de communication : Démontrer de l'intérêt pour la communication ; produire un message ; comprendre un message (Ministère de l'Éducation du Québec, 2006, p. 61).

Les programmes de la France et du Québec mettent en relation le langage et le développement cognitif de l'enfant. C'est un « outil important de son développement cognitif » (Ministère de l'Éducation du Québec, 2006, p. 60). Le programme français en fait également un outil d'évaluation de l'enseignant, par exemple dans la section « apprendre en réfléchissant et en résolvant des problèmes » : « L'enseignant est attentif aux cheminements qui se manifestent par le langage ou en action » (Ministère de l'Éducation Nationale, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche, 2015, p. 4).

#### *4.4.2.2. Le corps, l'expression de soi et l'efficacité du geste*

Les programmes québécois et français traitent du corps et du développement de la motricité chez l'enfant. Si le premier insiste sur l'efficacité, le second présente l'expression corporelle et le corps comme moyen de communication, d'affirmation de la personnalité. En d'autres termes, le programme français subordonne les composantes du programme québécois au thème des interactions entre les personnes. Le domaine « agir, s'exprimer, comprendre à travers l'activité physique » du programme français comprend les objectifs de « communiquer avec les autres » à travers l'expression artistique et de « collaborer, coopérer, s'opposer » (Ministère de l'Éducation Nationale, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche, 2015, p. 12).

#### *4.4.2.3. L'autonomie et la socialisation de l'enfant à la maternelle*

Au Québec, l'autonomie de l'enfant est privilégiée. Cette valeur, comme celle de liberté et de notion de soi remplace les valeurs de discipline, de travail acharné et de respect des traditions des anciens programmes (Lavoie, 2006). Faire preuve d'autonomie permet à l'enfant d'affirmer sa personnalité et d'aborder les

apprentissages à son propre rythme. Le bien-être de l'enfant devient donc une finalité préparatoire à l'apprentissage (Brougère, 2010). Ainsi, le jeu (Brougère, 1997) et la prise en compte de la personnalité (Brougère, 2002) occupent une place importante dans l'institution scolaire québécoise. En effet, selon la compétence 2 « Affirmer sa personnalité », l'enfant doit notamment apprendre à « faire preuve d'autonomie » et « développer sa confiance en soi » (Ministère de l'Éducation du Québec, 2006, p. 57)

Dans le programme québécois, le collectif n'est pas mis de l'avant comme communauté d'apprentissage : l'élève doit apprendre à communiquer avec les autres, à coopérer et à devenir une personne « autonome », différente des autres. En France, par contre, l'identité privilégiée à l'école est celle d'élève, commune à tous (Brougère, 2010 ; Brougère *et al.*, 2007) :

Se construire comme personne singulière, c'est découvrir le rôle du groupe dans ses propres cheminements, participer à la réalisation de projets communs, apprendre à coopérer. C'est progressivement partager des tâches et prendre des initiatives et des responsabilités au sein du groupe. Par sa participation, l'enfant acquiert le goût des activités collectives, prend du plaisir à échanger et à confronter son point de vue à celui des autres. Il apprend les règles de la communication et de l'échange. L'enseignant a le souci de guider la réflexion collective pour que chacun puisse élargir sa propre manière de voir ou de penser. Ainsi, l'enfant trouve sa place dans le groupe, se fait reconnaître comme une personne à part entière et éprouve le rôle des autres dans la construction des apprentissages. (Ministère de l'Éducation Nationale, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche, 2015, p. 5-6)

L'école maternelle française impose donc un cadre où la visibilité de l'apprentissage est prégnante (Brougère, 2010). Ce cadre renvoie à la « nécessité de quitter les atours de l'enfant pour ceux de l'élève » (Brougère, 2010, p. 52) afin de faire face aux contenus scolaires. En revanche, les savoirs permettront à l'enfant de devenir un individu plus libre, plus autonome et plus responsable :

Ces activités cognitives de haut niveau (la réflexion et la résolution de problèmes) sont fondamentales pour donner aux enfants l'envie d'apprendre et les rendre autonomes

intellectuellement. » (Ministère de l'Éducation Nationale, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche, 2015, p. 4)

À l'instar du bien-être et de l'autonomie des enfants, la socialisation est considérée, à la maternelle québécoise, comme préalable à l'apprentissage ou à l'instauration d'une relation didactique (Bédard, 2010) :

Cette expérience sociale (la maternelle) lui permet de se découvrir comme personne, de prendre conscience de ses possibilités, de structurer sa personnalité et d'acquérir progressivement son autonomie. La maternelle est aussi un lieu de stimulation intellectuelle où l'enfant découvre le plaisir d'apprendre et établit les fondements de ses apprentissages futurs. » (Ministère de l'Éducation du Québec, 2006, p. 52).

Le programme scolaire québécois privilégie une définition de la socialisation visant « l'émergence chez les élèves d'une compétence sociale qui soit en accord avec des valeurs telles que l'affirmation de soi dans le respect de l'autre, la présence sensible à l'autre, l'ouverture constructive au pluralisme et à la non-violence » (Ministère de l'Éducation du Québec, 2006, p. 34). En ce sens, la socialisation requiert le développement d'aptitudes de résolution de conflits, le respect de règles de politesse et le développement de l'estime de soi, des compétences qui ne se limitent pas au contexte scolaire.

De son côté, l'école maternelle française estime plutôt la socialisation comme contemporaine aux apprentissages (Bernardin, 2002). En effet, le terme « socialisation » désigne ici un processus spécifique de scolarisation (Garnier, 2009) qui vise à faire « intérioriser le principe scolaire » à l'enfant (Alletru, 2011). Socialiser, c'est donc apprendre les règles qui régissent le rôle d'élève : écouter l'enseignant lorsqu'il parle, lever la main pour parler, etc. Ces compétences sont situées et dépendantes du contexte. Par exemple, la règle de prise de parole en levant la main n'est pas généralisable à tous les contextes de vie de l'enfant, ni même au contexte scolaire en lui-même : lors de certaines activités, les règles de prise de parole sont

différentes et déterminées par la situation. De ce fait, la socialisation à l'ordre scolaire ne peut être dissociée de la relation didactique (Alletru, 2011 ; Marchive, 2003 ; 2007). De plus, la socialisation n'est utile que pour favoriser l'apprentissage de certains savoirs, et la maîtrise de ces savoirs permettra, en contrepartie, l'acquisition de compétences sociales et la construction d'un individu autonome.

#### 4.4.3. Les méthodes d'évaluation préconisées

Selon le programme français, l'évaluation

repose sur une observation attentive et une interprétation de ce que chaque enfant dit ou fait. [...] Il (l'enseignant) est attentif à ce que l'enfant peut faire seul, avec son soutien (ce que l'enfant réalise alors anticipe souvent sur ce qu'il fera seul dans un avenir proche) ou avec celui des autres enfants. (Ministère de l'Éducation Nationale, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche, 2015, p. 4).

Cette définition reprend le concept vygotkien de zone proximale de développement (Vygotski, 2013). De la même manière, le programme québécois propose l'observation comme instrument privilégié d'évaluation pédagogique (Ministère de l'Éducation du Québec, 2006, p. 52).

Les deux systèmes se sont engagés dans une évaluation par compétences, conforme à la conception-même des programmes. Cette évaluation inclut des compétences relationnelles attendues chez les enfants au moment de quitter l'école maternelle (Alletru, 2011), suscitant une polémique en France. En effet, les enseignants expriment leur désaccord quant à leur responsabilité de socialisation de l'enfant au sens large, contrairement aux parents qui, eux, attribuent ce rôle à l'école (Boisson, Pujol et Rorive, 2003).

#### 4.4.4. Les méthodes d'apprentissage préconisées

Le programme français consacre une section complète aux modalités spécifiques d'apprentissage (jeu, résolution de problèmes, exercice, mémorisation) privilégiées à l'école maternelle (Ministère de l'Éducation Nationale, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche, 2015). Ces modalités, bien que vulgarisées, sont définies de manière cohérente avec les recherches scientifiques dans le domaine de l'éducation (celles, en particulier, de Jean Piaget et Lev Vygotski sur l'apprentissage et le développement de l'enfant) (Piaget, 1923 ; Vygotski, 2013).

Les méthodes d'apprentissage préconisées par le programme préscolaire et primaire québécois, quant à elles, s'inspirent directement de deux courants de pensée scientifiques, le behaviorisme et le constructivisme :

Certains apprentissages que doit développer l'école bénéficient de pratiques d'inspiration behavioriste axées, notamment, sur la mémorisation de savoirs au moyen d'exercices répétés. Cependant, beaucoup d'éléments du Programme de formation, en particulier ceux qui concernent le développement de compétences et la maîtrise de savoirs complexes, font appel à des pratiques basées sur une conception de l'apprentissage d'inspiration constructiviste. Dans cette perspective, l'apprentissage est considéré comme un processus dont l'élève est le premier artisan. Il est favorisé de façon toute particulière par des situations qui représentent un réel défi pour l'élève, c'est-à-dire des situations qui entraînent une remise en question de ses connaissances et de ses représentations personnelles (Ministère de l'Éducation du Québec, 2006, p. 5).

De plus, les « compétences transversales » du programme québécois réfèrent à des compétences dites « génériques » (Ministère de l'Éducation du Québec, 2006, p. 12). Les compétences d'ordre intellectuel (exploiter l'information ; résoudre des problèmes ; exercer son jugement critique ; mettre en œuvre sa pensée créatrice) et d'ordre méthodologique (se donner des méthodes de travail efficaces ; exploiter les technologies de l'information et de la communication) se rapprochent de certaines modalités d'apprentissage du programme français, en particulier la résolution de problèmes, mais demeurent floues et ne réfèrent pas à des théories précises. Par ailleurs,

les stratégies cognitives (résolution de problèmes) se mêlent aux outils de travail (en particulier technologiques). Cette notion de « compétences transversales » ramène donc sur le même plan des concepts non équivalents, au contraire du programme français qui propose quatre modalités cohérentes et comparables entre elles.

Plus spécifiquement pour la maternelle, le programme québécois privilégie le jeu comme unique moteur de développement de l'enfant, celui-ci englobant d'autres méthodes comme la résolution de problèmes :

Par le jeu et l'activité spontanée, l'enfant s'exprime, expérimente, construit ses connaissances, structure sa pensée et élabore sa vision du monde. Il apprend à être lui-même, à interagir avec les autres et à résoudre des problèmes. Il développe également son imagination et sa créativité. L'activité spontanée et le jeu sont les moyens que l'enfant privilégie pour s'approprier la réalité ; il est donc justifié que ces activités aient une place de choix à la maternelle et que l'espace et le temps soient organisés en conséquence. (Ministère de l'Éducation du Québec, 2006, p. 52)

Or, si les programmes de maternelle québécois et français insistent tous les deux sur la place du jeu dans l'apprentissage du jeune enfant, celui-ci est moins central dans le second. En effet, l'enfant « apprend en jouant », mais également « en réfléchissant et en résolvant des problèmes », « en s'exerçant », et « en se remémorant et en mémorisant » (Ministère de l'Éducation Nationale, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche, 2015, p. 4-5).

#### 4.5. Le programme des services de garde éducatifs à l'enfance au Québec

Le gouvernement québécois encadre la mission des centres de la petite enfance (CPE) en installation ou en milieu familial depuis 1997. Ces services accueillent les enfants jusqu'à 5 ans. La deuxième version du programme éducatif *Accueillir la petite enfance* (Ministère de la Famille et des Aînés du Québec, 2007) est la version en œuvre au

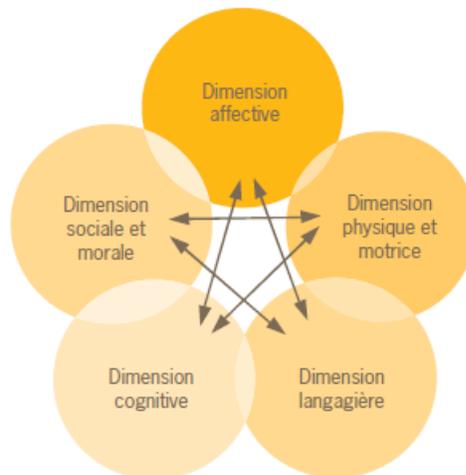
moment où nous recueillons nos données. Depuis, une troisième version est disponible (Ministère de la Famille du Québec, 2019).

Ce programme met l'accent sur le partenariat entre les parents et le personnel, partenariat devant favoriser la confiance de l'enfant et sa réassurance en l'absence de ses parents, premières figures d'attachement. Le personnel établit des relations attentives et privilégiées avec chaque enfant, en particulier au moment des « routines » telles le coucher, le repas. Ce partenariat avec les parents permet également de coordonner l'action à la maison et à la garderie en préparant, à moyen terme, des relations de qualité entre parents et milieu scolaire (Ministère de la Famille et des Aînés du Québec, 2007).

L'enjeu de ce programme est de permettre le développement global des enfants accueillis jusqu'à 5 ans. Le développement global intègre les domaines physique et moteur, langagier, social et affectif, cognitif pour former l'enfant, en lui donnant le temps :

Viser le développement global de l'enfant, cela signifie lui donner l'occasion de se développer sur tous les plans : affectif, physique et moteur, social et moral, cognitif et langagier. C'est accorder une égale importance à chacun d'entre eux et reconnaître qu'ils sont étroitement interreliés. Si de nombreux chercheurs ont démontré que ce développement suit un ordre ou une séquence relativement prévisible, on sait aussi qu'il n'est toutefois pas linéaire, c'est-à-dire qu'il se fait parfois en accéléré, parfois au ralenti et parfois en dents de scie. Des situations nouvelles ou des difficultés, importantes ou non, peuvent parfois même engendrer des régressions dans ce développement. (Ministère de la Famille et des Aînés du Québec, 2007, p. 24).

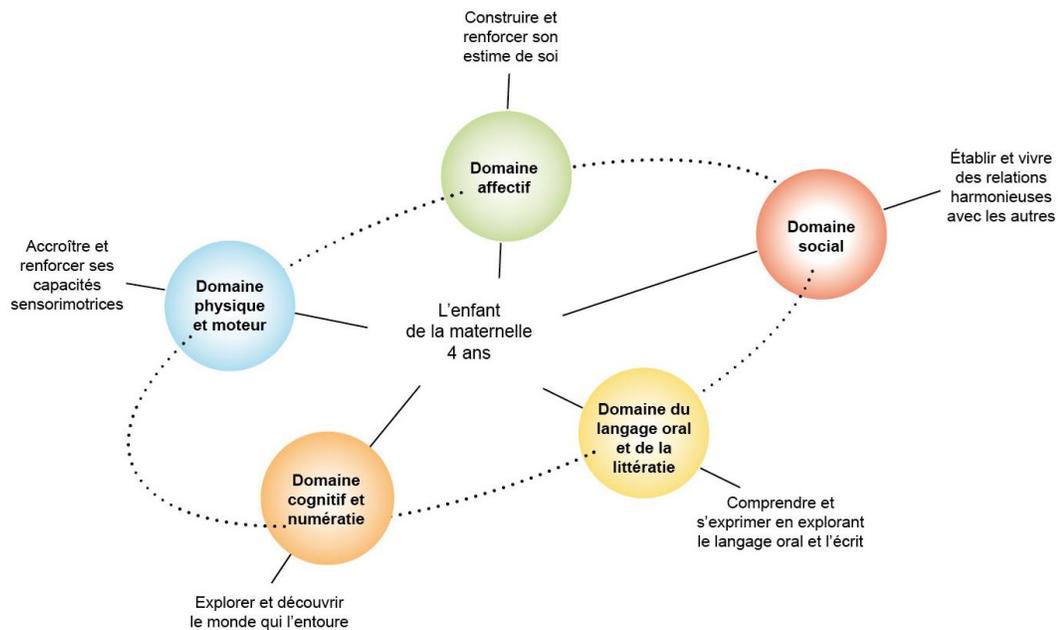
Figure 4.1 Les dimensions en interrelation pour un développement global de l'enfant



(Source : Ministère de la Famille et des Aînés du Québec, 2007, p. 24)

Nous remarquons que ces domaines sont les mêmes que ceux de la maternelle et de la prématernelle (4 ans) :

Figure 4.2 Les domaines du développement global de l'enfant à la prématernelle



(Source : Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport du Québec, 2013, p. 2)

En 2014, le ministère de la famille publie un document *Garder le cap* pour informer sur les dangers d'une intervention scolarisante dans les milieux de garde et rappeler l'importance du concept de développement global de l'enfant, d'abord pour des raisons d'équité sociale :

Les concepts de préparation à l'école et de maturité scolaire peuvent également conduire à blâmer les parents et les intervenants en petite enfance. À qui la faute si un enfant n'est pas « prêt » ou n'est pas « mature » ? (...) Dans le même ordre d'idées, le Conseil supérieur de l'éducation met en garde contre la tentation de faire peser sur les parents la responsabilité de préparer les enfants pour l'école en devançant certains apprentissages. Les parents ne disposent pas tous des mêmes capacités et des mêmes ressources, et les inciter à commencer l'école à la maison ne ferait que renforcer les inégalités sociales et scolaires, souligne le Conseil (2012) (Ministère de la Famille du Québec, 2014, p. 7).

Le Ministère de la Famille du Québec entend également lutter ainsi contre une vision utilitariste de l'enfance qui considérerait que toute étape précédant l'école doit préparer l'école :

Si un bon développement global ne doit pas avoir pour seul but la préparation à l'école, il est clair que l'enfant qui jouit d'un bon développement global a toutes les chances de profiter pleinement de l'école comme milieu de vie et d'apprentissage (Ministère de la Famille du Québec, 2014, p. 8).

#### 4.6. Les mesures d'adaptation du parcours scolaire

Par l'application de ses principes d'égalité et de neutralité, l'école républicaine française devient – théoriquement<sup>34</sup> – un lieu suffisamment protégé des inégalités sociales pour pouvoir construire une compétition unique et neutre entre les enfants (Dubet, 2004). Cette neutralité permet l'instauration légitime d'une méritocratie, fondée sur la reconnaissance du mérite individuel (Savidan, 2007). En effet, dans une

---

<sup>34</sup> À noter que cette assertion est théorique et que les pratiques peuvent, au contraire, accentuer les inégalités dans les faits (Joigneaux, 2009 ; 2015).

compétition scolaire parfaite entre les élèves reposant sur l'égalité des chances, le mérite d'une personne se mesure à ses efforts et selon ses capacités individuelles (Dubet et Duru-Bellat, 2004 ; Tenret, 2011).

Le système scolaire québécois se veut beaucoup moins élitiste que le système républicain français et exprime même une certaine réticence envers la douance et les mesures pouvant y être associées, telles l'accélération scolaire ou la sélection des élèves. En effet, le système scolaire québécois est conçu avec suffisamment de liberté pour permettre à chaque élève de s'épanouir dans un groupe hétérogène, sans que son parcours scolaire soit accéléré.

En raison de la variation idéologique des projets éducatifs et des principes de justice régissant l'école (Dubet et Duru-Bellat, 2004), les systèmes scolaires français et québécois offrent aux parents des réponses différentes concernant l'adaptation du parcours scolaire d'enfants intellectuellement en avance par rapport aux enfants de leur âge. Or, les possibilités d'accélération scolaire du parcours de l'enfant offertes ou non aux parents sont susceptibles d'influencer leur intérêt pour ces mesures.

Sur le site Internet du ministère de l'éducation nationale français, il est explicitement annoncé : « l'enrichissement et l'approfondissement des matières où l'élève est brillant, l'accélération du parcours scolaire ou la mise en place de dispositifs adaptés sont possibles » (Ministère de l'Éducation Nationale, 2012). Ainsi, dans le cadre scolaire français, le mode de la prise en charge des élèves « brillants » est rapidement assumé.

Le rapport Delaubier (2002) sur la scolarisation des élèves intellectuellement précoces a émis un certain nombre de propositions structurelles et institutionnelles pour mieux intégrer ces enfants au système scolaire public français. Il propose notamment l'adaptation du parcours des élèves en réduisant d'une année, au besoin, l'un des cycles

du primaire (Pereira-Fradin et Jouffray, 2006). Ainsi, en France, l'enfant peut non seulement bénéficier d'un passage anticipé au CP, qui est la mesure la plus répandue pour répondre aux besoins de ces enfants (Vrignaud, 2006), mais également accumuler des années d'avance dans sa scolarité obligatoire, suivant alors un parcours condensé dont la durée est écourtée du nombre d'années ayant fait l'objet d'un saut de classe.

Au Québec, les sauts de classe en cours de primaire sont extrêmement rares et ne sont accordés que dans des cas exceptionnels (François Gagné, communication personnelle). Toutefois, depuis 1987, selon la loi sur l'instruction publique, un parent peut demander une dérogation pour faire entrer précocement son enfant à la maternelle ou en première année du primaire. Le parent doit alors prouver que son enfant subirait un « préjudice réel et sérieux si l'on devait retarder son admission à l'école » (Règlement sur l'admissibilité exceptionnelle à l'éducation préscolaire et à l'enseignement primaire). L'évaluation de l'aptitude de l'enfant à entrer précocement à la maternelle est confiée aux psychologues et aux psychoéducateurs qui disposent de directives claires de leur ordre professionnel. Or, en cas de refus, il demeure difficile de contester la décision rendue car aucune mesure ne permet réellement de répondre aux exigences du règlement (Deschamps et Larivée, 2001).

Contrairement au passage anticipé au CP en France, qui survient alors que l'enfant est déjà scolarisé à l'école maternelle, l'entrée précoce à la maternelle québécoise n'affecte pas le parcours scolaire de l'enfant puisqu'elle survient alors qu'il n'est pas encore scolarisé. Ainsi, l'enfant entré précocement suit une scolarité selon un rythme normal, mais avec une année d'avance par rapport à ses camarades. Sans pour autant fournir de statistique précise, le gouvernement québécois estime que cette mesure est rare : « il y a peu d'enfants inscrits à la maternelle 5 ans qui ne sont pas effectivement âgés de 5 ans le 30 septembre, et encore moins d'enfants à la maternelle 4 ans qui n'ont pas 4 ans. » (Ministère de l'Éducation, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche du Québec, 2015, p. 28). Seule la consultation des listes d'inscriptions, qui comportent des

données permettant la comparaison de l'âge de l'enfant par rapport à son niveau scolaire, permet de déduire le nombre de dérogations scolaires effectives (entrée précoce et saut de classe confondus) (Deschamps et Larivée, 2001). De ce fait, la réticence du gouvernement québécois à mettre de l'avant des mesures d'adaptations accélératives du parcours scolaire est manifeste.

#### 4.7. La place du parent

Le Québec a développé depuis longtemps des formes de partenariat entre l'école et la famille dans le but de favoriser la complémentarité et la coopération des acteurs (Maubant et Leclerc, 2008). Depuis la fin des années 1990, certains tenants de l'approche partenariale école-famille tentent d'installer progressivement cette idéologie en France, non sans difficultés (Maubant et Leclerc, 2008). En effet, malgré les influences internationales, les tenants de l'école républicaine résistent à reconnaître les parents comme acteurs à part entière, ce qui aurait pour effet, selon eux, de « dédouaner les pouvoirs publics de leur responsabilité politique » (Chauvière, 2003, p. 20). Par ailleurs, la déresponsabilisation des parents sur le plan scolaire est l'une des conditions de l'égalisation théorique des chances de leur enfant (Chauvière, 2003). L'idéologie républicaine s'oppose donc à l'idée d'une coéducation de l'enfant et privilégie plutôt une opacité entre l'école et la sphère familiale.

Cette lutte idéologique n'est pas que politique. En effet, pour certains chercheurs, le piège du partenariat école-famille est d'abord didactique : le rôle d'encadrement didactique de l'enfant est complexe et le placer sous la responsabilité des parents, par exemple pour encadrer les devoirs, revient à offrir des pratiques inéquitables aux enfants de milieux contrastés, malgré l'implication apparemment équivalente des parents (Kakpo et Rayou, 2010). Ainsi, le temps d'étude est partie intégrante de l'apprentissage et, pour assurer l'égalité des chances des élèves, il doit être assuré par l'institution scolaire : « Écouter n'est pas apprendre. Rejeter l'appropriation des

connaissances hors de l'espace scolaire est source d'échec pour les élèves des classes sociales pauvres » (Clerc, 2008, p. 76).

Ainsi, l'école française se veut être un « espace protégé » de l'extérieur : elle protège les enfants et se protège de toute intrusion – y compris celles des parents et des individualités (Alletru, 2011). C'est donc à l'équipe enseignante à veiller à l'orchestration de ce partenariat école-famille, qui ne place pas les acteurs sur le même plan, dans le respect des besoins éducatifs de l'enfant :

L'équipe enseignante définit des modalités de relations avec les parents, dans le souci du bien-être et d'une première scolarisation réussie des enfants et en portant attention à la diversité des familles. Ces relations permettent aux parents de comprendre le fonctionnement et les spécificités de l'école maternelle (la place du langage, le rôle du jeu, l'importance des activités physiques et artistiques...). L'expérience de la séparation entre l'enfant et sa famille requiert l'attention de toute l'équipe éducative, particulièrement lors de la première année de scolarisation. De ce fait, « l'accueil quotidien dans la salle de classe est un moyen de sécuriser l'enfant. » (Ministère de l'Éducation Nationale, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche, 2015, p. 3).

#### 4.8. Conclusion

Le tableau 4.3 résume les caractéristiques importantes abordées dans ce chapitre par comparaison des systèmes éducatifs québécois et français. Nous avons montré que chaque système « porte la marque de traditions historiques et de débats éducatifs fortement enracinés dans un contexte social et culturel » (Raveaud, 2011, p. 89). De plus, les parents disposent de plus ou moins grands degrés de liberté, en ce qui concerne :

- le choix d'inscrire leur enfant dans une garderie entre 2 et 5 ans au Québec, avec une éventuelle concurrence de celle-ci et de la prématernelle (à 4 ans). Un tel choix est réduit à l'âge de 2 ans en France, si une inscription en très petite section (TPS) d'école maternelle est possible ;

- le choix entre institutions publiques et institutions privées ;
- l'éventualité d'un passage anticipé ou d'un saut de classe, plus ouverte en France qu'au Québec.
- Ajoutons qu'en France comme au Québec, c'est l'instruction et non la fréquentation scolaire qui est obligatoire. Des parents peuvent donc s'interroger sur cette modalité (en privilégiant, par exemple, la scolarisation à la maison)<sup>35</sup>.

Tableau 4.3 Comparaison des caractéristiques des institutions d'accueil des enfants entre deux et six ans au Québec et en France

Société à l'étude		Québec	France
Principe fondateur du système scolaire		La démocratisation de l'école (accès et diplomation) et l'égalité des chances (principe d'équité)	L'école républicaine basée sur la neutralité de l'institution, l'égalité des chances et la méritocratie
Début de l'instruction obligatoire		À partir de 6 ans : 1 <sup>re</sup> année du primaire	À partir de 6 ans : Cours préparatoire (CP)
Maternelle facultative universelle	Âge de l'enfant	5 ans	3 à 5 ans
	Taux de fréq.	97 %	Presque 100 %
Maternelle facultative ciblée	Âge de l'enfant	4 ans	2 ans
	Cible	Milieus défavorisés Enfants handicapés	Réseaux d'éducation prioritaire (REP)
	Taux de fréq.	20 % des enfants	23 % des enfants
	Possibilité de dérogation (liée au territoire)	Non	Oui, advenant un nombre de places suffisant
Possibilités de dérogation scolaire		Entrée précoce en maternelle ou en 1 <sup>re</sup> année du primaire	Passage anticipé au CP et saut(s) de classe tout au long du parcours
Co-existence d'un système public et d'un système privé		Oui	Oui

<sup>35</sup> Un projet de loi limitant le recours à l'enseignement à la maison est discuté en France au moment où nous rédigeons ces lignes, sans effet au moment du recueil des fils de discussion sur Internet.

## CHAPITRE 5.

### LE FORUM DE DISCUSSION SUR INTERNET : OBJET ET OUTIL POUR L'INTERNAUTE ET POUR LE CHERCHEUR

Dans ce chapitre, nous caractérisons les forums à la fois comme objets à partir de leurs structures et de leurs règles de contrôle puis comme outil pour l'internaute. *In fine*, nous précisons les avantages et les inconvénients du choix des forums comme outil pour le chercheur.

#### 5.1. Introduction

Alors qu'Internet a d'abord été une encyclopédie géante, un immense réservoir permettant de lier l'information, le Web 2.0., deuxième génération d'Internet, permet aujourd'hui de lier les personnes (Hall, 2011). En effet, l'hypermodernité modifie les pratiques sociales et le « parler de soi », au-delà de la confiance, est en développement (de Gaulejac, 2001). Une logique communautaire s'est alors instaurée sur le Web (Touboul et Vercher, 2008) et les blogues, les forums de discussion et les réseaux sociaux se sont massivement développés dès le début des années 2000 (Hall, 2011).

La conceptualisation théorique du forum de discussion diffère selon les recherches scientifiques et les disciplines qui l'utilisent comme objet d'analyse (Henri, Charlier et Peraya, 2005). Alors que certains chercheurs le considèrent d'abord comme un dispositif technique (Atifi et Marcoccia, 2006 ; Marcoccia, 2004 ; Marcoccia et Doury, 2007), d'autres s'intéressent davantage au lieu social d'interaction qu'il crée et à l'activité qui s'y tient (Beaudouin et Velkovska, 1999). Dans le premier cas, la plateforme en elle-même, ses conditions d'utilisation et les caractéristiques qui la

distinguent d'autres supports dialogiques disponibles sur Internet, comme la messagerie instantanée (le « chat »), les courriels, les blogues, etc. sont mises en avant (Atifi et Marcoccia, 2006 ; Marcoccia, 2004 ; Marcoccia et Doury, 2007). Dans le second cas, le forum de discussion est défini comme une structure de participation (Rogoff, 1990) et l'angle d'analyse privilégié concerne davantage l'identité virtuelle des internautes et la construction des interactions entre participants (Beaudouin et Velkovska, 1999).

Au-delà de ces deux perspectives souvent disjointes, le forum de discussion doit être conçu à la fois comme un dispositif – c'est-à-dire un espace structuré de communication, imposant des contraintes matérielles et technologiques aux utilisateurs - et comme la manifestation d'une activité entre internautes : sans dispositif, il n'y a pas d'activité possible, et sans la participation des internautes, le dispositif ne peut s'actualiser. La théorie instrumentale de Rabardel (1995) rend compte de cette double obligation. Pour Rabardel, un instrument – ici, le forum de discussion – est composé à la fois d'un artefact et d'un schème permettant l'accomplissement de l'activité. Le dispositif n'est donc pas suffisant en lui-même, l'internaute devant également disposer d'une représentation cognitive lui permettant d'agir avec cet artefact. De ce fait, la participation aux forums suppose une certaine familiarité avec le dispositif technique (Touboul et Vercher, 2008). Par ailleurs, « l'espace technique fait souvent l'objet d'une élaboration sociale et est transformé en un espace vécu » (Beaudouin et Velkovska, 1999, p. 128). Ainsi, les participants font vivre le dispositif : sans eux, il n'y a pas de contenu actualisé ni même d'audience (Touboul et Vercher, 2008).

## 5.2. Les caractéristiques des forums de discussion et de leurs utilisateurs : le forum comme objet

Trois caractéristiques permettent de mener l'étude du forum comme objet : sa structure au sein du site Web qui l'héberge, les modalités de contrôle de l'activité qui s'y déroule et l'identité des internautes participants à celle-ci.

### 5.2.1. La structure des plates-formes des forums

La plupart du temps, un espace de forums ne concerne qu'une partie d'un site Web. Ce dernier est un ensemble de pages virtuelles, liées par des hyperliens. Cette architecture est établie par les concepteurs ou gestionnaires du site, qui peuvent adopter une logique de gestion et d'interaction différente d'un site à l'autre (Fouqueré et Issac, 2003). Par exemple, le site de santé et de bien-être *Doctissimo* ([www.doctissimo.fr](http://www.doctissimo.fr)) propose des contenus informationnels (articles, dossiers, etc.) et préconise une poursuite de la réflexion de l'internaute par des hyperliens vers des forums de discussion correspondant aux thématiques abordées (Touboul et Vercher, 2008).

L'espace de forums regroupe plusieurs forums, chacun caractérisé par une thématique singulière, qui peuvent eux-mêmes se subdiviser en sous-forums. Les gestionnaires du site sont responsables de déterminer l'organisation thématique et l'ordre de présentation des forums sur la page Web, mais ils peuvent également valider certaines demandes émises par les internautes participants (Touboul et Vercher, 2008). Par ailleurs, l'internaute, pas son utilisation, peut détourner l'usage initialement prévu du forum.

Le dernier niveau correspond aux fils de discussion. Les fils de discussion sont des discussions tenues virtuellement, qui impliquent un ou plusieurs locuteurs dont les messages se succèdent en un « fil ». Le titre des fils et les messages successifs sont le produit de l'activité des internautes participants. Par conséquent, les sujets spécifiques

des discussions sont déterminés par les internautes eux-mêmes, plutôt que par les gestionnaires du site Web (Touboul et Vercher, 2008). L'internaute ne fait pas toujours de lecture globale du forum avant d'y interagir, ce qui favorise l'éparpillement des discussions (Marriccia, 2004). L'ordre de présentation des fils de discussion dans le forum dépend le plus souvent de l'activité qui y est enregistrée. En effet, la plupart des forums classent les fils de discussion en ordre chronologique selon le jour et l'heure du dernier message qui y a été publié (Touboul et Vercher, 2008).

Les fils de discussion sont automatiquement archivés et demeurent accessibles pendant minimalement un mois (Beaudouin et Velkovska, 1999). Cependant, cet archivage peut également être de plusieurs années, selon les sites. Outre l'archivage automatique, l'interface informatique propose diverses fonctionnalités qui organisent le déroulement de la discussion sur les forums. Or, tous les dispositifs ne permettent pas de structurer les échanges de la même façon, ce qui influence les formes discursives et/ou les usages particuliers (Peraya, 2005). En particulier, les liens qui s'établissent entre les messages résultent, du moins partiellement, de divers procédés : l'indentation, la citation, la reformulation.

L'indentation consiste en une présentation hiérarchisée des échanges : selon son niveau d'intervention, chaque réponse est un peu plus décalée par rapport au message d'origine. L'organisation spatiale des messages détermine alors s'il s'agit d'une réponse directe ou d'une réponse à une réponse. En l'absence de cette fonctionnalité, le fil de discussion obéit à une présentation chronologique dite « à plat » (Touboul et Vercher, 2008).

La possibilité de « citation » d'un message précédent ou d'un fragment de message est une autre fonctionnalité qui offre à l'internaute le moyen de positionner sa contribution par rapport à un message particulier (Touboul et Vercher, 2008).

### 5.2.2. Les modalités de contrôle de l'activité

Les forums de discussion sont régis par des règles auxquelles tous les internautes participants doivent adhérer. Celles-ci relèvent à la fois de mesures légales de protection du citoyen et des normes sociales établies dans une culture donnée (la netiquette). Les modérateurs ont pour fonction de veiller au respect de ces règles.

#### 5.2.2.1. *La charte et l'inscription obligatoire*

Dans l'imaginaire collectif, les forums de discussion constituent des espaces d'échange pratiquement libres de toute contrainte, puisque, d'une part, les internautes sont affranchis de la nécessité de s'inscrire dans un espace physique et une temporalité commune, et, d'autre part, leur véritable identité est dissimulée par un pseudonyme. Néanmoins, une charte régit leur fonctionnement. Ainsi, la participation aux discussions des forums nécessite une inscription lors de laquelle l'internaute est invité à lire et à accepter les conditions de cette charte. Celle-ci rappelle habituellement la seule responsabilité de l'internaute envers les propos qu'il tient, le site se réservant le droit de supprimer certains commentaires jugés répréhensibles (Touboul et Vercher, 2008).

L'inscription à un espace de forums demande à l'internaute de fournir un minimum d'informations obligatoires (pseudonyme et adresse courriel), qu'il peut facultativement compléter par des informations additionnelles (pays d'origine, nombre d'enfants, profession, etc.) Or, si l'inscription est obligatoire sur tous les sites pour pouvoir interagir sur les forums, l'internaute peut, la plupart du temps, lire les fils de discussion sans être contraint de s'inscrire. Néanmoins, certains sites bloquent complètement l'accès aux fils de discussion avant l'inscription de l'internaute.

### 5.2.2.2. La « n tiquette »

La charte de forums est spécifique à chaque espace.   celle-ci s'ajoute la « n tiquette », supposée universelle et explicite, applicable dans tous les espaces de forums confondus (Atifi et Marcoccia, 2006). Celle-ci se résumerait par le reflet de l'éthos nord-américain, pionnier d'Internet : « le consensus est préféré au conflit, la concision à la volupté, le contrôle à l'expression des émotions » (Atifi et Marcoccia, 2006, paragr. 38).

  ces normes « informatiques » se superposent les normes culturelles tacites des internautes (québécois et français, dans les cas qui nous concernent). En effet, sur un espace de forums donné, « les membres sont supposés connaître les normes interactionnelles et savoir évaluer les variations (acceptables ou non) par rapport à ces normes » (Atifi et Marcoccia, 2006, paragr. 7). Ainsi, le degré de standardisation culturelle est variable. Les salutations sont un exemple de comportement influencé par les normes culturelles (Atifi et Marcoccia, 2006).

### 5.2.2.3. Les modérateurs

Pour faire appliquer la charte, le site annonce, la plupart du temps, des modérateurs qui sont notamment en charge de supprimer les messages répréhensibles et de ramener à l'ordre les internautes fautifs. En effet, on observe sur les forums des comportements de rappel des règles à ceux qui l'ont violé par des commentaires m tacommunicatifs – sur la conversation elle-même (Atifi et Marcoccia, 2006). Par ailleurs, un forum spécifique est souvent dédié aux questions ou commentaires des internautes adressés aux modérateurs. Par exemple, le site *Doctissimo* comporte un forum « Aide au fonctionnement des forums » (Touboul et Vercher, 2008).

Or, malgré ces modalités de contrôle, les espaces interactifs que constituent les espaces de forums « semblent fonctionner en autonomie autour des contenus fournis

gratuitement par les internautes (*user generated content*) » (Touboul et Vercher, 2008, p. 56). En effet, relativement peu de contrôle est établi autour des propos des internautes participants, qui ne sont pas tenus de vérifier la véracité ou le bien-fondé de leurs opinions avant de les diffuser. Cette « autoproduction sans contrôle, sans vérification, sans sélection des propos » (Touboul et Vercher, 2008, p. 56) gêne souvent certains professionnels et certains scientifiques qui, eux, ont un devoir de réserve et d'exactitude.

### 5.2.3. L'identité des internautes

Chaque message publié sur un fil de discussion est agrémenté d'informations de deux sortes : des renseignements sur le message lui-même et des indications sur l'identité virtuelle de l'émetteur.

Tout d'abord, la date et l'heure de l'enregistrement du message sont systématiquement indiquées. Ces informations peuvent être complétées par la date et l'heure d'une édition éventuelle du message, advenant la possibilité de modification par son auteur. Par ailleurs, sur certains forums, les messages en eux-mêmes peuvent comporter des éléments de mise en forme, ce qui contribue à leur singularisation. En effet, lorsque ces fonctionnalités sont disponibles, l'internaute peut travailler formellement son message par un choix de police particulier et la grosseur des caractères, leurs couleurs, l'italique ou le gras, etc. Au-delà du texte, le message peut également incorporer des signes iconiques propres au langage informatique comme des « smileys » (Touboul et Vercher, 2008). Ainsi, l'activité de l'internaute permet de dévoiler ses goûts, ses choix, son conformisme ou sa marginalité.

En deuxième lieu, l'identité virtuelle de l'émetteur comporte minimalement le pseudonyme de l'internaute (Touboul et Vercher, 2008). Selon le site, cette indication peut être complétée par son statut (déterminé selon l'intensité de son activité sur le forum), son âge, l'âge de ses enfants, une citation, une image qui servira d'avatar, etc.

Cette identité est « subie » par l'internaute, au sens où elle est automatiquement annoncée par le site ; l'internaute ne peut masquer l'affichage de ces informations (Cusin-Berche et Mourlhon-Dallies, 2000), si ce n'est qu'en les omettant sur sa « fiche », ou en les falsifiant dans le cas où elles seraient obligatoires (selon le site).

Cette « identité subie » peut être complétée ou contredite par une « identité clamée », le plus souvent à l'aide d'une signature (Cusin-Berche et Mourlhon-Dallies, 2000). En effet, certains sites offrent la possibilité d'émettre une signature automatique personnalisée à la fin de chaque message publié (Beaudouin et Velkovska, 1999 ; Touboul et Vercher, 2008). Celle-ci peut comporter de multiples éléments, dont l'adresse d'une page personnelle, le prénom et la date de naissance des enfants, une image dynamique permettant d'enregistrer un compte à rebours (fréquemment utilisé dans les forums « Grossesse ») (Touboul et Vercher, 2008) ou « éventuellement une phrase qui, telle une devise, signe un mode d'appartenance ou un trait de personnalité » (Beaudouin et Velkovska, 1999, p. 152).

Les fonctionnalités de personnalisation de l'identité virtuelle, dont la signature automatique personnalisée, s'avèrent fortement utilisées par les internautes (Touboul et Vercher, 2008). En effet, elles contribuent à la création d'un style singulier et constituent un facteur d'individualisation de la personne sur le forum, ce qui lui permet d'être reconnue par les autres (Beaudouin et Velkovska, 1999).

Or, si la signature permet de signifier le « statut » de la personne (amical – surnom VS professionnel, avec titre), les internautes ont par ailleurs une « identité discursive », créée dans les échanges eux-mêmes (Cusin-Berche et Mourlhon-Dallies, 2000). En effet, les internautes peuvent occuper différents rôles sur les forums, selon leur activité : ils peuvent être observateurs, participants occasionnels ou participants experts (Beaudouin et Velkovska, 1999 ; Marcoccia, 2004). Les observateurs ont un rôle plutôt passif puisqu'ils lisent les messages des autres internautes sans intervenir. L'activité

des participants occasionnels se concentre plutôt sur la création de nouveaux fils de discussion : ce sont eux qui posent des questions sur le forum. Enfin, les participants experts, souvent les « habitués » du forum, sont des intervenants actifs : ils répondent massivement aux messages des autres internautes. Ainsi, le forum est une structure de participation (Rogoff, 1990) où l'activité de l'internaute peut être périphérique ou centrale et évoluer au cours du temps (Beaudouin et Velkovska, 1999).

Cette « identité discursive », qui place les novices en position de demandeur et les habitués en position de donneur, est contrainte par « l'identité située ». En effet, alors que « les habitués du forum possèdent des identités situées reconnues par les autres », les novices doivent, « pour s'attribuer une place dans cet espace, se livrer à un travail d'individualisation à travers les échanges » (Beaudouin et Velkovska, 1999, p. 158). La signature permet de s'affirmer peu à peu et ensuite, lorsque notre identité est reconnue, une tendance à monopoliser la conversation est observée (Cusin-Berche et Mourlhon-Dallies, 2000).

Cette « identité située » des internautes, qui dépend du contexte d'utilisation du forum, prime sur leur véritable identité, souvent anonyme, l'usage d'un pseudonyme permettant de la masquer (Bruchez, Del Rio Carral, et Santiago-Delefosse, 2009). Ainsi, il n'existe pas, de prime abord, de connivence entre les internautes car ceux-ci ne se connaissent pas intimement.

Par ailleurs, « il est impossible d'identifier l'unité du cadre participatif d'un forum, dans le sens où il n'y a pas de groupe de participants défini mais, au contraire, de nombreux participants qui entrent et sortent de la discussion » (Marcoccia, 2004, paragr. 15). Ainsi, le forum place les internautes dans des relations plus ou moins égalitaires entre eux, et ce même en l'absence d'interventions directes d'un professionnel ou d'un expert (Bruchez *et al.*, 2009).

### 5.3. L'activité sur les forums : les forums comme outils

Les discussions tenues sur les forums présentent certaines caractéristiques distinctives par rapport aux autres types de conversations informatisées (par messagerie instantanée, courriels, liste de distribution, blogues, etc.). En effet, « les contraintes technologiques, matérielles et logicielles du dispositif [...] déterminent certaines conditions ou modalités de son fonctionnement même et notamment les conditions d'accessibilité et d'intelligibilité de la communication » (Henri *et al.*, 2005, p. 3). Trois critères caractérisent l'activité menée sur les forums : la médiation technologique requise, l'asynchronicité des interventions et leur caractère à la fois diffus et public.

#### 5.3.1. Une activité doublement médiatisée

Une activité est dite médiatisée lorsque des instruments sont nécessaires entre sa production et son résultat (Vygotski, 2013). Or, les discussions tenues sur les forums ajoutent à la médiation par le langage une contrainte instrumentale à la réalisation de l'activité car, pour réaliser les échanges sur les forums, les internautes doivent à la fois maîtriser une langue commune et les contraintes d'utilisation de la plate-forme (Marcoccia, 2004). De ce fait, la plate-forme informatique assure le déroulement de l'activité, mais impose également un ensemble de contraintes aux internautes (Henri *et al.*, 2005).

Les contraintes imposées par un médium lors de la construction d'une interaction verbale médiatisée peuvent être ordonnées selon huit dimensions : la coprésence, la visibilité (possibilité de se voir), l'audibilité (possibilité de s'entendre), la contemporanéité (partage de la même temporalité par l'absence de délai important entre les interventions), la simultanéité (possibilité de « parler » en même temps), la séquentialité (succession des tours de parole sans interruption par un acteur extérieur), l'accès au message (possibilité de relecture) et la révision (possibilité de correction avant la transmission) (Clark et Brennan, 1991, cité dans Peraya, 2005). La présence

de ces dimensions faciliterait la compréhension du contenu de l'interaction verbale par les interlocuteurs, tandis que leur absence appauvrirait le dispositif. Ainsi, un échange sur un forum, qui possède seulement les deux dernières caractéristiques, serait considéré plus pauvre qu'une conversation en face-à-face qui, elle, possède les six premières (Peraya, 2005).

Par ailleurs, la conservation automatique de la trace de l'activité de l'internaute participant est une fonctionnalité singulière aux forums de discussion, comparativement à la plupart des corpus conversationnels (« chat », conversation en face-à-face, conversation téléphonique, etc.) Cette particularité est connue des internautes et influence leur activité (Marcoccia, 2004).

### 5.3.2. Des interventions asynchrones

L'absence d'un espace et d'un temps partagé par l'ensemble des participants à la discussion – qui relève de la dimension de co-temporalité – et l'impossibilité de s'exprimer simultanément – qui relève de la dimension de simultanéité – marque l'asynchronicité des interventions sur les forums (Marcoccia, 2004 ; Peraya, 2005). Cette caractéristique est distinctive des échanges sur les forums par rapport aux conversations en face-à-face ou aux discussions instantanées (« chat »).

De ce fait, l'enchaînement des messages sur les fils de discussion ne respecte pas nécessairement l'alternance attendue d'une conversation. En effet, le délai entre les interventions peut être beaucoup plus long que lors d'une conversation où une temporalité est partagée. Cependant attribuables au médium lui-même plutôt qu'à une intention du répondant, les réponses tardives sont toutefois souvent jugées acceptables, au contraire d'une non-réponse dans une conversation (Beaudouin et Velkovska, 1999 ; Marcoccia, 2004).

Dans une conversation standard, la discussion est dite par « paires adjacentes », c'est-à-dire que l'échange est constitué d'un enchaînement de questions et de réponses ou d'arguments et de réfutations. Or, sur un fil de discussion, la réponse ou la réfutation peut être introduite sur le forum longtemps après la question ou l'argument auquel elle répond (Marcoccia, 2004). De ce fait, les « paires » sont parfois beaucoup plus lâches que dans une conversation standard et la « citation » d'un message précédent pour pallier ce relâchement est un procédé couramment utilisé (Bruchez *et al.*, 2009).

Deux types de structures conversationnelles peuvent être observés sur les fils de discussions des forums. La structure verticale est une configuration « de proche en proche », c'est-à-dire que le dernier message répond à celui qui le précède immédiatement sans pour autant tenir compte des autres messages précédents. Dans une structure horizontale, une question est posée et les réponses successives répondent à cette question sans pour autant se répondre entre elles. Cette deuxième structure augmente l'asynchronicité du fil de discussion (Beaudouin et Velkovska, 1999).

La possibilité de relire les messages archivés – qui relève de la dimension de l'accès au message – accentue également l'asynchronicité du fil de discussion puisqu'il devient aisé de commenter un message précédent malgré l'évolution de la discussion (Marcoccia, 2004). D'ailleurs, cette caractéristique d'archivage automatique crée un mode argumentatif propre au forum, les messages archivés pouvant servir de ressource argumentative. Par exemple, un internaute peut utiliser des messages antérieurs pour justifier le poids de son argument (Doury, 2003).

Les fils de discussion sont souvent désorganisés et confus, plusieurs conversations parallèles s'y enchâssant. L'asynchronicité des échanges expliquerait, du moins en partie, les digressions observées concernant l'organisation thématique prévue par le dispositif. En effet, des évolutions thématiques sans rapport direct avec le sujet initial sont parfois introduites par les internautes participants. Cette caractéristique résulterait

du délai de réponse imposé par le dispositif, qui favorise la fragmentation (Marcoccia, 2004). De plus, dans certains cas, les internautes n'ont pas lu la totalité des messages qui précèdent leur réponse, contribuant à la dérive de la discussion initiale.

Par ailleurs, l'absence de clôture à la discussion est courante sur les forums (Marcoccia, 2004). Libéré des contraintes d'espace et de temps, l'échange peut en effet se poursuivre indéfiniment. Ainsi, la discussion sur un forum est rarement circonscrite et définitive : « d'autres échanges ont eu lieu avant, d'autres auront lieu après » (Marcoccia, 2004, paragr. 7). Cependant, la datation des messages justifie, du moins partiellement, leur expiration.

### 5.3.3. Un échange diffus dans un espace public

Les interventions sur les forums se déroulent sur des plates-formes dont l'accès est public (Beaudouin et Velkovska, 1999 ; Henri *et al.*, 2005). Les fils de discussion sont donc accessibles par un nombre potentiellement illimité d'internautes. Puisque ces derniers sont en nombre indéterminé et qu'ils entrent et sortent constamment de l'espace de communication, les échanges sur les forums sont relativement décousus, ce qui accentue leur caractère asynchrone (Marcoccia, 2004). Par ailleurs, le caractère permanent et public des messages sur les forums semble contribuer à la préservation des caractéristiques stylistiques de la langue, au contraire des traces produites au cours de conversations écrites et synchrones comme le « chat » (Henri *et al.*, 2005).

Les échanges sur les forums supposent habituellement plusieurs destinataires : le multi-adressement est la forme habituelle de ce type d'intervention (Beaudouin et Velkovska, 1999 ; Marcoccia, 2004). Par ailleurs, les repères et les signes qui orientent habituellement les interactions en personne, comme le regard, les gestes ou les intonations – qui relèvent de la dimension de coprésence –, échappent à l'espace électronique et ne permettent pas de définir distinctement un ou plusieurs destinataires.

Ainsi, les discussions sur les forums sont dites diffuses ou non focalisées (Beaudouin et Velkovska, 1999).

Or, les recherches sur les dispositifs de communication s'intéressent souvent à la communication entre deux personnes (Henri *et al.*, 2005). Par conséquent, l'analyse conversationnelle des interactions en face-à-face est, sur certains plans, inadaptée à l'analyse des échanges médiatisés par ordinateur (Marcoccia, 2004). De ce fait, l'étude des conditions de réalisation de l'activité communicative devrait s'affranchir de la conversation en face-à-face comme contexte de communication de référence, particulièrement depuis le développement des dispositifs de communication médiatisée (Henri *et al.*, 2005 ; Peraya, 2005).

#### 5.4. Le forum de discussion comme outil pour le chercheur

Nous choisissons le forum de discussion comme outil de recueil des préoccupations des parents internautes. Nous en présentons ici les principaux avantages et inconvénients pour le chercheur.

##### 5.4.1. Les forums créent des communautés liées par des intérêts communs

S'inscrivant dans une logique communautaire au-delà d'une logique d'information, les sites de forums visent à créer une « communauté » liée par des intérêts communs : les internautes construisent un lien social à partir de préoccupations communes (Touboul et Vercher, 2008). En effet, la constitution de communautés d'intérêts, qu'il s'agisse de trouver des personnes d'opinions proches ou d'affuter les idées, est au cœur du développement d'Internet :

Incontestablement, Internet permet de rencontrer des gens qui pensent comme vous. On retrouve là la thèse des communautés d'intérêt qui est au cœur du développement d'internet. Cette demande de rencontre de personnes d'opinions proches semble d'autant

plus forte que l'individu se trouve idéologiquement isolé dans son environnement naturel (*off line*). (...)

À l'inverse, de nombreux interviewés valorisent la diversité. Ils expriment le plaisir qu'il y a à rencontrer en ligne des gens différents d'eux par leur origine sociale ou géographique, mais aussi des gens qui pensent différemment. Ces internautes rencontrent ainsi un public devant lequel ils peuvent s'exprimer. Parfois, ces opinions différentes peuvent les inquiéter ou les heurter, mais c'est plutôt perçu comme une occasion de clarifier ses idées, d'affûter ses arguments. De telles occasions existent rarement dans la vie réelle. (Flichy, 2008, p. 175)

Pour lier des internautes ayant des intérêts communs, les forums sont majoritairement nationaux. Ils sont donc des lieux privilégiés pour comparer les préoccupations dans diverses sociétés. En revanche, l'origine sociale et le genre des internautes ne peut être qu'inférés à partir des profils et des messages (formulation genrée, question posée, etc.), limitant l'analyse du recours à Internet et des messages des internautes selon leur position sociale.

#### 5.4.2. Les préoccupations sont accessibles sur les forums

La préoccupation, inhérente à la part invisible de l'activité, pourrait donc être accessible sur les forums. En effet, le processus de négociation requis par le forum favoriserait la création d'

une cohérence dans le discours, réinjectant ainsi de nouvelles significations dans le forum. Les échanges susciteraient la clarification des idées, le partage des points de vue, la rétroaction, le développement d'un langage commun et la recherche des solutions communes (Henri et Charlier, 2005, p. 1).

Le parent, sur le forum de discussion, discute non seulement de son activité réalisée, mais également de l'anticipation de son activité ou de ses tentatives échouées. Il peut être à la recherche d'une normalité, chercher une exposition de soi, exprimer une défiance envers les professionnels, peut avoir besoin de prendre une décision avec

l'espoir qu'un autre internaute lui offrira cette solution ou encore accéder à des solutions inédites.

5.4.3. Les messages sont à l'initiative des internautes et non du chercheur

Ainsi, à l'instar des blogues (Szczepanik, 2013), les forums de discussion fournissent au chercheur un matériau exempt de son influence directe. En effet, les fils de discussion préexistent à l'intervention du chercheur, qui ne les a ni dirigées ni même sollicitées. Leur consultation et leur extraction n'a aucune influence sur leur contenu. L'analyse des forums de discussion comporte un avantage méthodologique majeur, contrairement à l'entrevue : les données sont générées en l'absence de l'analyste, ce qui permet d'éviter les biais de désirabilité sociale et les effets possibles de l'enregistrement des données (sur bande audio ou vidéo, par exemple). Le chercheur prend cependant le risque d'observer une discordance entre les potentialités de l'instrument et le degré d'appropriation de ce dernier. En d'autres termes, le chercheur fait face à l'utilisation réelle des internautes, et non à ses propres conceptions de l'instrument.

## 5.5. Conclusion

En optant pour un recueil de notre matériau par l'exploration des forums de discussion, il semblerait que ce matériau soit dédouané de « l'effet du chercheur ». Nous montrerons, dans le chapitre suivant, que la constitution du corpus (sélection des sites, des forums, des fils) est pourtant soumise à notre jugement. En effet, dans l'immensité d'Internet, comment trouver les sites et estimer l'exhaustivité de notre recherche ? Selon quels thèmes et comment interroger les moteurs de recherche ? Comment sélectionner les fils ? Autant de questions auxquelles il a fallu trouver des réponses méthodologiques satisfaisantes.

## CHAPITRE 6.

### LA CONSTITUTION DU CORPUS À PARTIR DU WEB : SÉLECTION, RECUEIL ET ARCHIVAGE DES MATÉRIAUX

Dans ce chapitre, nous présentons les trois étapes de constitution du corpus des fils québécois et français, de l'exploration d'Internet pour identifier les sites de forums à l'application de critères pour sélectionner les forums spécifiques et enfin les fils. Nous exposons ensuite les procédures de numérisation et d'archivage des fils retenus.

#### 6.1. Introduction

Le Web fournit un nombre substantiel de données, que le chercheur doit restreindre à un certain corpus. Il s'agit donc tout d'abord de trouver, en tendant vers l'exhaustivité, les lieux de parole des parents. Cette tâche est très incertaine car le chercheur ne sait d'emblée ni où ni comment chercher. En effet, il exerce une première représentation des données du Web sans savoir si elle est exacte. Quels sont les ficelles du chercheur (Becker, 2002) pour parvenir à résoudre ces problèmes ? Il s'agit ensuite de sélectionner les fils pertinents au sein des sites de forums retenus.

Ce chapitre méthodologique, volontairement exhaustif, précise nos décisions à chaque étape du processus, de l'exploration d'Internet à l'archivage des fils retenus. Cet exposé facilitera, nous l'espérons, des travaux ultérieurs.

## 6.2. Les « ficelles » pour repérer les espaces de forums

Une première démarche réflexive permet de mettre au jour les représentations personnelles et scientifiques du chercheur concernant son objet de recherche et la constitution du Web. Cette démarche, étayée par des explorations du Web à la recherche d'espace de forums, est dûment documentée par un journal de bord. L'étude de celui-ci conduit à la mise en lumière de constats et de stratégies utiles à la constitution d'un corpus exhaustif. Ceux-ci peuvent alors guider une seconde étape d'exploration, cette fois collective, afin de maximiser les résultats obtenus et permettre l'atteinte du principe d'exhaustivité fixé.

### 6.2.1. Les enseignements d'une première exploration d'Internet

Six réflexions sur l'organisation des sites comportant un espace de forums sont dégagées de notre journal de bord<sup>36</sup>.

Tout d'abord, les espaces de forums se présentent sous deux formes : ils sont soit « englobés » dans des sites d'information, soit « autonomes ». La plupart des sites Web, comme *Doctissimo* (<http://www.doctissimo.fr/>), ne sont pas exclusivement dédiés aux forums de discussion. Ainsi, ils proposent non seulement une section « forums » (<http://forum.doctissimo.fr/>) mais également divers contenus, comme des articles informatifs ou des chroniques d'opinion, des vidéos, des tests, des conseils de beauté, des recettes, des boutiques en ligne, etc. Ces contenus attirent un large public, permettant ainsi d'alimenter éventuellement l'espace de forums du site (Touboul et Vercher, 2008). Le second type d'espace de forums, plus rare, n'offre aucun contenu complémentaire aux fils de discussion, à l'exception de sections telles « Inscription »,

---

<sup>36</sup> Ces réflexions sont également alimentées par une recension des écrits sur les forums de discussion (voir le chapitre précédent : Le forum de discussion sur Internet : objet et outil pour l'internaute et pour le chercheur).

« Connexion » et « Foire aux questions ». C'est le cas par exemple du site *Dans le ventre de maman* (<http://www.dlvdm.com/forum/>).

Deuxièmement, le nom du site est souvent révélateur de son public-cible. Par exemple, les sites dédiés à la vie familiale, comme *Maman pour la vie* (<http://www.mamanpourlavie.com/>) et *Magic Maman* (<http://magicmaman.com/>) s'adressent *a priori* à des parents ou à des futurs parents, et plus particulièrement à un public féminin. Les sites de santé et de bien-être, comme *Psychologies* (<http://psychologies.com/>) ou *Doctissimo* (<http://www.doctissimo.fr/>) s'adressent *a contrario* à un public plus diversifié, incluant les parents. Les sites visant les professionnels de l'éducation peuvent quant à eux offrir aux parents un espace de discussion complémentaire à celui de leur public-cible. Par exemple, le site *Ma garderie* (<http://www.magarderie.com/>) réserve une section de son espace de forums aux parents, bien qu'il vise *a priori* les éducateurs en garderie.

La troisième réflexion concerne l'organisation thématique diversifiée des espaces de forums. En effet, chaque espace est organisé selon des thématiques et sous-thématiques plus ou moins singulières et hiérarchisées, menant à une arborescence plus ou moins complexe. Par exemple, le sous-forum « maternelle petite section » du forum « Scolarité, éducation » du site *Doctissimo* ([http://forum.doctissimo.fr/viepratique/scolarite-education/Maternelle-petite-section/liste\\_sujet-1.htm](http://forum.doctissimo.fr/viepratique/scolarite-education/Maternelle-petite-section/liste_sujet-1.htm)) est plus précis que le sous-forum « Enfant, Ados : Scolarité et éducation » du forum « Les enfants » du site *Notre Famille* (<http://www.notrefamille.com/forum/les-enfants/enfants-ados-scolarite-et-education-f32.aspx>). Par ailleurs, certains espaces de forums attirent davantage des préoccupations de « maternage » (par exemple, *L'arbre à bébés* (<http://www.larbreabebes.fr/forum/>)), tandis que d'autres privilégient *a priori* des préoccupations « scolaires » (par exemple, *Les Maternelles* ([http://forums.france5.fr/lesmaternelles/liste\\_categorie.htm](http://forums.france5.fr/lesmaternelles/liste_categorie.htm))).

La quatrième réflexion concerne la répartition des fils de discussion dans l'espace de forums, qui est tributaire de son découpage thématique. Celui-ci est adapté au public cible du site Web et dépend donc, du moins partiellement, de sa vocation. Les autres contenus du site peuvent également influencer le découpage thématique de l'espace de forums. Ainsi, la vocation du site, la division thématique de son espace de forums et son affluence fait varier le nombre et la qualité des fils de discussions qu'il accueille. Chaque forum ou sous-forum rassemble des fils de discussion non seulement selon son degré de spécificité, mais également selon l'intérêt des internautes pour sa thématique. Des forums aux appellations variées, liées à l'école, à l'éducation ou à la famille sont donc susceptibles d'accueillir des préoccupations parentales.

En cinquième lieu, plusieurs indices permettent de déterminer l'origine géographique des sites Web et de leurs internautes. Tout d'abord, les extensions géographiques de l'adresse URL identifient le pays : les sites canadiens (et québécois) sont ainsi désignés par l'extension *.ca*, les sites français, par *.fr*. Les extensions génériques (*.com*, *.net*, ...) ne révèlent pas, quant à elles, l'origine géographique du site Web. Toutefois, le nom du site peut être éloquent, tel *Maman du Québec* (<http://www.mamanduquebec.net/>). La division thématique de l'espace de forums peut également fournir des indices sur l'origine géographique du site. En effet, les forums traitant de l'école peuvent révéler cette origine, la dénomination des niveaux scolaires variant selon pays. Par exemple, *Psychologies* et *Vive les rondes* proposent un forum « De la maternelle au lycée » ([http://forum.psychologies.com/psychologiescom/Ecole-de-la-maternelle-au-lycee/liste\\_sujet-1.htm](http://forum.psychologies.com/psychologiescom/Ecole-de-la-maternelle-au-lycee/liste_sujet-1.htm) ; [http://www.vivelesrondes.com/forum/forum\\_145.htm](http://www.vivelesrondes.com/forum/forum_145.htm)), or ce dernier terme est spécifique au système scolaire français. Par ailleurs, certains espaces de forums français, comme *Infobébés* (<http://forum.infobebes.com/>), sont en partie divisés par départements<sup>37</sup>. Enfin, les fiches de profil des internautes et les formes

---

<sup>37</sup> La France est divisée administrativement en 101 départements, dont 96 sont en région métropolitaine.

langagières utilisées dans les discussions peuvent également renseigner sur l'origine ou le lieu de résidence des utilisateurs du site.

La sixième et dernière réflexion concerne les modalités de recherche dans les espaces de forums. Ceux-ci intègrent pratiquement tous un outil de recherche dans leur interface. Plusieurs configurations sont toutefois possibles. Ainsi, certains espaces de forums, comme *Au féminin* (<http://forum.aufeminin.com/forum/>), ne permettent qu'une « recherche rapide », sans précision des modalités de recherche. D'autres espaces, comme *Doctissimo* (<http://forum.doctissimo.fr/>), offrent par contre une option de « recherche avancée » pour délimiter la recherche dans un intervalle donné et/ou à l'intérieur de certains forums seulement. Par ailleurs, selon les espaces de forums, la recherche demandée est appliquée soit sur l'ensemble des fils de discussion ou seulement sur les titres. Les modalités de recherche sont donc spécifiques à chaque site Web, et les résultats obtenus sont par conséquent difficilement comparables d'un espace de forums à un autre, même lorsque les mêmes mots-clés sont utilisés.

#### 6.2.2. Les stratégies à privilégier pour repérer les espaces de forums

L'utilisation de mots-clés dans un moteur de recherche comme *Google* est la méthode la plus répandue pour explorer Internet. Pour rechercher des espaces de forums fréquentés par les parents, nous avons donc entré dans *Google* des combinaisons de mots-clés (par exemple : forum, parent, enfant, école, apprentissage, lecture, précoce, éveillé, intelligent, lire, écrire, etc.) de différentes catégories grammaticales (par exemple : lecture, lecteur, lire, lisant). Cette stratégie de recherche est rapidement enrichie par l'utilisation de verbes conjugués, puis de phrases ou de parties de phrases susceptibles d'être utilisées dans les discussions (par exemple, « mon enfant sait lire », « veut que je lui apprenne », « commence à déchiffrer » etc.)

En définitive, pour identifier des espaces de forums, la recherche d'une phrase « typique » (par exemple : « mon fils me demande de lui apprendre à lire ») est souvent

plus efficace que la recherche « générale » d'un forum. Ainsi, la recherche par portions de phrase doit être privilégiée à celle par combinaisons de mots-clés. De plus, ces phrases doivent être adaptées à l'information recherchée. En effet, la formulation d'un fil de discussion (corps du message) présente des caractéristiques singulières par rapport à un titre. Par exemple, la nature des mots du titre « la lecture en CP » se distinguent de ceux d'un extrait du corps du message « ma fille commence à déchiffrer certaines syllabes ». Dans tous les cas, le fil de discussion repéré permet d'identifier un espace de forums dans lequel s'inscrivent d'autres fils de discussions pertinents.

De plus, le vocabulaire de recherche doit reprendre les formes langagières « typiques » des personnes et la dénomination des niveaux scolaires ou des institutions des sociétés ciblées (le Québec et la France, en ce qui nous concerne). Par exemple, l'*école maternelle* en France devient la *maternelle* au Québec.

Par ailleurs, pour accroître le nombre d'espaces de forums, les recherches peuvent être orientées vers des sites d'information pour les parents, comme ceux consacrés à des magazines ou des revues éducatives. Une liste de ressources est établie : magazines ou revues éducatives, émission ou chaîne de télévision populaire ou au public majoritairement féminin, émission de télévision jeunesse, maison d'édition jeunesse, association de parents, organismes à but non lucratif, écoles et centres de services scolaires. Tous les sites Web de ces ressources sont susceptibles de proposer, en complément à leurs contenus, un espace de forums dédié aux parents. Il peut également être pertinent de cibler les sites destinés à des professionnels de l'éducation (enseignants, éducateurs, assistantes maternelles, orthopédagogues, pédiatres, etc.) car, s'ils présentent un espace de forums, celui-ci peut offrir une section pour les parents.

### 6.2.3. De la recherche individuelle à la recherche collective

À la suite de la mise en lumière de ces constats et stratégies, nous avons confié la recherche des espaces de forums à des assistants de recherche. Chaque assistant s'est

spécialisé dans l'exploration d'une catégorie de ressources précédemment établies (par exemple, des magazines ou des revues éducatives). L'extension de domaine (.com, .ca, .fr) du moteur de recherche *Google* à utiliser leur a également été précisée.

Les assistants ont documenté les mots-clés utilisés lors de leur exploration et ont fourni la liste des résultats *Google* de leur recherche. Ils ont également dressé la liste des sites pertinents repérés (sans pour autant désigner de forums ou de fils de discussion spécifiques).

Deux constats sont établis à partir des résultats colligés. Tout d'abord, certains espaces de forums sont spécifiquement dédiés aux immigrants<sup>38</sup>, aux parents endeuillés<sup>39</sup> ou homosexuels<sup>40</sup>, ou encore aux parents d'enfants présentant un handicap (par exemple, la surdité<sup>41</sup>, l'autisme<sup>42</sup> ou la dyslexie<sup>43</sup>). Étant donné leur spécificité, ces espaces de forums sont écartés dans le cadre de notre recherche. Toutefois, les sites abordant des problématiques moins sensibles et spécifiques, comme celui de *Vive les rondes* (<http://www.vivelesrondes.com/forum/>), sont conservés.

En définitive, 106 sites de forums sont retenus. Les espaces de forums français sont *a priori* surreprésentés par rapport aux espaces de forums québécois. Toutefois, leur nombre exact demeure à préciser, l'origine de la plupart des sites identifiés n'étant pas précisément établie à ce stade de la recherche. En effet, de ces 106 sites, 8 ont une extension québécoise (.ca), 16 ont une extension française (.fr) et 82 sont d'origine

---

<sup>38</sup> Par exemple : *Cap idéal* (<http://www.capideal.com/index.php/fr/forum>) ou *PVTistes* (<http://pvtistes.net/forum/>)

<sup>39</sup> Par exemple : *Forums des parents de Jonathan Pierres Vivantes* (<http://www.atoutsweb.com/?forum=forumanjpvpar>)

<sup>40</sup> Par exemple : *Homos et parents* (<http://homos-et-parents.forumactif.com/>) ou *Parents autrement* (<http://parentsautrement.soforums.com/index.php>)

<sup>41</sup> Par exemple : *Enfants implantés* (<http://enfants-implantes.discutforum.com/>)

<sup>42</sup> Par exemple : *Parents à Ève* (<http://parentsaeve.forumparfait.com/>)

<sup>43</sup> Par exemple : *ANAPE DYS* (<http://www.apedys.org/dyslexie/forum.php>)

géographique indéterminée étant donné leur extension générique (.com, .org ou .net). Ces derniers semblent cependant être, *a priori*, majoritairement français.

### 6.3. La sélection des sites et des forums

L'étape préalable d'exploration a permis d'identifier les espaces de forums existants. Le second temps méthodologique concerne l'élaboration de critères de sélection des sites et des forums (et non des fils de discussion proprement dit) afin de constituer un « bassin » duquel sera extrait le corpus de fils de discussion.

#### 6.3.1. Les critères de sélection des sites et des forums

Pour étudier les préoccupations parentales relatives aux apprentissages et aux conduites attendues dans les institutions éducatives destinés aux jeunes enfants, trois critères sont définis. Chacun de ceux-ci comporte un niveau d'opérationnalisation basé sur les niveaux de constitution des espaces de forums (espace de forums, forums, liste de fils).

##### 6.3.1.1. *Des espaces privilégiant des commentaires publics de parents*

À la fois pour des raisons éthiques et théoriques (étude de discours publics), seuls les espaces de forums permettant la lecture des fils de discussion en accès libre, sans inscription obligatoire, sont retenus.

Par ailleurs, les préoccupations *parentales* étant au cœur de cette recherche, les espaces de forums ciblés doivent être « reconnus » pour mettre massivement en scène des discussions initiées par des parents, qu'ils soient – ou non – également des professionnels dans le domaine de l'enfance (éducateur, professeur, psychologue, médecin, infirmière, etc.) Les sites retenus – en accès libre – sont donc d'abord ceux dédiés à la vie familiale, mais également ceux, plus généraux, de santé et de bien-être. Les sites ciblant des acteurs évoluant près des parents, comme les éducateurs en garderie, les enseignants, les assistantes maternelles, ou plus généralement les femmes,

sont également retenus, à condition qu'une section de leur espace de forums soit dédiée aux parents.

À l'inverse, les sites ciblant des publics plus généraux ne concernant pas ou sans lien avec les parents, comme les sites de forums de cuisine, de littérature, de médecine, de mode<sup>44</sup>, ou encore les espaces de forums « généraux »<sup>45</sup>, sont écartés et ce, même lorsqu'ils présentent un forum destiné aux parents. En effet, ces forums ne se présentent pas comme un lieu efficace d'expression des préoccupations parentales relatives aux institutions d'accueil des enfants, car leur désignation est très générale (par exemple : « Entre parents » du site *Cuisine culinaire* (<http://www.cuisineculinaire.com/forums/>) ou « Famille » du site *Cosmopolitan* (<http://forum.cosmopolitan.fr/>)). De ce fait, ils semblent peu propices à réunir suffisamment de matériaux d'intérêt. Un examen rapide de ces forums confirme cette hypothèse.

Ce critère est opérationnalisé non seulement par les modalités d'accès aux fils de discussion de chaque site, mais également à partir du nom des sites de forums.

*6.3.1.2. Des espaces susceptibles d'exposer massivement des discussions relatives à l'apprentissage ou à des conduites d'enfants âgés entre 2 et 6-7 ans fréquentant (ou en voie de fréquenter) un centre éducatif, une maternelle ou (au plus tard) être dans sa première année d'instruction obligatoire*

La mise en place d'un réseau de centres éducatifs ou d'une maternelle dans les systèmes scolaires actuels révèle l'importance de la petite enfance pour préparer le devenir scolaire de l'enfant. Toutefois, cette préparation est plus ou moins intensive selon les sociétés. Puisque l'âge le plus jeune d'entrée dans le système scolaire est de 2 ans en

---

<sup>44</sup> Par exemple : *Marie-Claire* (<http://forums.marieclaire.fr/>)

<sup>45</sup> Par exemple : *Un p'tit coin tranquille* (<http://unptitcointranquille.positifforum.com/>) ou *Les sceptiques* (<http://www.sceptiques.qc.ca/forum/>).

France, et que le premier niveau scolaire obligatoire<sup>46</sup> dans les deux systèmes à l'étude concerne les enfants de 6 ans (qui peuvent cependant atteindre 7 ans au cours de cette année scolaire), la tranche d'âge ciblée est celle de 2 à 6-7 ans.

Néanmoins, un forum peut être retenu pour cette étude sans être exclusivement consacré aux enfants âgés entre 2 et 6-7 ans. En effet, les forums sur Internet n'offrent pas toujours un découpage correspondant à ce critère de recherche<sup>47</sup>, et l'âge n'est d'ailleurs parfois même pas un critère de découpage des forums<sup>48</sup>. Leur appellation peut donc être plus ou moins précise. Néanmoins, les forums d'intérêt sont principalement dédiés à la scolarité – et plus précisément à la maternelle ou à la première année d'école obligatoire – ou encore à la vie scolaire de l'enfant ou à des problèmes liés à l'école ou à la garderie éducative. Les forums ciblant des thématiques telles l'éveil à la lecture<sup>49</sup>, l'apprentissage, le développement, la douance ou encore, de manière plus générale, l'éducation, le comportement ou la psychologie de l'enfant, sont également retenus. En effet, les parents peuvent y initier une discussion relative à l'apprentissage ou à des conduites attendues au sein de l'institution scolaire, selon le découpage plus ou moins précis de l'espace de forums. Les forums concernant uniquement les enfants âgés de plus de 7 ans ou de niveaux scolaires supérieurs au CP ou à la 1<sup>e</sup> année du primaire sont rejetés.

---

<sup>46</sup> Au moment d'amorcer cette étude. Depuis, l'école maternelle est devenue obligatoire en France.

<sup>47</sup> Par exemple, nous avons retenu le forum « Les 3-11 ans - L'école » du site *Au féminin* ([http://www.aufeminin.com/forum/show1\\_enfants2\\_1/enfants-ados-famille-mamans/les-3-11-ans-l-ecole.html](http://www.aufeminin.com/forum/show1_enfants2_1/enfants-ados-famille-mamans/les-3-11-ans-l-ecole.html)).

<sup>48</sup> Par exemple, nous avons également retenu le forum « Enfant, Ados : Scolarité et éducation » du site *Notre Famille* (<http://www.notrefamille.com/forum/les-enfants/enfants-ados-scolarite-et-education-f32.aspx>).

<sup>49</sup> Les forums de lecture (suggestions de livres, etc.) ne sont toutefois pas ciblés (par exemple : le forum « Le coin des livres » (<http://simplementparents.forumactif.org/f36-le-coin-des-livres>) du site *Simplement parents*).

Par ailleurs, les forums dont la thématique est orientée vers des enfants présentant un handicap (souvent désignés comme des enfants différents<sup>50</sup>, « pas comme les autres »<sup>51</sup>, ou ayant des besoins spéciaux<sup>52</sup>) sont écartés<sup>53</sup>, les sites de « forums spécialisés » ayant été éliminés à la première étape de notre démarche.

Dans les espaces de forums destinés aux éducateurs ou aux enseignants (avec une section pour les parents), la plupart des forums adressés aux parents sont retenus, malgré leur nom parfois imprécis<sup>54</sup>. Ces forums sont considérés comme les plus propices et les seuls disponibles sur ces sites pour permettre aux parents de partager leurs préoccupations relatives à l'apprentissage ou à des conduites attendues au sein de l'institution scolaire. Ainsi, les forums « Questions diverses » du site *Enseignants du primaire* (<http://forums-enseignants-du-primaire.com/forum/159-questions-diverses/>) ou « Parents au quotidien » du site *Ma garderie* (<http://www.magarderie.com/forum/forumdisplay.php?f=20>) sont retenus.

Les sites de forums de maternité restreignant leur division thématique à la grossesse et aux premières années de vie de l'enfant<sup>55</sup> sont éliminés. Les sites féminins offrant une division thématique trop sommaire, comme *Confidentielles*

---

<sup>50</sup> Par exemple, le forum « Avoir un enfant différent » ([http://forums.famili.fr/famili/Enfant/Avoirunenfantdifferent/liste\\_sujet-1.htm](http://forums.famili.fr/famili/Enfant/Avoirunenfantdifferent/liste_sujet-1.htm)) du site *Famili*

<sup>51</sup> Par exemple, le forum « Pas comme les autres » ([http://forums.france5.fr/lesmaternelles/Pascommelesautres/liste\\_sujet-1.htm](http://forums.france5.fr/lesmaternelles/Pascommelesautres/liste_sujet-1.htm)) du site *Les Maternelles*

<sup>52</sup> Par exemple, le forum « Parents et enfants face aux besoins spéciaux et handicaps » (<http://www.mamanpourlavie.com/forum/forum/parents-et-enfants-face-aux-besoins-speciaux-et-handicaps>) du site *Maman pour la vie*

<sup>53</sup> Une exception : le forum « Handicaps, difficultés, précocité, ... » (<http://forums-enseignants-du-primaire.com/forum/213-handicaps-difficult%C3%A9s-pr%C3%A9cocit%C3%A9/>) du site *Enseignants du primaire*, qui regroupe à la fois des questions de douance et de handicap.

<sup>54</sup> Précisons que cette décision concerne uniquement les sites de forums destinés aux éducateurs ou aux enseignants (avec une section pour les parents) car leur public cible est plus proche du nôtre. Sur les sites « généraux » ou ciblant d'autres publics (espace de forums de cuisine, de médecine, etc.), ces forums « imprécis » ne sont pas retenus.

<sup>55</sup> Précisons que ce n'est pas le cas de plusieurs espaces de forums dont la désignation évoque spécifiquement la maternité et les bébés – plutôt que les enfants. Par exemple, *L'arbre à bébés*, *Bébé nature*, *Infobébés*, *Dans le ventre de maman*, etc.

([www.confidentielles.com/maman-bebe.htm](http://www.confidentielles.com/maman-bebe.htm)) – Forums « Maman », « Couple », « Beauté », « Mode », « Cuisine », « Santé », etc. – sont également rejetés.

Ce critère est opérationnalisé à partir du nom de chaque forum et sous-forum des sites retenus.

### 6.3.1.3. *Des espaces actifs en 2015*

Enfin, un critère temporel est ajouté : les forums retenus doivent avoir été alimentés par des fils de discussion amorcés ou actualisés<sup>56</sup> au cours de l'année 2015. Cette année sert de période de référence car elle constitue un échantillon temporel *a priori* suffisamment étendu, mais le plus petit possible, pour permettre, sur l'ensemble d'une année scolaire, l'expression des préoccupations parentales relatives aux institutions d'accueil des enfants<sup>57</sup>.

L'ajout de ce critère temporel poursuit deux objectifs. D'une part, les discussions d'intérêt s'inscrivent alors dans une réalité comparable. D'autre part, le nombre de fils de discussion du « bassin initial » est considérablement réduit (le nombre de fils de discussion sans restriction de date étant beaucoup trop important, certains sites archivant ceux-ci sur une période de plus de dix ans).

Ce critère temporel est susceptible d'être réajusté, selon le nombre de fils de discussion disponibles dans l'intervalle fixé. Il est opérationnalisé à partir des listes de fils de

---

<sup>56</sup> La quasi-totalité des forums ont la particularité de lister les fils de discussion du plus récent au plus ancien, non pas selon leur date d'amorce, mais bien selon la date de leur dernier message (dernière activation). Ainsi, les fils amorcés en 2015 et ceux, plus anciens, actualisés au cours de cette même période se côtoient dans la même liste.

<sup>57</sup> L'année 2015 se termine au moment de cette phase de la démarche. C'est donc la période annuelle « complète » la plus rapprochée.

discussion (qui comprend les dates de création et de la dernière réactivation de chaque fil).

### 6.3.2. Les sites, les forums et la portion retenue de fils (selon la date) constituant un premier « bassin » de fils

Les 106 sites précédemment identifiés sont examinés afin de déterminer s'ils correspondent aux critères de recherche. Or, au moment de cet examen, près d'une trentaine d'espaces de forums se révèlent introuvables. En effet, certains sites ont complètement disparu, alors que d'autres ont subi des transformations et ainsi éliminé ou remplacé leur espace de forums par un autre mode interactif (blogues, commentaires d'articles, etc.) De la liste établie, seuls 60 espaces de forums existent toujours.

Quatorze sites sont éliminés car ils ne privilégient pas des commentaires de parents. Deux espaces de forums supplémentaires orientés vers les enseignants ou les assistantes maternelles, mais ne comportant aucune section destinée aux parents, sont également écartés. Neuf sites de forums supplémentaires sont éliminés car aucun de leur forum n'expose de problématique relative à des enfants âgés entre 2 et 6-7 ans et/ou fréquentant un centre éducatif, la maternelle ou la 1<sup>e</sup> année d'école obligatoire. Enfin, treize sites de forums supplémentaires sont écartés, faute de contenir au moins un fil de discussion ayant été créé ou actualisé en 2015.

Par ailleurs, pendant la phase de sélection des forums, certains sites ont modifié leur interface. Le site québécois *Dans le ventre de maman* (<http://dlvdm.com/forum/>) a notamment subi une importante mise à niveau qui a conduit à l'élimination de tous ses fils de discussion antérieurs à avril 2016. Deux sites de forums supplémentaires sont éliminés, la marginalité de leur interface rendant difficile l'exploration des matériaux (et leur comparaison).

Ainsi, des 131 sites de forums identifiés, seuls 19 sont retenus. Ceux-ci, accompagnés de leur URL, sont présentés dans le tableau 6.1. Dix-sept sont français et deux sont québécois.

Tableau 6.1 Sites de forums retenus

	Nom du site	Adresse URL de son espace de forums
1	Au féminin	<a href="http://forum.aufeminin.com/forum/">http://forum.aufeminin.com/forum/</a>
2	L'arbre à bébés	<a href="http://www.larbreabebes.fr/forum/">http://www.larbreabebes.fr/forum/</a>
3	Notre famille	<a href="http://www.notrefamille.com/forum/">http://www.notrefamille.com/forum/</a>
4	Doctissimo	<a href="http://forum.doctissimo.fr/">http://forum.doctissimo.fr/</a>
5	Les Maternelles	<a href="http://forums.france5.fr/lesmaternelles/liste_categorie.htm">http://forums.france5.fr/lesmaternelles/liste_categorie.htm</a>
6	Famili	<a href="http://forums.famili.fr/">http://forums.famili.fr/</a>
7	Magic maman	<a href="http://forum.magicmaman.com/">http://forum.magicmaman.com/</a>
8	Psychologies	<a href="http://forum.psychologies.com/">http://forum.psychologies.com/</a>
9	Info bébés	<a href="http://forum.infobebes.com/">http://forum.infobebes.com/</a>
10	Journal des femmes	<a href="http://maman.journaldesfemmes.com/forum/">http://maman.journaldesfemmes.com/forum/</a>
11	Vive les rondes	<a href="http://www.vivelesrondes.com/forum/">http://www.vivelesrondes.com/forum/</a>
12	Planet Verbaudet	<a href="http://www.planet.vertbaudet.com/forum.htm">http://www.planet.vertbaudet.com/forum.htm</a>
13	Jeune papa	<a href="http://www.jeunepapa.com/Forum/">http://www.jeunepapa.com/Forum/</a>
14	Bébé nature	<a href="http://bebe-nature.forumactif.com/forum">http://bebe-nature.forumactif.com/forum</a>
15	Parent Solo <sup>58</sup>	<a href="http://www.parent-solo.fr/forum/">http://www.parent-solo.fr/forum/</a>
16	Enseignants du primaire	<a href="http://forums-enseignants-du-primaire.com/">http://forums-enseignants-du-primaire.com/</a>
17	Simplement parents	<a href="http://simplementparents.forumactif.org/">http://simplementparents.forumactif.org/</a>
18	Maman pour la vie	<a href="http://www.mamanpouurlavie.com/forum/">http://www.mamanpouurlavie.com/forum/</a>
19	Ma garderie	<a href="http://www.magarderie.com/forum/">http://www.magarderie.com/forum/</a>

Ces 19 sites retenus sont explorés et tous leurs forums d'intérêt sont identifiés. Entre un et six forums est retenu sur chacun de ces sites, pour un total de 49 forums, dont 41 sont français et 8 sont québécois.

---

<sup>58</sup> Ce forum a cessé son activité en mai 2015. Il a toutefois été conservé dans le corpus pour les discussions s'y trouvant, demeurées archivées et accessibles au public.

Dans les forums retenus, tous les fils de discussion ayant été amorcés ou réactualisés entre le 1<sup>er</sup> janvier et le 31 décembre 2015 sont comptabilisés. Une attention particulière est portée aux fils les plus récents, afin de déterminer s'ils ont été créés en 2016 ou s'il s'agit de fils plus anciens, réalimentés en 2016. Dans ce dernier cas, s'ils ont été amorcés ou alimentés en 2015, ils sont également comptabilisés dans le « bassin ».

Dans les 41 forums français retenus (issus des 17 sites français identifiés), 1 980 fils de discussion alimentés au moins une fois en 2015 sont recensés. Ce nombre apparaît suffisant pour dresser un portrait juste et réaliste des préoccupations parentales françaises exposées sur les forums.

Dans les 8 forums québécois retenus (issus des 2 sites québécois identifiés), seulement 347 fils de discussion alimentés au moins une fois en 2015 sont recensés. Ce nombre est jugé insuffisant pour établir un portrait précis des préoccupations parentales québécoises exposées sur les forums. Pour y remédier, la période d'investigation de ces forums est élargie<sup>59</sup>. La première moitié de l'année 2016 est d'abord ajoutée au « bassin », permettant à celui-ci d'être enrichi de 152 fils de discussion québécois<sup>60</sup>. Le bassin québécois n'étant toujours pas suffisant, l'année 2014 est également ajoutée, permettant cette fois au bassin d'être enrichi de 568 fils de discussion supplémentaires<sup>61</sup>. Le sous-corpus québécois, totalisant 1 067 fils de discussion, s'échelonne donc sur une période de deux ans et demi, du 1<sup>er</sup> janvier 2014 au 30 juin 2016.

---

<sup>59</sup> Cet ajustement est réalisé en juillet 2016. Le sous-corpus français n'est pas réajusté.

<sup>60</sup> Les fils ayant été créés ou alimentés en 2015, puis réalimentés en 2016 ont été comptabilisés dans l'année 2015. Ainsi, la portion 2016 de l'échantillon comporte tous les fils ayant été actifs en 2016, sauf ceux ayant également été actifs en 2015.

<sup>61</sup> Les fils de 2014 ayant également été actifs en 2015 ou en 2016 demeurent comptabilisés dans l'année ultérieure. Ainsi, seule la portion des listes de fils dont la dernière activation date de 2014 a été ajoutée.

En définitive, 1 980 fils de discussion français et 1 067 fils de discussion québécois composent le premier bassin de fils, pour un total de 3 047 fils de discussion devant être examinés. La souplesse accordée au critère de date préalablement établi permet de rééquilibrer artificiellement les matériaux préliminaires des deux sociétés à l'étude. Malgré tout, le nombre de fils de discussion québécois (s'étalant sur une durée de 2 ans et demi) correspond à la moitié seulement du nombre de fils français recensés en une seule année. Cette importante disparité s'explique par le nombre très inégal de sites québécois et français identifiés, résultant probablement, du moins en partie, des populations très inégales de ces sociétés. D'autres facteurs explicatifs peuvent être avancés, dont des différences culturelles concernant la place du débat dans la société et l'utilisation différenciée d'espaces « publics » plus ou moins restrictifs (comme les espaces de forums à accès contrôlé et le réseau *Facebook*).

#### 6.4. La constitution du corpus de fils de discussion

À partir du bassin constitué, l'étape suivante consiste à établir le corpus de fils de discussion, en s'intéressant non plus à l'architecture du site et ses caractéristiques, mais aux fils de discussion en eux-mêmes.

Or, la présentation et la précision de chaque fil de discussion, en particulier dans les éléments du titre et de son message d'amorce, sont très variables. Comme tout échange non standardisé, ils ne respectent pas de gabarit standard (par exemple : se présenter, présenter l'âge ou le niveau scolaire de l'enfant, etc.) Dès lors, le titre et le message d'amorce du fil de discussion, entièrement construits par leur auteur, peuvent omettre certaines informations attendues par le chercheur.

Pour juger de la pertinence des fils de discussion du bassin constitué pour cette recherche, nous nous sommes concentrée principalement sur les éléments du titre et du message d'amorce. Au besoin, des éléments de profil (le pseudonyme de l'internaute

ou des éléments de signature) ou des messages de précision de l'initiateur au cours du fil de discussion ont été utilisés, lorsque disponibles. Ainsi, trois critères sont définis pour retenir les fils du bassin dans le corpus :

#### 6.4.1. Qui parle ? : l'auteur du message d'amorce doit être un parent

Même si la majorité des initiateurs ne se présente pas formellement selon un statut identificatoire particulier (parent, professionnel, etc.), la problématique permet, la plupart du temps, d'inférer ce statut. En effet, dans la majorité des fils de discussion retenus, l'initiateur aborde une problématique liée (plus ou moins directement) à *son* enfant ou à l'enseignant de celui-ci, ce qui permet d'établir formellement qu'il est parent. Ainsi, dans son message d'amorce, l'initiateur fait mention de *son fils* ou de *sa fille*.

Les cas de figure qui mènent au rejet du fil de discussion du corpus sont les suivants :

- 1) L'initiateur est lui-même à la fois le *sujet* et l'*objet* de la problématique : enfant, adolescent ou adulte, il raconte un problème qui le concerne directement. Ce cas de figure se présente particulièrement fréquemment sur le forum « Enfants précoces, enfants surdoués » de *Doctissimo*.
- 2) L'initiateur s'identifie par son statut professionnel<sup>62</sup> (enseignant, assistante maternelle, ATSEM, directeur d'établissement, surveillant d'élèves, doctorant, promoteur (d'un site, d'une école, d'un jeu éducatif, d'un concours, ...), etc.), ou tient un discours qui l'identifie comme tel. Même si l'initiateur se présente également comme parent, le fil de discussion est rejeté car l'initiateur privilégie son statut ou son expertise professionnelle au fait d'être parent (ce dernier élément venant ajouter au premier, mais n'étant pas prédominant).

---

<sup>62</sup> Sur les forums du site québécois *Ma garderie*, plusieurs fils sont initiés par des éducatrices, y compris dans la section « Parents ».

- 3) L'initiateur se présente comme un « étranger » (ni québécois, ni français) ou aborde une problématique liée à un autre contexte géographique ou culturel. Ces éléments discordants aux critères de recherche établis sont présentés soit dans le message d'amorce du fil de discussion, soit dans le profil de l'internaute.
- 4) Le fils de discussion – dont la thématique est souvent générale – est à l'initiative d'un modérateur, statut qui est alors identifié comme tel dans son profil. Le fil de discussion est retenu par défaut si aucun élément ne permet de conclure que l'initiateur soit un modérateur plutôt qu'un parent. Ainsi, lorsqu'un parent promeut une école ou du matériel éducatif (livre, jeu, etc.) et qu'il n'a manifestement pas d'intérêt à le faire (il n'est pas le directeur de l'école ou ne fait pas partie du corps enseignant, etc.), le fil est également retenu.

#### 6.4.2. De qui parle-t-il ? L'âge / le niveau scolaire de l'enfant concerné par la problématique

Cette deuxième question vise à établir si l'âge de l'enfant concerné par la problématique correspond à la tranche d'âge ciblée, soit entre 2 et 6-7 ans. La précision du niveau scolaire actuel de l'enfant peut aider à l'évaluation de ce critère. Le niveau scolaire correspondant à la tranche d'âge 2 à 6-7 ans est la maternelle ou la première année de scolarité obligatoire<sup>63</sup>.

Les « cas limites » doivent être précisés. Nous décidons de conserver les fils de discussion concernant des enfants qui sont « au pire » dans la 1<sup>e</sup> année d'école obligatoire. Dans certains cas, l'enfant concerné par la problématique est âgé de 7 ans mais est toujours en 1<sup>e</sup> année de primaire (au Québec) ou au CP (en France). Le fil est alors retenu dans le corpus. Toutefois, les fils concernant un enfant de 7 ans dont le

---

<sup>63</sup> Il s'agit de la 1<sup>re</sup> année du primaire au Québec et de la classe préparatoire (CP), première année d'élémentaire, en France.

niveau scolaire n'est pas précisé ou est supérieur à la première année de scolarité obligatoire (2<sup>e</sup> année de primaire au Québec ou CE1 en France) est rejeté.

L'information concernant l'âge ou le niveau scolaire de l'enfant peut apparaître dans le message d'amorce ou dans le titre du fil. Lorsque cette information est déficiente, le nom du forum peut aider. En effet, le forum peut être spécifique à un niveau scolaire (par exemple, les forums « petite section », « moyenne section » et « grande section » de *Doctissimo*).

Or, certains fils de discussion ne précisent ni l'âge ni le niveau scolaire de l'enfant, et aucune source complémentaire (titre du fil, réponse ultérieure, fiche ou signature de l'initiateur, ou encore nom du forum) ne permettent de connaître cette information. Le fil est alors rejeté du corpus.

#### 6.4.3. De quoi parle-t-il ? : la problématique doit être liée à une institution éducative. Un critère appliqué aux forums d'éducation ou de psychologie

Les deux premiers critères (le « statut de l'initiateur » et l'« âge de l'enfant concerné »), étant donné leur caractère « objectivable », permettent d'effectuer un tri massif des fils de discussion du bassin. Le troisième critère nécessite davantage de prudence. En effet, celui-ci est moins facilement objectivable que les deux premiers et le principe d'exhaustivité que nous souhaitons défendre exige que celui-ci ne soit pas trop sélectif afin de pouvoir rendre compte de la réalité et surtout de la diversité des préoccupations parentales exprimées sur les forums.

Or, en toute logique, dans les forums qui proposent une thématique éducative plus large apparaissent davantage de fils liés à des problématiques extrascolaires, sans lien avec une institution éducative (par exemple, la fessée, la discipline à la maison, le coucher, la sieste, la propreté, la garde des enfants entre parents séparés, etc.) C'est le cas de l'ensemble des forums québécois sélectionnés. Ce fait s'explique étant donné que l'âge

minimal des enfants fixés comme cible d'intérêt pour cette recherche ne correspond à aucune réalité institutionnelle au Québec : à 2 ans, les enfants poursuivent leur évolution sans qu'un changement institutionnalisé de mode de garde ne soit prévu dans leur parcours, comme c'est le cas des enfants français qui peuvent alors entrer à l'école maternelle. Ainsi, les forums français sélectionnés peuvent être divisés en trois catégories : ceux dont la thématique concerne principalement l'école (24 forums sur 41, tableau 6.2), ceux dont la thématique aborde la précocité intellectuelle ou la douance (4 forums sur 41, tableau 6.3) et ceux dont la thématique concerne plus largement l'éducation, la psychologie ou le développement de l'enfant (13 forums sur 41, tableau 6.3).

Tableau 6.2 *Forums français dont la thématique concerne l'école*

	<i>Nom du site et du forum</i>
1	<i>Au féminin</i> – Les 3-11 ans – L'école
2	<i>L'arbre à bébés</i> – Accompagner l'instruction, à l'école, à la maison
3	<i>Notre famille</i> – Enfants, Ados : Scolarité et Education
4	<i>Doctissimo</i> – Scolarité, éducation > Maternelle petite section
5	<i>Doctissimo</i> – Scolarité, éducation > Maternelle moyenne section
6	<i>Doctissimo</i> – Scolarité, éducation > Maternelle grande section
7	<i>Doctissimo</i> – Scolarité, éducation > CP
8	<i>Les Maternelles</i> – Problèmes scolaires > (tous)
9	<i>Les Maternelles</i> – Vie scolaire > (tous)
10	<i>Les Maternelles</i> – Apprentissage > (tous)
11	<i>Famili</i> – À L'école
12	<i>Magic maman</i> – L'école maternelle
13	<i>Magic maman</i> – L'école primaire
14	<i>Psychologies</i> – École – De la maternelle au lycée

	<i>Nom du site et du forum</i>
15	<i>Psychologies</i> – Halte à la pression scolaire !
16	<i>Info bébés</i> – Vie scolaire
17	<i>Vive les rondes</i> – De la maternelle au lycée : Éveil et École de nos enfants
18	Planet Verbaudet – Sa 1ère rentrée
19	<i>Enseignants du primaire</i> – Aide sur les programmes et les apprentissages
20	Enseignants du primaire – Les devoirs
21	Enseignants du primaire – Les évaluations
22	<i>Enseignants du primaire</i> – Problèmes avec les enseignants, l'école
23	Enseignants du primaire – Questions diverses
24	<i>Simplement parent</i> – La scolarité, l'instruction

Tableau 6.3 *Forums français dont la thématique concerne la précocité ou la douance*

	<i>Nom du site et du forum</i>
1	<i>Au féminin</i> – Les 3-11 ans – Précoces et surdoués
2	<i>Doctissimo</i> – Enfants précoces, enfants surdoués
3	<i>Famili</i> – Précoces et surdoués
4	<i>Enseignants du primaire</i> – Handicaps, difficultés, précocité,... *

Tableau 6.4 *Forums français dont la thématique concerne l'éducation, la psychologie ou le développement de l'enfant*

	<i>Nom du site et du forum</i>
1	<i>Les Maternelles – Développement &gt; (tous)</i>
2	<i>Les Maternelles – Éducation &gt; (tous)</i>
3	<i>Les Maternelles – Psychologie et comportement &gt; (tous)</i>
4	<i>Famili – Éducation</i>
5	<i>Famili – Psychologie enfant</i>
6	<i>Magic maman – Psychologie enfant, comportement enfant</i>
7	<i>Magic maman – Jouets et jeux ludo-éducatifs</i>
8	<i>Psychologies – Éducation – Autorité, dialogue, punitions</i>
9	<i>Info bébés – Éducation</i>
10	<i>Journal des femmes – Enfant et école</i>
11	<i>Jeune papa – L'Éducation de vos enfants</i>
12	<i>Bébé nature – Éducation</i>
13	<i>Parent Solo – Enfants Éducation</i>

Pour cette dernière catégorie de forums, la nécessité d'appliquer un troisième critère concernant la thématique du fil s'impose. Ainsi, tous les fils qui n'abordent pas une problématique liée à institution éducative (école ou garderie) sont éliminés du corpus. Tous les fils faisant mention d'une relation à l'école ou à la garderie, même si cette relation est anticipée plutôt qu'effective, sont conservés (par exemple, un fil dans lequel le parent questionne la réputation d'une école ou d'un service de garde que pourrait

éventuellement fréquenter son enfant). Les thématiques des fils retenus sont explorées plus en détails lors de l'analyse des fils de discussion du corpus<sup>64</sup>.

Par ailleurs, quelques fils apparaissent en double sur le même forum. L'original, avec réponses s'il y a lieu, est conservé dans le corpus, alors que le « double », toujours sans réponse, est exclu (11 fils français – pas de doublon sur les forums québécois).

En définitive, des 1 980 fils de discussion français et des 1 067 fils de discussion québécois qui composent le premier bassin de fils, 556 fils français et 147 fils québécois sont retenus dans le corpus. Le taux de rétention des fils est donc de 13,7% pour le sous-corpus québécois et de 28% pour le sous-corpus français.

#### 6.5. La procédure d'extraction et de conservation des matériaux

Une fois le corpus constitué, il importe d'élaborer une méthode efficace d'archivage. En effet, l'extraction des données du Web s'impose afin de « figer » temporairement l'activité qui s'y déroule et éviter la perte des matériaux, les données sur Internet étant un matériau susceptible de disparaître ou d'évoluer rapidement. Les espaces de forums sont donc une ressource « vivante » qui se transforme – voire disparaît – rapidement, comme en témoigne leur attrition importante entre la première et la deuxième phase de la démarche méthodologique de cette étude.

Les données sont numérisées en format *PDF* à l'aide de plusieurs sites Web gratuits, dont *Webpage to PDF* (<http://webpagetopdf.com>), *Web 2 PDF* (<http://www.web2pdfconvert.com/>) et *PDF on Fly* (<http://www.pdfonfly.com/>). Trois types de données sont sauvegardées : la page d'accueil de chaque espace de forums, la

---

<sup>64</sup> Voir le chapitre 7 : Les catégories de préoccupations parentales dans les messages d'amorce de forums de discussion québécois et français

liste des fils de discussion de chaque forum d'intérêt et enfin, les fils de discussion eux-mêmes.

#### 6.5.1. La page d'accueil des espaces de forums

La page d'accueil de l'espace de forums présente habituellement la liste des forums et des sous-forums proposés aux internautes. À l'initiative du concepteur du site, cette structure évolue plus lentement que les fils de discussion qu'elle contient. La numérisation de la page d'accueil de chacun des 19 espaces de forums retenus assure une mémoire de la présentation des interfaces, dans le cas où des modifications surviendraient<sup>65</sup>.

#### 6.5.2. La liste de fils de discussion des forums d'intérêt

Le dernier niveau d'emboîtement de chacun des forums ou sous-forums présente la liste des fils de discussion associés à cette catégorie ou sous-catégorie. Le plus souvent, cette liste est ordonnée chronologiquement, selon le dernier message du fil de discussion. Elle est plus ou moins changeante, selon l'activité du forum : de nouveaux fils de discussion peuvent être créés par les internautes, et des discussions existantes peuvent être enrichies d'une nouvelle réponse, déplaçant ainsi le fil en tête de liste. Tous les fils de discussion accessibles, y compris les plus anciens, sont susceptibles d'être réalimentés et donc d'être déplacés en tête de liste mais, le plus souvent, seuls les fils de discussion les plus récents sont réalimentés.

Le nombre de fils de discussion accessibles par forum varie selon les sites Web. La plupart du temps, les fils de discussion sont automatiquement archivés et demeurent consultables pendant plusieurs années. Ainsi, la liste de fils de chaque forum peut

---

<sup>65</sup> Des modifications majeures ont notamment été observées sur le site *Au Féminin*. En effet, son espace de forums a été réorganisé au cours de la période de numérisation des données : les nombreux forums du site ont été réorganisés en moins de forums généraux. Plusieurs forums, dont ceux qui avaient été ciblés pour la présente recherche, ont notamment été regroupé en un seul, « Famille ».

s'échelonner sur plusieurs pages, voire des dizaines de pages. Étant donné cette possible ampleur, la liste de fils de discussion de chaque forum retenu n'est pas numérisée intégralement. Seule sa portion d'intérêt, du plus récent fil jusqu'au premier fil de discussion ayant été créé ou alimenté en 2015 – ou en 2014, pour les données québécoises – l'est<sup>66</sup>.

Cette liste, et particulièrement sa portion la plus récente, est souvent instable. Sa numérisation permet donc de « fixer » temporairement l'activité du forum, à la manière d'une « photographie ».

### 6.5.3. Les fils de discussion

Chaque fil de discussion est constitué d'un message initial, le message d'amorce, et, s'il y a lieu, de réponses, dont le nombre varie selon l'intérêt des internautes pour sa thématique et le forum dans lequel il est placé. Un fil peut s'échelonner sur plusieurs pages. Chaque fil de discussion du corpus initial est intégralement numérisé<sup>67</sup>.

L'ensemble des fils de discussion du corpus, numérisés en format *PDF*, est intégré dans une base de données *Zotero*, un logiciel bibliographique permettant d'archiver et d'organiser les données (selon des « dossiers », au besoin) et de créer un groupe commun (facilitant ainsi le travail à distance de plusieurs personnes sur le même

---

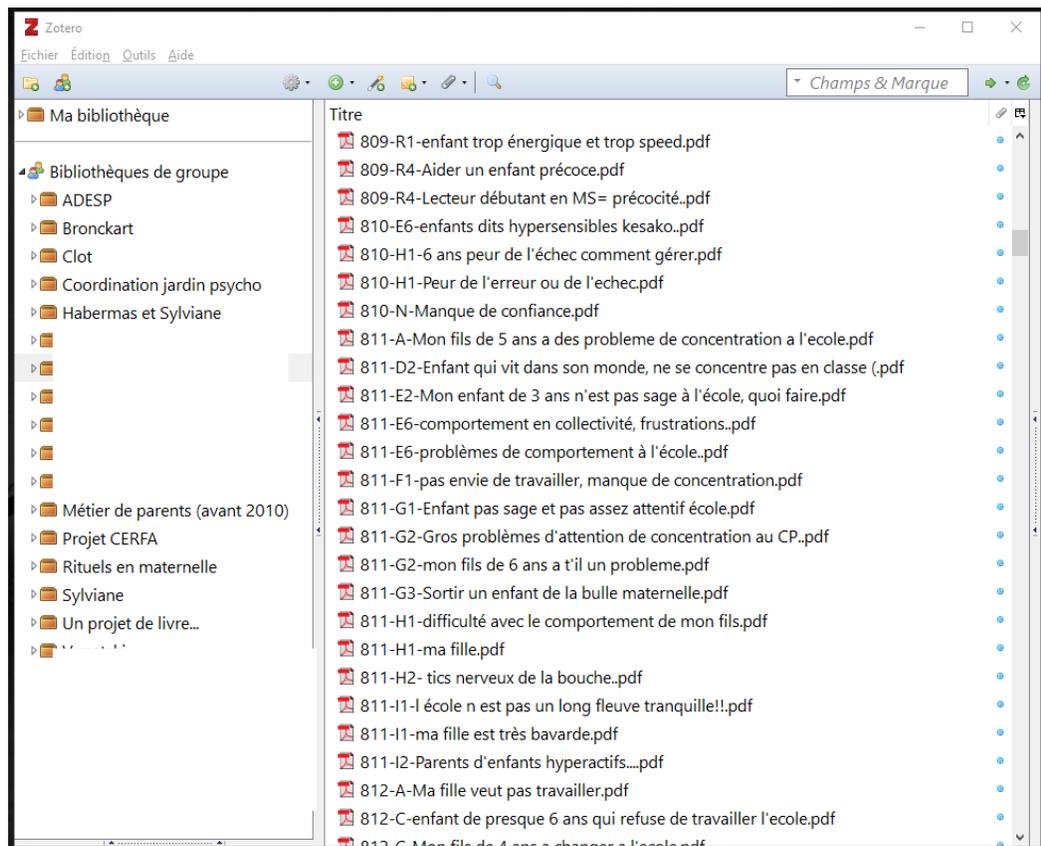
<sup>66</sup> Cette numérisation est effectuée au début de l'année 2016, puis complétée en juillet 2016 pour les données québécoises. Lors de cette deuxième étape de numérisation, la portion la plus récente des listes de fils de discussion québécois (qui n'existaient pas encore au moment de la première étape de numérisation), du plus récent fil jusqu'au premier fil de discussion ayant été créé ou alimenté en 2016, est numérisée. La portion 2014 des listes de fils, du premier fil de discussion ayant été créé ou alimenté en 2015 jusqu'au premier fil de discussion ayant été créé ou alimenté en 2014, est également numérisée.

<sup>67</sup> Le message d'amorce et l'ensemble des réponses sont donc numérisés, même si l'un ou l'autre de ces éléments n'a pas été créé, pour les données françaises, en 2015, ou, pour les données québécoises, en 2014, 2015 ou 2016. Ainsi, *au moins* le dernier message de chacun des fils de discussion ciblés s'inscrit dans l'intervalle fixé, les fils pouvant également avoir été amorcés et/ou alimentés antérieurement à celui-ci.

corpus). Ce logiciel bibliographique bénéficie de fonctionnalités telles la recherche de documents par mots-clés et le marquage des documents (ajouts de « marqueurs »).

Le nom de chaque document (fil de discussion) intégré dans *Zotero* se divise en trois parties : le « code »<sup>68</sup> qui lui a été attribué suivi d'une combinaison d'une lettre et d'un chiffre identifiant le site et le forum d'origine du fil de discussion, suivi enfin du titre du fil (tel que formulé par l'internaute) (figure 6.1).

Figure 6.1 Capture d'écran de l'interface de Zotero



<sup>68</sup> Ce code fait référence à un premier codage des fils de discussion retenus, réalisé ultérieurement. Voir le chapitre 7 : Les catégories de préoccupations parentales dans les messages d'amorce de forums de discussion québécois et français

Afin d'assurer la synthèse de l'information concernant les fils de discussion colligés dans *Zotero*, un tableau-synthèse recensant tous les fils de discussion du corpus est créé dans un tableur *Excel*. Dans celui-ci est précisé, pour chacun des fils de discussion, le site et le forum de provenance, le titre du fil, l'hyperlien permettant de le « suivre », la date du premier message, le nombre de réponses et enfin le code alphanumérique qui lui est attribué pour en faciliter l'identification/le repérage.

## 6.6. Conclusion

Au sein des différentes étapes que nous avons distinguées dans ce chapitre, nous souhaitons insister, en conclusion, sur l'étape d'exploration d'Internet. À cette occasion, nous avons adopté une posture ethnographique, nous amenant, en particulier, à nous mettre à la place d'un parent qui chercherait à s'informer sur Internet et à nous décentrer de nos propres catégories de chercheure (Becker, 2002). Deux recommandations sont essentielles et non indépendantes l'une de l'autre à cette étape : la constitution d'un journal de bord et la création d'un collectif de laboratoire pour passer d'une conception « experte » de la recherche (je sais avant d'avoir fait ou d'avoir essayé) à une perspective ethnographique.

Nous retenons également le peu de données québécoises malgré nos efforts. Nous avons néanmoins maintenu la décision d'investiguer les forums de discussion, plutôt que le réseau *Facebook*. En effet, les groupes *Facebook* sont le plus souvent privés et les messages s'y trouvant apparaissent relativement plus courts que sur les forums.

## CHAPITRE 7.

### LES CATÉGORIES DE PRÉOCCUPATIONS PARENTALES DANS LES MESSAGES D'AMORCE DE FORUMS DE DISCUSSION QUÉBÉCOIS ET FRANÇAIS

Dans ce premier chapitre d'analyse des 147 fils québécois et des 556 fils français du corpus, nous analysons le thème de leur message d'amorce. Qu'est-ce qui préoccupe le parent au point qu'il décide de publier un message ? Quelles thématiques sont récurrentes ? Y a-t-il une distinction thématique importante entre les messages québécois et les messages français, et/ou la répartition de ceux-ci varie-t-elle significativement dans chaque sous-corpus ?

#### 7.1. Introduction

En inscrivant son enfant dans un service de garde, à la maternelle québécoise ou à l'école maternelle française, le parent devient « le parent de l'enfant accueilli ». Il sait que les lois peuvent décider du lieu de scolarisation de son enfant, en particulier si une carte scolaire l'affecte à l'école la plus proche de son domicile, mais il sait également que ses normes d'éducation pourront être remises en question par l'institution d'accueil. Le parent se pré-occupe : il cherche à obtenir de l'information pour s'orienter dans le système et pour gagner éventuellement en liberté de choix.

Une fois à l'école ou à la garderie, l'enfant est évalué selon de nouveaux critères qui entraînent non seulement une évaluation de l'enfant (quelles sont ses compétences scolaires et affectives, peut-il sauter une classe ? Comment se comporte-il ?) mais,

possiblement, le sentiment du parent d'être évalué à travers son enfant. Ce dernier devient alors le messenger (un « *go-between* ») entre les parents et les professionnels (Perrenoud, 1996).

En effet, l'enfant fait un va-et-vient entre la maison et l'école et ses récits, ses pleurs, sa difficulté à s'endormir transportent le plaisir ou la difficulté d'être à l'école. De même, les mots écrits dans le cahier, les rencontres avec l'enseignant à la sortie de l'école ou encore des rencontres plus formelles créent cet espace de transition. Enfin, par ses conduites à l'école également, l'enfant encore immature est objet de jugements et de remarques de l'enseignant (Perrenoud, 1996).

Les institutions n'étant pas hermétiques, le parent reste responsable de son enfant dans l'institution scolaire ou de garde. En cas de problème ou même de réussite, il continue à prendre des décisions, doublement incertaines en raison de l'opacité de ce qui est fait à l'école et de l'enfant lui-même, personne en devenir.

Dans ce chapitre, nous décrivons les préoccupations qui amènent les parents à poser une question ou un commentaire sur Internet en identifiant les thématiques récurrentes dans le corpus et en les ramenant, lorsque c'est possible, aux trois cas de préoccupation distingués dans la construction de ce concept lors du chapitre d'élaboration de celui-ci<sup>69</sup>. Nous avons compris que : a) le parent peut être pré-occupé en amont de l'entrée de son enfant dans une institution scolaire ou de garde ; b) le parent peut être post-occupé par un écart entre l'attente et le réalisé ; c) enfin, le parent peut être pré-préoccupé par les conséquences possibles du mode de résolution choisi.

Néanmoins, la présentation plus spécifique d'une typologie des préoccupations parentales développées à partir de l'analyse des messages d'amorce sera élaborée

---

<sup>69</sup> Chapitre 2 : Une conceptualisation de la « préoccupation parentale » dans un monde incertain

ultérieurement<sup>70</sup>. Notre objectif principal demeure ici de décrire de comparer les préoccupations relatives, en 2015, aux institutions d'accueil des enfants entre 2 et 6 ans exprimées par les parents-internautes québécois et français dans les messages d'amorce des fils de discussion de forums Internet. Plusieurs messages d'amorce du corpus serviront d'illustration des grandes catégories développées.

## 7.2. Méthodologie

Lors d'une première lecture des 147 fils de discussion québécois et des 556 fils de discussion français du corpus, des thématiques sont apparues de façon récurrente : le choix de l'institution scolaire, certaines conduites spécifiques de l'enfant à l'école, ou celle de son enseignant à son égard, etc.

L'élaboration d'un premier modèle – reposant en particulier sur la temporalité du fil de discussion et l'implication de l'enfant dans l'institution éducative – et une seconde lecture de l'ensemble des fils a permis le codage de ceux-ci selon les grandes catégories thématiques identifiées. Nous avons adopté les trois principes méthodologiques suivants :

- Nous utilisons une même catégorisation pour les fils français et les fils québécois afin de rendre comparables les deux sous-corpus ;
- Le codage est réalisé par deux personnes (la chercheure et un assistant de recherche) puis confronté afin d'obtenir un consensus ;
- Les fils de chaque grande catégorie sont relus et redivisés à partir de caractéristiques spécifiques de chaque sous-ensemble, qui ont émergé des observations des chercheurs lors du codage des grandes catégories. Par exemple, les catégories spécifiques relatives aux conduites des acteurs dans

---

<sup>70</sup> Chapitre 9 : La temporalité et les mondes habermassiens dans la situation exposée par le parent préoccupé sur les forums de discussion français

l'institution donnent lieu à un affinement spécifique. Nous décrivons aussi l'objet du message d'amorce (par exemple, certaines conduites comme la violence ou la timidité de l'enfant à l'école, la propreté, etc.) en indiquant l'acteur évoqué à propos de cette conduite qui, nous le verrons, n'est pas toujours l'enfant mais il peut être, en particulier, un acteur de l'institution d'accueil.

### 7.3. Résultats : description des catégories de messages publiés sur des forums de discussion québécois et français

À la suite de la relecture attentive de l'ensemble des messages d'amorce des fils de discussion, cinq grandes catégories thématiques communes aux deux sous-corpus peuvent être distinguées : l'apprentissage ou le savoir, le choix de l'institution d'accueil, les conduites de l'enfant, les conduites d'autres acteurs, le système et son fonctionnement.

À celles-ci s'ajoutent trois catégories spécifiques au sous-corpus français : la précocité, les difficultés d'apprentissage et la gestion de la "carrière" de l'enfant. Celles-ci, nous le verrons, s'inscrivent en continuité des trois premières catégories communes, soit l'apprentissage ou le savoir, le choix de l'institution d'accueil et les conduites de l'enfant.

Un constat peut être posé concernant chacune des grandes catégories communes aux deux sous-corpus et concernant la spécificité des thématiques françaises additionnelles. Ces constats guideront la présentation des résultats ci-dessous.

7.3.1. Les fils concernant des apprentissages ou des savoirs sont sous-représentés.

Cette catégorie, idée initiale de la thèse<sup>71</sup>, s'avère très peu fournie : elle comprend 11 fils québécois et 25 fils français, soit respectivement 7,5 % et 4,5 % des deux sous-corpus. Ces messages concernent le plus souvent des demandes de parents qui souhaitent précéder les apprentissages à l'école ou en garderie ou, dans quelques cas, renforcer ou faciliter les apprentissages faits au même moment à l'école.

L'analyse qualitative de ces fils permet de distinguer quatre sous-catégories :

A) Des méthodes et des programmes :

Ces messages questionnent les autres parents-internautes sur :

- des méthodes de lecture, d'écriture ou de rééducation en écriture, de développement psychomoteur ;
- les programmes de la garderie ou de l'école.

Le sous-thème le plus fréquent est la lecture : un seul message l'aborde au Québec et 5 en France. Par exemple, un parent s'interroge sur la méthode de lecture proposée à son enfant en classe préparatoire (CP), première année d'école élémentaire, et s'inquiète de son efficacité et de ses effets sur la confiance de son fils (extrait 7.1). Notons qu'il s'agit ici d'une préoccupation qui survient à la suite d'une rupture d'anticipation : le parent est « post-occupé » par un écart entre son attente et le réalisé.

---

<sup>71</sup> C'est en effet un thème que nous anticipions comme plus fourni et à même de fonder l'entièreté de la thèse. Nous revenons sur ce point dans la partie discussion de ce chapitre.

Extrait 7.1 Lecture : méthode globale ???

Bonjour,  
 Mon fils viens de faire sa rentrée scolaire au CP, et hier aux devoirs surprise: il doit apprendre a reconnaître des mots, mais il ne sait pas lire (comme tous ceux de sa classe).  
 Il paraît qu'il s'agit de la méthode globale...  
 Personnellement je trouve cela très déroutant...on leurs apprend a reconnaître des mots betement, juste visuellement, sans même leurs apprendre les syllabes???  
 Est ce pareil pour vous?  
 Merci beaucoup, je suis un peu perdue la, et mon fils aussi, qui a déjà peur de ne jamais réussir..

Source : Doctissimo (France)

- B) Des savoirs emblématiques : ces messages concernent des apprentissages « emblématiques » de la réussite scolaire et sociale, comme les langues. Pourtant, les méthodes d'apprentissage d'une langue sont aussi très peu questionnées : 2 fils au Québec et 3 en France. Cette préoccupation peut s'inscrire, cette fois, en amont d'une situation, dans une anticipation de longue haleine (« pré-occupation »), comme dans le cas de cette mère qui questionne pour son enfant l'âge idéal d'initiation à une seconde langue (extrait 7.2).

Extrait 7.2 Bilinguisme ? <sup>72</sup>

Je me questionne si dès la naissance de mon bébé je devrais lui enseigner plusieurs langues ou seulement une et commencé l'enseignement de langue seconde vers 4 ans . Qu'en pensez vous ?

Source : Maman pour la vie (Québec)

- C) Du matériel éducatif : comparativement aux fils sur les savoirs emblématiques de l'école, presque autant abordent des questions concernant du matériel éducatif ou des jouets (5 fils au Québec et 7 en France). Ce matériel peut être plus scolaire dans les messages français (cahier de vacances, livres, activités de

---

<sup>72</sup> Remarquons que ce message ne concerne pas un enfant actuellement âgé entre 2 et 6 ans, mais bien un enfant à naître. Toutefois, le parent anticipe la période préscolaire de celui-ci. Ainsi, le critère de sélection des fils a été appliqué avec souplesse. Nous revenons sur ce point dans la partie discussion de ce chapitre.

renforcement de la classe (extrait 7.3)) ou plus ludique et général dans les messages québécois (casse-tête, jeux d'ordinateur (extrait 7.4), etc.)

*Extrait 7.3 Activités à la maison PS maternelle*

Bonjour à toutes et tous,  
Ma fille vient de rentrer en petite section de maternelle. Elle est, je pense, plutôt en avance pour son âge sinon dans la bonne moyenne. Néanmoins, j'aimerais faire des activités avec elle le week-end qui correspondrait à son programme scolaire. Avez-vous des sites, livres ou cahiers "d'exercices" à me conseiller ? J'ai vu un cahier d'exercices paru chez Nathan mais je ne sais pas si il est bien ou pas. J'ajoute que ma fille va au accueil du matin et du soir alors je ne voit jamais la maîtresse.  
Merci de vos conseils

*Source : les Maternelles (France)*

*Extrait 7.4 Jeux éducatifs de 3 ans et 5 ans*

Bonjour !!!!

Je cherche des jeux, sur ordinateur (cd rom, ou sur internet), qui ne coutent pas trop cher, pour familiariser mes filles de 3 et 5 ans avec l'usage de l'ordinateur, mais sur des sites qui ne sont pas pleins de publicités ou inadaptés à leur âge et programme scolaire.  
merci d'avance !

*Source : Maman pour la vie (Québec)*

D) D'autres apprentissages : enfin, 2 fils français abordent l'apprentissage du laçage des souliers, alors que cette question n'est pas abordée dans le sous-corpus québécois.

7.3.2. Une catégorie de fils concerne le choix de l'institution d'accueil et exprime une pré-occupation voire une pré-préoccupation des parents.

Les fils de cette catégorie concernent le choix de l'école ou de la garderie, avant que l'enfant n'y soit. Les questions des parents, souvent informatives, s'inscrivent dans une préoccupation anticipée (pré-occupation) voire même, comme nous allons le voir, dans une « pré-préoccupation ».

Les parents sont des acteurs de la carrière scolaire de leur enfant et recherchent un établissement qui réponde à leurs attentes en termes de valeurs éducatives et sociales. Si le choix de la garderie est libre au Québec (à condition d'en trouver une ayant une place disponible), dans les deux sociétés à l'étude, il existe une « carte scolaire » pour l'enseignement public avec, cependant, la possibilité du privé et des nouvelles pédagogies.

Le « choix de l'institution d'accueil » est la catégorie la plus volumineuse du sous-corpus québécois (43 fils, 29 %) et la deuxième plus volumineuse du sous-corpus français (77 fils, 14 %)<sup>73</sup>. Dans le sous-corpus québécois, cette dernière catégorie correspond à une proportion pratiquement équivalente (28,5 %) à celle de la catégorie « choix de l'institution d'accueil ».

Nous catégorisons d'abord le sous-corpus français pour cette catégorie de fils puisque cette société est uniformément institutionnalisée pour les jeunes enfants, contrairement au Québec. En effet, la fréquentation de l'école maternelle dès 3 ans en France est quasi-universelle, tandis que les enfants québécois peuvent fréquenter des institutions plus variables à cet âge. Ainsi, les phénomènes spécifiques au sous-corpus québécois sont plus susceptibles de nous apparaître distinctement en commentant ces données dans un deuxième temps, puis par comparaison aux données françaises dans un troisième temps.

### *7.3.2.1. Les préoccupations relatives au choix de l'institution sur les forums français*

Quatre groupes de fils se distinguent dans le sous-corpus français. En premier lieu, notons que seuls trois parents, s'avouant « perdus », questionnent les internautes sur le

---

<sup>73</sup> La catégorie la plus volumineuse de ce dernier sous-corpus, les « conduites de l'enfant », est présentée ci-après.

meilleur choix de scolarisation pour leur enfant entre public, privé et école Montessori (extrait 7.5).

*Extrait 7.5 Comment bien choisir l'école pour ma fille ?*

Bonjour,  
 a toutes je viens vers vous aujourd'hui car je suis un peu perdu. voila ma fille qui va bientot avoir 3 ans au mois d'aout n'est pas encore propre et je voudrais la mettre a l'ecole dès la rentrée prochaine mais voila ecole privée ecole publique telle est la question je suis perdu , auriez vous des conseils a me donner pour quelle genre d'ecole avez vous mis vos enfants et y sont t-ils bien , ? merci pour vos reponses  
 Hélène

*Source : Le journal des femmes (France)*

Ensuite, les deux tiers des messages sont des demandes d'avis sur une ou des écoles publique(s) ou privée(s) dans un secteur donné. La plupart de ces messages ne comportent qu'une question ouverte « Que pensez-vous de cette école ? », mais d'autres parents ajoutent cependant des critères que nous rapportons *in extenso* :

- La réputation de l'école : « une bonne réputation », « une bonne école »
- La taille de l'école : « *petite* » école
- Le nombre d'élèves par classe, l'assurance que des classes ne « *fermeront pas* » par décision académique
- La qualité des locaux
- Les objectifs et programmes
- La qualité des enseignements et des activités, les méthodes d'enseignement aux tout-petits, la qualité des « *matières académiques, du sport, de l'enseignement de l'anglais* »
- Un climat scolaire : « studieux », « bienveillant », « un environnement contrôlé » (extrait 7.6)
- Les conduites des élèves : « ne pas apprendre des gros mots, la violence, la bêtise »
- L'environnement social : pas de « *mauvais quartier, prostitution, drogue* », pas d'école en Zone d'Éducation Prioritaire (ZEP) (extrait 7.6 également)
- La distance entre la maison et l'école

Extrait 7.6 Avis écoles maternelles/élémentaires paris 2eme arrondissement ?

Bonjour

Je viens d'emménager dans le 2eme arrondissement de Paris et mon enfant entrera en PS l'année prochain. J'ai regardé sur le site de la mairie et bien qu'il y ait deux écoles maternelles plus proches, la sectorisation choisie par le maire fait qu'il sera dans une 3e plus éloignée ([école maternelle](#) rue saint denis à 1,5 km de mon domicile tout de même donc 25 à 30 min à pied pour un enfant de cet âge!..... 2 ou 4 fois par jour!.....j'ai des horaires décalés donc espérais ne pas le laisser à la [cantine](#) surtout qu'il a des [allergies](#).....) . Si j'ai bien compris la [maternelle](#) Saint Denis était avant en zone d'éducation prioritaire.

Sinon, il y a une [école](#) privée (Saint Sauveur ) ou la possibilité de demander une dérogation (qui risque de ne pas être acceptée) sur une maternelle plus proche (Vivienne ou Dussoubs).

Connaissez vous ces écoles du 2e ? Parce que quitte à passer un temps fou sur le trajet j'aurais aimé avoir des retours sur l'équipe et l'ambiance, . (Je cherche une ambiance plutôt studieuse et bienveillante et éviter les problèmes d'écoles de ZEP en banlieue que j'ai connu auparavant...)

Je vous remercie infiniment de vos retours sur l'une ou l'autre de ces 4 différentes écoles maternelles (et l'élémentaire qui suit éventuellement : pour moi élémentaire Dussoubs mais il existera plus proche Vivienne, Saint Sauveur et Beauregard).

Generated by [www.PDFonFly.com](http://www.PDFonFly.com) at 7/8/2016 12:10:57 AM

[http://forum.aufeminin.com/forum/infante21\\_117882\\_infante2 Aide-ecoles-maternelles-elementaires-paris-2eme-arrondissement.html#01](http://forum.aufeminin.com/forum/infante21_117882_infante2 Aide-ecoles-maternelles-elementaires-paris-2eme-arrondissement.html#01)

Source : Au féminin (France)

Un troisième groupe de messages (15 fils) concerne des écoles Montessori. La teneur des messages est, cette fois, tournée vers une communauté spécifique de parents. Apparaissent ici des témoignages négatifs comme positifs sur un rapport entre conditions financières et offre pédagogique d'une école, des annonces d'ouverture d'écoles Montessori et des demandes de références d'écoles. Les messages de cette sous-catégorie s'accompagnent toujours de termes évaluatifs relatifs aux bénéfiques pour l'individu-élève : « *choix pour nos enfants* », « *respectueux du rythme de l'enfant* », « *ne pas s'ennuyer* », « *construction d'une personnalité* » (extrait 7.7).

*Extrait 7.7 Une école exceptionnelle*

Bonjour,

Il y a bien longtemps que nous voulions apporter notre témoignage sur l'école Montessori de Nice. Nous avons nos deux enfants (5 ans et 8 ans aujourd'hui) depuis les premiers jours de la création de l'école. Nous connaissons bien maintenant son directeur, (depuis 3 ans) et pouvons témoigner de son extrême honnêteté et intégrité. Il en est de même pour toute l'équipe enseignante. Ce sont les qualités de ce directeur qui ont permis l'engagement de cette équipe et la création de relations pédagogiques exceptionnelles.

Nous voudrions dire aussi quelques mots sur les enfants, car ce sont eux qui sont concernés.

Malheureusement, cette école est payante et très onéreuse (pour notre budget). Nous avons fait un choix pour nos enfants.

Nous ne le regrettons pas une seule seconde.

Ce choix leur permet de trouver la construction d'une personnalité qui leur est propre et à leur rythme. C'est important et seul le petit nombre d'enfants et cette pédagogie le permet.

Nous y amenons nos enfants avec joie tous les jours.

Nous écrivons ce témoignage de nous même et restons à la disposition de parents qui souhaiteraient de plus amples renseignements.

olivier

*Source : Doctissimo (France)*

Le quatrième groupe de messages (11 fils) concerne l'école à la maison (instruction en famille (IEF)). Ces messages sont presque tous des appels à témoignages ou à regroupement pour des activités communes, le partage d'un enseignant, la création d'un réseau d'expériences. Ils concernent donc la mise en commun des ressources et pratiques pédagogiques (extrait 7.8) et sociales.

*Extrait 7.8 Qui fait l'instruction en famille ?*

et quels âges ont vos enfants? ici un bonhomme de 7ans et demi et un de 4 et demi (avec qui je ne travaille que s'il demande).

et vous travaillerez quoi, comment?

joyeuse reprise pour ceux qui se lancent dès maintenant! (ici on reprend doucement...)

*Source : Bébé Nature (France)*

### 7.3.2.2. *Les préoccupations relatives au choix de l'institution sur les forums québécois*

Au Québec, les enfants entrent à la maternelle à 5 ans, avec une possibilité de prématernelle à 4 ans pour les enfants de quartiers défavorisés. Pour cette raison, les enfants fréquentent des centres de la petite enfance (CPE) ou des garderies privées jusqu'à 4 ou 5 ans, lorsqu'ils ne sont pas gardés à la maison par un parent ou une gardienne. Neuf messages de cette catégorie du sous-corpus québécois concernent l'école et 26 concernent les services de garde publics ou privés.

Les messages relatifs à l'école concernent, seulement en partie (5 fils), la réputation d'une école précise ou la recherche d'un type d'école précis (petite école, école privée). La nouveauté, par comparaison avec les messages du sous-corpus français, concerne les stratégies d'information pour entrer dans certaines écoles réputées (école pour enfants doués, école internationale (4 fils, extrait 7.9)) ou un dilemme<sup>74</sup> entre maintenir l'enfant dans une école de quartier ou tenter de l'inscrire dans une école internationale (2 fils).

#### *Extrait 7.9 École internationale de Greenfield Park*

bonjour, je m'interesse a l'ecole internationale de Greenfield Park et j'aimerais savoir s'il y en a parmi vous qui avez vecu l'experience de l'examen d'admission? Merci pour vos conseils pour la preparation de ma fille pour la 1ere annee.... 😊

*Source : Maman pour la vie (Québec)*

Seule une partie des messages relatifs aux services de garde concerne des avis sur une garderie spécifique (11 fils). En effet, comme pour le choix de l'école, les parents hésitent entre plusieurs systèmes de garde. La situation la plus courante correspond à

---

<sup>74</sup> « Un dilemme est l'expression ou l'échange d'évaluations incompatibles, soit entre personnes, soit dans le discours d'une seule personne. Il s'exprime couramment sous forme d'éluisions et d'hésitations, telles que "d'une part [...] d'autre part" et "oui, mais" » (traduction libre) (Engeström et Sannino, 2011, p. 373)

un choix ou à un dilemme entre accepter la place en CPE (enfin) obtenue et accepter ou conserver une autre place en garderie (13 fils, extrait 7.10), entre bénéfices économiques pour la famille, bénéfices pour le futur élève et bénéfices actuels pour l'enfant.

*Extrait 7.10 CPE ou service de garde*

J'ai un dilemme, mes enfants vont dans un service de garde en installation, mon plus vieux a 4 ans, donc en septembre il lui reste 1 an avant la maternelle, mon plus jeune il lui reste 3 ans. Bref, j'ai eu un app3l pour un gros cpe, ca l, air vraiment hot... je me demande si certaines on changé leur enfant pour une année. Ou ils sont presentement il y a beaucoup de choses qui me derange côté installation, mais rien pour le côté humain. Les educatrices sont gentilles, les enfants on l'air bien. Mais la garderie semble bric a braque, pas d'investssement dans les jeux, la cours pratiquement impraticable l'hiver... je me sens coupables de vouloir les changer, mais en meme temps je crois que pour l'entrée a la maternelle ca aiderait..

*Source : Ma garderie (Québec)*

Comme nous l'avons constaté pour les messages relatifs aux écoles Montessori sur les forums français, certains messages annoncent ici des places libres dans une garderie ou témoignent d'une expérience positive dans une garderie spécifique (5 fils). Enfin, deux fils demandent des informations sur les garderies Montessori et Steiner-Waldorf.

*7.3.2.3. Une comparaison des messages des parents français et des parents québécois*

Le tableau comparatif des sous-catégories de messages identifiées dans les forums français et québécois (tableau 7.1) met en évidence que les demandes d'information relatives à l'école sont plus souvent accompagnées en France qu'au Québec de critères sur la « bonne » école, les parents québécois se référant plutôt à une hiérarchie pré-établie entre écoles de quartier et écoles internationales. Les messages québécois expriment également des dilemmes, montrant ainsi que le choix de l'école ou du type de garderie est autant une « pré-préoccupation » qu'une « pré-occupation », le parent envisageant le réel comme un futur antérieur (qu'est-ce que j'aurai fait (de favorable ou de défavorable) si je fais ce choix aujourd'hui ?)

En publiant des messages relatifs aux pédagogies alternatives en France et aux garderies au Québec, les parents utilisent les forums pour témoigner spontanément de leurs expériences ou annoncer l'ouverture d'une classe ou d'une place : il s'agit alors de réduire l'incertitude par une promotion des systèmes d'accueil menée par les parents eux-mêmes. Enfin, l'instruction en famille, questionnée uniquement sur les forums français, révèle le besoin d'informations, de mises en commun de ressources et de réseautage des parents.

Tableau 7.1 *Catégories d'institution et de messages en France et au Québec*

<i>Institution</i>	<i>France</i>	<i>Québec</i>
<i>Écoles publiques et privées</i>	- Demandes d'information sur les écoles avec parfois énonciation de critères	- Demandes d'information sur une école sans critères énoncés - Informations sur les examens de sélection - Dilemmes entre école du quartier et école internationale
<i>Pédagogies alternatives</i>	Écoles Montessori : - Témoignages positifs et négatifs (coûts et bénéfices individuels pour l'enfant) - Annonces de nouvelles écoles	Garderies Montessori et Steiner-Waldorf
<i>École à la maison</i>	Demandes de témoignages et réseautage	
<i>Garderies</i>		- Demandes d'informations sur une garderie sans critères énoncés - Témoignages positifs et annonces de places - Dilemmes entre systèmes de garde

Ainsi, la multiplicité des structures dans les deux sociétés a trois effets : a) le passage d'une évaluation fondée sur des critères institutionnels à une évaluation fondée sur les bénéfices individuels de l'enfant, b) le cumul de la « pré-occupation » et de la « pré-préoccupation » en cas de dilemme, surtout au Québec, et enfin, c) le renforcement de la fonction d'évaluation et de réseautage d'Internet lorsque les enfants intègrent des systèmes en dehors du réseau public.

### 7.3.3. Des conduites de l'enfant suscitent des inquiétudes parentales liées à l'école ou à la garderie.

Cette catégorie représente le plus gros volume de fils de discussion du corpus : 152 fils de discussion français (27 % du sous-corpus) et 42 fils québécois (28,5 % du sous-corpus) concernent les conduites de l'enfant dans l'institution d'accueil ou relatives à cette institution (par exemple, des pleurs le matin).

Les parents sont à présent préoccupés par les conduites dérangeantes de leur enfant qui contredisent leurs souhaits et/ou les attentes de l'institution. Plusieurs modalités se présentent :

- Les parents rapportent que leur enfant tient à l'école une conduite qu'ils n'observent pas à la maison ou celle-ci est, au contraire, dans la continuité de celle à la maison.
- Les parents rédigent un « tableau comportemental » de leur enfant, par l'usage de verbes d'action et de qualificatifs. Ce tableau comportemental comporte, dans une partie des messages, des sous-ensembles plus ou moins articulés, tels par exemple la « *très bonne élève* » qui est « *agressive et excessive* ».
- Le parent émet ou non des hypothèses pouvant justifier l'apparition de ces problèmes d'adaptation, qu'il s'agisse d'évènements et de configurations familiales ou des caractéristiques internes de l'enfant, en particulier la précocité intellectuelle.

- Le parent cherche à agir, par des mesures et pratiques parentales, par l'étape du diagnostic psychologique ou pédopsychiatrique, par exemple.

Les préoccupations parentales exprimées dans les fils de discussion de cette catégorie concernent, en premier lieu, la transition et l'intégration dans le nouvel environnement scolaire ou de garde, puis diverses conduites extériorisées et intériorisées de l'enfant. Le raffinement de chacune de ces sous-catégories met en lumière les grands thèmes qui inquiètent autant les parents québécois que les parents français (tableau 7.2).

#### *7.3.3.1. Les préoccupations relatives à la transition et à l'intégration dans le nouvel environnement scolaire ou de garde*

Cette première sous-catégorie « transition-intégration » domine (39 fils français et 13 fils québécois). En France, c'est la rentrée scolaire qui est vécue difficilement par les enfants concernés : leurs parents décrivent alors des problèmes qui surviennent au moment de la transition famille-école (34 fils), particulièrement en début d'année scolaire. En effet, nous constatons que les fils classés dans cette sous-catégorie datent majoritairement de septembre et d'octobre. Toutefois, certains fils présentent une réapparition du problème en cours d'année, après une période d'accalmie, par exemple au retour des vacances.

Les parents québécois (11 fils) s'inquiètent également des manifestations émotionnelles de leur enfant à son arrivée dans un nouveau service de garde. Les parents décrivent alors des symptômes typiques d'un problème d'adaptation : pleurs, crises, vomissements, repli, etc. Ces symptômes se manifestent soit dans les lieux d'accueil ou à la maison les jours d'école ou de garderie.

Le parent émet ou non des hypothèses pouvant justifier l'apparition de ces problèmes d'adaptation (nouvelle naissance dans la famille, problèmes familiaux, déménagement, problème à l'école, etc.) Par exemple, un changement de milieu de garde, combinée à

l'arrivée d'un nouvel enfant dans la famille, pourrait expliquer selon la mère le comportement de son aîné, qui rechigne à fréquenter sa nouvelle garderie (extrait 7.11).

*Extrait 7.11 Difficulté d'adaptation*

Bonjour à tous,  
 J'aimerais avoir vos conseils ainsi que vos anecdotes.  
 Mon garçon à 3 ans et demi et j'ai dû le changer de garderie car nous allons déménager. Il a passé d'un milieu familiale avec 6 enfants à un CPE!

De plus, je suis présentement en congé de maternité (durant mon congé, je l'ai gardé avec moi 2 à 4 jours par semaines).

Je tente de l'envoyer à la nouvelle garderie au moins 3 jours semaines.

L'arrivée est des plus difficiles! Il pleure, me demande de repartir avec moi, crie, fait le bacon, me dit qu'il ne veut pas aller à la nouvelle garderie, qu'il ne l'aime pas!!!

Une fois la première heure passé, il passe une super belle journée. il joue bien, participe aux activités et quand papa va le chercher le soir, il est super content de sa journée!!

Comment faire pour que les matins se passent mieux? Avez-vous vécu des expériences similaires? Combien de temps cela à pris à vos cocos pour s'adapter à leur nouvel environnement?

Merci à l'avance!

*Source : Ma garderie (Québec)*

D'autres manifestations comportementales inquiètent les parents français (5 fils) et québécois (2 fils) quant à l'intégration de leur enfant. En effet, le comportement social de ce dernier est parfois problématique : timide ou exclusif, il n'arrive pas à se faire des amis ou à les conserver. Il est alors décrit par le parent comme étant solitaire et/ou rejeté par ses camarades. Par exemple, une mère s'inquiète de la conduite d'auto-exclusion de sa fille malgré les encouragements de l'enseignante (extrait 7.12)

*Extrait 7.12 Ma fille de 3 ans refuse de jouer dans la cour de l'école*

Bonjour à toutes,  
 Ma fille de 3 ans refuse de jouer dans la cour de l'école avec les autres enfants, elle reste avec les instit qui sont de service à ce moment la. Ce qui m'inquiète c'est quel n'est pas du tout comme ça à la maison ou en dehors de l'école quand elle est entourer d'autre enfants.. De plus au début du mois de septembre je venais regarder ma fille dans la cour et il y a avais un petit garçon très violent qui tapais pas mal d'enfant je l'est vu pousser ma fille j'en est parler à la maîtresse qui ma dit qu'elle allais surveiller ça ! Et au jours d'aujourd'hui même la maîtresse essay de rassurer ma fille en lui disant d'aller jouer avec c'est copine et elle a même pris ma fille dans un coin avec une copine pour jouer mais toujours rien elle refuse de jouer aidez moi je m'inquiète et sa me déchire le coeur de la laisser

*Source : MagicMaman (France)*

Parfois, le parent rapporte le discours de l'enfant lui-même, qui se plaint de ne pas avoir d'amis. Dans certains cas, l'enfant n'a qu'un seul ami à l'école et se montre exclusif et possessif envers lui. C'est alors le parent (ou d'autres acteurs de l'institution) qui envisage la situation comme un problème, et non l'enfant.

### 7.3.3.2. *Les préoccupations relatives aux problèmes de comportement*

D'autres conduites de l'enfant – ou d'autres enfants qui l'entourent – inquiètent ou dérangent les parents internautes. Les conduites de violence physique et les comportements d'indiscipline et de provocation de l'enfant en sont les deux grandes sous-catégories. Elles sont de tailles équivalentes, autant dans le sous-corpus québécois que dans le sous-corpus français.

Tous d'abord, 23 fils français et 8 fils québécois sont relatifs à des conduites de violence physique. L'enfant du parent inquiet peut alors être l'agresseur : il tape, bouscule, pousse, mord ses camarades en classe, à la garderie ou dans la cour. Dans certains cas, le parent reconnaît volontiers que son enfant a un « *fort tempérament* » ou qu'il est « *difficile* ». Dans d'autres, l'enfant est décrit comme « *exemplaire* » ou ne manifestant aucun problème particulier de comportement à la maison. Par ailleurs, le parent exprime parfois certaines craintes que son enfant (et lui-même comme parent-éducateur de cet enfant) ne soit stigmatisé, non seulement par l'enseignant et par d'autres membres du personnel éducatif mais aussi par les autres parents des enfants-victimes. Par exemple, ce parent dérangé par la conduite de son enfant – et des conséquences de celle-ci – car les autres parents se montrent offusqués que leur enfant se fasse mordre à la garderie par l'enfant du parent initiateur. Ce dernier se sent impuissant à discipliner son enfant et appliquer lui aussi les interventions de l'éducatrice puisque son enfant n'adopte pas cette conduite à la maison (extrait 7.13).

*Extrait 7.13 Morsures et garderie !*

Bonjour !  
 Mon fils a 2 ans et demi, et depuis quelques semaines, il mord des amis a sa garderie ! Il mord toujours la meme amie (3 fois en 2 semaines), mais hier il s'en ai prit a un autre ... Et il mord fort le petit vampire !! Les parents des amis mordus sont en colere contre nous, je ne sais pas trop comment reagir ... Je sais pourquoi il mord: l'ami veut lui enlever un jouet, mon fils ne veut pas, et bang! il se defend avec ses dents ... L'educatrice le met en retrait, lui fait mordre dans un anneau de dentition quand ca arrive et fait la methode velcro ... Mais chez moi il ne mord pas, donc je ne peux pas vraiment appliquer ces techniques la ... Je fais quoi pour lui faire comprendre qu'il ne faut pas mordre ?? Et je comprends les parents d'etre choques, mais en meme temps, je trouve ca exagerer un peu, ils ne nous regardent meme plus !

*Source : Ma garderie (Québec)*

À l'inverse, l'enfant du parent initiateur peut être victime. Le parent rapporte alors un épisode unique ou des épisodes récurrents de violence (coup de poing, de pied, claque, bousculade) dont aurait été victime son enfant en classe, dans la cour d'école ou à la garderie. Le parent peut avoir été témoin des actes de violence ou rapporter les propos de son enfant qui affirme alors avoir été la cible de l'un ou de plusieurs de ses camarades. Dans certains cas, le parent décrit les marques visibles sur le corps de son enfant.

Enfin, cette sous-catégorie comporte également des fils où les parents expriment des inquiétudes suscitées par un climat général de violence à l'école.

Des comportements d'indiscipline et de provocation de l'enfant constituent la deuxième grande sous-catégorie des conduites enfantines qui inquiètent les parents. Ainsi, 22 messages français et 9 messages québécois sont relatifs à des enfants décrits ainsi : l'enfant « *n'en fait qu'à sa tête* », « *n'écoute pas* », est « *insultante* », montre de l'« *effronterie* », est « *manipulatrice* », « *irrespectueuse* », « *agressive* », « *impoli* », « *hurle* », « *défie sans cesse* », est « *provocateur* », « *fait n'importe quoi pour se faire remarquer* », « *fait le zouave* »... S'ajoute au Québec le terme « *hyperactif* ».

À nouveau, plusieurs cas se présentent quant au contexte de cette conduite :

- elle ne se présente qu'à l'école, au grand étonnement du parent ;

- la conduite à l'école prolonge celle observée à la maison ;
- le parent ne présente la conduite qu'en relation avec les (excellentes) compétences et la précocité des apprentissages de son enfant.

Ces problèmes comportementaux ne sont jamais reliés avec des difficultés scolaires. Par exemple, un parent s'inquiète de plusieurs problèmes de comportements de son fils à l'école (mensonges, désobéissance, provocation, grossièretés), même si pourtant « il travaille bien » (extrait 7.14).

*Extrait 7.14 Problèmes de comportement à l'école*

je ne sais pas comment résoudre le problème ?  
 mon fils de 6 ans est en cp, il travaille bien, voir très bien mais il a des problèmes de comportement. mensonges, n'écoute pas, provoque les autres et aujourd'hui "grossièretés" et il a montré ses fesses aux autres enfants de sa classe, je lui ai bien expliqué que c'était pas bien fallait pas recommences mais bon la prochaine fois il trouvera autre chose. il était suivi par un psy mais soi disant que tout va bien.  
 je suis divorcé, la séparation a été plutôt violente mais la psy dit "ca va" mais même avant notre séparation nous avons eu des remarques des instits. que faire, si une bonne âme peut m'aider .... mille fois merci.

*Source : Les Maternelles (France)*

En France et au Québec, plus de la moitié des messages associent les conduites de l'enfant soit à la précocité intellectuelle (en France), soit au trouble déficitaire de l'attention avec ou sans hyperactivité (TDA/H) ou au trouble d'opposition (au Québec). Les parents se demandent alors s'il faut faire tester leur enfant ou le faire examiner par un psychologue ou un psychiatre.

Dans 12 des messages relatifs aux problèmes de comportement en France (sur 22 au total), le parent décrit les excellentes compétences et les intérêts de son enfant, faisant dès lors l'hypothèse de sa précocité intellectuelle ou envisageant de le faire tester (extrait 7.15)<sup>75</sup>.

---

<sup>75</sup> Ces fils, comme une partie des fils associés à l'ennui et à l'insatisfaction, sont donc relatifs à la fois à la précocité et au comportement. Les autres hypothèses du parent (ex : séparation des parents) pourraient elles-mêmes être des catégories car, comme la précocité, elles expriment une compréhension du problème. Nous verrons cependant plus loin que la précocité comme hypothèse, objectivée et vérifiée par des tests de mesure de l'intelligence et par des professionnels légitimes, regroupe des parents dans des forums spécifiques.

*Extrait 7.15 Avis, conseils*

Bonjour,

Tout d'abord je ne sais absolument pas si mon fils est surdoué ou précoce...

Je viens ici car quand je parle de mon fils autour de moi à d'autres mamans elles me conseillent de le faire tester.,

Mon fils a 5ans et 4mois, c'est un petit garçon adorable et très sensible...

Mais j'ai toujours des "pb" depuis qu'il est en crèche/maternelle!

Il a marche tôt 10mois mais par contre n'a pas parle tôt du tout...

Vers 2ans 2ans et demi, par contre une fois partie il a tout de suite eu beaucoup de vocabulaire!

En crèche, elle me disait qu'il avait pas mal la bougeotte, il faisait des jeux logiques que peu d'enfant réussissaient pour son âge (d'après les éducatrices).

Et elles étaient bluffées de sa mémoire et de son vocabulaire.... Elles m'avaient conseillé de lui faire faire du yoga pour l'apaiser... Je me souviens qu'en fin d'année avant le passage en mater une des eje m'a dit qu'à son avis j'aurai des pb en mater avec lui, qu'il réclamait beaucoup d'attention et qu'il fallait en permanence l'occuper.

Et bingo!

Pour essaye de résumer, elles me disent que c'est un petit garçon adorable, très intéressant avec énormément de vocabulaire et de memoire (comme à la crèche)

Mais il passe son temps à faire le zouave en classe, il perturbe la classe coupe la parole aux copains pour répondre à leur place, a toujours 20 000 questions à poser ce qui perturbe la classe dixit la maîtresse (et que je comprend)

Generated

(...) Source : Doctissimo (France)

Au Québec, l'hypothèse de précocité n'apparaît pas. Elle est remplacée (dans 5 messages sur 9) par le TDA/H (4 messages, extrait 7.16) et par le trouble de l'opposition (1 message). Des parents s'inquiètent du coût du diagnostic, des médicaments prescrits et du risque d'exclusion de leur enfant de la garderie si rien n'est fait.

*Extrait 7.16 TDAH sévère*

Bonjour les filles!

je suis contente de pouvoir vous en jaser; mon conjoint est en déni total... Mon petit de 6 1/2 ans vient d'avoir son diagnostic de TDAH sévère cette semaine par le psychiatre. Il est en 1ere année. Il veut que nous essayons le Bifantin. Je vous avoue que ça été un gros choc pour moi mais depuis des années qu'on me dit que mon enfant est tannant, écoute pas les consignes, dérange, et j'en passe. Pourtant il va bien à l'école pour les apprentissages mais c'est le comportement qui accroche.

Nous avons vu le Dr Luc Morin à Sherbrooke, est-ce-que l'un d'entre vous le connaît?

N'hésitez pas à partager votre expérience avec le TDAH et le Bifantin. Merci!!

Source : Ma garderie (Québec)

Le tableau 7.2 résume les sous-catégories de fils concernant les conduites problématiques de l'enfant qui préoccupent les parents.

*Tableau 7.2 Catégories de conduites de l'enfant qui préoccupent les parents québécois et français*

<i>Sous-catégories</i>	<i>Difficultés spécifiques</i>	<i>Fils français</i>	<i>Fils québécois</i>
Transition-intégration	Transition : pleurs, etc.	34 fils	11 fils
	Intégration : comportement social (timide, solitaire, exclusif)	5 fils	2 fils
Problèmes de comportement (conduites externalisées ou internalisées)	Violence physique (agresseur et victime confondus)	23 fils	8 fils
	Indiscipline et provocation (souvent associées à la précocité ou à un trouble de l'attention ou de la conduite)	22 fils	9 fils

7.3.4. Trois catégories sont spécifiques aux messages de parents français : la précocité, des obstacles à l'apprentissage et la gestion de la "carrière" de l'enfant.

Trois catégories thématiques sont spécifiques aux forums français et s'inscrivent en continuité des trois grandes catégories communes aux deux sous-corpus présentées jusqu'à maintenant, soit l'apprentissage ou le savoir, le choix de l'institution d'accueil et les conduites de l'enfant. En effet, les parents français relèvent des conduites spécifiques que ne relèvent pas les parents québécois, cette particularité pouvant être attribuée à la configuration des systèmes éducatifs de chaque société à l'étude. Rappelons que les enfants français entrent en petite section (PS) de maternelle à 3 ans et parfois même en très petite section (TPS) à 2 ans. La scolarisation dès 3 ans en France

incite davantage les parents à s'intéresser à l'apprentissage et à la précocité chez leurs enfants.

#### 7.3.4.1. *La précocité intellectuelle des enfants*

Les sites français comportent des forums spécifiques sur la précocité, ce qui n'est pas le cas des sites québécois. Quinze messages du sous-corpus français se rapportent à la précocité de l'enfant, 12 d'entre eux rapprochant cette hypothèse des difficultés comportementales de l'enfant en classe (comme observé précédemment concernant les conduites d'indiscipline et de provocation de l'enfant). Ces fils sont issus de trois forums spécifiquement liés ou non à cette thématique : *Doctissimo – Enfants précoces, enfants surdoués*<sup>76</sup>, *AuFéminin – Les 3-11 ans : Précoces et surdoués*<sup>77</sup> et *Les Maternelles – psychologie*<sup>78</sup>. Sur les forums québécois, nous ne trouvons pour ce thème qu'un seul message publié en 2012, avec une seule réponse qui a réactivé le fil en 2014<sup>79</sup>.

#### 7.3.4.2. *Les obstacles à l'apprentissage*

Les parents français sont également préoccupés par des conduites qui perturbent l'apprentissage de leur enfant (22 fils). Trois types de conduites sont relevés : un manque de concentration ou un refus de travailler, un retard de langage, ou encore un retard en lecture, en écriture ou sur le plan de la motricité fine. Ces obstacles nuisent à l'apprentissage et limitent la capacité de l'enfant à suivre le rythme scolaire. Notons que ces difficultés apparaissent particulièrement chez des enfants jeunes.

---

<sup>76</sup> [https://forum.doctissimo.fr/famille/enfants-precoces-surdoues/liste\\_sujet-1.htm](https://forum.doctissimo.fr/famille/enfants-precoces-surdoues/liste_sujet-1.htm)

<sup>77</sup> Ce forum n'existe plus. L'architecture de l'espace de forums a été entièrement remaniée : <https://forum.aufeminin.com/forum/>

<sup>78</sup> <https://www.lamaisondesmaternelles.fr/tag/psychologie>

<sup>79</sup> Le titre de ce fil de discussion est « enfant intellectuellement précoce », publié sur *Maman pour la vie* (Québec).

Les problèmes de concentration et de mise au travail sont les plus fréquents de cette sous-catégorie (10 fils). Le parent décrit un enfant peu attentif, qui n'écoute pas les consignes (extrait 7.17), qui n'a pas envie de travailler et/ou qui bavarde trop en classe. Il n'aime pas l'école ou fait « *l'idiot* » pour faire rire ses camarades. Parfois décrit comme colérique ou « *désagréable* » envers les autres élèves, l'enfant concerné ne manifeste toutefois pas de problème d'agressivité (le fil serait alors classé dans une autre catégorie, précédemment décrite). Le problème demeure du côté de l'enfant, qui ne joue pas son rôle d'élève. Ce dernier peut être décrit comme manquant de confiance, anxieux, ou n'acceptant pas de se tromper. Enfin, des problèmes de maturité chez certains enfants les plus jeunes de la classe (nés en décembre) peuvent être rapportés. Selon le parent, cette immaturité expliquerait les difficultés scolaires, les frustrations et le désintérêt, voire le dégoût de son enfant pour l'école. Dans certains cas, le parent craint que son enfant ne soit stigmatisé par les autres élèves, par l'enseignant ou par d'autres membres du personnel éducatif.

*Extrait 7.17 Enfant qui vit dans son monde, ne se concentre pas en classe*

Bonsoir à toutes et à tous,

Tout est dit dans le titre !! je suis maman d'un garçon de 4 et demi, et d'une petite fille de 2 mois. Et je suis inquiète pour mon grand !! Aujourd'hui la maîtresse me dit qu'il n'écoute rien, qu'il est à l'ouest. Très étourdit, et raconte beaucoup d'histoires, chose que j'ai également constaté à la maison, alors je ne sais pas si c'est inquiétant, si c'est qu'une période (naissance de sa petite sœur) par exemple qui le perturbe, il est vrai que je lui accorde moins de temps qu'avant, mais lui explique toujours tout. Ou est-ce autre chose ?? trop de dessins animés par exemple ? ordinateur ? qui serait dû à ce manque de concentration. Je suis un peu perdue et ne sais pas trop comment et quoi faire ? je lui parle beaucoup mais ça ne suffit pas ! et quand je lui parle il répond complètement autre chose, il est comme hors sujet !! Bref, merci à tous ceux qui pourront m'aider à y voir plus clair !!

Source : Doctissimo (France)

Les parents abordent également des inquiétudes concernant des problèmes de langage (retard ou trouble, dysphasie, bégaiement) constatés chez leur enfant (5 fils). L'enfant parle peu ou pas du tout et a du mal à se faire comprendre par son entourage. Ces

difficultés de langage s'accompagnent parfois de problèmes de comportement (l'enfant tape, mord, crie, etc.) Dans certains cas, l'enfant est stigmatisé ou violenté par ses camarades de classe. Dans la plupart des cas, le parent a fait évaluer l'audition de son enfant (qui se révélait être la source du problème dans certains cas) et a pris rendez-vous avec un Centre Médico-Psycho-Pédagogique (CMPP), mais il est en attente. Il est à la recherche de soutien, d'autres ressources ou de solutions pour aider son enfant. Les fils classés dans cette sous-catégorie abordent également des problèmes de bégaiement survenus de manière impromptue.

Enfin, les parents s'inquiètent des difficultés de leur enfant à développer les compétences scolaires emblématiques de sa réussite à l'école maternelle (lecture, écriture, motricité fine) (7 fils). Elles concernent plus particulièrement la tenue du crayon, l'écriture en miroir, les difficultés en lecture (extrait 7.18), la confusion entre les lettres b et d.

*Extrait 7.18 Difficultés en lecture*

Bonjour,

Mon fils de 7 ans est en CP cette année.  
 Nous pensions que tout allait bien se passer car c'est un enfant qui a parlé très tôt et qui prenait seul des livres, même s'il ne lisait pas encore. Cependant, dès le début de l'année, j'ai constaté qu'il ne progressait pas beaucoup. J'avais rencontré son institutrice qui m'avait dit que c'était normal de déchiffrer encore au mois de décembre.  
 Par contre, au mois de février, elle est revenue vers moi en me disant que mon fils peinait un peu en dictée et en acquisition de sons complexes et qu'il faudrait prendre contact avec une orthophoniste, ce que nous avons fait mais elle n'a rien décelé.  
 De mon côté, je trouve que mon fils lit plutôt bien, même s'il hésite encore sur certains mots compliqués, mais répète toujours les mêmes erreurs, hésite toujours sur les mêmes sons (les b, les d, les t, les v, les on). Par exemple, on lui demande d'écrire un mot, il se trompe, on le corrige, on lui explique la difficulté du mot et on lui demande de le réécrire correctement mais, le lendemain, il l'écrit de nouveau avec la même faute. Quand je l'interroge, il me dit qu'il pense à autre chose, qu'il veut juste aller dessiner ou jouer ; il n'y a que les problèmes de math qui lui plaisent car il trouve ça drôle, il y a des images !  
 Je suis un peu inquiète pour le suite, avez-vous déjà été confronté à ce type de problème ? Pensez-vous qu'il faille que je retourne voir l'orthophoniste ? Peut-être aussi dois-je simplement le laisser aller à son rythme ? Je laisse ce message car je n'ai pas de réponse de l'enseignante.  
 Merci à tous pour vos réponses

*Source : AuFéminin (France)*

7.3.4.3. *L'action sur la carrière de l'enfant : la classe de double niveau et le passage anticipé dans la classe supérieure*

Les parents s'inquiètent non seulement du choix de l'école (ou de la garderie) de leur enfant, comme nous l'avons relevé précédemment, ils s'inquiètent ensuite de la « carrière »<sup>80</sup> de celui-ci dans l'institution scolaire. Il s'agit, en premier lieu, de la position de leur enfant dans des classes double niveau alors que l'enfant appartient au niveau plus élevé. Ils craignent alors que leur enfant ne bénéficie pas du niveau d'apprentissage qui devrait être le sien (extrait 7.19).

*Extrait 7.19 Maman inquiète*

Bonsoir  
 Je suis très inquiète car mon enfant passe au CP dans une classe double section Gm / CP  
 Sa pédiatre nous parle de précocité depuis son plus jeune âge. Nous n'avons jamais voulu le faire détecter.  
 Nous l'avons changé d'école l'année dernière. Il a réalisé une excellente année scolaire. Il sait lire des phrases simples Depuis avril. Ce soir, nous avons appris qu'il resterait avec la même institutrice. Jusque là, rien ne nous choque puisque c'est une excellente enseignante.  
 En consultant les listes, nous nous apercevons qu'il est en gs / Cp. Le plus dur, c'est qu'il est séparé de ses amis proches et c'est le seul garçon en CP.  
 Le fait de rester avec la même maîtresse ne le dérange pas mais de voir l'ensemble de ses amis changer de classe est très dur à accepter pour lui.  
 Nous avons rencontré la maîtresse et le directrice pour avoir des explications.  
 On nous a dit qu'il était dans cette classe car c'est un élément moteur autonome et sans aucun problème de discipline. Les autres enfants de CP ne sont pas tous autonomes. Ils seront huit CP.  
 Notre inquiétude est au maximum sachant que c'est un enfant qui ne se mettra pas en avant pour ne pas dévaloriser les autres.  
 De plus, nous l'avons changé d'école afin de le niveler vers le haut sans avoir pour objectif de la faire sauter de classe contrairement à l'avis de la pédiatre.  
 Que devons nous penser? Que devons nous faire? Generated

*Source : Doctissimo (France)*

En deuxième lieu, certains parents (sur la recommandation ou non d'un autre acteur) souhaitent accélérer le parcours scolaire de leur enfant et se questionnent sur les

---

<sup>80</sup> La carrière scolaire demeure une préoccupation plus importante en France qu'au Québec, où nous n'observons qu'un message en ce sens.

conséquences. La règle la plus manipulée (étant donné la flexibilité du système à cet égard) est le saut de classe ou le passage anticipé au niveau supérieur en cours d'année scolaire, aussi appelé le « glissement » d'une classe à une autre. Plusieurs demandes de saut de classe ou de passage anticipé surviennent alors que l'enfant fréquente des classes « double niveau » : le parent dispose alors d'un point de comparaison pour évaluer les capacités de son enfant, qu'il soit dans le niveau « inférieur » ou « supérieur ».

Dans le premier cas (saut de classe) (14 fils), il s'agit, après au moins un an de scolarisation à l'école maternelle, de faire « sauter » un niveau scolaire à l'enfant (par exemple, passer de la très petite section (TPS) à la moyenne section (MS) en sautant la petite section (PS), ou passer de la PS à la grande section (GS) en sautant la MS), étant donné ses capacités observées au cours de l'année. Bien qu'il soit techniquement possible de passer de la GS au CE1 en sautant le CP, cette possibilité n'est pas évoquée par les parents. En effet, le CP est une année cruciale, du moins sur le plan symbolique, comparativement aux années de maternelle. Dès lors, c'est la MS ou la GS qui est « sautée » après un an ou deux de maternelle (qui permet d'évaluer les capacités de l'enfant). Dans le cas d'un enfant ayant fait la TPS, le saut de la PS peut être envisagé.

Dans le second cas (glissement) (6 fils), il s'agit de faire glisser l'enfant d'un niveau à l'autre alors qu'il fréquente une classe « double niveau » et qu'il est dans le niveau « inférieur » : il suffit alors de le faire passer au niveau « supérieur » à un moment stratégique de l'année scolaire, par exemple après Noël. Cette stratégie nécessite souvent le concours de l'enseignante (extrait 7.20).

*Extrait 7.20 Faire sauter une classe*

Coucou

La maîtresse de Loup (4 ans et demi, en MS) a commencé à me parler de son rythme scolaire avant les vacances de Noël. Loup est en double niveau MS/GS (petite école rurale). Depuis quelques temps, il se retourne vers les grands quand il a fini son travail. Elle me dit "rassurez-vous, c'est pas pour discuter ou mettre le bazar, non il veut faire les exercices des grands". Donc elle a commencé à lui en faire faire, elle lui a même fait passer les éval' des grands et sa conclusion " c'est plutôt très bon". Elle nous a donc demandé notre accord pour le passer régulièrement chez les grands. Je lui ai répondu que je lui faisais confiance car c'était elle la professionnelle. Que mon credo était de respecter son rythme quel qu'il soit, la norme étant pour moi une notion floue et que je fuis. Donc depuis la rentrée, elle lui fait faire régulièrement et de plus en plus le travail des grands. Elle dit que le seul point non maîtrisé par Loup de la GS c'est l'écriture "en attaché" comme dit mon loulou. Et là depuis quelques semaines, il écrit son prénom en attaché (me souviens plus du nom exact, cursive ?). Il est tout fier de nous montrer ses cahiers où il a fait les exercices des grands. La maîtresse nous a fait remplir une demande de RASED (?) pour que Loup voit une psychologue scolaire qui se prononcera sur sa maturité pour intégrer définitivement la GS.

De fait, ça fait un bout de temps qu'on se dit qu'il va très vite dans ses apprentissages. Il a une mémoire d'éléphant (la même que celle de son père ... j'vous raconte pas comment je passe pour une gourde régulièrement avec ma mémoire de moineau ...), il demande depuis longtemps à ce qu'on lui lise les panneaux routiers, il veut savoir combien font tant et tant. Ça fait quelques temps aussi que des gens nous font la remarque que Loup cogite vite, notamment des amis instit' ou l'instit qui gère l'asso Montessori de Bourges. Mais bon, on n'est pas du genre à le pousser donc on le laissait avancer selon son rythme en répondant toujours à ses questions, ses demandes.

ça me perturbe un peu de me dire qu'il va rentrer sans doute au CP en septembre. Mon ptit loulou de maternelle ... Pour le moment, il le vit plutôt bien. Ce qui me rassure c'est qu'il ne sera pas dépaysé, qu'il ne perdra pas ses copains/copines car de fait il en a plusieurs en GS, notamment SON amoureuse (ce sont ses termes !) !!...

Après mon cerveau de maman névrosée qui se soigne se demandait si ses crises récentes de "je ne sais pas mettre mon pantalon", "je ne sais pas me brosser les dents" ne pouvaient pas être en lien avec ce qu'il vit à l'école. Une sorte de volonté de ne pas grandir trop vite, je ne sais pas.

*Source : Bébé Nature (France)*

- 7.3.5. Les parents se questionnent également sur les conduites des acteurs des institutions d'accueil, en particulier les enseignants, les éducateurs et parfois aussi, sur leurs propres conduites.

Si les parents interrogent massivement les conduites de leur enfant, comme nous l'avons précédemment observé, nous constatons que les conduites d'autres acteurs – davantage encore que celles de leur enfant, qui apparaissent en réaction à celles-ci – peuvent également les préoccuper. Par ailleurs, le décompte de ces fils (tableau 7.3) révèle une répartition différente dans les deux sous-corpus. En effet, en raison de la différence des structures d'accueil entre 2 et 6 ans dans les deux sociétés, les parents québécois évoquent plus souvent les professionnels du service de garde tandis que les

parents français évoquent surtout les enseignants. De plus, les parents québécois s'interrogent davantage sur leur propre conduite que les parents français, selon la proportion établie dans chaque sous-corpus.

*Tableau 7.3 Répartition des messages relatifs aux conduites des acteurs de l'institution d'accueil et à ses conduites propres*

<i>À propos des conduites de ...</i>	<i>Québec</i>	<i>France</i>
Éducatrice en milieu de garde (Qc) Assistante maternelle (Fr)	22 fils (15 % du sous-corpus)	3 fils
Personnels scolaires	3 fils	57 fils (dont 50 concernant l'enseignant) (10 % du sous-corpus)
Autre professionnel (psychologue, médecin scolaire, orthophoniste)	Aucun fil	10 fils
Autres adultes de l'entourage	Aucun fil	3 fils
Le parent auteur du message	11 fils (7,5 % du sous-corpus)	10 fils (2 % du sous-corpus)
<i>Total</i>	36 fils (24,5 % du sous-corpus)	83 fils (15 % du sous-corpus)

*7.3.5.1. Les messages relatifs aux éducatrices en milieu de garde (Québec) et aux personnels scolaires (France)*

Au Québec, les parents s'inquiètent principalement de la sécurité de leur enfant (8 fils, extrait 7.21) et de désaccords entre normes éducatives (8 fils) relatives à la propreté, à

l'habillement, à la sieste de l'après-midi (extrait 7.21 également). Les autres messages se dispersent dans des catégories relatives à la sollicitude et à la tolérance à l'enfant et à des changements de groupe d'âge.

*Extrait 7.21 Elle laisse un enfant dehors seul pendant 1 heure!!<sup>81</sup>*

Bonjour les filles,

Je vous écris suite à une discussion avec ma nouvelle voisine... Je veux l'aider! Ses 3 enfants (18 mois, 4 et 5 ans) sont dans un MF privé à 30\$ depuis toujours. Dernièrement, elle a demandé à sa RSG de ne plus faire dormir le plus vieux puisqu'il va commencer l'école en septembre.

La RSG exige une heure sur son matelas (sans jouets, livres ou autre, ce que je trouve long en terme de temps, mais disons raisonnable) Ensuite, de 14h00 à 15h00 elle lui a dit qu'elle enverrait son enfant dehors dans la cour mais elle l'a bien avisé qu'elle ne sortait pas dehors puisque ces 2h sont son "brake" (euh, désolée, j'ai déjà été RSG et c'est pas tous les enfants qui dorment 2h!!!) Ah oui, elle lui a dit qu'elle lui donnerait de l'eau s'il faisait chaud (bravo, comme un chien!!) Ma voisine scandalisée lui a alors dit que ça n'avait pas de sens de laisser un enfant de 5 ans sans surveillance pendant 1h, ce à quoi la RSG (gardienne dans ce cas selon moi!) a répliqué que sa court était clôturé. Elle lui a aussi dit que lorsqu'il y aurait de la pluie le petit devrait passer les 2h au sous-sol sur le matelas sans déranger les autres.

Il y a 2 semaines, le coco en question a fait pipi sur lui durant la sieste parce qu'ils ne sont pas autorisé à se lever durant la sieste et qu'il l'a appelé plusieurs fois (aux dires de la rsg elle-même) mais qu'elle n'a pas cru bon descendre parce qu'elle s'est dit qu'il pouvait se retenir!

Selon moi c'estxxxxxxxxxxxxqui ne devrait pas avoir le droit d'être responsable d'enfant (je ne la connais aucunement mais juste ces 2 "péripéties" me mettent hors de moi). Ma voisine voudrait bien sortir ses enfants au plus vite de là mais vous savez comme moi que 3 places (et même 2) c'est très difficile à trouver!!! Ils n'ont pas de famille ici alors personne ne peut les backer le temps de trouver ailleurs.

Ma question (enfin!) puisque la garderie est privée, peut-elle faire une plainte qqpart?? Ministère de la famille? Nous sommes de la rive-sud de qc et il ne faut pas de permis de la ville pour avoir un MF ici :(

Merci de vos conseils!

*Source : MaGarderie (Québec)*

En France, les 3 messages relatifs à des assistantes maternelles concernent des désaccords sur les normes éducatives.

---

<sup>81</sup> Remarquons que ce message n'est pas écrit par la mère des enfants concernés par la problématique, mais plutôt par la voisine de celle-ci. Ainsi, le critère de sélection des fils a été appliqué avec souplesse. Nous revenons sur ce point dans la partie discussion de ce chapitre.

À l'école française, seuls 3 messages (sur 57) questionnent la sécurité de l'enfant. La plus grande partie des messages concerne les méthodes disciplinaires de l'enseignant dans sa classe ou un traitement spécifique de l'enfant.

Les méthodes disciplinaires récusées sont parfois relatives aux récompenses et aux punitions (5 fils). Le parent aborde alors, de manière générale, un désaccord avec les méthodes éducatives ou disciplinaires que l'enseignant (ou l'ATSEM, Agent territorial spécialisé des écoles maternelles) utilise dans sa classe. Dans certains cas, le parent considère que ces méthodes entraînent des répercussions sur l'apprentissage, le comportement et/ou la motivation de son enfant (ou des enfants du groupe en général). Les parents décrivent, entre autres, une maîtresse qui prive de récréation les élèves qui n'ont pas fini leur exercice, une maîtresse et une ATSEM qui récompensent les enfants avec des bonbons ou encore une maîtresse qui a mis en place un système de punitions et de récompenses (extrait 7.22).

*Extrait 7.22 Système punitions/récompenses*

Bon nouveau pb lié à l'école.

Ma fille rentre un midi de l'école en me disant "aujourd'hui j'ai mis 7 enfants au coin". Pardon???????

Explication : la maîtresse s'est absentée un moment, c'est ma fille (c'est une classe GS/CP, ma fille est en CP) qui était chargée de surveiller la classe, et la consigne était que le moindre élève qui disait 1 seul mot, devait aller au coin.

Donc y'en a 7 qui sont allés au coin!!! (Elle est bizarre cette classe d'ailleurs, y'a vachement de coins!).

Je suis dégoutée en fait.

J'avais intégré que mes enfants, à leur entrée à l'école étaient confrontés au système punitions récompense, que moi je cherche à éviter. Je pouvais même expliquer que de temps en temps y'a des enfants qui vont au coin parce que la maîtresse a trop d'enfants à s'occuper, et qu'elle n'a pas toujours le temps d'expliquer, alors qu'à la maison je préfère prendre le temps d'expliquer.

Mais là c'est au delà je trouve, car non seulement ma fille est confrontée à ce système, mais en plus elle apprend à l'utiliser!! 

Je ne sais pas quoi faire...

Je me sens un peu seule et démunie.

Parler avec la maîtresse, j'en ai pas envie d'emblée (ça se passe pas forcément bien). Pour l'instant j'ai juste redit à ma fille que je n'étais pas d'accord avec la mise au coin.

Comment faire quand le système éducatif de l'école est différent du notre? Comment ils s'y retrouvent les enfants là dedans?

Celles qui ont des enfants plus grands scolarisés, est ce que vous trouvez que ça a un impact important ou pas sur vos enfants?

*Source : l'arbre à bébés (France)*

Encore plus nombreux sont les messages relatifs à des interventions spécifiques de l'enseignant (et parfois de l'ATSEM ou du directeur) sur son propre enfant (16 fils). Les titres des messages sont alors souvent explicites : « *dégoutée !!!* », « *j'ai l'impression d'abandonner mon fils à l'école* », « *maltraitance de la part des instituteurs* »... Deux cas se présentent : l'enfant a commis un acte de violence sur un camarade auquel l'enseignant répond par exemple par une fessée, ou l'enfant est turbulent, « *ne fait pas le travail comme il faut* » ou encore la maîtresse « *a moins d'affinités* » avec lui. Dans ces extraits tout particulièrement, les parents expriment leur émotion et leur désarroi, envisageant les conséquences personnelles pour leur enfant (extrait 7.23).

*Extrait 7.23 Problème avec la maîtresse de mon fils*

Bonjour à toutes !

Je suis la maman d'un petit boy de 3 ans et demi, scolarisé en petite section de maternelle. C'est sa deuxième année. L'année dernière tout s'est très bien passé avec sa maîtresse, une année scolaire très réussie et très enrichissante pour mon fils...

Cette année, il a gardé la même classe, c'est à dire avec les mêmes petits copains pour la plupart mais il a une nouvelle maîtresse.

Et c'est là que les choses se gâtent :

Jamais une parole gentille, toujours des choses négatives à dire .

"dépêche toi Léo, va enlever ton manteau", à peine un pied posé dans la classe. Ou alors, j'ai droit à la sortie des trucs du style : "Léo a été infernal ce matin", et ça devant tous les parents...

Parfois, elle nous ignore complètement lorsqu'on arrive devant la classe, ou pire encore, elle s'en va... ou nous laisse dehors à attendre dans le froid et vient ouvrir la porte seulement quand d'autres familles arrivent.

Ou quand Léo entre dans la classe, elle ne lui répond pas lorsqu'il dit "bonjour maîtresse", alors qu'elle dit bonjour à la plupart des petits enfants...

Nous voyons clairement qu'elle affiche ses préférences envers d'autres enfants et d'autres parents, alors qu'elle est censée être une professionnelle et donc jouer un rôle impartial envers tous.

Une fois Léo m'a même demandé pourquoi la maîtresse ne lui disait pas bonjour.... vous imaginez ma frustration et ma peine....

C'est une jeune maîtresse qui semble crier beaucoup et qui semble avoir peu de patience avec les tous petits. Je suis tout à fait consciente qu'il ne doit pas être évident de gérer une classe de 26 gamins, surtout lorsqu'ils sont petits, mais de là à les frapper sur les mains quand ils sont pas sages ou leur donner des petits coups de pieds dans les genoux pour les faire asseoir sur le banc, je trouve ça un peu abusé et un peu choquant (je les vu de mes propres yeux).

Une fois, Léo en rentrant à la maison m'a dit qu'il n'avait pas eu le droit de faire le sapin de noel avec les copains car il n'avait pas été sage. La punition me paraît un peu dure....

J'ai vraiment l'impression qu'elle ne m'aime pas et qu'elle n'aime pas mon fils. Je sais bien que c'est un être humain avant tout et que c'est normal d'avoir des affinités avec tel ou tel gamin en particulier, mais je pense vraiment qu'elle a mon fils dans le collimateur et qu'elle a toujours quelque chose à redire.

J'ai été patiente jusque maintenant mais là je commence à en avoir ras-le bol, car ça me fait mal au coeur pour mon fils, surtout que jusque maintenant, il a toujours adoré aller à l'école et j'ai peur qu'à force, il se met à ne plus aimer aller à l'école.

Des fois, le matin, il me dit qu'il a mal au ventre et qu'il ne veut pas aller à l'école. Quant je lui demande pourquoi, il me dit "parce que maîtresse elle me dispute tout le temps".

Que feriez-vous à ma place. Prendre rendez-vous avec la maîtresse pour voir s'il n'y a pas un souci ou alors, laisser traîner les choses et attendre ....

Je suis une jeune maman et c'est mon premier boutchou, alors je n'ai peut-être pas assez de recul pour affronter tout ça, des fois je me dit que je suis parano, mais très franchement, je suis convaincue que non.

Merci à l'avance,

*Source : AUFÉMININ (France)*

Les messages précédents incluent des discours rapportés de l'enfant (par exemple : « *parce que maîtresse, elle me dispute tout le temps* », extrait 7.23) qui aident le parent à interpréter la situation. Il en est de même dans trois messages qui rapportent une violence exercée sur l'enfant par d'autres enfants et pourtant, une conduite de « laisser faire » de l'enseignant ou du personnel scolaire.

D'autres sous-catégories de messages font intervenir d'autres médiations entre l'école et le parent tels le cahier du jour, le fichier de mathématiques, le cahier de correspondance ou encore le bulletin scolaire (10 fils). C'est le cas lorsque le parent constate que l'enseignant ne fait pas suffisamment travailler les élèves, au vu du nombre d'exercices depuis le début de l'année, que les demandes professorales sont trop élevées et pressantes, ne laissant pas à l'enfant le temps du développement, qu'une évaluation sévère est pratiquée sur des enfants trop jeunes (extrait 7.24), ou encore lorsque l'école sanctionne les parents (et donc l'enfant) en cas d'absences trop nombreuses. Les règles institutionnelles sont également questionnées (par exemple pour l'administration d'un médicament, l'obligation de propreté ou bien le spectacle de fin d'année).

*Extrait 7.24 Évaluation en petite section*

Bonjour, je vous expose un peu mon soucis et mes interrogations ... voilà j'ai des jumeaux qui viennent juste d'avoir 3 ans et sont scolarisés en petite section dans deux classes différentes. Je viens de regarder leur cahier d'évaluation que les maitresses m'ont fait passés.... et là stupeur si petits ils sont déjà jugés de leur capacités 😞  
Surtout pour mon fils Diego seul les points "négatifs" sont pointés !!! sur une page d'exercice (où il devait coller des images) la maitresse met comme anotation : DIEGO A EU DEUX FOIS PLUS DE TEMPS QUE LES AUTRES ET LE TRAVAIL EST MAL FAIT !!! et sur un autre exercice : attention Diego ne sait pas tenir un crayon convenablement d'où son manque d'assurance ! et sur un autre Diego ne sait pas faire des traits verticaux ! et enfin : Diego ne fait pas de bonhomme !  
Heu ... je suis un peu traumatisée de tout ça. Je suis d'accord sur le fait qu'elle a raison de m'informer de ce qui est a "travailler " avec mon fils mais là je la trouve rude 😞 aucun point positif alors qu'il sait bien parler, a beaucoup de vocabulaire, connait toutes les couleurs , compte et dénombre jusqu'à 30 connait toutes les lettres de l'alphabet...  
Je ne veux spécialement qu'elle me dise que des compliments, loin de là mais ça m'a fait l'effet d'une douche froide. Si petits et déjà notés, évalués.  
Comment faire ? je vais lui faire faire des petites activités pendant les vacances ? ou je le laisse évoluer à l'école ? je parle de mon ressenti à la maitresse ?  
Je me sens fautive, c'est vrai je leur fait rarement faire des activités manuelles à la maison... nous c'est ballades tous les jours, beaucoup de jeux de sociétés car ils adorent, je leur lis au moins trois histoires par jour et aussi je les laisse énormément jouer librement (voitures, garage, et sauter courir danser...)  
Des conseils help

*Source : Les Maternelles (France)*

*7.3.5.2. Les messages relatifs au personnel spécialisé*

Ces messages de parents français exclusivement concernent en particulier les psychologues et le soutien du Réseau d'Aide Spécialisé pour les Élèves en Difficulté (RASSED). Le premier grief exposé par le parent concerne l'absence ou l'insuffisance

du bilan réalisé par le professionnel. Le second grief concerne la non-autorisation écrite voire la non-consultation du parent pour un bilan ou des activités de soutien (extrait 7.25). D'autre part, certains parents craignent l'intervention de la Protection Maternelle et Infantile (PMI) en cas d'absentéisme scolaire de leur enfant, l'exclusion de l'enfant si celui-ci n'a pas acquis la propreté. Les messages de cette sous-catégorie interrogent donc les règles institutionnelles et le respect de l'autorité et de la responsabilité parentales.

*Extrait 7.25 Le R.A.S.E.D.*

Voici l'histoire : La maîtresse m'a parlé au départ - 2 minutes entre deux portes le matin avant l'école - de mettre mon fils en rased parce qu'il est un peu remuant et qu'il n'a pas acquis les règles de vie en classe, que c'était nouveau pour les moyennes sections, et qu'il serait avec d'autres enfants et d'autres maîtresses pour faire des activités.

Jusque là, me direz-vous, pas de quoi s'affoler, surtout que mon fils à un léger handicap (voir le forum "enfants différents" - bec de lièvre) je me suis dit pourquoi pas, mettons toutes les chances de son côté.

Elle s'est bien gardée de m'expliquer la définition de RASED = RESEAU D'AIDE SPECIALISE POUR LES ELEVES EN DIFFICULTE - que les maîtresses en question sont : éducateurs spécialisés + psychologues : cela m'aurait peut être alerté... 🙄

De plus, les formalités me semblent plus que douteuses : nous avons reçu un courrier disant qu'il suivrait les Cours de RASED. un point c'est tout.

Nous avons été averti par mon fils - lui-même - en parlant de choses et d'autres, que le vendredi il était avec d'autres maîtresses et des copains...

**LES COURS DE RASED AVAIENT COMMENCES SANS QUE L'ON SOIT AVERTI ET SURTOUT SANS NOTRE ACCORD ECRIT.... 🙄**

**AUCUNES NOUVELLES DEPUIS !!!** La maîtresse ne peut rien nous dire, elle ne participe pas au RASED... SCANDALEUX !!! 🙄🙄 Nous n'avons qu'un numéro de portable et la possibilité de laisser un message pour être rappelé -que nous allons faire rapidement)

*Source : MagicMaman (France)*

*7.3.5.3. Les messages relatifs aux conduites des parents*

Les messages français et québécois de cette sous-catégorie sont variés. Ils expriment l'émotion à la rentrée scolaire (extrait 7.26) mais surtout la demande de conseils pour intervenir ni trop ni trop peu pour créer des activités, pour laisser la latitude à l'enfant d'apprendre, pour accompagner les devoirs, pour « laisser aller » face à une difficulté.

La seule spécificité des messages québécois concerne l'annonce à l'enfant du changement de garderie. Un message français porte sur l'angoisse des attentats.

*Extrait 7.26 Première rentrée de ma princesse*

**Bonjour tout le monde**

En septembre, Loïz ma première fille fera sa première rentrée scolaire en moyenne section, la directrice de l'école n'ayant plus de place en petite section.

Ma fille a l'air d'être prête mais mon mari pas du tout, je voualis savoir si quelques personnes étaient dans ce cas. Bisous

*Source : Planet Verbaudet (France)*

7.3.6. Quelques parents souhaitent s'informer du fonctionnement du système.

Concernant les fils de cette catégorie, les parents cherchent des informations pour faire face aux obligations de l'institution. Il s'agit donc d'une « pré-occupation ». Ces demandes sont très variées.

Au Québec (5 fils), elles concernent l'inscription scolaire, une garderie illégale, un service de garde recevant un enfant ayant un trouble du spectre de l'autisme (TSA), l'organisation des fêtes d'anniversaire.

En France (35 fils), elles concernent les règles, la cantine, les compétences de l'enfant (exigences du milieu), le double niveau, les procédures, les sorties scolaires, le poste de délégué des parents d'élèves, les effectifs, la sécurité au sein de l'institution (verrouillage des portes, etc.), la sieste, le transport scolaire, les fiches de renseignements, les projets pilotes, les réformes et rythmes scolaires, les assurances.

#### 7.4. Discussion

Dans ce premier chapitre d'analyse des messages d'amorce des fils de discussion du corpus, nous avons proposé une catégorisation de ceux-ci ainsi qu'une comparaison entre les deux sous-corpus, québécois et français.

En premier lieu, la proposition théorique de distinguer les messages entre « pré-occupation », « post-occupation » et « pré-préoccupation » s'est avérée efficace. Elle sera d'ailleurs raffinée dans un chapitre d'analyse ultérieur<sup>82</sup>. Pour l'instant, nous avons montré que les parents se pré-occupent de l'entrée de leur enfant dans une institution en mettant en jeu, en particulier, le marché local de l'école et des services de garde. Certains parents sont également conduits à se pré-occuper de comprendre le système, pour mieux agir ensuite dans celui-ci. Plus encore, nous avons montré que certains messages révèlent des dilemmes entre institutions, reflétant alors des pré-préoccupations : le parent hésite, par exemple, entre l'école internationale et une école de quartier, entre une école de douane et une école internationale au Québec. Ainsi, plus les options sont nombreuses, plus le parent mesure le risque de perdre autant que de gagner. Il envisage les conséquences comparées de ses choix.

Sur le plan de la post-occupation cette fois, nous avons montré que les parents québécois comme les parents français rencontrent des perturbations de leurs attentes, qu'il s'agisse des conduites de leur enfant ou de celles des professionnels de l'école, de la garderie ou encore des professionnels de la psychologie et du soin.

En deuxième lieu, nous retenons que les préoccupations relatives aux conduites de l'enfant sont massivement représentées dans les deux sous-corpus, qu'il s'agisse de difficultés d'intégration et de transition, mais surtout, de violence et d'indiscipline.

---

<sup>82</sup> Chapitre 9 : La temporalité et les mondes habermassiens dans la situation exposée par le parent préoccupé sur les forums de discussion français

Nous avons ici montré, en particulier, que les parents québécois et français, lorsqu'ils s'ouvrent à des logiques psychologiques, privilégient des interprétations différentes, les premiers préférant l'hyperactivité et les seconds la précocité intellectuelle. On remarquera que la précocité intellectuelle reste positivement monnayable sur le plan scolaire, bien plus que l'hyperactivité considérée comme une caractéristique invalidante pour la personne. Cette dernière peut cependant être atténuée par une médication adaptée ou une rééducation précoce, ce qui peut expliquer la préoccupation parentale et la recherche de validation diagnostique. Or, autant l'hyperactivité que la précocité intellectuelle fait porter à l'enfant la responsabilité de la situation, ce qui, par voie de conséquences, déculpabilise le parent et l'encourage à rechercher une validation diagnostique de son hypothèse initiale, tout comme des solutions pour inscrire positivement son enfant dans la société.

En troisième lieu, la scolarité plus hâtive des enfants français permet de rencontrer des catégories de messages spécifiques. Celles-ci concernent en particulier, comme nous l'avons dit, la précocité, l'engagement dans les tâches scolaires ou encore à la gestion de la carrière scolaire de l'enfant par changement de classe. L'école maternelle précoce (dès l'âge de 2 ou 3 ans) peut ici servir de lieu d'expression des capacités de l'enfant et on comprend alors que cette école soit investie par les parents.

En quatrième lieu, nous avons été surpris par le faible nombre de fils relatifs aux savoirs et méthodes d'apprentissage. Deux interprétations peuvent être proposées : ces composantes ne préoccupent pas les parents, ceux-ci les considérant comme un donné de l'école et/ou le forum de discussion n'est pas le lieu adapté pour obtenir de telles informations. Nous remarquons, de façon convergente, que les parents ne remettent pas en question les pratiques didactiques de l'enseignant de leur enfant. Notons que la mission de l'école s'est d'ailleurs considérablement élargie depuis sa création. Des compétences de socialisation sont maintenant partie intégrante des programmes éducatifs destinés à la petite enfance, autant au Québec qu'en France, ne limitant plus

l'institution scolaire à la stricte instruction de l'enfant. De ce fait, il apparaît cohérent que les préoccupations des parents modernes concernent des objets plus diversifiés que les strictes compétences scolaires (lire, écrire, compter), d'autant plus qu'ils partagent maintenant leur rôle éducatif auprès de leur enfant avec des acteurs de socialisation secondaire de plus en plus nombreux.

En cinquième lieu, les préoccupations relatives aux professionnels des institutions d'accueil n'ont pas été sans nous étonner également. En effet, si elles expriment au Québec l'incertitude du parent face, en particulier, aux conditions de sécurité de l'enfant et le besoin de cohérence des normes et des valeurs, cette dernière condition prime en France et concerne souvent la violence des pratiques enseignantes. Ainsi, ce souci de non-contradiction conduit certains parents français à la remise en question des pratiques disciplinaires de récompense et de punition, qu'elles concernent la classe entière et plus encore, leur enfant. Nous avons d'ailleurs remarqué que ces messages sont porteurs d'émotion et d'impuissance du parent et d'une mise en avant de la parole de l'enfant. Ici, les parents sont pré-préoccupés par une entrée néfaste de leur enfant dans le monde scolaire car fondée sur la peur, la stigmatisation et la mise au ban. Le respect du corps de l'enfant, la sollicitude, la reconnaissance et la confiance sont au centre des discours de ces parents qui acceptent, dans le même temps, la scolarisation précoce et ses contenus.

En définitive, les catégories distinguées illustrent non seulement la temporalité de la préoccupation mais également l'évolution de la place de l'enfant dans l'institution scolaire. En effet, si des préoccupations peuvent survenir avant même l'entrée de l'enfant dans l'institution d'accueil, face à une rupture d'anticipation ou alors, face à un dilemme, celles-ci témoignent également du rôle dévolu à l'enfant, devenant un élève face à ses obligations, mais également un « client » méritant une éducation à la hauteur des attentes de ses parents. Par ailleurs, nous constatons que si l'enfant demeure au cœur des préoccupations de ses parents, il n'en est cependant pas toujours l'unique

porteur : le système et ses règles, les autres acteurs (enseignants, professionnels, autres enfants, autres parents d'élèves) supportent également une part des inquiétudes parentales. Ainsi, comme nous l'avions théoriquement anticipé<sup>83</sup>, une « décentration » de l'objet de la préoccupation maternelle primaire (Winnicott, 1969) vers une conception collective – incluant les autres acteurs du système éducatif – est nécessaire pour une élaboration efficiente du concept de préoccupation parentale.

Enfin, nous insistons sur l'importance de notre démarche exhaustive de recueil des fils (ou, du moins, qui tend à l'exhaustivité) dans les forums de discussion québécois et français à une époque donnée. Cette approche nous permet non seulement de mettre à l'épreuve notre hypothèse initiale (concernant la prégnance de fils de discussion sur le thème de l'apprentissage et des savoirs), mais également de prendre conscience de la réalité dans laquelle elle s'inscrit. Ainsi, nous avons pu réajuster nos hypothèses de travail et nous montrer plus flexibles dans l'application de nos critères de recherche afin de pouvoir rendre compte du phénomène dans sa globalité. Par exemple, le critère « être parent » doit être compris au sens « d'exprimer un point de vue de parent » et peut donner lieu au recueil de discours qui ne sont pas nécessairement tenus par un parent, mais plutôt par quelqu'un qui se veut en être un représentant estimable. L'extrait 7.21 présenté dans ce chapitre en est une illustration efficace, l'initiatrice précisant d'emblée son intention : « *je vous écris suite à une discussion avec ma nouvelle voisine... Je veux l'aider !* ». De même, l'extrait 7.2 met en scène une mère enceinte qui questionne les meilleures pratiques éducatives à tenir auprès de son enfant à naître (et non pas âgé entre 2 et 6 ans comme le propose nos critères de recherche) concernant l'apprentissage d'une langue étrangère : faut-il lui enseigner plusieurs langues dès sa naissance, ou attendre ses 4 ans avant de commencer l'enseignement d'une langue seconde ? La flexibilité de nos hypothèses et de nos critères de recherche, rendue possible grâce au principe d'exhaustivité que nous défendons, nous autorise

---

<sup>83</sup> Chapitre 2 : Une conceptualisation de la « préoccupation parentale » dans un monde incertain

donc à dégager des enseignements généraux sur les préoccupations des parents, enseignements comparables à ceux rendus intelligibles grâce à d'autres matériaux recueillis en d'autres temps et dans d'autres lieux (blogues, coupures de journaux, etc.)

En particulier, notre approche nous autorise à questionner la validité, la pertinence et la finesse des critères de sélection établis et les revoir à la lumière de nos observations, pour mieux orienter les recherches futures. Nous constatons que cibler des discours qui concernent précisément des enfants d'un certain âge limite une part importante de la réalité plus générale des préoccupations « par anticipation », où l'âge de l'enfant et son inscription effective dans une institution d'accueil arrive au second plan. Ainsi, nous retenons de notre étude que les objets possibles de préoccupations parentales sont beaucoup plus diversifiés que ceux auxquels nous nous attendions.

## CHAPITRE 8.

### L'AUTEUR DU MESSAGE D'AMORCE, L'ENFANT ÉVOQUÉ ET LES INTERLOCUTEURS PRÉSENTS DANS LA PRÉOCCUPATION EXPRIMÉE SUR LES FORUMS DE DISCUSSION QUÉBÉCOIS ET FRANÇAIS

Dans ce deuxième chapitre d'analyse des 147 fils québécois et des 556 fils français du corpus, nous analysons les acteurs et interlocuteurs de leur message d'amorce. Qui (sup)porte(nt) la préoccupation exprimée ? Quels acteurs sont convoqués, quel discours est rapporté par le parent ? Quelle est la demande faite aux parents-internautes lecteurs de ce message ? Y a-t-il une distinction importante entre les messages québécois et les messages français de chaque sous-corpus ?

#### 8.1. Introduction

Comme dans le chapitre précédent, cette deuxième analyse de la préoccupation exprimée par les parents québécois et français dans les forums concerne uniquement le message d'amorce du fil. Le message d'amorce est le premier tour de parole du dialogue correspondant au fil de discussion. Le premier objectif est de caractériser le parent-émetteur du message : s'agit-il de la mère ou du père ? la préoccupation énoncée est-elle parentale ? ... Et l'enfant concerné, est-ce une fille ou un garçon ? quel est son âge et/ou son niveau scolaire ? Le second objectif est de caractériser le dialogisme présent dans l'énoncé de la situation problématique (Bakhtine-Volochinov<sup>84</sup>).

---

<sup>84</sup> Rappelons que la complète paternité des travaux de Bakhtine est contestée en particulier par Bota et Bronckart (2007), qui les attribuent en partie à Volochinov.

L'exemple ci-dessous (extrait 8.1) nous servira à présenter la structure du message d'amorce de fil de discussion utile à notre analyse.

*Extrait 8.1 Mon fils de 6 ans hurle et frappe*

bonsoi  
 depuis quelques temps mon fils de 6ans me provoque n'écoute rien hurle et frappe dans tout ce qui passe devant lui(la vitre de ma voiture cet après midi , le siège la porte d'entrée..) il lève la main et fait mine de me frapper ou de me donner des coups de pied...et ça toujours en public alors que quand on est à la maison seul tout se passe bien mais dès que je l'emmène chez des amis ça recommence et ça depuis le début des grandes vacances.A l'école c'est un enfant qui travaille bien qui sait additionner soustraire et qui selon la maitresse a de grandes capacités par contre son comportement depuis janvier était déjà limite il refuse de travailler découpe ou gribouille la feuille de son voisin crache sur les enfants et les frappent sans raison.La maitresse nous a juste dit qu'il était un peu difficile et a refusé un rendez vous pour en discuter mais se permettait de raconter aux autres parents ce que faisait mon fils en classe et que j'avais refusé de faire quelque chose.Et jusqu'à la fin de l'année j ai eu des parents en colère sur le dos à la sortie de l'école(un papa voulait porter plainte , un autre a soulever mon fils par le bras et une maman m'a meme conseillé de "lui mettre une raclée..." ) mais jusqu'aux grandes vacances mon j'avais un petit garçon poli gentil et docile à la maison il a toujours eu tendance à répondre mais j'arrivais à gérer.Depuis c'est un enfer au quotidien fait de cris et de larmes . Il a une petite soeur de trois ans et leur papa est parti quand j'étais enceinte de notre fille mais on s'entend bien et ils voyent leurs papa quand ils le veulent (quoiqu'un peu moins présent en ce moment il vient d ouvrir son entreprise et doit travailler beaucoup) J'avoue que je n'arrive plus à faire face je ne sais plus comment faire cesser ses crises qui peuvent durer des heures j'ai(je pense)tout essayé: punitions , discussions , fermeté , douceur , privé de ce qu'il aime... j'ai penser à consulter mais j'ai vraiment peur de ce qu'on va me dire (j'ai eu mon fils à 19 ans et il ne se passe pas une semaine sans qu'on me répète que je suis trop jeune pour avoir des enfants et que parce que je l'élève seule il tournera mal)je ne sais plus quoi faire et j'ai peur de l'avenir et pour sa soeur qui vit mal la situation et est très agitée , j'ai l'impression d'avoir rater quelque chose...QUE FAIRE?

Source : Parents InfoBébés (France)

Il convient de distinguer quatre éléments dans ce message :

- a) Le message a pour auteur la mère de l'enfant (« *J'étais enceinte de notre fille* », « *je l'élève seule* ») ;
- b) L'enfant concerné par la problématique est un garçon âgé de 6 ans ;
- c) La mère présente la situation : « *depuis quelques temps mon fils de 6 ans me provoque ...* » appartenant à la catégorie « problème de comportement – violence physique » décrite dans le chapitre précédent<sup>85</sup>. Ce message est orienté

<sup>85</sup> Chapitre 7 : Les catégories de préoccupations parentales dans les messages d'amorce de forums de discussion québécois et français

par la rencontre, par la locutrice, d'autres discours qui ont été tenus ou sont tenus sur le même objet. En effet, la situation première, qui est présentée ici sur le mode d'un *récit interactif* (Bronckart, 1997) fait apparaître une interdiscursivité (la maîtresse, les parents, le « on »)<sup>86</sup> et des encastrements interdiscursifs : le discours de l'enseignante fait intervenir les autres parents (segment 1) et les discours des autres parents de l'école font intervenir d'autres instances telle l'inspection académique (segment 2). Nous remarquons que le dialogisme du message est également intralocutif (Bres, 2005), le parent se montrant dans un débat interne : « *j'ai pensé à ... mais j'ai ...* » (segment 3) :

Segment 1 : « La maîtresse nous a juste dit qu'il était un peu difficile et a refusé un rendez-vous pour en discuter mais se permettait de raconter aux autres parents ce que faisait mon fils en classe et que j'avais refuser (sic) de faire quelque chose. »

Segment 2 : « Et jusqu'à la fin de l'année j'ai eu des parents en colère sur le dos [...] un papa voulait porter plainte [...] et une maman m'a même conseillé de "lui mettre une raclée" »

Segment 3 : « J'ai penser (sic) à consulter mais j'ai vraiment peur de ce qu'on va me dire [...] il ne se passe pas une semaine sans qu'on me répète que je suis trop jeune pour avoir des enfants et que parce que je l'élève seule il tournera mal. »

- d) Ce message présente une tentative de réponse aux énoncés tenus précédemment<sup>87</sup> mais le discours anticipé du spécialiste reproduisant un discours normatif (« on ») sur les jeunes mères isolées laisse la mère sans réponse possible à la problématique comportementale de son enfant. La locutrice est donc conduite à publier un message sur le forum. Elle anticipe alors les réponses des autres parents-internautes en demandant « que faire ? » à

---

<sup>86</sup> Remarquons que ces discours ont surtout ici une origine interlocutive, ce sont des propos issus de dialogues tenus à la mère par des interlocuteurs.

<sup>87</sup> Ce qui est une propriété générale de tout énoncé selon Bakhtine-Volochinov : tout énoncé est dialogique car il est une réponse ou une tentative de réponse à d'autres discours (Bres, 2005).

la fin de son message<sup>88</sup>. Le dialogisme d'un message est donc, également en ce sens, interlocutif (Bres, 2005).

Dans ce chapitre, nous décrivons donc, d'une part, le parent-auteur du message et l'enfant qui y est évoqué et, d'autre part, les interlocuteurs présents dans l'exposé de la situation et les parents-internautes sollicités. En effet, la préoccupation du parent est construite dans des répartitions éventuelles de rôles entre les mères et les pères : le locuteur est d'abord un parent qui peut être un père ou une mère, ce qui peut varier selon les deux sociétés à l'étude. De même, l'enfant concerné peut être un garçon ou une fille et cette caractéristique, de même que son âge, peut varier selon les problématiques évoquées (que nous avons décrites au chapitre précédent), mais également selon les sociétés à l'étude.

En second lieu, l'initiateur peut rapporter différents points de vue de la situation exposée de manière indépendante (par exemple, ce qu'en pense l'enseignant, puis ce qu'en pense son conjoint, son enfant, etc.), ou encore les rapporter de manière enchâssée (par exemple, l'internaute rapporte la discussion qu'il a eue avec son enfant à la suite d'une discussion avec son enseignant ; son enfant a alors pu *commenter* ce que son enseignante a pu dire à sa mère. Nous nous centrerons ici uniquement sur les discours rapportés explicitement par l'auteur du message et qui ont une origine interlocutive, comme dans l'extrait présenté. Enfin, nous caractériserons la demande adressée aux internautes selon le monde privilégié au sens d'Habermas (1987).

Quatre sous-questions se dessinent plus précisément :

---

<sup>88</sup> On le voit, la perspective dialogique, selon le concept bakhtinien-volochinovien de *réponse*, considère que tout énoncé est orienté à la fois vers une réponse aux discours antérieurs et vers une réponse des interlocuteurs (Bres, 2005), ici les parents-internautes du même forum.

1. Quel est le parent-auteur du message d'amorce ? L'expression de la préoccupation est-elle maternelle ou parentale ?
2. Quel est le genre, l'âge et/ou le niveau scolaire de l'enfant sur lequel porte le message ?
3. Quels sont les interlocuteurs les plus souvent convoqués par le parent initiateur du fil de discussion ? En particulier, l'enfant est-il un interlocuteur ?
4. Quelles sont les types de demandes faites par le parent initiateur aux parents-internautes ?

## 8.2. Méthodologie

Le message d'amorce des 147 fils québécois et des 556 fils français et du corpus met en scène trois types d'acteurs d'importance à qualifier : son auteur, l'enfant concerné par la problématique et les interlocuteurs rapportés. De même, le type de demande formulée par le parent aux autres parents-internautes nous semble un élément dialogique important à qualifier en construisant une grille d'analyse basée sur les mondes habermassiens et des exemples prototypiques.

### 8.2.1. Comment identifier le parent-auteur du message ?

L'application des critères de sélection des fils pour constituer le corpus nous a permis d'établir que l'auteur du message était un parent<sup>89</sup>. Pour déterminer lequel d'entre eux (père ou mère) rédige le message d'amorce, plusieurs indices peuvent être utilisés :

- L'auteur(e) mentionne explicitement son statut : « *je suis la maman / le papa de...* ».

---

<sup>89</sup> Voir le chapitre 6 : La constitution du corpus à partir du Web : Sélection, recueil et archivage des matériaux

- L'auteur(e) s'adresse aux autres mamans : « comme toutes les mamans, je... », « bonjour mesdames », « merci à celles qui me répondront »
- Les accords sont genrés (« je suis inquiet/inquiète », « je suis désemparé/e ») et constants.
- La signature de l'internaute comprend un indice de son statut (par exemple, une frise comptabilisant ses années de vie commune avec son conjoint, etc.)
- Le pseudonyme de l'initiateur est clairement féminin ou masculin, ou la personne émettrice du message utilise une icône clairement genrée.

### 8.2.2. Comment identifier l'enfant évoqué dans le message ?

Deux caractéristiques nous paraissent importantes pour identifier l'enfant : son genre, d'une part, et son âge et/ou son niveau scolaire, d'autre part.

#### 8.2.2.1. Comment identifier le genre de l'enfant ?

Même si certains thèmes plus généraux (par exemple, le choix de l'institution d'accueil) ne nécessitent pas, *a priori*, de connaître le genre de l'enfant, nous décidons de tenter d'identifier cette caractéristique pour tous les fils de discussion du corpus, afin de pouvoir documenter si une thématique particulière (définie au chapitre précédent) toucherait davantage les garçons ou les filles.

Pour déterminer le genre de l'enfant dont on parle, plusieurs indices peuvent être utilisés :

- L'auteur mentionne explicitement le « statut » de son enfant : garçon ou fils, fille...
- L'auteur précise le prénom de son enfant, qui est clairement masculin ou féminin.
- L'auteur parle de son enfant au masculin ou au féminin : *il* a fait, *il* ne veut pas... ou *elle* a dit, *elle* a peur...

- L'auteur utilise un surnom typiquement masculin (*mon « loulou »*) ou féminin (*ma « puce »*).

Dans les rares cas où le fil de discussion expose une problématique qui concerne plusieurs enfants de la fratrie, nous décidons d'identifier le genre de l'enfant comme étant « multiple », mais seulement si les enfants dont on parle sont de genres différents.

#### 8.2.2.2. *Comment identifier l'âge et le niveau scolaire de l'enfant ?*

Selon nos critères de sélection<sup>90</sup>, les fils de discussion du corpus concernent des enfants âgés entre 2 et 6 ans, qui fréquentent la maternelle<sup>91</sup> ou une institution éducative équivalente, notamment, au Québec, un centre de la petite enfance (CPE) ou une garderie éducative. « Au pire », les enfants doivent être dans leur première année de scolarité élémentaire ou primaire, soit en 1<sup>re</sup> année du primaire au Québec, ou en classe préparatoire (CP) (première année d'élémentaire) en France. Ces informations sont recherchées autant dans le message d'amorce et le titre que dans les éléments complémentaires (signature, profil, réponses de précision de l'initiateur, etc.)

L'un ou l'autre de ces éléments (soit le niveau scolaire et l'âge) justifie la rétention du fil dans le corpus. Néanmoins, lorsque ces deux caractéristiques sont prises isolément, plusieurs données peuvent être manquantes, le parent ne précisant pas systématiquement ces deux éléments.

Lorsque cette information est déficiente, des stratégies peuvent être utiles. En effet, pour réduire le nombre de fils de discussion du corpus dont l'une ou l'autre de ces

---

<sup>90</sup> Voir le chapitre 6 : La constitution du corpus à partir du Web : Sélection, recueil et archivage des matériaux

<sup>91</sup> En France, le cursus scolaire prévoit trois années d'école maternelle, et s'adresse aux enfants âgés entre 3 et 5 ans. Une année supplémentaire de maternelle, à 2 ans, est prévue pour les enfants issus de quartiers populaires (ZEP). Au Québec, la maternelle dure habituellement un an et s'adresse aux enfants de 5 ans. Une année supplémentaire de maternelle, à 4 ans, est prévue pour les enfants issus de quartiers défavorisés.

informations est manquante, des inférences sont faites à partir des informations disponibles dans le message d’amorce et sa date de publication. Par exemple, lorsque le parent mentionne le mois de naissance de son enfant et son niveau scolaire, il est alors possible de déterminer son âge avec assez de précision<sup>92</sup>. L’objectif est de pouvoir analyser les données le plus précisément possible et non de se limiter à ce que déclare explicitement le parent.

Les niveaux scolaires n’étant pas les mêmes en France et au Québec, les catégories précisant cette information diffèrent d’un sous-groupe à l’autre du corpus.

#### A. En France

Les fils de discussion du sous-corpus français concernent principalement cinq niveaux scolaires spécifiques, soit les quatre années d’école maternelle – toute petite section (TPS), petite section (PS), moyenne section (MS), grande section (GS) – et la classe préparatoire (CP), première année de scolarité élémentaire.

Dans le cas d’une problématique d’anticipation de la première rentrée scolaire (le parent s’inquiète de l’intégration de son enfant), le fil est codé « PS » même si l’enfant n’est pas encore scolarisé, car l’enfant atteindra certainement ce niveau à la rentrée. Toutefois, dans le cas d’une problématique de « saut de classe » (passage anticipé), le

---

<sup>92</sup> Par exemple, dans un fil français : le parent précise que son enfant est du mois de février et qu’il entre à l’école en septembre. Il a donc 3 ans, et aura 4 ans en février, en cours d’année scolaire, puisque, selon la loi française, l’enfant doit avoir eu 3 ans avant le 1<sup>er</sup> janvier pour être admis à l’école cette année-là. Au contraire, si l’enfant est de décembre, il a 2 ans lors de sa première rentrée en septembre, et atteindra 3 ans en décembre. À noter que les conditions d’admission à l’école liées à l’âge diffèrent entre la France et le Québec : en France, la date limite est le 31 décembre, alors qu’il s’agit du 30 septembre au Québec. Certains enfants sont donc plus jeunes en France, comparativement au Québec, dans des niveaux scolaires équivalents. Si le mois de naissance de l’enfant n’est pas précisé, il n’y a pas d’inférence possible sur son âge, même à partir de son niveau scolaire, car l’enfant peut avoir deux ans d’écart. Par exemple, un enfant de petite section de maternelle en France peut avoir entre 2 et 4 ans, dépendamment de son mois de naissance et de la période de l’année scolaire (début ou fin).

fil est codé selon le niveau actuel de l'enfant, et non selon le passage demandé, puisque rien ne dit que l'enfant atteindra tout de suite le niveau anticipé pour lui.

Lorsque l'information sur le niveau scolaire de l'enfant n'est pas disponible ou, du moins, précisément disponible, l'analyste est sensible aux formulations du parent et au réalisme de la situation. Dans le sous-corpus français, les fils de discussion qui concernent un enfant âgé de 2 ans dont le niveau scolaire n'est pas précisé est catégorisé « PS »<sup>93</sup>. De même, le fil est classé dans cette catégorie si le parent évoque la première rentrée scolaire de son enfant. Si le parent s'inquiète de ce que deviendra son enfant au CP, alors c'est qu'il est encore à la maternelle... Le fil est alors catégorisé « GS ». Par ailleurs, un enfant de moins de 5 ans est nécessairement à l'école maternelle. Ainsi, les fils qui concernent un enfant âgé de 3 ou 4 ans dont le niveau scolaire n'est pas précisé est catégorisé « maternelle – non spécifié ». À 5 ou à 6 ans (dépendamment du mois de naissance et du moment dans l'année scolaire), l'enfant peut être soit en dernière année de maternelle, soit en CP. Il n'y a donc pas de possibilité d'inférence sur le niveau scolaire pour ces âges<sup>94</sup>. Ces fils – plutôt marginaux – sont donc catégorisés « niveau scolaire non spécifié ».

Enfin, le forum de provenance du fil de discussion peut être spécifique à un niveau scolaire (par exemple, les forums « petite section », « moyenne section » et « grande section » de Doctissimo). La répétition de cette information dans le titre ou le corps du message peut alors apparaître superflue aux yeux de l'initiateur. Les fils de discussion du corpus placés dans les quatre forums spécifiques à la maternelle ou au CP du site

---

<sup>93</sup> À 2 ans, l'autre possibilité serait que l'enfant soit en TPS, mais si le parent ne le précise pas, comme la TPS est une maternelle ciblée (donc plus rare), il est plus probable que l'enfant soit en PS.

<sup>94</sup> En GS, les enfants ont entre 4 et 6 ans. En CP, les enfants ont entre 5 et 7 ans.

*Doctissimo* ainsi que dans le forum « L'école maternelle » du site *Magic Maman* se voit donc placés par défaut dans la catégorie correspondant à leur niveau scolaire<sup>95</sup>.

## B. Au Québec

Au Québec, comparativement à la France, une part des institutions éducatives pour les jeunes enfants est moins balisée selon leur âge. En effet, malgré l'existence de centres de la petite enfance (CPE), qui accueillent les enfants de 0 à 5 ans en les divisant majoritairement par groupes d'âge, il existe également des milieux de garde dit « familiaux » qui reçoivent, dans le même groupe, des enfants d'âges variables (entre 0 et 5 ans). Des milieux de garde privés évoluent au côté de ce réseau de garde régi par le gouvernement québécois.

Dans les fils de discussion du sous-corpus québécois, il est impossible de départager précisément tous ces types de milieux. En effet, les indices sont souvent insuffisants pour permettre de départager les milieux subventionnés de ceux qui ne le sont pas, l'emploi du terme générique « garderie » étant largement répandu dans la population québécoise pour parler autant d'un milieu subventionné que d'un milieu privé. Ainsi, l'âge plutôt que le type d'institution d'accueil s'impose comme caractéristique pour décrire le sous-corpus québécois.

### 8.2.3. Quels sont les interlocuteurs possibles ?

Le parent à l'initiative du fil de discussion peut être comparé à un chef d'orchestre : il accorde, ou non, une voix à certains interlocuteurs dans le *récit interactif* (Bronckart, 1997) qu'il produit. Il s'agit donc ici de retracer, à partir d'indices dans le discours, quels interlocuteurs ont pris part à l'échange dans la situation exposée par le parent.

---

<sup>95</sup> Soit, respectivement, PS, MS, GS, CP et « Maternelle non spécifié ».

Remarquons que certains acteurs sont dans la situation (ils sont donc évoqués par l'internaute), mais ne font pas partie de l'analyse du problème : ils n'ont pas de *voix*. Nous nous intéressons ici spécifiquement aux acteurs qui ont émis un *commentaire* sur la situation, que celui-ci soit rapporté (« *la maîtresse m'a dit que...* ») ou sous-entendu (« *mon mari m'appuie dans mes démarches* » ; « *nous avons consulté un psychologue* »).

Cette trace d'un échange peut concerner des acteurs très variés :

- Il peut s'agir de l'enfant. Remarquons que l'enfant concerné apparaît très souvent dans la situation – voire y est toujours impliqué, c'est un acteur – mais n'est pas toujours l'interlocuteur de son parent. En effet, il est considéré comme tel que lorsque la situation exposée porte la trace qu'il a expliqué la situation, fait une demande, proposé une solution (même inadaptée), ou encore, affirmé qu'il ne comprenait pas... Ainsi, il fait avancer le raisonnement de son parent. Dans certains cas, le parent fait une description de la situation sans que son enfant « n'ait pas son mot à dire » ; il est alors acteur sans être interlocuteur. En effet, même s'il y a des dialogues supposés entre parents et enfant (« *on l'encourage* », « *on le dispute* »), l'enfant-acteur n'est pas invité à commenter la situation, au contraire de l'enfant-interlocuteur.
- Dans certains cas, l'initiateur propose le point de vue de son conjoint, de manière explicite, ou s'exprime au nom du couple parental (« *nous* »). Or, si l'initiateur du fil mentionne que l'autre parent *agit* dans la situation (« *nous le disputons* »), l'autre parent demeure uniquement un *acteur*, mais s'il est *inquiet, désemparé, ne comprend pas, ne sait plus quoi faire, etc.*, il est alors un *interlocuteur* de l'initiateur...
- Les proches (grands-parents, amis...) peuvent également être présents comme acteurs ou comme interlocuteurs, indiquant un élargissement de la préoccupation à l'entourage quotidien du parent.

- Les professionnels qui s'occupent de l'enfant au quotidien (enseignant, éducateur, ATSEM...) ou encore le personnel de direction peuvent aussi donner leur avis, d'autant plus que les préoccupations concernent l'enfant qui évolue dans des institutions scolaires ou de garde.
- Enfin, le parent préoccupé peut rechercher l'avis scientifique et clinique de spécialistes (orthophoniste, psychologue, pédiatre...)

#### 8.2.4. Comment catégoriser les demandes faites par les parents-émetteurs des messages aux parents-internautes ?

Après avoir qualifié la situation exposée par une catégorisation thématique<sup>96</sup> et une catégorisation des interlocuteurs convoqués (voir partie précédente), nous isolons, pour chaque message d'amorce, sa partie interrogative. En effet, nous considérons que l'initiateur est nécessairement *impliqué* dans la situation d'interaction sur le forum, puisque c'est lui qui initie le fil de discussion, mais c'est également lui qui, le plus souvent, formule une demande aux autres internautes, sur le mode du discours interactif direct (Bronckart, 1997). Par sa demande spécifique (ou son témoignage), le parent peut ainsi inciter (ou non) les autres internautes à répondre et *s'impliquer* à leur tour (ou non).

Une première exploration de cette partie interrogative des messages d'amorce montre que l'initiateur peut, en particulier, inciter les autres internautes à lui répondre sur le mode du récit (partage d'expériences similaires) ou encore sur le mode du *discours théorique* (Bronckart, 1997), invoquant ainsi le monde objectif d'Habermas (1987). Ainsi, l'initiateur attribue un rôle à ses interlocuteurs et précise (plus ou moins) le monde de référence sur lequel ils devraient intervenir. Les internautes ont alors pour mandat d'enrichir la compréhension d'un problème en le commentant, problème qui

---

<sup>96</sup> Voir le chapitre 7 : Les catégories de préoccupations parentales dans les messages d'amorce de forums de discussion québécois et français

peut, par ailleurs, avoir antérieurement fait l'objet de discussions avec les interlocuteurs évoqués dans le message d'amorce.

Pour catégoriser les demandes, nous reprenons la typologie des mondes discursifs d'Habermas proposée dans le chapitre « À la recherche du monde vécu »<sup>97</sup> : le parent peut faire appel au monde objectif, au monde normatif ou encore au monde interne des parents-internautes. Rappelons que, selon Habermas (1987), le monde vécu, dont le principe organisateur est le langage, se divise en trois domaines de réalité car la personne peut être ou cherche à être en relation avec « quelque chose » de trois mondes différents (Del Corso et Képhaliacos, 2011). Dans le monde objectif, le parent entretient une relation avec une supposition communément partagée sur l'existence d'états de choses. Le parent est donc dans une réalité admise, par exemple la réalité scientifique. Dans le monde social, le parent adhère à des normes issues de relations interpersonnelles reconnues comme légitimes. Dans le monde interne, le parent entretient une relation privilégiée avec son monde intérieur. La mise en relation des types de formulation de la demande aux internautes et de cette catégorisation des mondes sera l'un des résultats importants de ce chapitre.

### 8.3. Résultats

À la suite du codage de l'ensemble des fils de discussion du corpus selon les catégories décrites ci-dessus, cinq résultats sont dégagés des analyses effectuées sur les deux sous-corpus.

---

<sup>97</sup> Chapitre 1 : À la recherche du monde vécu : une alternative aux « données probantes » en psychologie de l'éducation

### 8.3.1. Les mères émettent 80 % des messages.

Près de 80 % des fils de discussion du corpus sont amorcés par des mères, alors que moins de 3 % le sont par des pères. Le statut de près du cinquième (18 %) des initiateurs des fils de discussion du corpus demeure inconnu, faute d'indice permettant de confirmer que l'auteur du message est une femme ou un homme. Nous remarquons que les mères québécoises (81 %) portent autant l'expression des préoccupations que les mères françaises (78 %) (tableau 8.1).

*Tableau 8.1 Le statut parental de l'initiateur des fils de discussion du corpus*

<i>Qui initie le fil de discussion ?</i>		<i>Nombre de fils québécois</i>	<i>Nombre de fils français</i>	<i>Nombre de fils total</i>	<i>Pourcentage</i>
Mère		119 (81 %)	435 (78 %)	554	78,8 %
Père		2	14	16	2,3 %
Autre	Grand-Mère	0	1	1	- %
	Beau-père	0	1	1	- %
	Ami du parent	1	0	1	- %
Inconnu		25	105	130	18,5 %
TOTAL		147	556	703	

### 8.3.2. Les messages concernent plus souvent des garçons.

Près de 53 % des messages de l'ensemble du corpus concernent des garçons et 36 % des filles. Ainsi, plus de la moitié des fils de discussion concernent des garçons, alors qu'environ le tiers concernent des filles. Les garçons font donc plus souvent parler d'eux. Pour seulement 10 % des fils de discussion du corpus, nous ne pouvons

identifier le genre de l'enfant concerné. À nouveau, le constat est remarquablement semblable en France et au Québec (tableau 8.2).

Les initiateurs qui ne précisent pas le genre de l'enfant adoptent une formule neutre pour parler de lui (par exemple : « *mon enfant entre à la maternelle* »), ou posent une question générale sur les enfants et leur scolarisation, ou sur l'institution scolaire (par exemple : « *Quelle est la réputation de l'école maternelle X ?* »). Les trois quarts (75 %) des messages français qui n'indiquent pas le genre de l'enfant concernent le choix de l'école, la compréhension du système scolaire et des méthodes d'apprentissage (selon la catégorisation thématique élaborée au chapitre précédent<sup>98</sup>). Seuls 4 messages concernent une difficulté de l'enfant.

Tableau 8.2 *Le genre des enfants dans les fils de discussion du corpus*

<i>Genre de l'enfant concerné</i>	<i>Nombre de fils québécois</i>	<i>Nombre de fils français</i>	<i>Nombre de fils total</i>	<i>Pourcentage</i>
Fils	73 (49,7 %)	297 (53 %)	370	52,6 %
Fille	52 (35 %)	200 (36 %)	252	35,8 %
NSP	18 (12 %)	56 (10 %)	74	10,5 %
Plusieurs enfants	4	3	7	- %
TOTAL	147	556	703	

---

<sup>98</sup> Chapitre 7 : Les catégories de préoccupations parentales dans les messages d'amorce de forums de discussion québécois et français

En France, la comparaison des effectifs selon les catégories thématiques de fils (présentées dans le chapitre précédent) met en évidence que les conduites violentes ou des comportements d'agitation, de confrontation et d'indiscipline à l'école sont relatifs à 84 % à des garçons. La précocité est également deux fois plus questionnée pour les garçons que pour les filles, de même que le « saut » de classe ou les classes de doubles niveaux.

La différence entre les messages québécois relatifs aux garçons et aux filles est également imputable à une catégorie spécifique : les conduites de l'enfant sont deux fois plus évoquées pour des garçons que pour des filles et, plus particulièrement, la violence et l'hyperactivité.

### 8.3.3. Ce sont les moments-charnières de la vie institutionnelle des enfants qui font le plus parler les parents.

C'est la petite section (PS) de maternelle (l'entrée à l'école maternelle) qui fait le plus parler les parents français (tableau 8.3). Près de deux fois plus de fils traitent de la petite section (140 fils), comparativement à la moyenne section (75 fils) et près de trois fois plus de fils concernent la petite section comparativement à la grande section (50 fils), en excluant les fils dont le niveau précis de maternelle n'est pas spécifié (120 fils). Ainsi, l'entrée à l'école maternelle est bien un moment charnière de la vie de l'enfant, qui mobilise les inquiétudes parentales sur les forums de discussion sur Internet. Ensuite, c'est le Cours Préparatoire comme entrée à la « grande école » qui mobilise les parents (20 % des fils).

Tableau 8.3 *Le niveau scolaire des enfants concernés dans les fils de discussion du sous-corpus français*

<i>Niveau scolaire de l'enfant concerné (France)</i>		<i>Nombre de fils français</i>	<i>Pourcentage</i>
Non scolarisé (crèche) <sup>99</sup>		15	2,7 %
Maternelle (393 fils)	TPS	8	1,4 %
	PS	140	25,2 %
	MS	75	13,5 %
	GS	50	9 %
	Non spécifié <sup>100</sup>	120	21,6 %
(Élémentaire)	CP	111	20 %
Non spécifié		32	5,8 %
Multiple		5	0,9 %
TOTAL		556	100 %

Au Québec, les systèmes de garde (62 % des fils) font plus parler les parents que la maternelle (tableau 8.4), ce qui semble cohérent avec les systèmes éducatifs en vigueur,

<sup>99</sup> L'initiateur du fil discute d'un enfant (la plupart du temps âgé de 2 ans) ne fréquentant pas encore l'école maternelle. Toutefois, l'enfant est en crèche ou fréquente une autre institution éducative, ou est en voie de fréquenter l'école maternelle ou une autre institution éducative, aux dires du parent.

<sup>100</sup> Des informations (issues du message d'amorce, du nom du forum, etc.) permettent d'établir que l'enfant fréquente l'école maternelle, sans pour autant préciser le niveau (TPS, PS, MS, GS), ou une inférence « imprécise » a pu être faite à partir de l'âge de l'enfant ou du nom du forum.

la durée de fréquentation des premiers étant potentiellement beaucoup plus longue que celle de la seconde.

*Tableau 8.4 L'institution d'accueil des enfants concernés dans les fils de discussion du sous-corpus québécois*

<i>Institution de l'enfant concerné (Québec)</i>		<i>Nombre de fils québécois</i>	<i>Pourcentage</i>
Garderie (CPE ou autre)		83	62 %
(Maternelle)	Prématernelle (4 ans)	4	2,7%
	Maternelle	24	16,3%
(Primaire)	1 <sup>e</sup> année	10	6,8 %
Non spécifié		17	11,6%
Multiple		9	6%
TOTAL		147	100 %

Au Québec toujours, les parents parlent plus des enfants les plus jeunes (tableau 8.5).

Tableau 8.5 *L'âge des enfants concernés dans les fils de discussion du sous-corpus québécois*

<i>Âge de l'enfant concerné</i>	<i>Nombre de fils québécois</i>	<i>Pourcentage</i>
À naître <sup>101</sup>	1	0,7 %
2 ans	32	21,7 %
3 ans	28	19 %
4 ans	21	14 %
5 ans	10	6,8 %
6 ans	8	5,4 %
7 ans	0	0 %
Non précisé	38	25,8 %
Multiple <sup>102</sup>	9	6,1 %
TOTAL	147	100 %

8.3.4. La présence d'interlocuteurs varie selon les sous-corpus québécois et français.

Le parent-auteur du message d'amorce rappelle éventuellement des discours tenus par ses interlocuteurs à propos de la préoccupation évoquée. C'est le cas dans 41 % des messages québécois (58 fils sur 147) et dans 65 % des messages français (361 fils sur 556) (tableau 8.6). Les différences entre le sous-corpus québécois et le sous-corpus français concernent la présence plus fréquente d'interlocuteurs en France comparativement au Québec, ceux-ci comportant le conjoint en France, presque absent au Québec. Dans les deux sociétés, l'enfant est présent respectivement dans 29 % et

<sup>101</sup> Ce fil a été retenu même s'il ne concerne pas un enfant âgé entre 2 et 6 ans car il traite d'une compétence (le bilinguisme) à acquérir dans la tranche d'âge-cible de l'étude.

<sup>102</sup> Pour les cas où l'initiateur du fil de discussion discute de plusieurs enfants qui sont tous les deux dans la tranche d'âge-cible.

30 % des messages, l'inégalité absolue étant relative au nombre de messages comportant des interlocuteurs dans les deux sous-corpus.

*Tableau 8.6 Les interlocuteurs dans les messages d'amorce des sous-corpus québécois et français*

	<i>Sous-corpus québécois</i>	<i>Sous-corpus français</i>
Proportion des fils comportant un ou des interlocuteurs	41 %	65 %
L'enfant comme interlocuteur	L'enfant est interlocuteur dans 29 % des messages comportant des interlocuteurs et dans 11,5 % des fils du sous-corpus québécois.	L'enfant est interlocuteur dans 30 % des messages comportant des interlocuteurs et dans 19,6 % des fils du sous-corpus français.
Les autres interlocuteurs	Le personnel de garde, les enseignants, le directeur sont présents dans 65,5% des messages comportant des interlocuteurs. Les proches et le conjoint sont presque absents (4 fils).	Les enseignants, le directeur, le personnel de garde sont présents dans 73 % des messages comportant des interlocuteurs. Le conjoint est très souvent présent, dans 35 % des messages comportant des interlocuteurs.
Catégories des messages comportant des interlocuteurs	Les messages concernent la conduite de l'enfant ou la conduite de l'éducatrice.	Les messages concernent la conduite de l'enfant ou la carrière de l'enfant dans le système scolaire.

### 8.3.5. Le message d'amorce sollicite quatre postures possibles chez les interlocuteurs-internautes.

Ce cinquième résultat concerne la demande faite par le parent-auteur du message aux autres parents-internautes. Nous dégageons d'abord quatre postures attribuées par l'initiateur à son interlocuteur avant de présenter la répartition de celles-ci dans les deux sous-corpus québécois et français.

#### 8.3.5.1. *Le parent-auteur attribue aux parents-internautes un rôle d'informateurs.*

Dans ce cadre, l'initiateur encourage le mode du discours théorique (Bronckart, 1997), c'est-à-dire le partage d'une information « objective », tenue pour vraie dans le monde actuel, pour laquelle l'internaute n'a pas été impliqué. Autrement dit, cette information est indépendante du vécu personnel des acteurs. Pour être valable, celle-ci doit plutôt être explicite et décontextualisée.

Ainsi, l'initiateur fait appel à l'internaute comme appartenant à un *monde objectif* (Habermas, 1987) : celui-ci est détenteur de savoirs (populaires ou scientifiques), mais il est également connaisseur des règles et des lois en vigueur dans sa communauté. L'information recherchée par l'initiateur n'est alors pas soumise à une évaluation personnelle. Par exemple, dans le questionnaire « *À quel âge un enfant est-il propre ?* », le parent interroge une norme développementale, mais la réponse, bien que normative (située dans une société et une culture donnée), peut aussi être considérée scientifique et objective, c'est-à-dire vraie dans le monde actuel, selon l'état des connaissances scientifiques. Ainsi, le questionnaire s'appuie sur un principe de *vérité* ou de *légalité* : Est-ce vrai ? Est-ce légal dans le monde dans lequel nous sommes ? Les faits demandent à être rapportés objectivement.

Par ailleurs, cette demande d'information peut s'appuyer sur le monde objectif (recherche de vérité) même si les arguments apportés par le parent-auteur du message ci-dessous sont fondés sur son *monde subjectif* et celui de son épouse (extrait 8.2).

*Extrait 8.2 Signes et symboles politiques à l'école*

Bonjour à tous, voilà j'ai une question, est-ce qu'un instituteur peut porter un t-shirt à caractère politique lorsque il/elle fait cours ?

Car aujourd'hui j'ai vu l'instit de mon fils porter un t-shirt du Che Guevara pendant la classe, en plus de véhiculer un message politique (Personne n'oserai porter un t-shirt de Sarko ou Hollande à son travail?) ce qui me gêne est que nous sommes dans une démocratie et afficher le symbole d'un militaire ayant mis en place une dictature puis qui a été procureur dans une prison et fait exécuter des centaines de personnes, je trouve ça vraiment limite. Ma femme est carrément choquée, dans son pays 30% de la population est morte en déportation ou bien exécuter par le pouvoir communiste, se genre de symboles y sont maintenant interdit autant que les symboles nazi.

Bref je comprends qu'on ado rebel porte un t-shirt du Che mais c'est justement aux adultes dont les instits et profs d'expliquer la réalité historique et de véhiculer des valeurs de démocratie ? J'imagine que si quelqu'un se pointe avec un t-shirt de Polpot ou Mussolini ça va pas passer, alors est-ce qu'un prof à le droit de porter ce genre de T-shirt ? Et plus généralement qu'elles sont les règle concernant l'expression d'opinions politique à l'école ?

*Source : Doctissimo (France)*

Voici un autre exemple de l'attribution d'une posture d'informateurs aux autres internautes. Ici, les multiples questions de la mère se présentent sous forme de questions objectives (extrait 8.3). Elle ne cherche donc pas des avis, mais bien des informations sur ce qui existe.

### Extrait 8.3    *Projet Montessori dans le Gard ?*

Bonsoir, j' habite à Arles (13) et il n'y a aucune ecole alternative type montessori dans ce coin ni dans le gard (côté Fourques St gilles etc) c'est pour cela que je fais appel à vous tous pour savoir si quelqu'un était au courant d'un projet? Ou si certaines mamans ont pensé à se réunir pour en créer une? Et mon autre question , y a t il des personnes qui font l'école à la maison dans ce secteur ? Si oui une association existe t elle pour reunir quotidiennement [parents et enfants](#) ? J'ai de la famille en Suisse qui pratique l'école à la maison et la mairie prête une salle à l'association (comme pour les [assistantes maternelles](#) et leur fameux "relais") et ainsi les enfants sont sociabilisé et ont des amis qui vivent près de chez eux. Toutes ces questions car j'ai un de mes fils qui a 5ans, qui est precoce et qui pleure tous les jours en rentrant de l'école. Il reste 3 mois avant les grandes [vacances](#) et nous ne savons pas où l'inscrire pour septembre ... La situation est vraiment terrible. J'attends vos réponses avec [impatience](#)!

Source : AuFéminin (France)

Or, les messages de la catégorie « choix de l'institution d'accueil » (voir chapitre précédent<sup>103</sup>), bien que généralement formulés sous forme de question objective, ne relèvent pas tous d'une demande d'information. En effet, « *Quelle est la meilleure école ?* » n'est pas une demande d'information : la réponse fournie repose sur des critères *personnels* qui n'ont pas la qualité d'être *vrais* ou *légaux*, comme l'exige le principe de rationalité des arguments du monde objectif. Ce sont, du moins, des critères sur lesquels il faut s'entendre : par exemple, la meilleure école, c'est la plus près géographiquement, ou celle où les enseignants sont les plus accommodants ou, au contraire, les plus exigeants... Ce type de demande relèverait davantage du monde normatif et il s'agirait alors plutôt d'une demande d'avis (voir la troisième posture).

#### 8.3.5.2. *Le parent-auteur attribue aux autres internautes un rôle de conseillers.*

Dans cette posture, l'initiateur compte sur les internautes pour lui fournir des stratégies, des « trucs personnels » qui ne sont pas nécessairement *vrais* (comme dans la posture précédente), mais plutôt *justes*, c'est-à-dire qu'ils reposent sur un principe de justesse argumentative (Habermas, 1987) – et de sincérité – plutôt que de vérité scientifique.

---

<sup>103</sup> Chapitre 7 : Les catégories de préoccupations parentales dans les messages d'amorce de forums de discussion québécois et français

Ainsi, l'initiateur souhaite que « ça marche » et est à la recherche de conseils ou de solutions, même s'il ne s'agit pas de vérités scientifiques.

Sur les forums, toute recherche n'est donc pas de l'ordre de la vérité, issu du monde scientifique et objectif. Les demandes de conseils feraient plutôt appel aux *normes* des internautes, qui détiennent des savoirs efficaces (ils savent que « ça marche »), même s'ils ne savent pas l'expliquer. Ils ne pourraient justifier scientifiquement comment ou pourquoi cela fonctionne, mais ils ont assez d'expériences répétées pour le savoir, desquelles ils ont su tirer des généralités. Ainsi, il s'agit de partager non pas son expérience personnelle (monde interne) – comme dans le cas d'un partage d'expérience (voir la dernière posture) –, mais bien ces généralités que l'on peut en tirer. L'initiateur est à la recherche de ces généralités, de ces trucs et conseils qui ont fonctionné pour les autres. Par exemple, après avoir exposé la situation, le parent questionne ses semblables sur le problème général qui l'occupe : « *les troubles opposition (sic) et de manque de respect vous faites quoi avec ça :s (sic) vous ??* » (extrait 8.4). Ici, la mère demande à ses interlocuteurs non pas de relater une expérience personnelle sur le sujet (qui serait alors une demande de partage d'expérience – voir la dernière posture), mais plutôt de s'appuyer sur cette expérience personnelle pour explicitement en tirer une généralisation, des trucs, des conseils pour pouvoir l'aider à agir efficacement avec son fils.

*Extrait 8.4 Besoin de conseils, garçon de 6 ans, opposition ++*

Dans mon titre , il y a tout .  
 mon fils est très très difficile et très impolie autour de lui l'autorité de moi qui est toujours avec lui . de son prof et même du directeur , il n'en fait rien !!!  
 l'école commence a baisser les bras pour l'aider.. nous attendons de l'aide d'une psychologue externes( car je ne veux plus d'aide de l'école ) mon fils ce sens rejeté de tout ça se vois)  
 la psychoéducatrice (la seule qui tiens a cœur l'avenir de mon coco on dirait) me dit qu'il a des signes de dépression .. il a 6 ans:(  
 les troubles opposition et de manque de respect vous faites quoi avec ça:s vous??  
 q u'Est qui est asser fort comme conséquence immédiat pour fonctionner..  
 merci bien les maman et rsg

*Source : Ma Garderie (Québec)*

Or, au contraire de la posture précédente (soit le rôle d'informateurs qui encourage le mode du discours théorique), ce type de demande de l'initiateur n'encourage pas un mode particulier de discours. En effet, à partir d'un tel questionnement, l'internaute peut tout autant répondre en s'impliquant, sur le mode du récit interactif, ou en demeurant « autonome », sur le mode du discours théorique (Bronckart, 1997). L'initiateur fait plutôt appel à l'*empathie* de son interlocuteur, c'est-à-dire que les autres internautes sont choisis comme interlocuteurs non pas en tant qu'*experts* (comme dans le cas précédent d'une demande d'information du monde objectif et scientifique), mais en tant que *parents*, c'est-à-dire les semblables de l'initiateur, qui ont une expérience située (catégorie du témoignage) ou généralisable (catégorie du conseil).

#### 8.3.5.3. *Le parent-auteur attribue aux autres internautes un rôle d'évaluateurs.*

Dans cette posture, l'initiateur compte sur les internautes pour *évaluer* la/les stratégie(s) ou la/les solution(s) qu'il envisage lui-même et qu'il soumet à la discussion. De la même manière que la posture précédente, il s'attend à une évaluation *juste*, qui repose sur un principe de justesse argumentative (Habermas, 1987) – et de sincérité – plutôt que de vérité scientifique. Ainsi, l'initiateur souhaite une fois de plus que « ça marche », même s'il ne s'agit pas de vérités scientifiques.

Par exemple, l'initiateur demande ici d'évaluer deux possibilités contradictoires face au problème exposé (« il faut juste attendre que ça lui passe, comme elle (la psychologue scolaire) le dit ou selon vous, un autre psy pourrais (sic) l'aider à "relativiser" ??? » (extrait 8.5). Il s'agit donc d'évaluer les deux alternatives, et plus précisément la première, soumise au questionnement dans le titre du message.

Extrait 8.5 Psy scolaire... peut-on s'y fier ??

Bonjour, je suis nouvelle ici, et plus je lis, plus je me rends compte que j'ai "mal fait".

À ma décharge, quand on m'a parlé de faire passer des bilans à mon fils, je n'avais pas compris qu'il s'agissait de test de qi. Je voulais juste lui apporter de l'aide pour son refus de l'échec, son perfectionnisme qui lui bouffe la vie. Bref, il a donc passé les tests (il est en ms donc le wisppi) et nous avons eu un entretien. Et c'est tout. Pas de rapport, pas de suivi et accessoirement, pas de chiffre non plus. Pour résumer, elle nous a dit qu'il est dans la moyenne haute au niveau du langage et d'un autre test et qu'il a la note maximale dans le test où il y a des cubes et je ne sais plus quoi avec des manipulations. Selon elle, il est plus à l'aise à ce niveau car il ne panique pas. (il a beaucoup paniqué quand elle lui posait directement des questions, toujours selon elle). Donc sa conclusion : il n'est pas précoce puisqu'il "cartonne" seulement dans un domaine, pas d

Excusez-moi suite: pas de suivi, il faut le rassurer, ça passera avec la maturité

En gros j'en suis au même point... Le rassurer, on le faisait déjà et plus ça va, pire c'est... Au point qu'il arrête de faire des trucs qu'il adore pour pas se tromper, pas perdre... Generated b

Il faut juste attendre que ça lui passe, comme elle le dit ou selon vous un autre psy pourrait l'aider à "relativiser" ???

Source : Doctissimo (France)

Dans ce type de demande, l'initiateur fait appel à l'internaute comme appartenant à un *monde normatif* (Habermas, 1987) partagé qui le rend capable et légitime d'évaluer avec justesse ses propositions. Comme dans la posture précédente (soit le rôle de conseillers qui n'encourage pas de mode de discours en particulier), l'initiateur fait appel à l'*empathie* de ses interlocuteurs et à leur expérience parentale, qu'elle soit située (monde interne) ou généralisable (monde normatif).

L'information recherchée par l'initiateur est donc ici soumise à une évaluation personnelle et s'appuie sur un principe de *justesse argumentative* : Est-ce juste dans le monde dans lequel nous sommes ? Les messages de la catégorie « choix de l'institution d'accueil » relèvent principalement de ce type de demande, l'internaute devant justifier son argument avec justesse, qu'il soit sur le mode du discours théorique ou du récit.

Par exemple, « *oui, il s'agit d'une « bonne école », car les enseignants sont attentifs aux besoins des élèves* » (discours théorique, autonome de l'expérience personnelle de l'internaute) ou encore, « *oui, j'ai constaté que les classes et la cour de récréation étaient bien aménagées lors de ma visite* » (récit avec implication de l'internaute ; l'argument est contextualisé).

8.3.5.4. *Le parent-auteur demande aux autres parents qui seraient dotés d'une expérience « similaire » de la partager.*

Ici, l'initiateur encourage spécifiquement le mode du récit interactif (Bronckart, 1997), c'est-à-dire le partage d'une histoire dans laquelle l'internaute a été impliqué. Ainsi, il questionne, en premier lieu, le *monde interne* (Habermas, 1987) de son interlocuteur, c'est-à-dire ses expériences et ses valeurs, mises au jour par la mise en récit de son expérience. Dans l'exemple ci-dessous (extrait 8.6), le parent questionne : « *je voudrai (sic) savoir si quelqu'un a été ds (sic) le même cas ?* »

Extrait 8.6 *Mon petit de 3 ans pleure le midi quand je le récupère à l'école*

bonjour apres une dure rentrée ou mon petit de 3 ans pleurai quand je le déposai; ne l'ayant jamais laissé en nounou ou en creche la séparation ce fait difficilement n'ayant jamais ceder a ses pleurs il si fait doucement mais la chose bizarre c'est quand j'le recupere a midi il est le seul a pleurer quand il me voit j'lui demande " tu veux rester a l'école " il me repond nn !!!!!????!!!!!!

Je ne comprend pas pourquoi il pleure quand il me voit alors qu'il devrait être content que j'le recup surtout quand j'le depose il ne pleure pas de toute la matinée avec la maitresse et quand on rentre a la maison il me raconte tout ce qu'il a fait et me dit qu'il veut y retourner ! je voudrai savoir si quelqu'un a été ds le meme cas ?

Source : *AuFéminin (France)*

Néanmoins, l'initiateur fait appel à l'internaute comme appartenant également à un *monde social* sur deux plans. Tout d'abord, l'internaute est détenteur de normes et valeurs communes. Ainsi, dans l'extrait ci-dessus, la mère qualifie-t-elle de « *bizarre* » l'attitude de son fils et demande si d'autres ont connu « *le même cas* ». Ainsi, à partir du partage de l'expérience de son interlocuteur, l'initiateur pourra tirer des « ficelles », des « trucs » culturellement situés, et éventuellement élaborer une solution similaire, ou raffiner sa compréhension du problème. D'autre part, l'initiateur pourra également

se sentir appartenir à cette communauté dont l'autre est le représentant (il agit comme « modèle »).

Cette demande de partage comporte donc trois fonctions plus ou moins distinctes :

- 1) L'initiateur cherche des trucs, des stratégies pour faire face à la difficulté rencontrée ;
- 2) Il souhaite également se sentir moins seul en rétablissant une forme de « communauté » qui traverse les mêmes épreuves ; le partage d'expériences similaires permet alors d'affronter les vicissitudes de la vie (Bruner, 2005) et de « se rassurer » (extrait 8.7 : « *j'ai besoin d'être rassurée* ») ;

*Extrait 8.7 Rentrée à la maternelle/service de garde/trop ??*

Bonjour les mamans ! Je suis mère de 3 garçons et mon plus vieux débuteras la maternelle dans quelques jours. Avec mon horaire de travail et celle de mon mari .. Nous devons absolument utilisé le service de garde de l'école matin et soir ... Soit de 7h 30 le matin et sa journée terminerais vers 5 h ... Nous n'avons pas d'aide familiale et je dois. Tain et soir faire le voyage ment pour les 3 à deux endroit différente voilà le ploiment des grosses journée ... Ça me brise le c?ur juste d'y pensée ... Quelqu'un vie ça?!?!? Vos enfants prenne ça comment .. J'ai besoin d'être rassuré hihhi merci d'avance 😊

*Source : Maman pour la vie (Québec)*

- 3) Enfin, il peut chercher des « généralités » dans l'expérience de l'autre, ce qui revient à créer une norme, au-delà de son bénéfice personnel. Il a envie de comparer ce qui arrive aux autres à ce qui lui arrive pour avoir moins peur et pour pouvoir mieux affronter l'incertitude, ou pour voir si le monde peut fonctionner ainsi, même s'il est plus ou moins cohérent, le récit pouvant – au contraire du discours théorique – mieux supporter les contradictions (Bruner, 2005).

Ainsi, le parent n'a pas uniquement envie de connaître l'expérience de l'autre pour elle-même, il a un objectif, qui peut être tourné vers lui ou tourné vers le social ou le théorique. Ces fonctions sont difficilement départageables, les messages d'amorce étant majoritairement courts et s'inscrivant en partie dans l'implicite.

*8.3.5.5. Le parent-auteur attribue plusieurs rôles aux autres internautes, ou au contraire ne formule pas de demande.*

Remarquons que certaines demandes peuvent combiner plusieurs rôles puisque l'internaute peut formuler plus d'une demande dans le même message d'amorce, ou décliner celle-ci de plusieurs façons. Par exemple, un parent peut terminer son message par une double question : *Qu'en pensez-vous ? Avez-vous vécu la même chose ?* Il s'agit alors à la fois d'une demande d'*avis* (monde normatif) et de *partage* (monde interne).

De plus, nous constatons que certains messages d'amorce ne comportent pas de partie interrogative, ne précisant ainsi aucune demande. Il s'agit, le plus souvent, de témoignages dirigés pour orienter les autres parents-interlocuteurs vers des ressources disponibles.

Enfin, certains messages n'ont aucune forme d'adressage, et donc pas discours interactif direct (Bronckart, 1997) : ce sont des messages réflexifs tourné vers l'initiateur, une forme de journal personnel rendu public.

*8.3.5.6. Répartition des catégories de demandes dans les sous-corpus québécois et français*

L'élaboration d'une grille permettant la catégorisation des demandes adressées aux autres parents internautes comme premiers résultats pour répondre à cette question relative aux interlocuteurs dans les forums nous permet de mieux comprendre les postures attendues par les parents-demandeurs. Celles-ci varient-t-elle d'une société à

l'autre ? L'application de la grille développée à l'ensemble du corpus – deuxième temps d'analyse concernant les demandes des initiateurs – nous permet de répondre à cette sous-question.

Ainsi, ce codage en deux temps demeure plus subjectif et interprétatif que les précédents relatifs au statut de l'initiateur et à l'enfant concerné présentés précédemment. En effet, ces derniers demeurent « objectifs » malgré les ficelles à développer pour les codifier. Dans le cas des demandes aux autres internautes, un premier enseignement des données permettant la construction d'une grille est nécessaire à l'élaboration d'un deuxième temps d'analyse.

Ainsi, la totalité des messages d'amorce des deux sous-corpus est codée selon les quatre catégories de rôles attendues par le parent-initiateur. Nous remarquons que dans les deux sociétés à l'étude, les parents-auteurs du message sollicitent massivement les autres internautes : seuls 0,15 % des messages en France et 6,8 % des messages au Québec sont des témoignages sans questionnement des autres parents-internautes (tableau 8.7). Les sous-corpus se caractérisent tous deux par la primauté de deux catégories de demande : l'avis (respectivement 27,9 % et 25 % des fils des sous-corpus québécois et français) et le conseil (respectivement 21,8 % et 21,6 % des fils des sous-corpus québécois et français). 40,9 % des messages québécois et 44,9 % des messages français comportent une demande d'avis. Les messages comportant une demande de conseils correspondent à 32 % des messages québécois et à 42 % des messages français.

Tableau 8.7 Répartition des catégories de rôles dans les sous-corpus québécois et français

<i>Rôle de l'interlocuteur</i>	<i>Pourcentage des messages québécois</i>	<i>Pourcentage des messages français</i>
Information	12,2 %	6,1 %
Avis	27,9 %	25 %
Conseil	21,8 %	21,6 %
Partage	9,5 %	11,7 %
Avis / Conseil	4,8 %	8,6 %
Avis / Partage	4,1 %	7,2%
Info / Avis	4,1 %	4,1 %
Info / Partage	1,4 %	0,1 %
Info / Conseil	4,1 %	2,3 %
Partage / Conseil	2 %	9,5 %
Témoignage sans interpellation des internautes	6,8 %	1,6 %
N/A (pas de discours interactif direct)	1,4 %	1,1 %
TOTAL	100 %	100 %

Les parents sont donc surtout demandeurs d'une évaluation (avis) ou à la recherche d'une solution pour la préoccupation exprimée (conseil). Les demandes de conseil sont moins présentes au Québec qu'en France et sont contrebalancées par des demandes d'information qui sont présentes, quant à elles, dans 21,8 % des messages québécois et 12,6 % des messages français. Les messages demandant un partage d'expérience seul ou combiné à une autre catégorie sont plus fréquents en France : ils correspondent à 28,5 % du sous-corpus français et à 17 % du sous-corpus québécois.

Ainsi,

- Les initiateurs français et québécois demandent plus souvent un avis privilégiant un rôle d'évaluation ;
- Les initiateurs français demandent plus souvent que les Québécois un conseil privilégiant un rôle de fournisseur de solution pratique ;
- Les initiateurs français demandent plus souvent que les Québécois un témoignage privilégiant un partage d'expérience sur le plan des *mondes subjectif et normatif* ;
- Les initiateurs québécois demandent plus souvent que les Français une information privilégiant un partage de connaissances issues du *monde objectif*.

#### 8.4. Discussion

Ce chapitre avait pour objectif de décrire les parents-initiateurs des fils de discussion québécois et français, les enfants concernés par la problématique ainsi que les interlocuteurs présents, que leurs discours soient rapportés dans la situation exposée ou qu'ils soient les internautes interpellés à la fin du message par une attribution de rôle. Les résultats obtenus s'inscrivent en cohérence avec des travaux connus en sociologie et en études féministes.

8.4.1. Les mères sont les initiatrices des fils de discussion québécois et français  
 Nous avons montré précédemment<sup>104</sup> que le concept psychanalytique de préoccupation maternelle primaire de Winnicott (1969 ; 2006) a contribué à la création d'une représentation de la « bonne mère ». Celle-ci se préoccupe de son enfant – à son propre

---

<sup>104</sup> Chapitre 2 : Une conceptualisation de la « préoccupation parentale » dans un monde incertain

détriment –, afin de lui offrir un environnement adéquat, propice à son épanouissement et au développement de sa personnalité, en particulier lors de sa première année de vie.

Or, en réduisant l'explication de l'investissement de la mère auprès de son enfant à un état psychique, un « instinct » en quelque sorte, ce concept pourrait laisser sous-entendre que des personnes, et en particulier des femmes, seraient « naturellement » plus concernées par leur enfant. Selon Garcia (2011), la psychanalyse a fait naître dans la société une « cause des enfants » en diffusant des hypothèses et des pratiques propices à leur épanouissement<sup>105</sup>. Or, cette cause s'est raffermie socialement au détriment de celle des femmes, menée par les féministes.

Historiquement, les mères – et les femmes en général – ont eu la responsabilité du « problème » de l'éducation des enfants. En effet, ce sont habituellement les femmes qui prennent la fonction de s'occuper d'autrui (et plus particulièrement des enfants, des aînés, des malades, etc.) dans la société, puisqu'elles privilégient la valeur de la relation à une logique de calcul, plus « masculine » (Zielinski, 2010). Selon les théories féministes, il y a donc des personnes chargées d'être préoccupées (plus que d'autres) et en charge du *care* dans la société. Concernant les enfants, les injonctions sociétales portent sur les gestes à poser, très tôt dans leur vie, pour permettre en particulier leur développement affectif et cognitif. Par exemple, ces injonctions préconisent de leur parler, y compris pendant la grossesse, de les mettre rapidement en contact avec l'écrit, etc. Le « bon parent » est donc sensible au fait que ses choix et ses actions dans l'ici et maintenant – et ce, dès la naissance de son enfant, voire avant – seront déterminants pour le devenir de celui-ci.

---

<sup>105</sup> Les interventions de Françoise Dolto, célèbre psychanalyste française connue du grand public notamment par sa série d'émissions radiophoniques « Lorsque l'enfant paraît » diffusée sur France Inter entre octobre 1976 et octobre 1978, ont particulièrement renforcé cette « cause » des enfants.

De nos jours, les hommes investissent de plus en plus la sphère privée (soins aux enfants, tâches ménagères, etc.) traditionnellement féminine. Cependant, ils y investissent des tâches précises, notamment le jeu et les soins directs aux enfants. La charge mentale de l'éducation des enfants demeure ainsi, le plus souvent, l'apanage de la femme. En effet, la mère demeure « responsable » de la gestion de l'horaire et des tâches réalisées en l'absence de l'enfant (prise de rendez-vous médicaux, préparation des repas, achat des vêtements, etc.). Ainsi, en dépit d'une implication grandissante des pères auprès de leur enfant, l'image de la « bonne mère » qui se préoccupe et se montre concernée par son enfant, demeure prédominante à celle du « bon parent ». Cette psychologie populaire de l'importance de la femme auprès de l'enfant continue aujourd'hui de guider les pratiques sociales, y compris certaines pratiques professionnelles et des décisions étatiques qui font reculer la cause des femmes au profit de celle des enfants (Garcia, 2011). En effet, certaines réalités sociales ou institutionnelles actuelles incitent, encore aujourd'hui, les femmes plutôt que les hommes à être concernées par les enfants. Par exemple, le recrutement pour les diplômes en petite enfance ou en éducation est encore aujourd'hui majoritairement féminin. Et au contraire d'autres métiers traditionnellement masculins où des moyens sont mis en place pour favoriser le recrutement féminin, le recrutement masculin ne semble pas encouragé ou valorisé dans le domaine de la puériculture et de la petite enfance. De plus, les résultats de recherche dans ces domaines sont massivement « féminisés », notamment au Québec, par l'emploi des termes « éducatrice » ou « enseignante », au lieu d'« éducateur » ou « enseignant », étant donné la majorité féminine. Il apparaît ainsi « naturel » que les femmes soient plus concernées par les enfants, même s'il s'agit d'une construction sociale vivement critiquée par les théories féministes.

Une autre conséquence de cet éveil de la sensibilité à l'égard des enfants – à contrepied apparent de la première – est la création d'institutions éducatives (écoles maternelles et/ou services de garde éducatifs) qui assurent la prise en charge des enfants par l'État

(ou du moins, de manière encadrée par l'État, notamment par la mise en place de politiques et de programmes éducatifs). Néanmoins, la valorisation sociale des mères auprès de leur enfant justifie (du moins en partie) l'absence et/ou l'insuffisance de relais pour les mères. Par exemple, au Québec, il n'existe pas d'institution suffisamment développée pour accueillir tous les enfants de moins de cinq ans – politique *Un enfant, une place* – même si la création d'un réseau gouvernemental des centres de la petite enfance (CPE) remonte à 1997. La psychologie populaire et les pratiques sociales entretiennent donc le sentiment de responsabilité des mères à l'égard de leur enfant... malgré la présence d'autres acteurs et d'autres institutions, pourtant « moins concernés ».

Ainsi, je me préoccupe, en tant que mère, parce que d'autres acteurs ne s'en préoccupent pas ou ne se mobilisent pas suffisamment. La préoccupation maternelle est-elle à l'exclusion d'autres individus (père, mais également enseignant, médecin, psychologue, etc.) ? Les personnes préoccupées le sont-elles du fait qu'il n'y ait pas (suffisamment) de relais dans la famille ou dans la société ? Les mères se mobilisent-elles par peur que personne d'autre qu'elles ne pose ces gestes déterminants pour l'avenir de leur enfant ? (« Si je ne le fais pas, personne d'autre ne le fera. Et je ne peux prendre ce risque, sachant que c'est *important* »). Par ailleurs, dans les familles monoparentales, le chef de famille est majoritairement la mère. Si la mère se préoccupe, c'est donc peut-être parce qu'elle est seule et donc la seule à pouvoir se mobiliser.

Ainsi, des mères sont contraintes à porter seules (ou quasiment seules, ou *ultimement* seules), parfois malgré elles, la responsabilité des décisions et des actions qu'elles entreprennent pour leur enfant avant sa scolarité obligatoire. Agir « avant qu'il ne soit trop tard » devient plus important que l'évaluation – après coup – de la responsabilité et de la légitimité des acteurs (professionnels ou autre) à agir auprès de l'enfant. En effet, si la responsabilité parentale est provisoire, car l'enfant développera un pouvoir d'agir pour lui-même, il n'en demeure pas moins qu'il doit avoir été « bien orienté »

pour pouvoir ensuite prendre de bonnes décisions. Ainsi, les parents doivent se préoccuper de *quelque chose* qui ne concerne pas (ou moins) les autres acteurs, l'enfant étant directement – et légalement – sous leur responsabilité au cours de cette période (de la naissance à l'entrée dans une institution éducative). La préoccupation n'est donc pas uniquement une question de sensibilité, mais également de responsabilité : elle résulte (du moins en partie) du fait que « tout repose sur les épaules » de la personne préoccupée.

Or, le parent prend en charge *quelque chose* qui n'est pas nécessairement uniquement de sa responsabilité « objective » (légale en particulier), mais qui témoigne d'une sensibilité à l'égard de son enfant et son *devenir*, sensibilité que les « autres » acteurs n'ont pas (y compris l'enfant lui-même) – ou pas *encore*. Par exemple, je me préoccupe de ce que mon jeune enfant mange au dîner parce que son éducatrice ne s'en préoccupe pas (et lui fait manger n'importe quoi). Je me préoccupe que mon enfant porte ses mitaines à la récréation, parce que lui-même et son institutrice ne s'en préoccupent pas (et j'ai peur qu'il ait des engelures).

Cette *double contrainte* (quelqu'un doit agir pour assurer le bon développement de l'enfant ET je suis la seule à me mobiliser même si je ne sais pas toujours quoi faire) contribue à valoriser l'« instinct maternel » et la transmission intergénérationnelle de « secrets de femmes », rendant la mère « plus compétente » au profit d'une psychologie populaire. Autrement dit, si les mères sont préoccupées (davantage que les pères), c'est parce que la psychologie populaire légitime leurs préoccupations et leur mobilisation auprès de leur enfant, par leur « statut » parental – et « maternel », en particulier. Ce phénomène contribue à l'explication que certaines mères se « *gardent le terrain* »<sup>106</sup> : elles ne laissent pas d'autres acteurs (les pères, mais également les professionnels –

---

<sup>106</sup> En témoignent les nombreuses interpellations dans les messages à d'autres femmes : « *bonjour les mamans* » ; « *bonjour les filles !* »

enseignants, éducateurs, médecins) « aller » sur ce qu'elles considèrent être de l'ordre de *leur* compétence – légitimée par leur « instinct maternel ».

Mais lorsque le parent est préoccupé, seul et démuni, les autres sont susceptibles de réapparaître y compris comme une communauté sur Internet. La préoccupation voire la souffrance des mères peut alors être rapprochée de la nécessité du collectif professionnel et de ses médiations langagières car, comme le montre Clot (2002), penser et parler avec autrui est nécessaire pour remettre le métier sur le métier.

#### 8.4.2. De qui parle-t-on ? : des garçons plus que des filles

Notre recherche concerne les préoccupations relatives à des enfants de 2 à 6 ans et nous savons, par un grand nombre d'études, que dès la période préscolaire, les parents ont non seulement des représentations mais les mettent en acte sur des rôles différenciés (Bourdieu, 2014) dans les façons de les habiller, dans les jouets offerts et par la tolérance à tel comportement de prise de risque ou d'engagement du corps. Ainsi, les filles apparaissent mieux préparées à l'école, du moins dans les années de primaire, en étant « dociles » (Bourdieu, 2014), en voulant « faire plaisir à la maîtresse » ou encore en étant plus attentives et plus méticuleuses. Plus tard, les chiffres ministériels et les media insistent, en particulier au Québec, sur un décrochage scolaire présenté comme plus masculin.

Les parents expriment *donc* plus de préoccupations pour leurs garçons que pour leurs filles lors de la prise en charge par une institution de garde ou une institution scolaire. En premier lieu, leurs garçons sont plus *préoccupants*, à l'image des statistiques sur les difficultés comportementales dans l'enfance. En effet, au primaire, le rapport entre filles et garçons serait de 1 pour 5 (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport du Québec, 2008). Les messages des parents concernent, en particulier, la violence physique, verbale, l'indiscipline voire l'opposition. En second lieu, les garçons *préoccupent* plus leurs parents, en particulier les parents français. Cette seconde

signification est illustrée par les messages relatifs à la précocité et au saut de classe, la scolarisation précoce en France offrant quelques années d'observation supplémentaires aux parents et aux enseignants.

Dans son ouvrage bien nommé *La petite noblesse de l'intelligence. Une sociologie des enfants surdoués*, Lignier (2012) observe une surreprésentation des garçons parmi les enfants concernés par la douance. Tandis que l'excellence des filles est représentée comme scolaire et plus facilement gérable par cette institution, les garçons ont des caractéristiques plus « psychologiques ». L'intelligence fournit alors pour le sociologue un éclairage sur le rapport des parents, du moins ceux des classes moyennes et supérieures, à l'école contemporaine : la scolarisation étant de plus en plus longue et les diplômes massivement obtenus, l'intelligence apparaît une caractéristique distinctive de certains enfants et plus particulièrement, des garçons (Lignier, 2010). En effet, dans les messages d'amorce que nous avons nous-même analysés, apparaissent les thèmes d'une spontanéité de l'apprentissage, dévalorisant ainsi l'école comme institution commune.

Nous avons montré, dans le chapitre précédent, que le discours sur la souffrance et l'inadaptation à l'école des garçons est souvent accompagné d'une hypothèse de précocité. Dans son ouvrage, Lignier (2012) observe que 65 % de ces enfants ont une ou plusieurs années d'avance, ce qui atteste que le saut de classe est une stratégie privilégiée pour répondre au diagnostic de la précocité et donc, à nouveau, en faveur des garçons comme nous l'observons également. Enfin, l'enquête par questionnaire menée auprès de parents adhérents de l'AFEP (Association française pour les enfants précoces) met en évidence que les mères diplômées et sans activité professionnelle sont surreprésentées, lesquelles investiraient leur capital non employé ou insuffisamment employé sur le marché du travail dans la carrière scolaire de leur enfant. Nous ne pouvons obtenir des informations socio-démographiques des mères initiatrices des messages sur les forums mais nous notons que ces informations seraient pertinentes dans

des travaux ultérieurs sur les préoccupations parentales, en particulier pour comprendre pourquoi les mères (françaises, en particulier) expriment plus souvent des préoccupations relatives aux garçons via les problématiques du comportement, de l'intelligence et des stratégies de gestion de la carrière scolaire.

#### 8.4.3. Avec qui parle-t-on ? : des différences entre Québec et France

Notre résultat est net : les parents initiateurs français font plus souvent appel à des interlocuteurs et donc à des discours rapportés que les Québécois. Outre les pratiques langagières relatives à l'appel au discours rapporté pour exposer une situation qui pourraient différencier les locuteurs québécois et français – question à laquelle nous ne pouvons répondre – nous observons que les initiateurs québécois sollicitent plus fréquemment les parents internautes dans un rôle informatif et donc selon un monde objectif, moins propice à l'introduction de locuteurs.

D'autre part, les conjoints français sont plus présents que les conjoints québécois. La présence des conjoints parmi les locuteurs dans les messages français peut être interprétée de façon variée : il se pourrait que les parents-initiateurs (surtout des mères) aient besoin de citer l'autre parent de l'enfant (plus souvent le père) pour indiquer que l'enfant vit avec ses deux parents<sup>107</sup>, pour signaler l'importance accordée à la voix du conjoint, pour mettre en scène la cohérence ou la discordance des points de vue dans le couple parental ou encore pour renforcer une interprétation spécifique auprès des autres internautes. Cette présence peut également être due à la différence des systèmes d'accueil de la petite enfance en France et au Québec : tandis qu'au Québec, les enfants sont accueillis dans des système de garde, la France propose une école maternelle. Il est possible que les conjoints (plus fréquemment des pères) engagent plus leur voix ou que celle-ci soit plus sollicitée lorsque les préoccupations concernent la scolarité d'un

---

<sup>107</sup> Cette précision exclurait certaines interprétations défavorables aux parents isolés (voir l'extrait 8.1 au début de ce chapitre). Le parent-initiateur présenterait ainsi normativement le cadre familial.

enfant. Les systèmes de garde ou encore la maternelle québécoise, moins scolarisants, seraient alors davantage dévolus à la mère.

Enfin, les professionnels de la garderie et de l'école sont les interlocuteurs les plus présents dans les messages des deux sociétés étudiées. En particulier, les professionnels deviennent des interlocuteurs lorsque les normes éducatives sont en discussion (par exemple, pour la propreté, la sieste), pour décider de la carrière scolaire ou encore commenter le comportement de l'enfant. Les enfants comme interlocuteurs sont surtout présents dans les messages relatifs aux difficultés d'intégration, pour dénoncer les conduites discriminatoires des enseignants et en cas de comportement inadapté. Le discours des enfants *go-between* (Perrenoud, 1996) a donc, semble-t-il, trois fonctions pour le parent : une fonction d'information sur ce qui se passe dans le huis-clos de la classe, fonction observée plus souvent en France, une fonction de symptôme sur l'état affectif de son enfant ou une fonction de poursuite des enjeux d'éducation de l'école, en particulier en cas de remontrances sur le comportement. On le voit, l'analyse sur les interlocuteurs présents et leurs fonctions dans les préoccupations parentales demande à être poursuivie dans des travaux ultérieurs, y compris en examinant les messages du corpus existant. Elle permettrait de montrer, en particulier, comment la préoccupation se construit dynamiquement avec des interlocuteurs et des fonctions spécifiques pour des problématiques précises.

#### 8.4.4. Des problèmes, des solutions et des mondes sollicités par le parent-initiateur

Nous avons montré que le parent-initiateur (le plus souvent une mère) tente de partager sur le forum sa responsabilité avec d'autres parents-internautes. Ce parent déclare en substance : « *je ne devrais pas être la seule (le seul) à être préoccupé(e) par cette question. Quelle est votre expérience ? Quels sont vos avis et conseils ?* » Ainsi, *a contrario* de la préoccupation maternelle primaire décrite par Winnicott (1969, 2006) comme relative à l'état affectif de l'enfant, nos résultats mettent en évidence que les

parents s'ouvrent à d'autres mondes que leur monde interne et appellent, par la variété des questions posées aux autres parents-internautes, à introduire les deux autres composantes de leur monde vécu : le monde objectif et le monde normatif (Habermas, 1987). Le parent s'ouvre donc au monde en ouvrant des mondes (Habermas, 1987).

Ainsi, le parent-initiateur souhaite rencontrer d'autres types de discours (Bronckart, 2014) sur les forums d'Internet. Par exemple, le monde objectif s'exprime dans des discours théoriques et le monde interne dans des récits et des discours interactifs (Bronckart, 1997). En rencontrant d'autres types de discours, le parent peut faire l'expérience d'un changement de perspective vis-à-vis du statut de l'objet (« personnel » ou plus « général »). En particulier, l'élargissement de l'objet – de *mon* enfant à *l'enfant*, devenu objet social – élargit par le fait même le nombre de personnes pouvant être concernées par la préoccupation. Ainsi, le sujet *a priori* « personnel » (le parent) peut devenir le représentant d'un sujet « collectif » (les parents). La préoccupation *parentale* peut alors concerner un groupe d'individus, un collectif, un « groupe moral », mais éventuellement aussi une institution (scolaire ou éducative), incluant des « non-parents ».

Retenons cependant que nous avons également mis en évidence une restriction à l'ouverture à certains mondes dans chaque sous-corpus. En effet, les rôles confiés aux autres parents-internautes par les parents-initiateurs français sont différents de ceux qui sont confiés par les parents-initiateurs québécois. Ainsi, tandis que les premiers demandent plus souvent que les seconds un témoignage, ces derniers demandent plus souvent une information. Pour interpréter ce fait, il faudrait décrire l'intervention des mondes habermassiens non seulement dans les demandes mais également dans les interactions dans les fils du corpus. Plus concrètement, seule l'analyse du fil entier permettrait de décider de l'importance de la sollicitation du message d'amorce sur la communication et la mise en relation effectives des composantes du monde vécu.

## CHAPITRE 9.

### LA TEMPORALITÉ ET LES MONDES HABERMASSIENS DANS LA SITUATION EXPOSÉE PAR LE PARENT PRÉOCCUPÉ SUR LES FORUMS DE DISCUSSION FRANÇAIS

Dans ce troisième et dernier chapitre d'analyse, nous approfondissons l'analyse des trois modalités temporelles des préoccupations parentales (pré-occupations, post-occupations et pré-préoccupations)<sup>108</sup> dans les messages d'amorce des 556 fils de discussion français du corpus. Ce chapitre pénètre au cœur même de la situation présentée dans le message en établissant les mondes habermassiens convoqués plus spécifiquement par le parent-initiateur pour ces différentes temporalités.

#### 9.1. Introduction

Ce chapitre, le dernier consacré à l'analyse des messages d'amorce des fils de discussion du corpus, pénètre au cœur même de la préoccupation. Rappelons que le premier chapitre d'analyse<sup>109</sup> a révélé les catégories de préoccupations des parents-internautes québécois et français en 2015 : nous avons caractérisé les préoccupations en un temps et dans deux sociétés. Le deuxième chapitre<sup>110</sup> a caractérisé le parent-auteur du message au sujet d'un enfant, de même que l'élargissement des

---

<sup>108</sup> Voir le Chapitre 2 : Une conceptualisation de la « préoccupation parentale » dans un monde incertain pour une définition de ces trois catégories. Le chapitre 7, premier chapitre d'analyse des matériaux, a montré que les catégories thématiques des préoccupations sont liées à leur temporalité.

<sup>109</sup> Chapitre 7 : Les catégories de préoccupations parentales dans les messages d'amorce de forums de discussion québécois et français

<sup>110</sup> Chapitre 8 : L'auteur du message d'amorce, l'enfant évoqué et les interlocuteurs présents dans la préoccupation exprimée sur les forums de discussion québécois et français

interlocuteurs, en deux temps : dans la situation rapportée et dans la demande faite aux autres parents-internautes. Ce troisième chapitre examine le cœur du message : la situation présentée par le parent du point de vue de la temporalité de la préoccupation et des mondes principalement convoqués (Habermas, 1987).

Nous l'avons vu précédemment, l'appel aux autres internautes peut chercher à teinter l'orientation des réponses vers des types de discours (Bronckart, 1997) s'appuyant sur l'un ou l'autre des mondes habermassiens (Habermas, 1987). Ainsi, le monde objectif s'exprime dans des discours théoriques alors que le monde interne s'incarne dans des récits et des discours interactifs. Le parent lui-même, lorsqu'il expose le problème, peut utiliser différents types de discours et ainsi privilégier une part de son monde vécu. Quel est l'apport des mondes objectif, normatif et interne dans l'expression des préoccupations parentales ? Ce(s) monde(s) privilégié(s) permet(tent)-il(s) de caractériser le monde vécu du parent et les expériences associées ?

Rappelons que chacun des trois mondes habermassiens privilégie une source spécifique de connaissances et un principe argumentatif pour l'évaluer (Habermas, 1987). Dans le monde objectif, le parent privilégie les savoirs scientifiques et s'appuie sur un principe de vérité. Dans le monde social, la connaissance des normes prévaut et celle-ci est évaluée selon un principe de justesse. Enfin, le parent privilégiant le monde interne s'appuie sur son expérience et ses préférences personnelles comme source de connaissances et évalue leur qualité selon un principe de sincérité.

Ces mondes, surtout lors de l'expression d'un problème, peuvent apparaître en conflit. Par exemple, le parent peut exprimer des préférences personnelles qui ne correspondent pas aux normes sociales établies. Ou encore, des acteurs peuvent défendre des normes opposées, selon leur rôle auprès de l'enfant et au sein de l'institution (conflit d'acteurs dans le monde social). Ces types de conflits possibles et les mondes qui les opposent demeurent à découvrir à partir des messages d'amorce des fils de discussion du corpus.

Ce dernier chapitre d'analyse permettra donc d'identifier les mondes engagés par l'initiateur dans son message d'amorce, et les conflits possibles. Il permettra ainsi de qualifier la parole des parents et leur monde vécu, mais également d'évaluer si le forum se révèle être un instrument efficace pour permettre aux chercheurs d'accéder aux connaissances et à leur convocation par les parents préoccupés.

Comme dans les chapitres précédents, cette dernière analyse de la préoccupation concerne uniquement le message d'amorce du fil. Le chapitre d'élaboration du concept de préoccupation parentale<sup>111</sup> fournit une catégorisation de la temporalité permettant une première répartition des fils selon cette dimension. Rappelons que : a) le parent peut être pré-occupé en amont de l'entrée de son enfant dans une institution scolaire ou de garde ; b) le parent peut être post-préoccupé par un écart entre l'attente et le réalisé ; c) enfin, le parent peut être pré-préoccupé par les conséquences possibles du mode de résolution choisi. Les catégories distinguées illustrent non seulement la temporalité de la préoccupation mais également l'évolution de la place de l'enfant dans l'institution scolaire. En effet, si des préoccupations peuvent survenir avant même l'entrée de l'enfant dans l'institution d'accueil, celles-ci témoignent également du rôle dévolu à l'enfant, devenant un élève face à ses obligations, mais également un « interlocuteur » possible du parent. La temporalité dans laquelle s'inscrivent les préoccupations parentales apporte-elle des variations des mondes habermassiens convoqués pour les exprimer ?

Dans ce dernier chapitre d'analyse, nous utiliserons exhaustivement le sous-corpus français, celui-ci étant le plus volumineux et proposant davantage de catégories

---

<sup>111</sup> Chapitre 2 : Une conceptualisation de la « préoccupation parentale » dans un monde incertain

thématiques (en particulier sur la précocité, les difficultés d'apprentissage et la gestion de la carrière scolaire)<sup>112</sup>, comparativement au sous-corpus québécois.

Ce chapitre se structure en deux parties. Il rappelle et affine d'abord les temporalités possibles de la préoccupation, qui découpent le monde selon trois conceptions<sup>113</sup>. Il expose ensuite une présentation qualitative des catégories de messages selon les mondes convoqués, la présence ou l'évitement de conflits. Nous montrerons, en particulier, comment les catégories habermassiennes sont nuancées par la temporalité de la préoccupation.

## 9.2. Méthodologie

Lors d'une relecture des 556 fils de discussion français du corpus, nous identifions, dans un premier temps, pour chaque message d'amorce, la temporalité de la préoccupation exprimée, selon les trois possibilités conceptualisées dans le chapitre d'élaboration du concept de préoccupation parentale<sup>114</sup>. Rappelons ces trois possibilités temporelles :

- en anticipation d'une situation (pré-occupation) ;
- en réaction à une attente contrariée (post-préoccupation) ;
- en questionnement de la présence d'un problème (pré-préoccupation).

La présentation générale de l'expression de trois conceptions du monde selon cette temporalité constitue la première partie des résultats de ce chapitre.

---

<sup>112</sup> Voir le chapitre 7 : Les catégories de préoccupations parentales dans les messages d'amorce de forums de discussion québécois et français

<sup>113</sup> Chapitre 2 : Une conceptualisation de la « préoccupation parentale » dans un monde incertain

<sup>114</sup> Chapitre 2 : Une conceptualisation de la « préoccupation parentale » dans un monde incertain

Par ailleurs, le parent peut alors convoquer principalement l'un ou l'autre des mondes d'Habermas pour faire appel aux autres internautes et leur sollicitude. Ainsi, dans un deuxième temps, nous identifions le monde habermassien principalement convoqué lors de l'exposition du problème dans le message d'amorce de chaque fil de discussion du corpus. Chaque monde peut se présenter ainsi :

- Dans le monde objectif, guidé par un principe de vérité, le parent appuie ses arguments sur des faits et conduites ;
- Dans le monde social ou normatif, guidé par un principe de justesse, le parent appuie ses arguments sur les normes en vigueur ou transgressées ;
- Dans le monde interne, guidé par un principe de sincérité, le parent appuie ses arguments sur l'émotion ressentie, des valeurs et des préférences personnelles.

Nous constatons que ces mondes peuvent être en conflit, contrariés, et cherchons à en distinguer les éléments impliqués afin de construire une grille d'analyse des préoccupations parentales exprimées sur les forums. Le commentaire et l'illustration des mondes privilégiés et des conflits pouvant survenir dans le message d'amorce d'un fil constitue la deuxième partie des résultats de ce chapitre. Enfin, une grille d'analyse croisant les temporalités de la préoccupation avec les mondes et conflits principalement convoqués constitue la troisième et dernière partie des résultats de ce chapitre.

### 9.3. Résultat 1 : l'expression de la temporalité des préoccupations sur les forums de discussion français

À la lecture de l'ensemble des fils français du corpus, nous constatons que le parent peut se positionner dans le monde selon trois conceptions distinctes. En effet, la nature de la préoccupation s'exprime via un certain rapport au monde et à la temporalité de la situation préoccupante (en amont ou en aval).

### 9.3.1. La pré-occupation : un monde incomplet

Dans ce premier rapport au monde, l'incertitude du parent s'exprime étant donné son manque de connaissances. En effet, le monde peut être prévisible, à condition de disposer de l'ensemble des éléments significatifs de la situation, ce qui fait défaut au parent isolé. Ainsi, le monde présenté est incomplet, il comporte des « trous » et apparaît instable pour le parent. Néanmoins, ces messages n'expriment pas de « rupture » dans le monde.

Ainsi, pour *se pré-occuper*, le parent doit être dans un état de doute (d'incertitude), sans pour autant être complètement démuné. Il doit pouvoir anticiper une part de la difficulté à venir, plutôt que de se laisser surprendre par elle. Il se place donc en amont de la difficulté.

Dans ce rapport au monde, le parent anticipe la part des « informations manquantes » pour comprendre le monde et agir de façon efficace. Il cherche alors à combler ces manques, notamment en se documentant sur l'expérience de ses pairs et de ses prédécesseurs.

Ici, la préoccupation s'explique par une anticipation d'un problème susceptible de se présenter étant donné la méconnaissance du parent relative au monde dans lequel il se trouve où il s'apprête à entrer ; l'apport des autres pour combler ces « trous » est un premier mode de résolution de la préoccupation.

Les fils classés dans cette catégorie (95 sur 556) appartiennent principalement aux catégories thématiques « choix de l'institution d'accueil » (49 fils), « gestion de la carrière scolaire » (15 fils), « apprentissage » (15 fils) et « système » (7 fils) (voir le

chapitre d'analyse précédent<sup>115</sup> pour une définition et une illustration de ces catégories thématiques).

### 9.3.2. La préoccupation post-occupation : un monde en rupture

Dans ce deuxième rapport au monde, l'incertitude du parent s'exprime étant donné l'irruption d'un *événement*, d'une rupture d'anticipation. Le parent fait alors face à une difficulté, qui est pour lui « avérée » ; il s'agit à ses yeux d'un problème réel, d'une « rupture » de ce qu'il avait anticipé. Par exemple, son enfant ne répond pas aux attentes institutionnelles et/ou parentales. Le parent s'en inquiète.

Le problème « avéré » peut être « singulier » (le parent est le seul à le penser – il n'a pas d'*interlocuteurs*<sup>116</sup>) ou partagé. Dans le premier cas, les autres acteurs – s'ils sont présents – ne reconnaissent pas le problème (qui est tout de même avéré pour le parent). Dans le deuxième cas, le parent reconnaît l'existence d'un problème rapporté par un tiers (par exemple, son enfant est turbulent en classe, selon l'enseignante).

Ainsi, pour *être préoccupé (post-occupé)*, le parent doit faire face à une situation imprévisible, qu'il n'a pas anticipée. La situation crée alors une rupture d'anticipation, un effet de surprise, voire un état désemparé.

La préoccupation s'explique alors par l'irruption d'une situation, d'un *événement* qui produit un effet de nouveauté, qui fait *rupture*. Cet événement met en lumière une préoccupation jusque-là inconsciente, ou hors du champ d'attention du parent... c'est une *post-occupation*, qui survient en aval de la situation. Ce type de préoccupation, la plus fréquente, rappelle au parent l'incertitude du monde, qu'il voudrait prédictible,

---

<sup>115</sup> Chapitre 7 : Les catégories de préoccupations parentales dans les messages d'amorce de forums de discussion québécois et français

<sup>116</sup> Voir le chapitre 8 : L'auteur du message d'amorce, l'enfant évoqué et les interlocuteurs présents dans la préoccupation exprimée sur les forums de discussion québécois et français

notamment par les avancées scientifiques, mais qui demeure fondamentalement incertain.

Cette deuxième catégorie de préoccupation exprimée est effectivement largement la plus volumineuse de notre corpus (394 fils sur 556). Pour exposer son problème et tenter de rétablir la cohérence du monde, le parent convoque principalement l'un ou l'autre des mondes d'Habermas, mais davantage de conflits font leur apparition. L'évitement de ces conflits par la responsabilisation individuelle est alors un autre mode de résolution de la préoccupation.

### 9.3.3. La pré-préoccupation : un monde en questionnement

Dans ce troisième rapport au monde, l'incertitude du parent s'exprime étant donné son incapacité à évaluer le monde qui se présente à lui : est-il « normal avec des trous », c'est-à-dire incomplet (premier rapport au monde) ou est-il plutôt contrarié, c'est-à-dire en rupture par rapport à ses attentes et anticipations (deuxième rapport au monde) ? Ainsi, le parent cherche, comme dans le premier cas, à combler les « trous » du monde, mais il le fait cette fois-ci dans le but de pouvoir déterminer s'il fait face à un problème. Il lui manque donc des éléments pour comprendre le monde qui se présente et pouvoir déterminer si la situation est problématique ou non.

Les autres parents-internautes sont alors susceptibles de fournir à l'initiateur des éléments qui lui permettraient soit de percevoir le monde comme étant de nouveau « continu », prévisible (en comblant les manques) soit, au contraire, de mettre au jour un réel *problème*, une contrariété.

Cette combinaison des deux premiers rapports au monde en révèle donc un troisième : le parent s'inquiète de savoir s'il devrait s'inquiéter. Dans ce dernier rapport au monde, l'incertitude du parent s'exprime étant donné la mouvance rapide d'un monde devenu constamment incertain, les choix d'aujourd'hui pouvant se révéler inopérants pour

affronter le monde de demain (et ses problèmes éventuels). L'incertitude constitue alors une composante du monde, et non un déséquilibre temporaire.

Les fils classés dans cette catégorie (67 sur 556) révèlent l'investissement massif de la composante interne du monde vécu des parents.

#### 9.4. Résultats 2 : présentation qualitative des catégories de messages selon les mondes convoqués, la présence ou l'évitement de conflits sur les forums de discussion français

À partir de l'analyse des mondes habermassiens principalement convoqués par l'initiateur du message d'amorce du fil et de la présence ou non de conflits, nous distinguons trois modalités : l'exposition d'un monde sans conflit, la présence d'un conflit dans un monde donné et enfin l'évitement volontaire d'un conflit par l'exposition privilégiée d'un autre monde que celui qui cause problème. Cette grille d'analyse ainsi construite (mais présentée seulement en troisième partie des résultats) guidera la présentation et l'illustration ci-dessous des catégories à partir de messages du corpus. Des nuances dans la convocation d'un monde ou d'un conflit donné seront introduites lorsque celle-ci varie selon la catégorie temporelle de la préoccupation.

##### 9.4.1. La première modalité de convocation des mondes : l'exposition des mondes habermassiens sans expression d'un conflit

Une partie des messages du corpus privilégie l'un des trois mondes habermassiens, soit le monde social, le monde objectif ou le monde interne, pour exposer la préoccupation exprimée.

##### *9.4.1.1. Confronté à une nouvelle institution éducative, le parent convoque principalement le monde normatif.*

Nous pouvons l'anticiper, certains parents dont l'enfant entre dans une nouvelle institution de socialisation secondaire (Darmon, 2011) questionnent les normes en

vigueur. En particulier, comme nous l'avons exposé théoriquement<sup>117</sup>, le parent pré-occupé tente d'anticiper les problèmes avant même leur survenue. Ainsi, une partie des parents s'inscrivant dans cette temporalité en amont de l'agir interrogent une norme, pour orienter leur conduite ou pour évaluer une situation (40 fils). Ces normes sont principalement relatives aux normes scolaires locales (réputation d'une école, méthode d'apprentissage préconisée, etc.). Par exemple, le parent cherche à connaître la norme relative au cadeau à offrir à l'enseignante de son enfant pour lui témoigner sa reconnaissance (extrait 9.1) ou encore, il questionne les acquis attendus chez son enfant qui entre à l'école maternelle (extrait 9.2).

*Extrait 9.1 Quel cadeau de fin d'année pour la maîtresse ?*

Bonjour,

J'aimerais avoir quelques avis sur ce fameux cadeau de fin d'année. Mon fils était dans la classe d'une collègue qui a été très patiente et compréhensive et j'aurais souhaité marquer le coup un peu plus que les autres années. Auriez-vous des idées de cadeaux faciles à réaliser pour un enfant de CP ? Quelque chose que vous avez reçu et qui vous a fait plaisir ? Un cadeau acheté par les parents ? J'aimerais sortir des bibelots et autres cadeaux qu'on met de côté.

Merci pour votre aide.

*Source : Enseignants du primaire (France)*

*Extrait 9.2 Rentrée en petite section*

Bonjour

Ma fille entre en PS en septembre.

Que doit "savoir faire" un enfant à son entrée en PS ? Qu'attendent les enseignants de PS ?

(attention, je ne veux mettre aucune pression sur le dos de ma fille, je suis juste curieuse, intéressée...)

Merci.

*Source : Enseignants du primaire (France)*

---

<sup>117</sup> Chapitre 2 : Une conceptualisation de la « préoccupation parentale » dans un monde incertain

En connaissant les « bonnes pratiques » basées sur la norme sociale, les parents cherchent également à provoquer les bonnes situations, par exemple en identifiant les « bonnes » écoles de son quartier<sup>118</sup>.

*9.4.1.2. Le monde objectif permet de guider les conduites parentales et le parent acquiert un statut d'observateur, voire d'expert.*

En l'absence de conflit, le monde objectif est celui des trois composantes du monde vécu qui questionne le plus les parents sur les forums. En effet, si quelques parents pré-occupés cherchent à se documenter sur des « savoirs reconnus », des méthodes éprouvées, etc. (17 fils, dont l'extrait 9.3), les parents post-occupés privilégient, quant à eux, massivement ce monde (70 fils).

Ces parents, qu'ils soient pré- ou post-préoccupés, font alors appel à des catégories scientifiques ou à ce qui se présente comme « vrai » dans le monde actuel, et non pas uniquement à ce qui est le « plus répandu » ou considéré comme « normal », au contraire des parents privilégiant le monde normatif. Par exemple, un parent s'interroge ci-dessous sur la conformité des activités et du matériel mis en place dans une école aux méthodes *Montessori* éprouvées et reconnues (extrait 9.3).

---

<sup>118</sup> Les messages relatifs au choix de l'institution d'accueil ont été décrits dans le chapitre 7 : Les catégories de préoccupations parentales dans les messages d'amorce de forums de discussion québécois et français

Extrait 9.3 Montessori. Vos avis et expériences

ma fille de 2 ans et demie devrait rentrer à l'école montessori bilingue saint cloud en septembre 2006  
certaines d'entre vous savent sûrement que le nom montessori n'est pas protégé. Il en résulte que bon nombre d'écoles se disent montessori alors qu'il n'en est rien.  
Y a-t-il des [mamans](#) dont les enfants sont dans cette école? ou dans une autre école du même type?  
Quel est le matériel type utilisé?  
En quoi se différencie-t-il du matériel utilisé dans les autres écoles?  
Peut-être connaissez-vous des livres pouvant me renseigner plus précisément?  
Saint cloud ne fait pas partie de l'association montessori.  
J'ai donc avant d'inscrire ma fille à vérifier les diplômes des intervenants, le fait que les enfants de 3 à 5 ans soient mélangés, et ce fameux matériel dont je ne détiens pas la liste.  
J'espère que vous pourrez m'éclairer.

Et j'espère aussi un retour de l'expérience de vos enfants dans ces écoles.  
A très vite

Source : *Au Féminin (France)*

Tout parent post-occupé fait face à une rupture d'anticipation ou une perturbation du monde. Lorsqu'il privilégie le monde objectif, il devient un *observateur* de la difficulté de son enfant, difficulté qu'il décrit en faisant référence – plus ou moins explicitement – à une ou des catégorie(s) admise(s) du monde, par exemple un trouble de la concentration ou une précocité intellectuelle, ou encore à des méthodes « reconnues » qui ne fonctionnent pas.

Le parent semble chercher à acquérir un statut d'expert ou, du moins, en adopte-t-il la posture non-impliquée (Bronckart, 1997) émotivement. Pour le parent, la difficulté de son enfant est « avérée », sans négociation et sans conflit. Par exemple, il a lui-même constaté le problème ou un autre acteur l'en a informé, et il l'a « admis ». Le parent ne négocie pas non plus cette difficulté avec les internautes.

Parfois, le parent est le seul à reconnaître le problème. Par exemple, dans l'extrait 9.4, le désintérêt de l'enfant pour les dessins est une difficulté avérée<sup>119</sup>, que le parent décrit objectivement afin de permettre éventuellement aux autres parents-internautes de s'emparer de ces éléments descriptifs pour l'aider à trouver la solution. Le parent fait ici appel à des connaissances issues du monde scientifique : des techniques « reconnues » ne fonctionnent pas (notamment, travailler « *le matin, moment de la plus grande disponibilité intellectuelle* »). L'initiateur ne « négocie » pas le problème avec les internautes : c'est plutôt la solution qu'il s'agit de trouver pour remotiver l'enfant.

*Extrait 9.4 Mon fils se désintéresse des dessins et coloriages...*

Bonjour,  
 Mon fils de 4 ans et un mois, qui aimait beaucoup faire des ateliers avec moi, n'en a plus du tout envie (même seul d'ailleurs). Il ne dessine plus ou presque et se désintéresse du coloriage. Lui qui en faisait plusieurs par jours semble se désintéresser de toutes formes d'apprentissage concernant la graphie...  
 Je précise qu'il a un bureau à sa taille avec du matériel à disposition en usage libre. Lorsque nous nous y mettons, il va vite et bâde alors qu'il s'appliquait avant...  
 J'ai l'impression que c'est dû à plusieurs choses :

- les vacances scolaires et la perte du stimuli des pairs (cela dit avant l'école, on faisait ça ensemble)
- je travaille le matin (moment de la plus grande disponibilité intellectuelle) et papa qui est en vacances et qui le garde, n'aime pas du tout cela...
- il a peur de mal faire alors il ne fait pas car il a l'impression que j'attends trop de lui...
- il a, durant quelques semaines, regardé un dessin animé par jour entier ( alors qu'avant très peu, voire pas du tout durant plusieurs jours).

En trois semaines, j'ai vu ses dessins se dégrader (lorsqu'il en fait) et j'ai observé son désintérêt manifeste...  
 Comment le remotiver?  
 Merci,

*Source : Le journal des Femmes (France)*

Les parents post-occupés qui font intervenir le monde objectif vivent une anticipation déçue. En effet, l'expérience vécue (du moins, celle de l'enfant) est en contradiction

<sup>119</sup> Le chercheur est ici attentif à ne pas porter de jugement de valeur sur le problème. En notre qualité de psychologue, nous pouvons déterminer qu'il s'agit d'une difficulté développementale normale, mais il faut ici la voir du côté du parent. Selon lui, le problème est-il réel ? Lui procure-t-il de l'inquiétude ? Dans ce cas-ci, la difficulté constatée crée une perturbation du monde pour la mère, étant donné qu'elle concerne éventuellement la graphie.

avec les attentes parentales (et institutionnelles). Le « monde des possibles » se referme<sup>120</sup>. Les parents-internautes sont alors sollicités pour réfléchir principalement à la solution (à trouver, ou à évaluer si elle est proposée), afin qu'elle n'empire pas le problème constaté, ou n'en crée pas un nouveau.

*9.4.1.3. Le parent met en scène le monde interne de l'enfant plutôt que le sien. L'enfant accède au statut d'interlocuteur.*

Enfin, à notre étonnement, le parent s'appuie sur le monde interne de son enfant plutôt que sur le sien lorsqu'il convoque principalement ce monde en l'absence de conflit. Cette catégorie de fils est beaucoup moins fréquente dans le corpus (27 fils, toutes temporalités confondues).

Dans les cas de pré-occupation (7 fils), le parent interroge la situation et cherche à agir pour éviter un inconfort à son enfant, bien que le monde ne soit pas encore perturbé, ni « menacé ». Par exemple, le parent appuie son choix d'une école privée pour son enfant par une minimisation des effets d'une contrainte – la scolarisation à temps complet – en évoquant la fatigue de son enfant (extrait 9.5 : « *j'ai peur que l'école sur 5 jours soit très fatigant (sic) pour elle* »).

*Extrait 9.5 Avis sur les écoles Saint-Michel ou Sacré Cœur à Reims ?*

Bonjour,  
Maman d'une petite fille de 2 ans, je me renseigne sur les écoles maternelles possibles pour ma fille à Reims. J'ai peur que l'école sur 5 jours soit très fatigant pour elle donc je me tourne vers le privé. Géographiquement le plus simple serait Saint-Michel ou le Sacré Coeur : connaissez-vous ces écoles? Pouvez-vous me faire partager vos expériences? merci d'avance les filles

*Source : Magic Maman (France)*

Dans les cas de post-occupation (17 fils), le parent décrit la perturbation ou la contradiction en relatant le vécu singulier de son enfant. Ainsi, le parent travaille

---

<sup>120</sup> Nous verrons plus loin que ce n'est pas le cas lorsque la situation présentée comporte un conflit logique survenant dans le monde objectif : le monde peut quand même fonctionner avec le problème.

« l'expérientiel » de son enfant et cherche à donner un sens à sa conduite, notamment en adoptant la perspective de son enfant. Il évite alors de se placer en « surplomb » de son enfant et ne fait donc pas référence à une ou des catégorie(s) admise(s) du monde (comme observateur ou « expert ») ; il cherche plutôt à décrire l'expérience singulière de celui-ci. Par exemple, dans l'extrait ci-dessous (extrait 9.6), la mère, après avoir longuement décrit le ressenti de sa fille dans diverses situations, demande indirectement : « *comment faire pour la mettre en confiance et la rassurer* » ?

*Extrait 9.6 6 ans : peur de l'échec comment gérer ?*

Bonsoir,

Je suis démunie face à ma fille de 6 ans. Elle est rentrée en CP cette année. Tout se passe bien à l'école mais parfois les devoirs peuvent devenir un calvaire car elle ne supporte pas de se tromper. Elle s'énerve et en vient même à se frapper (le poing contre le front, à plusieurs reprises). Elle a souhaité faire du piano (j'en joue moi-même, peut-être par imitation... plus que par envie je me questionne également sur ce point), les deux premiers mois se sont bien passés, mais ensuite, elle a fait des crises de larmes, elle se tapait le poing contre la tête, s'énervait car elle ne supportait pas de faire des erreurs si bien qu'elle m'a dit qu'elle voulait arrêter. Je lui ai expliqué que c'était normal de se tromper qu'il fallait répéter plusieurs fois les choses afin de les apprendre pour rectifier ses erreurs et progresser, qu'on ne pouvait pas savoir faire les choses très bien du premier coup. Dans le cas du piano lorsqu'elle a fait une crise (d'énervement) je n'arrive plus lui faire répéter son morceau correctement. Elle est braquée. Lorsqu'elle doit apprendre sa poésie, c'est le même problème dès qu'elle se trompe elle s'énerve. Elle veut toujours reprendre du début et refuse le découpage car elle refuse la répétition, elle veut y arriver du premier coup, malgré nos explications rien 'y fait c'est un problème récurrent. J'essaie de garder mon calme, de lui expliquer mais ses crises de larmes et d'énervement sont difficiles à gérer. J'essaie de la rassurer mais rien n'y fait. Nous avons eu ses résultats scolaires du premier trimestre, c'était très bien et son maître est très content d'elle. Je ne comprend pas son comportement. Quand des copines d'école jouent avec des copines qu'elle ne connaît pas, elle ne se mélange pas, aux anniversaires c'est le même problème, si elle est invitée chez une copine et qu'elle ne connaît pas les autres enfants elle refuse de se mêler aux autres. Paradoxalement elle parle facilement aux adultes. J'ai l'impression qu'elle a peur des enfants qu'elle ne connaît pas, peur de se tromper, peur de l'échec. Je ne sais pas comment faire pour la mettre en confiance et la rassurer.

Si vous avez des conseils je suis preneuse !

Merci pour vos réponses, car ses angoisses finissent par m'angoisser !!!

Source : Psychologies (France)

Cette catégorie de fils regroupe les messages les plus « sensibles », car ils accordent à l'enfant le statut d'interlocuteur : l'enfant peut alors commenter lui-même le problème. Ces messages adoptent donc souvent le mode du récit (Bronckart, 1997).

Enfin, dans un seul cas, le parent met en scène le monde interne de l'enfant pour introduire une catégorie « admise » du monde (extrait 9.7). En effet, la mère décrit ici le ressenti de son enfant, mais termine son message en émettant une hypothèse explicative : son enfant appartiendrait-il à la catégorie des enfants « hyper sensibles » ? La convocation du monde interne de l'enfant sert alors à illustrer une « nouvelle catégorie scientifique », faisant ainsi référence à un monde objectif.

*Extrait 9.7 Enfants dits hypersensibles? kesako?*

Bonjour!

Je n'ai pas trouvé de sujets qui répondent à ma question, mais s'il en existent je suis preneuse!

mon fils de deux ans pleure facilement lorsqu'il est repris ou il se fait disputer..mais surtout il pleure automatiquement (depuis 2 semaines) lorsque la nounou reprend les autres enfants à côté de lui...un gros chagrin, difficilement consolable chez la nounou qui ne sait plus trop quoi essayer...

je ne sais pas trop quoi penser ou faire? Je me demande ce qui se passe dans la tête de mon poussin dans ces moments..à côté de ça aucun soucis! Mange bien, dort bien, s'éclate, hyper bavard.. est-ce que c'est juste un passage?

j'ai entendu parlé d'enfants hyper sensibles, je n'ai pas trouvé grand chose sur le sujet, internet reste internet, mais je me dis qu'ici peut-être...

Si quelqu'un peut m'apporter des pistes...Merci!!

*Source : Les Maternelles (France)*

9.4.2. La deuxième modalité de convocation des mondes : les conflits entre les mondes habermassiens

Les conflits se présentent principalement lors de l'expression d'une rupture d'anticipation (préoccupation post-occupation). Nous observons trois types de conflits, selon le monde habermassien dans lequel il se produit :

- Le conflit interne : dans son monde interne, le parent est habité par un conflit de valeurs, de préférences.
- Le conflit d'acteurs : les normes mises de l'avant par les acteurs pour justifier une situation ou un problème ne respectent pas les attentes ou les représentations normatives du parent (monde normatif).
- Le conflit logique : le monde objectif n'apparaît pas logique.

Seuls les conflits internes se présentent dans les trois temporalités possibles de la préoccupation (pré-occupation, post-occupation, pré-préoccupation). De plus, les conflits rencontrés sont surtout internes (monde interne) et interpersonnels (conflit d'acteurs – monde normatif). La catégorie du conflit logique, moins fréquente, nous apparaît intéressante du point de vue de la rationalité contrariée du parent.

*9.4.2.1. Le parent exprime un conflit interne : il questionne ses préférences, expose un dilemme, se remet en doute.*

Les seuls conflits exprimés par les parents pré-occupés sont internes. Les parents post-occupés expriment, par contre, les trois catégories de conflits distingués précédemment. En cas de conflit interne, le parent, qu'il soit pré-occupé ou post-occupé, s'appuie principalement sur son propre monde expérientiel – en contradiction – pour exprimer son inquiétude.

Considérons d'abord les parents pré-occupés qui exposent un conflit dans le monde interne (8 fils). Ces parents proposent des critères spécifiques d'évaluation<sup>121</sup>. Ainsi, le parent exprime une valeur ou une préférence personnelle (autrement dit, des éléments de son intériorité) et il cherche le moyen de les mettre en œuvre, de les réaliser ou de les évaluer.

---

<sup>121</sup> Au contraire des parents pré-occupés questionnant le monde normatif, voir la section 9.4.1.1.

Pour autant, le parent exprime également une indécision, un doute. Il n'est pas certain de parvenir à réaliser ses attentes (et si celles-ci sont les « bonnes » !) Il est donc en conflit avec lui-même. Il questionne les autres parents-internautes pour pouvoir appréhender le monde et orienter sa conduite en respectant – si possible – les critères qu'il s'est « fixés » en s'appuyant sur son monde interne (c'est-à-dire ses préférences, ses valeurs).

Le parent ne sait pas comment s'organiser, comment appréhender le monde selon le(s) critère(s) énoncé(s) (par exemple, le parent cherche une école « *privée* », « *pour apprendre l'anglais* », « *Montessori* », etc.) Dans l'extrait ci-dessous (extrait 9.8), le parent expose un critère : la qualité de l'enseignement et des activités. Il exprime un doute, ne sachant comment évaluer ce critère étant donné des avis contradictoires.

*Extrait 9.8 Avis écoles Biot – Valbonne*

Bonjour à toutes,  
 Nous déménageons sur Biot pour la rentrée 2015. J'aurais aimé avoir vos avis sur les écoles dans le coin (Biot - Valbonne - Sophia - écoles du Moulin Neuf, Daudet...), car j'avoue être un peu perdue! je n'arrive pas à me faire une idée de la qualité de l'enseignement et des activités et entends des avis assez contradictoires autour de moi.  
 Merci d'avance pour votre aide!

*Source : Doctissimo (France)*

Les préoccupations des parents post-occupés ressemblent à celles des parents pré-occupés. Toutefois, ces parents relatent une situation qui leur cause problème, étant donné des préférences et des valeurs qu'ils souhaitent ou auraient souhaité maintenir (94 fils). Plus particulièrement, nous avons identifié trois types de situations correspondant à un « conflit interne » chez ces parents :

- A. Le parent constate un problème mais ne sait pas quoi faire pour le résoudre. Néanmoins, il se considère responsable de trouver une solution, puisque le

problème touche quelque chose qui lui tient à cœur et dont il se sent seul responsable<sup>122</sup>.

- B. Contrarié par des mobiles contradictoires, le parent n'arrive pas à concilier des valeurs qui lui tiennent à cœur. Il est face à un choix, voire un dilemme.

Ainsi, dans l'extrait ci-dessous (extrait 9.9), la mère reconnaît l'existence d'un problème : sa fille bavarde en classe, ce qui nuit à son apprentissage et à celui de ses camarades. Un « conflit interne » la mobilise : elle ne sait pas comment réagir face à cette situation problématique, car elle cherche à la fois à promouvoir la réussite scolaire de sa fille et son intégration sociale. Or, elle envisage (seule) une solution qui lui permettrait de « rétablir la cohérence » du monde, en inscrivant sa fille dans une nouvelle école. Les autres solutions (qu'elle n'envisage pas) risqueraient de créer de nouvelles incohérences, c'est pourquoi elle en réduit les possibles. Notons que la mère ne fait pas appel aux autres acteurs de la situation (l'enseignante, le père de l'enfant, l'enfant lui-même, etc.) ; elle semble « seule au monde » pour porter le poids de la décision qu'elle doit prendre, « prisonnière » de son « conflit interne »<sup>123</sup>.

*Extrait 9.9 Ma fille bavarde en classe*

Bonjour,  
Je ne sais pas comment réagir face à cette situation. Ma fille de bientôt 5 ans est en grande section de [maternelle](#). Elle vient de changer d'école et je l'ai mise dans la même classe que son unique copine car elle est très introvertie et j'espérais que ça l'aide à apprécier l'école. Le problème c'est que du coup, elle ne fait que bavarder en classe, la maîtresse les sépare mais elle y retourne toujours dès qu'elle a le dos tourné. Ma fille a toujours été en avance par rapport aux autres enfants et garder sa concentration est difficile, encore plus en milieu scolaire. A l'extérieur, elle discute beaucoup et elle cherche surtout le contact avec les adultes. Je me demande si je ne devrais pas la changer d'école mais d'un autre côté, en 2 ans c'est sa 3ème école donc je ne veux pas la perturber (même si nos [déménagements](#) n'ont pas posé de problèmes). J'aurais besoin de vos conseils afin de réagir au mieux.  
Merci

*Source : Le Journal des Femmes (France)*

<sup>122</sup> Rappelons ici la première partie de la discussion du chapitre 8 : les parents-initiateurs des messages sont le plus souvent des mères qui se sentent responsables, faute d'autres personnes également responsables.

<sup>123</sup> Au contraire du conflit interpersonnel, comme le conflit d'acteurs présenté plus bas.

- C. Face à une situation qui le contrarie et pour laquelle il n'obtiendra sans doute pas « gain de cause », le parent cherche à évaluer la faisabilité et la pertinence d'une solution « de rechange ».

Par exemple (extrait 9.10), la mère est ici *préoccupée par* le fait de ne pas être sûre de réaliser ce qui la préoccupe : que son enfant fréquente une école privée, et idéalement la même que celle qu'elle a elle-même fréquentée (elle s'appuie donc sur des connaissances de son monde interne). Mais une perturbation survient : elle n'a pas de rendez-vous pour valider l'inscription de son enfant à l'école de son choix. Son critère de préférence (une « école privée ») est fixe ; il n'est pas « négociable », même si la mère s'inquiète des tarifs. Or, elle veut s'assurer de respecter ce critère personnel, et surtout, elle cherche à le rendre réalisable, mais comme elle n'est pas certaine d'obtenir son premier choix, elle prévoit un « plan B » : une autre école privée de la région qui serait potentiellement « possible [...] dans notre budget [familial] ».

*Extrait 9.10 École privée sur tassin la demi lune : tarifs, cantine et garderie ?*

Bonjour,

j'aurais souhaité mettre mon fils en école privée pour le CP pour sa prochaine rentrée (pas cette année mais celles d'après) mais j'ai peur des tarifs !! Qui connais ou aura ses enfants sur les écoles de Tassin la demi - lune ? Normalement on tablerait sur l'école St Charles, là où j'étais quand j'étais petite, mais je n'ai pas de rdv avant mi octobre. Je me renseigne en amont, pour savoir si ça va être possible ou pas dans notre budget...

merci de vos réponses !

*Source : Au féminin (France)*

Dans tous ces exemples, le parent s'appuie sur des éléments de son propre monde interne – qui sont conflictuels, puisqu'il n'arrive pas à choisir ou à évaluer le critère qui orientera sa conduite – plutôt que sur des éléments du monde interne de son enfant. Ces éléments inscrivent ainsi l'enfant dans une trajectoire au long cours.

9.4.2.2. *Le parent exprime un conflit d'acteurs. Le monde social (normatif) est en discorde.*

Les parents post-occupés – qui s'inscrivent dans un rapport contrarié au monde – expriment principalement des conflits d'acteurs (dans le monde normatif) : ils sont contrariés par la conduite, antagoniste à la leur, d'un autre acteur impliqué dans l'éducation de leur enfant (88 fils). La norme du parent rencontre alors la norme de l'institution scolaire ou éducative, qui n'est pas toujours compatible avec les valeurs familiales. Dans ce cas, le problème dépasse le stade du « conflit logique » (que nous présenterons ensuite) : le parent n'est pas uniquement étonné, il est *contrarié* par ce qu'il constate. Ainsi, du point de vue du parent, le monde ne peut « fonctionner » sans heurts étant donné ce conflit (de normes, de valeurs) entre acteurs. Le parent semble vouloir adopter un agir stratégique (Habermas, 1987) pour *convaincre* l'interlocuteur avec lequel il est en conflit du bien-fondé de sa position (extrait 9.11).

*Extrait 9.11 Problème prof et élève*

Bonjour je suis parent d'une petite fille de 6 ans inscrite au CP, son père est très souvent absent, la dernière fois elle ne l'a pas vu depuis 5 mois, et ce di mois de mai à début novembre, au retour de son père elle est devenue indisciplinée à l'école, n'écoute pas, et bavarde beaucoup, le jour de la photo d'école elle était absente, elle était malade, le jour de la remise de la photo, les autres enfants ont eu leurs photos et le porte-clés qui va avec, mais pas elle alors elle s'est servie et elle a pris le beau porte-clés du maître qui était sur son bureau, avant la fin du cours le maître a repris ses clés à ma fille, et m'a mis un mot dans le cahier de correspondance, j'ai eu une discussion avec ma fille et son père et je l'ai reprise en main, le lendemain j'en ai reparlé au maître qu'il en a discuté aussi avec ma fille et que le sujet était clos, sauf que depuis elle est punie pratiquement 1 jour sur 2, il l'a traité de menteuse, quand elle est embêtée dans la cour il la croit plus et elle se fait punir même quand elle ne fait rien et le pire c'est qu'il y a 3 jours de ça il lui a remis son livret et lui a dit qu'il a mis dans livret que c'est une fille irrespectueuse et une voleuse en dépit de ses bons résultats, entre temps son père est reparti et malgré les efforts qu'elle fait ça ne change rien. Elle ne répond pas ne bavarde pas ne joue plus avec les autres enfants dans la cour de peur qu'ils ne lui mettent leurs bêtises sur le dos elle est devenue effacée pleure tout le temps, j'ai pris rendez-vous avec lui mais j'ai besoin de conseils, surtout s'il n'est pas réceptif et qu'il m'envoie balader. Merci à vous

Source : *Psychologies (France)*

Dans une moindre mesure, certains parents entretenant un rapport incertain au monde (*ai-je un problème ou s'agit-il d'un manque d'information ?*) ressentent également des conflits d'acteurs (7 fils). Le problème potentiel est alors exprimé comme émergeant du questionnement d'un autre acteur, qui adopte un point de vue différent de celui du parent-initiateur. Il peut également s'agir d'une éventuelle contradiction entre différents systèmes d'activité (Engeström, 2014) tels dans l'exemple ci-dessous, les systèmes de l'orthophoniste, de l'enseignante et de la mère qui toutes, agissent sur les compétences de lecture de l'enfant (extrait 9.12).

*Extrait 9.12 Apprendre à lire avant le cp ???*

Bonsoir à tous.  
Voilà je viens vers vous pour avoir votre avis.  
Ma deuxième fille a 5 ans et est en grande section. Elle était suivit par une orthophoniste car ma fille ne voulait pas parler .  
L'orthophoniste m'a proposé de lui apprendre à lire en grande section .  
Ma question est : est ce que je la laisse lui apprendre à lire ou pas?  
Car en primaire à la réunion de rentrée les maitresses insiste sur le fait qu'il ne faut pas apprendre à lire aux enfants avant!  
Pour ma grande elle ne savait pas lire quand elle est arrivée au CP , la maitresse à donné sa méthode à laquelle je n'ai pas accroché donc j'expliquais à ma fille comment lire , du coup elle a su lire très bien dès la fin du CP, en CE1 la maitresse était surprise par sa lecture fluide .  
Merci de m'avoir lu.

*Source : Doctissimo (France)*

*9.4.2.3. Le parent ressent un conflit logique : objectivement, le monde est étrange.*

Enfin, le parent post-occupé peut ressentir un conflit logique étant donné ses observations du monde et ses hypothèses sur son fonctionnement (25 fils). Le conflit survient alors au sein même du « système » ou du dispositif : des éléments du monde sont logiquement contradictoires (Engeström, 2014). Selon le parent, ce qui se présente dans le monde ne peut « logiquement » fonctionner. Ainsi, il perçoit le monde comme étant étrange et déroutant. Il exprime une incompréhension ou un étonnement à l'égard de ces savoirs et pratiques en contradiction.

Pour autant, le parent n'exprime pas nécessairement de *déception*<sup>124</sup>, ou encore une nécessité d'agir puisque les « possibles » demeurent ouverts<sup>125</sup>. En effet, même si le monde n'est pas « logique » du point de vue du parent, rien ne laisse pressentir qu'il ne puisse pas fonctionner malgré cette contradiction. Ainsi, le parent ne manifeste aucune intention d'agir pour modifier la « trajectoire » entreprise. Par exemple, la mère est ici (extrait 9.13) effarée par la méthode de lecture enseignée à son fils. Néanmoins, le monde qui se présente peut fonctionner, même s'il n'est pas « logique » de son point de vue. Il est déroutant, effrayant, mais il ne « referme » pas les possibles de manière certaine, malgré les appréhensions de la mère (et de son fils).

*Extrait 9.13 Lecture : méthode globale ???*<sup>126</sup>

Bonjour,  
 Mon fils viens de faire sa rentrée scolaire au CP, et hier aux devoirs surprise: il doit apprendre a reconnaître des mots, mais il ne sait pas lire (comme tous ceux de sa classe).  
 Il paraît qu'il s'agit de la méthode globale...  
 Personnellement je trouve cela très déroutant...on leurs apprend a reconnaître des mots betement, juste visuellement, sans même leurs apprendre les syllabes???  
 Est ce pareil pour vous?  
 Merci beaucoup, je suis un peu perdue la, et mon fils aussi, qui a déjà peur de ne jamais réussir..

*Source : Doctissimo (France)*

Dans ce type de conflit, le parent post-occupé met en lumière une contradiction sans pour autant entrer en conflit avec les acteurs du système. Il adopte ainsi une posture qui *dépasse* le conflit d'acteurs. Par exemple, le parent pourrait exprimer que, selon ses observations, la méthode pédagogique privilégiée par l'institution scolaire nuit au développement d'une autonomie critique des enfants. Il ne s'agit pas ici de s'objecter contre les méthodes de l'enseignante de son enfant mais plutôt de comprendre le

<sup>124</sup> Contrairement à l'évocation d'un monde objectif sans conflit, comme nous l'avons vu précédemment (section 9.4.1.2).

<sup>125</sup> Contrairement au conflit interne pour lequel la préférence ou la valeur personnelle exprimée crée une « réduction du monde ».

<sup>126</sup> Cet extrait a également été commenté dans le chapitre 7 (extrait 7.1).

système d'activité et le monde. Est-ce là les prémisses d'un agir communicationnel ? (Habermas, 1987)

La contradiction ressentie n'est pas toujours avérée. Le parent pré-préoccupé s'interroge alors : *est-ce éventuellement un problème ? Suis-je face à une contradiction du système ?* (10 fils) Le parent s'inquiète alors que le monde ne « fonctionne » pas comme prévu, mais il n'en est pas certain et demande conseil aux autres parents-internautes (extrait 9.14).

*Extrait 9.14 ou en sont vos enfants au niveau du programme ?*

Bonjour!

Ma fille est au CP depuis la rentrée, mais elle en est à on 3ème enseignant car sa maîtresse est en maladie depuis mi septembre. Je ne sais pas du coup si ils ont du retard par rapport au programme avec tous ces changements.

Ils sont supposés en être ou au niveau de la lecture et des maths à ce stade de l'année?

Merci!

*Source : Doctissimo (France)*

9.4.3. La troisième modalité de convocation des mondes : l'évitement volontaire du conflit initial par une réorientation de l'action ou par la responsabilisation individuelle (prendre sur soi)

Problème ou difficulté avérée n'est pas toujours synonyme de *conflit*. En effet, si les parents post-occupés ressentent majoritairement des conflits internes (94 fils) (condition qu'ils partagent avec les parents pré-occupés) et des conflits d'acteurs (88 fils), certains d'entre eux, malgré la contrariété, évitent ce dernier type de conflit. Pour ce faire, ces parents privilégient deux types de stratégies que nous allons décrire ici.

9.4.3.1. *Le parent oriente son action vers la recherche d'une solution ou d'une compréhension commune, malgré des divergences de point de vue*

Certains parents post-occupés font intervenir le monde normatif en choisissant d'orienter leur action vers la solution ou la compréhension du problème, plutôt que vers l'exposition du conflit de normes (entre acteurs), bien que cette posture soit plus délicate à tenir. Ainsi, les parents post-occupés n'entretiennent pas nécessairement de conflit ouvert avec un autre acteur, même en cas de disparité de points de vue.

Plus spécifiquement, nous observons trois possibilités lorsqu'un monde habermassien (objectif, interne ou normatif) est convoqué sans conflit, tout en exposant une rupture d'anticipation. Ainsi, le parent peut s'orienter :

- A. vers une recherche de solution(s) ou une évaluation de la ou des solution(s) qu'il propose : le problème est alors précisé, sans être décrit.

Par exemple (extrait 9.15), le parent présente un problème – son fils vit d'importantes difficultés dans son école actuelle – sans proposer de pistes d'explication. Il s'oriente plutôt vers l'évaluation de la solution qu'il envisage : inscrire son enfant dans une autre école. Le parent évite ainsi le conflit (interne, ou d'acteur, voire logique – on n'en sait rien) puisqu'il a déjà la solution à sa préoccupation. Il veut cependant être certain de cette solution et interroge la norme : *cette école a-t-elle bonne réputation ?* L'emploi du terme « *urgent* » dans le titre du fil accentue l'idée d'une *rupture d'anticipation*. Ce parent post-préoccupé est ainsi devenu un parent pré-occupé.

*Extrait 9.15 Avis école privée la providence amiens urgent !!!*

Mon fils scolarisé en petite section a des difficultés énormes dans son école actuelle je souhaiterais le changer d'école.  
On nous as recommandé La Providence à Amiens qui a une très grande réputation.  
Je voudrais avoir vos avis si vos enfants y sont allé merci

*Source : Au féminin (France)*

- B. vers une recherche de solution(s) guidée par une analyse du problème : le problème est alors décrit plus ou moins précisément pour les autres parents-internautes. Le parent-initiateur fournit ainsi les éléments permettant selon lui de comprendre la situation afin de raffiner la recherche de solution(s).
- C. vers une meilleure compréhension du problème : le parent recherche des hypothèses explicatives, souvent dans le cas d'un problème « insoluble ».

Ainsi, le parent constate une conduite problématique chez son enfant, mais il ne sait pas ce qu'il y a *derrière*. Il est en recherche de compréhension du problème (et d'hypothèses sur le monde) plutôt que de *solutions*. Le parent ne questionne donc pas les autres parents-internautes pour savoir *quoi faire* ? Il demande plutôt : *Qu'y a-t-il derrière cette manifestation du problème* ? Il cherche des idées pouvant expliquer la conduite qu'il observe.

Le monde principalement convoqué dans les fils relatifs à cette recherche d'une meilleure compréhension du problème est soit le monde interne, soit le monde normatif, mais jamais le monde objectif. En effet, le parent cherche avant tout à comprendre ce qui se passe non pas sur le plan de la *vérité*, mais plutôt sur celui de la *justesse* ou de la *sincérité*, qui sont respectivement les critères de validité des mondes normatif et interne (Habermas, 1987). Ainsi, le parent souhaite mieux comprendre les normes sociales en vigueur ou l'intériorité de son enfant. Or, la recherche d'une catégorisation « objective » (par exemple, une catégorie diagnostique) a une visée interventionniste (catégoriser pour mieux intervenir). Cette dernière est donc axée vers la *recherche d'une solution* (éventuellement guidée par une analyse du problème) plutôt qu'une meilleure compréhension du problème.

Dans les messages appartenant aux deux dernières possibilités, le parent peut proposer une ou plusieurs hypothèses explicatives du problème. Lorsqu'elles sont plurielles, celles-ci peuvent être contradictoires, ou plus ou moins en adéquation (par exemple,

l'hypothèse de l'enseignant contre l'hypothèse personnelle du parent). Or, le parent expose ces divers points de vue (le sien, celui de l'enseignant, etc.) non pas pour créer du « conflit » (entre acteurs), mais pour enrichir la compréhension du problème (et éventuellement, ses solutions possibles).

Prenons un exemple relatif à la recherche de solution guidée par une analyse du problème (2<sup>e</sup> possibilité). La mère est ici (extrait 9.16), d'accord avec l'enseignante sur le fait qu'elle doit faire travailler sa fille « *un peu tous les soirs* » pour lui permettre de dépasser sa difficulté. Elle demeure donc axée sur la solution. Toutefois, elle est contrariée que les choses ne se soient pas déroulées comme prévu, comme lui avaient annoncées ses amies et la psychologie populaire relative à l'apprentissage « normal » de la lecture. Cette mère post-occupée convoque donc principalement un monde normatif (le déroulement « normal » de l'apprentissage de la lecture, la majorité des autres enfants de la classe qui « *sait à peu près lire* »), sans pour autant entrer en conflit avec les autres acteurs.

Or, nous constatons que les acteurs n'analysent pas ici la situation sur le même plan temporel. Pour la mère, le problème est avéré et bien réel, car ses amies lui avaient assuré que les choses ne se passeraient pas ainsi, alors que pour l'enseignante, ce n'est pas la peine de s'inquiéter tout de suite étant donné que la difficulté de l'enfant évoluera au cours de l'année (et se résorbera probablement). Qui a *raison*, entre les amies et l'enseignante ? Le parent évite le conflit et se concentre sur la solution. Ainsi, même si il s'inquiète de ce qui pourrait arriver, si le problème persiste, il parvient à se replacer du côté de l'enseignante et de la solution qu'elle propose : il suffit de faire travailler sa fille « *un peu tous les soirs* ». Ce parent post-préoccupé est ainsi devenu un parent pré-préoccupé. Il régule son inquiétude et sa déception en émettant une hypothèse pour expliquer la difficulté de sa fille : elle est née en fin d'année, elle est donc l'une des plus jeunes enfants de sa classe.

*Extrait 9.16 La lecture en CP*

Bonjour,  
 Ma fille est en CP. Plusieurs de mes amies m'avaient dit "Tu verras, à Noël elle saura lire". Je m'inquiète car ce n'est pas le cas. Elle commence à déchiffrer certaines syllabes et reconnaît des mots par cœur, mais on ne peut pas dire qu'elle sache lire. Dans son livret, elle a surtout des B, deux C (dont un en lecture), et seulement un A (en mathématiques). La maîtresse ne semble pas inquiète et dit qu'en la faisant travailler un peu tous les soirs, ça va venir. Par ailleurs, tout va bien, c'est une petite fille joyeuse, qui a plein de copines et qui aime bien l'école. Je tiens à préciser qu'elle est née en novembre et que donc elle a tout juste 6 ans, ce qui fait peut-être une différence avec les enfants nés en début d'année. Dans sa classe, la majorité des enfants sait à peu près lire. Avez-vous des idées pour la motiver, comment lui donner le goût de la lecture et comment la faire travailler? Si votre enfant a eu des difficultés pour apprendre à lire en CP, comment avez-vous fait? A-t-il rattrapé son retard en cours d'année. Merci pour tous vos conseils.

*Source : Magic Maman (France)*

*9.4.3.2. La réorientation d'un conflit externe (logique ou d'acteurs) vers un conflit interne : prendre sur soi*

Certains messages présentent une plus grande complexité des mondes principalement convoqués et en conflits. Or, si les conflits à la fois logiques et d'acteurs sont les conflits complexes les plus fréquents et se présentent uniquement chez les parents post-occupés (34 fils), nous observons également la combinaison de conflits internes avec l'un ou l'autre des autres conflits possibles : le conflit interne-d'acteurs (21 fils) et le conflit interne-logique (21 fils). Seule cette dernière combinaison (interne-logique) se présente dans les trois temporalités de la préoccupation.

Dans ce double conflit, le parent post-occupé, face à l'incohérence du monde, c'est-à-dire un conflit logique, ne prend pas le risque de laisser ouvert les possibles<sup>127</sup> : il prend la responsabilité du conflit en l'investissant comme un conflit interne (11 fils). Le parent expose alors des éléments externes déroutants, des observations du monde contradictoires et des hypothèses sur son fonctionnement, mais insiste surtout sur le dilemme (conflit interne) dans lequel il se sent engagé. Par exemple, le parent reconnaît

---

<sup>127</sup> Comme c'est le cas lorsque le conflit logique se présente seul. Voir la section 9.4.2.3 de ce chapitre.

ici (extrait 9.17) l'existence d'un problème, d'un étonnement – la sectorisation choisie par la mairie assigne à son enfant une école plus éloignée de son domicile que deux autres écoles de sa région – et il prend sur lui de le résoudre en s'appuyant sur ses ressources personnelles – en envisageant faire une demande de dérogation ou inscrire son enfant dans une école privée. Le conflit logique est donc à présent interne car il repose sur des préférences ou des critères de choix (*une ambiance plutôt studieuse et bienveillante*, etc.) qui placent le parent dans une indécision : devrait-il privilégier une école privée pour son enfant ou faire une demande de dérogation, au risque qu'elle soit refusée ? Le parent prend donc sur lui de porter le poids du problème systémique, bien qu'il demeure incertain de la meilleure manière d'agir. Ainsi, le parent met en lumière une contradiction sans pour autant entrer en conflit avec les acteurs du système, adoptant une posture qui *dépasse* à la fois le conflit de mobiles entre acteurs (conflit d'acteurs) et l'étonnement du conflit logique.

*Extrait 9.17 Avis écoles maternelles / élémentaires paris 2eme arrondissement ?*<sup>128</sup>

Bonjour

Je viens d'emménager dans le 2eme arrondissement de Paris et mon enfant entrera en PS l'année prochain. J'ai regardé sur le site de la mairie et bien qu'il y ait deux écoles maternelles plus proches, la sectorisation choisie par le maire fait qu'il sera dans une 3e plus éloignée ([école maternelle](#) rue saint denis à 1,5 km de mon domicile tout de même donc 25 à 30 min à pied pour un enfant de cet âge!..... 2 ou 4 fois par jour!.....j'ai des horaires décalés donc espérais ne pas le laisser à la [cantine](#) surtout qu'il a des [allergies](#).....) . Si j'ai bien compris la [maternelle](#) Saint Denis était avant en zone d'éducation prioritaire.

Simon, il y a une [école](#) privée (Saint Sauveur ) ou la possibilité de demander une dérogation (qui risque de ne pas être acceptée) sur une maternelle plus proche (Vivienne ou Dussoubs).

Connaissez vous ces écoles du 2e ? Parce que quitte à passer un temps fou sur le trajet j'aurais aimé avoir des retours sur l'équipe et l'ambiance, . (Je cherche une ambiance plutôt studieuse et bienveillante et éviter les problèmes d'écoles de ZEP en banlieue que j'ai connu auparavant...)

Je vous remercie infiniment de vos retours sur l'une ou l'autre de ces 4 différentes écoles maternelles (et l'élémentaire qui suit éventuellement : pour moi élémentaire Dussoubs mais il existera plus proche Vivienne, Saint Sauveur et Beauregard)

Generated by [www.PDFonFly.com](http://www.PDFonFly.com) at 7/6/2016 12:10:57 AM  
URL: [http://forum.aufeminin.com/forum/enfants2/\\_f17882\\_enfants2-Avis-ecoles-maternelles-elementaires-paris-2eme-arrondissement.html#0r](http://forum.aufeminin.com/forum/enfants2/_f17882_enfants2-Avis-ecoles-maternelles-elementaires-paris-2eme-arrondissement.html#0r)

Merci par avance !

*Source : Au féminin (France)*

<sup>128</sup> Cet extrait a également été commenté dans le chapitre 7 (extrait 7.6).

9.5. Résultat 3 : les mondes convoqués et la présence de conflits varient selon la temporalité de la préoccupation.

L'exposé qualitatif que nous venons de mener a mis en évidence que les catégories temporelles de la préoccupation s'accompagnent d'une variation des modalités de convocation des mondes habermassiens. Le tableau récapitulatif ci-dessous (tableau 9.1) présente, pour chaque catégorie temporelle de préoccupation (pré-occupation/Monde incomplet, post-occupation/Rupture d'anticipation et pré-préoccupation/Monde en questionnement), les mondes habermassiens principalement convoqués et la présence ou non de conflits. Les constats posés pour chaque temporalité de préoccupation sont présentés ci-dessous.

Tableau 9.1 *Les catégories de préoccupation selon la temporalité et le monde ou le conflit présenté principalement*

<i>Type de préoccupation</i>	<i>Pré-occupation</i>	<i>Post-occupation</i>	<i>Pré-préoccupation</i>	<i>Total</i>
Monde normatif	40 <sup>1</sup>	34 <sup>3</sup>	9	83
Monde objectif <sup>1</sup>	17	70	4	91
Monde interne (de l'enfant) <sup>1</sup>	7	17 + 1 <sup>4</sup>	2	27
Conflit interne <sup>2</sup>	8	94	25	127
Conflit d'acteurs <sup>2</sup>	0	88	7	95
Conflit logique <sup>2</sup>	0	25	10	35
Conflit interne / d'acteurs	0	20	1	21
Conflit interne / logique <sup>3</sup>	1	11	9	21
Conflit logique / d'acteurs	0	34	0	34
Indéterminé	22	0	0	22
TOTAL	95	394	67	556

*Légende :*

<sup>1</sup> Commentés dans la section 9.4.1 (*des mondes sans conflit*)

<sup>2</sup> Commentés dans la section 9.4.2 (*des conflits*)

<sup>3</sup> Commentés dans la section 9.4.3 (*éviter le conflit*)

<sup>4</sup> Ce fil particulier a été commenté précédemment, dans la section 9.4.1.3. Il s'agit de l'extrait 9.7. « *Enfants dits hypersensibles? kesako? »*

### 9.5.1. La pré-occupation : la convocation d'un monde sans conflit (sinon interne)

Les messages des parents pré-occupés présentent deux modalités principales : ils se réfèrent au monde normatif sans conflit (qui est celui qui fait le plus parler les parents pré-occupés) (40 fils) ou ils ne convoquent aucun monde en particulier (22 fils). Ces derniers messages « génériques » sont souvent très courts, axés sur une demande et ne présentant pratiquement aucun contexte. Nous constatons que le parent, lorsqu'il convoque le monde interne, se concentre davantage sur le monde interne de son enfant que sur le sien.

### 9.5.2. La post-occupation : un large éventail de possibilités et surtout des conflits

Les préoccupations post-occupations (à l'origine d'une rupture d'anticipation) constituent les préoccupations les plus fréquentes (394 fils sur 556 au total). Elles peuvent alors proposer un plus large éventail de possibilités que les autres catégories de préoccupations en ce qui a trait à la combinaison des mondes de référence convoqués, et aux conflits possibles.

Tous comme pour les parents pré-occupés, le monde normatif est le plus préoccupant pour les parents post-occupés : il se présente alternativement sous forme de conflit d'acteurs (142 fils en incluant les modalités mixtes du conflit) ou non (34 fils). Le conflit interne non combiné demeure cependant la modalité la plus fréquente de cette temporalité de préoccupation (94 fils). En prenant en compte les modalités mixtes des conflits, la fréquence du conflit interne ne rattrape toutefois pas celle du conflit d'acteurs (125 fils pour le conflit interne contre 142 pour le conflit d'acteurs, en incluant les modalités mixtes).

Enfin, en l'absence de conflit, le monde objectif est le plus convoqué des trois composantes du monde vécu par les parents post-occupés (70 fils).

### 9.5.3. La pré-préoccupation : une convocation de conflits internes et du monde interne de l'enfant

Bien qu'à l'image de la post-occupation, la pré-préoccupation offre un plus large éventail de modalités de convocation des mondes que la pré-occupation, son originalité est surtout relative à la place accordée au monde interne, qu'il s'agisse d'un conflit interne vécu par le parent (25 fils sur 67) ou d'un conflit mixte interne-logique (9 fils). Ainsi, la recréation des préoccupations ou plutôt la poursuite du cycle de celles-ci sont surtout éprouvées de manière interne par les parents.

## 9.6. Discussion

Ce chapitre avait pour objectif de décrire les préoccupations des parents-initiateurs des fils de discussion français sur les plans de la temporalité et des mondes habermassiens principalement convoqués. Il cherchait ainsi non seulement à qualifier la parole des parents par leur monde vécu, mais également à évaluer si le forum se révélait être un instrument de recherche efficace pour accéder aux connaissances et à leur convocation par les parents préoccupés.

Les résultats obtenus s'inscrivent en cohérence avec le modèle théorique de la temporalité de la préoccupation développé précédemment<sup>129</sup>. Plus encore, ils nous permettent d'envisager des hypothèses et des travaux futurs relatifs au développement socio-historique des préoccupations.

### 9.6.1. La préoccupation est inscrite dans le temps.

Nous avons confirmé dans ce chapitre que les messages d'amorce des fils de discussion des forums de parents sont relatifs à trois catégories de préoccupations : les préoccupations, les post-occupations et les pré-préoccupations. La préoccupation, comme

---

<sup>129</sup> Chapitre 2 : Une conceptualisation de la « préoccupation parentale » dans un monde incertain

orientation de l'activité parentale, s'inscrit donc dans le temps. Trois conditions pour son développement s'affirment : a) le dérèglement d'une anticipation, c'est-à-dire l'avènement d'une réalité en décalage avec la pré-occupation, b) l'interaction du parent avec les institutions et leurs acteurs comme sources d'enrichissement du monde vécu et de conflits, c) la capacité du parent à élargir le réel, c'est-à-dire à considérer de nouveaux problèmes, de nouvelles solutions et de nouvelles évaluations de ces problèmes et de ces solutions.

#### 9.6.2. Les parents élargissent leur monde vécu au-delà du monde objectif.

Notre analyse révèle non seulement une complexité de la temporalité de la préoccupation (des parents post-occupés deviennent pré-occupés ou pré-préoccupés), mais également, pour certains messages, une complexité des mondes principalement convoqués (par exemple, le parent « prend sur lui » un conflit externe par l'investissement d'un conflit interne).

Par ailleurs, nous constatons qu'en confondant les messages convoquant un monde sans conflit ou un conflit dans ce même monde (par exemple, le monde objectif et le conflit logique), le monde objectif est la composante du monde vécu la moins convoquée par les parents, bien qu'il soit l'emblème de la rationalité instrumentale. Ainsi, tel que le prévoit la théorie habermassienne, la rationalité parentale est relative non seulement aux savoirs populaires et scientifiques mobilisés, mais également (et surtout) à la recherche de compréhension et d'ajustement à l'égard des normes sociales en place et de l'intériorité des personnes, qu'il s'agisse de la sienne propre ou de celle de son enfant. En effet, nous avons montré que les forums sont principalement des lieux d'échanges et d'exposition de conflits internes et normatifs, impliquant d'autres acteurs.

### 9.6.3. L'émotion du parent est propice à sa mobilisation.

La conflictualité fait ressurgir l'émotivité du parent, ce qui a deux fonctions. En premier lieu, cette expression de l'affectivité peut être au service d'une remise en doute du monde dans lequel les parents évoluent. En effet, l'affectivité génère une incertitude propice à la résolution de leurs préoccupations, soit par la recherche de solutions ou de compréhension communes, ou encore par la responsabilisation et la mobilisation individuelle. En second lieu, par l'exposition de la situation ou du problème rencontré via différentes composantes de leur monde vécu – et en particulier leur propre monde interne ou celui de leur enfant – les parents incitent les autres parents-internautes à introduire d'autres éléments que la vérité scientifique pour construire leur réponse, notamment leur propre expérience personnelle ou leur compréhension des normes sociales. Par ailleurs, nous avons constaté que le parent face à un conflit d'acteurs semble vouloir adopter un agir stratégique (Habermas, 1987) pour *convaincre* son interlocuteur, étant *contrarié* par ce qu'il constate et non plus uniquement *étonné* (comme dans le conflit logique). Le parent au cœur d'un conflit logique fait donc preuve d'une plus grande régulation émotionnelle, au profit d'une rationalité.

Sur le plan des acteurs convoqués, nous avons observé que certains parents parviennent, au-delà d'une description objective du problème, à prendre en compte le monde vécu de leur enfant, lui permettant ainsi d'acquérir un statut d'interlocuteur et de se positionner relativement au problème rencontré. Ainsi, le parent adopte non seulement une rationalité communicationnelle pour résoudre la contrariété vécue, mais il s'aide lui-même éventuellement, par sa sensibilité à l'égard de son enfant et de son vécu, à développer chez lui cette rationalité. En effet, l'enfant apprend alors à intégrer son ressenti à des faits objectifs – le problème tel que rapporté par d'autres acteurs – et donc à développer, à travers la contradiction vécue, sa propre rationalité communicationnelle. Néanmoins, cette sensibilité à l'enfant, qui se mesure par l'attribution d'un statut d'interlocuteur à celui-ci, est peu fréquente dans notre

corpus<sup>130</sup>. L'âge de l'enfant et sa capacité limitée à exprimer son ressenti peut expliquer en partie cette réalité.

#### 9.6.4. La temporalité des préoccupations parentales se transforme progressivement.

Si nous avons catégorisé les messages d'amorce des fils dans des catégories disjointes (pré-occupation, post-occupation et pré-préoccupation), nous avons cependant constaté que certains de ceux-ci étaient susceptibles de présenter une double appartenance. En effet, ces messages classés dans la catégorie de post-occupation participent également à la catégorie de pré-occupation. Ce qui a de l'importance pour le parent, ce qui le préoccupe (et oriente son action en vue d'exprimer cette « préférence », dans une anticipation de l'action), apparaît souvent alors qu'il est préoccupé de ne pas l'obtenir, face à une rupture d'anticipation.

Néanmoins, les parents post-occupés ne suivent pas toujours une « idée fixe ». Certains d'entre eux n'entretiennent pas nécessairement de conflit ouvert avec un autre acteur ou dans un monde privilégié, même en cas de disparité de points de vue. En effet, le parent post-occupé peut avoir une représentation différente du problème, de sa gravité, des solutions possibles, sans pour autant se placer dans un dilemme ou une indécision (conflit interne), entrer en conflit avec un autre acteur (en s'opposant à ses arguments, par exemple – conflit d'acteurs), ni même soulever une contradiction systémique (conflit logique).

Nous avons montré que le parent relate parfois une norme (dictée par l'entourage, un spécialiste, l'enseignant, etc.) à laquelle son enfant ne répond pas sans entrer en conflit. Ainsi, même si le parent a une interprétation différente pour expliquer, par exemple, l'agitation de son enfant, il s'accorde avec l'enseignante concernant l'intervention à

---

<sup>130</sup> Voir le chapitre 8 : L'auteur du message d'amorce, l'enfant évoqué et les interlocuteurs présents dans la préoccupation exprimée sur les forums de discussion québécois et français

privilégier auprès de son enfant pour « canaliser » son énergie. Pourtant, il est déçu ou contrarié (post-préoccupé) que les choses ne se soient pas déroulées comme prévu. La diversité possible des points de vue et des interprétations permet alors au parent d'adhérer partiellement à la norme proposée, étant donné, par exemple, une solution commune.

Ainsi, les problèmes exposés dans la post-occupation ne s'inscrivent pas uniquement dans *l'ici et maintenant*, ils sont également pensés dans leur évolution. Par la reconnaissance d'un problème actuel – et éventuellement la recherche d'une solution ou la meilleure compréhension de celui-ci – les parents post-occupés cherchent souvent à prévenir un problème plus important. Ainsi, ils anticipent un problème à venir... comme les parents pré-occupés.

Nous retenons donc que ce sont surtout lors de ruptures d'anticipation (catégorie la plus fournie) que certains parents prennent un pas de recul. En effet, les parents font appel aux autres parents-internautes car ils ne savent pas analyser le problème ou encore évaluer si les solutions envisagées régleront ou non le problème exposé, sans en créer de nouveau. Leur question générique est donc : *le problème que je rencontre actuellement (ou que j'anticipe) sera-t-il (encore) un problème plus tard ?* Cherchant à ce que les problèmes actuels ne s'amplifient pas, certains parents post-occupés développent alors une sensibilité aux problèmes non plus uniquement éventuels (pré-occupation), mais potentiels (pré-préoccupation). Mais il y a plus : à l'occasion de la rupture de leur attente, certains parents s'avèrent de minutieux observateurs des conduites de leur enfant et des autres acteurs, portés par la nécessité d'aider les parents-internautes à les aider.

9.6.5. Le chercheur devrait donc, dans le futur, décrire le développement des préoccupations parentales sur Internet.

Il se pourrait donc que la condition de la capacité du parent à élargir le réel soit centrale pour la suite de nos travaux. En effet, la question est à la fois « le monde en mouvance d'aujourd'hui crée-t-il davantage de préoccupations et des préoccupations différentes ? » et « l'orientation de l'activité du parent se développe-t-elle et comment ? » Les forums de discussion seraient, nous semble-t-il, à nouveau des supports efficaces pour travailler ces questions.

La première question est historique et supposerait, dans quelques années, une comparaison du corpus de cette thèse avec d'autres corpus ultérieurs.

La seconde question nous semble ouvrir un champ original de recherche en psychologie sur le développement des préoccupations parentales. Dans cette thèse, nous avons donné à ces trois catégories un statut épistémique sans saisir le développement des préoccupations en relation avec des institutions ou des contextes sociaux particuliers. Or, lors de la première lecture des fils du corpus, nous avons observé que certains espaces de forums (par exemple, *L'arbre à bébés*) regroupent des parents soucieux d'écologie et du développement harmonieux de l'enfant tandis que d'autres forums regroupent des parents intéressés par la question de la douance. Une orientation commune de l'activité des parents présents sur ces forums peut être décrite par les propositions qu'ils mobilisent dans les mondes objectif, normatif et interne. D'autres forums, tels que *Doctissimo*, apparaissent, au contraire, plus ouverts et généralistes. Par ailleurs, nous avons décidé de ne considérer dans l'espace de cette thèse que les messages d'amorce sans analyse de la succession des messages. Il nous semble donc, en conclusion de ce dernier chapitre d'analyse, que deux mesures méthodologiques pourraient être décidées pour un prolongement des travaux : a) une segmentation du corpus pour une comparaison du développement des préoccupations dans des segments sociologiques spécifiques et b) une analyse des fils et non plus des seuls messages

d'amorce pour étudier la capacité du forum, par l'instrument langagier et sa modalité de communication différée à convoquer, à articuler, à mettre en dispute des mondes et des propositions pour favoriser un élargissement du réel de l'activité des parents.

## CONCLUSION

Dans cette thèse, nous avons offert une conceptualisation de la préoccupation parentale. En effet, nous avons élaboré le concept de préoccupation parentale<sup>131</sup> en soutenant l'idée que le monde n'est pas prédictible (et ne le sera jamais entièrement). En particulier, deux champs disciplinaires ont contribué à une définition scientifique de la préoccupation : la psychanalyse, avec le concept de « préoccupation maternelle primaire », et les théories de l'activité, notamment avec les travaux de Clot et de Leontiev sur la place des conflits et des contradictions dans l'activité.

Pour accéder à ces préoccupations, nous avons choisi d'étudier les messages d'amorce de fils de discussion publiés sur les forums Internet québécois et français. Nos résultats portent à la fois sur notre originalité méthodologique et sur la construction d'un modèle nous permettant d'étudier la parole des parents « entre eux », dans les communautés de parents, sans intervention du chercheur.

### 1. Les principaux résultats de recherche

Nous souhaitons répondre à sept questions de recherche :

#### 1.1. Comment s'organisent les forums de discussion sur Internet et quels invariants se dégagent de leur comparaison ?

Nous avons caractérisé les forums à la fois comme objets aux structures et aux règles de contrôle spécifiques et comme outil pour l'internaute<sup>132</sup>. En 2015, les sites de forums de discussion sur Internet sont des espaces publics, organisés selon une arborescence spécifique à chacun. Ainsi, des communautés d'intérêts se constituent sur Internet,

---

<sup>131</sup> Chapitre 2 : Une conceptualisation de la "préoccupation parentale" dans un monde incertain

<sup>132</sup> Chapitre 5 : Le forum de discussion sur Internet : Objet et outil pour l'internaute et pour le chercheur

selon des préférences qui transparaissent dans ces différentes structures organisationnelles (valeurs écologiques, éducation non violente, intérêt « scientifique » (*Doctissimo*), etc.) Toutefois, nous avons constaté, au cours de notre recherche doctorale, une attrition importante des sites de forums *a priori* repérés. Ainsi, avons remarqué que ces structures tentent à disparaître au profit d'autres médiums comme *Facebook*, *Instagram*, etc. qui sont d'autres espaces « entre soi » offrant davantage de possibilités de contrôle des membres (et donc des personnes qui peuvent prendre part aux discussions). Par conséquent, les communautés qui se constituent actuellement sur Internet, si elles offrent de plus en plus de possibilités de « demeurer en lien même à distance », deviennent de plus en plus restrictives et donc de moins en moins des espaces « publics » de débats avec des « étrangers ».

Cette difficulté nous a d'ailleurs conduite à l'élargissement de nos questions de recherche non seulement en ce qui a trait à la thématique des préoccupations recueillies (des questions strictement relatives aux savoirs et à l'apprentissage aux questions relatives à une institution d'accueil), mais également au public-cible (des sites québécois à l'ajout des sites français). Ainsi, faire face à l'évolution rapide des réseaux sociaux qui se constituent à l'ère contemporaine demeure un véritable défi pour les chercheurs qui s'y intéressent.

### 1.2. Quelles sont les « ficelles » pour construire un corpus tendant vers l'exhaustivité de fils de discussion sur un thème donné ?

Nous avons détaillé les trois étapes de constitution de notre corpus : l'exploration d'Internet, l'application de critères pour sélectionner les forums, et enfin l'application de critères pour sélectionner les fils<sup>133</sup>. Or, pour mener ces trois étapes, des ficelles de saisie et de sélection des matériaux ont été nécessaires.

---

<sup>133</sup> Chapitre 6 : La constitution du corpus à partir du Web : Sélection, recueil et archivage des matériaux

Les ficelles développées sont notamment relatives à l'organisation de la recherche universitaire. En effet, le travail collectif, mais également et surtout l'affirmation d'une posture épistémologique pour se situer par rapport à l'objet de recherche et aux méthodologies existantes ont été cruciaux. Nous avons ainsi apporté une vision critique de l'approche dominante de la psychologie, étendue aujourd'hui à la psychologie de l'éducation<sup>134</sup>. Nous avons montré, à la suite d'Habermas, que cette approche participe à une « colonisation du monde vécu » et à un rétrécissement historico-culturel de celui-ci. La proposition d'une alternative épistémologique et méthodologique à la notion de *participant*, aux objets de recherche privilégiés et à l'activité du chercheur a donc été notre première ficelle.

Notre deuxième ficelle a été relative à l'instauration d'un collectif de travail pour nous permettre d'atteindre notre objectif d'exhaustivité. Le travail collectif permet non seulement de multiplier la « force de travail » en repérant – plus rapidement – davantage d'espaces de forums, mais également de développer et d'affiner les représentations « populaires » des espaces de forums, de leur constitution et des meilleures méthodes pour les repérer. Par ailleurs, cette ficelle nous a également permis de créer une communauté scientifique constituée de jeunes chercheurs défendant une posture épistémologique cohérente avec la nôtre, renforçant ainsi notre première ficelle.

Enfin, notre troisième ficelle consistait à favoriser l'exploration du corpus et l'étonnement du chercheur en évitant d'imposer des catégories préalables relatives à l'objet de recherche. Ainsi, nous avons constitué un « arbre décisionnel » pour nous aider à appliquer avec finesse<sup>135</sup> et rigueur les critères « objectivables » de rétention

---

<sup>134</sup> Chapitre 1 : À la recherche du monde vécu : une alternative aux "données probantes" en psychologie de l'éducation

<sup>135</sup> Nous avons précisé et documenté les cas limites, ambigus, etc. à chaque fois que nous en avons rencontré un.

des fils (par exemple, le statut du parent, l'âge de l'enfant, etc.), sans pour autant l'étendre à la catégorisation thématique des fils, qui constituait un critère de rétention des fils comportant déjà une part d'analyse et d'interprétation. Ainsi, pour réaliser celle-ci, nous nous sommes plutôt basée sur les discours tenus par les parents (« mots-clés » dans le messages d'amorce).

Les chapitres méthodologiques<sup>136</sup> rendent compte de notre démarche, que nous espérons transposables à d'autres thèmes de recherche.

### 1.3. Quels sont les objets de préoccupation des parents-internautes ?

Une première analyse des 147 fils québécois et des 556 fils français du corpus révèle que cinq catégories thématiques de préoccupations parentales sont communes aux deux sous-corpus : l'apprentissage ou le savoir ; le choix de l'institution d'accueil ; les conduites de l'enfant ; les conduites d'autres acteurs, notamment les enseignants et les éducateurs ; le système et son fonctionnement<sup>137</sup>.

### 1.4. Les catégories de préoccupation exprimées sur les forums de discussion varient-elles selon les sociétés ?

Trois catégories thématiques de préoccupation sont spécifiques au sous-corpus français : la précocité, les difficultés d'apprentissage et la gestion de la "carrière solaire" de l'enfant.<sup>138</sup> Or, si les parents français privilégient la douance et la précocité intellectuelle comme hypothèse explicative de certaines conduites dérangeantes de leur enfant à l'école, les parents québécois se rangent plutôt du côté de catégories de

---

<sup>136</sup> Chapitres 5 : Le forum de discussion sur Internet : Objet et outil pour l'internaute et pour le chercheur et 6 : La constitution du corpus à partir du Web : Sélection, recueil et archivage des matériaux

<sup>137</sup> Chapitre 7 : Les catégories de préoccupations parentales dans les messages d'amorce de forums de discussion québécois et français

<sup>138</sup> Chapitre 7 : Les catégories de préoccupations parentales dans les messages d'amorce de forums de discussion québécois et français

diagnostics psychologiques spécifiques à l'enfance tel le TDAH et le trouble de l'opposition.

- 1.5. Caractériser les interlocuteurs des fils et de la problématique : qui sont les parents-initiateurs du message d'amorce, les enfants concernés et les interlocuteurs présents ?

Lors d'une deuxième étape d'analyse des 147 fils québécois et des 556 fils français du corpus, nous constatons que les mères émettent 80 % des messages, que les messages concernent plus souvent des garçons et que les moments-charnières de la vie institutionnelle des enfants font davantage parler les parents<sup>139</sup>. Par ailleurs, les interlocuteurs évoqués par les parents varient selon les sous-corpus québécois et français. En dernier lieu, le parent pose quatre types de demandes envers ses interlocuteurs sur le forum (information, avis, conseil, partage), demandes relatives aux trois mondes habermassiens : objectif, normatif et subjectif.

- 1.6. La typologie *pré-occupation*, *post-préoccupation* et *pré-préoccupation* élaborée théoriquement<sup>140</sup> est-elle observée dans les messages d'amorce et correspond-elle à des expériences différentes du parent-internaute dans le monde vécu, telles des expériences d'un monde incomplet, d'un monde conflictuel ou encore d'un monde incertain ?

Dans une très grande proportion, les préoccupations parentales surviennent à la suite de *rupture d'anticipation*<sup>141</sup>. Toutefois, cet événement est parfois le déclencheur d'une réorientation de l'action en amont – dans une pré-occupation – ou le moment d'un nouveau doute – dans une pré-préoccupation – face à un monde en constante mouvance.

---

<sup>139</sup> Chapitre 8 : L'auteur du message d'amorce, l'enfant évoqué et les interlocuteurs présents dans la préoccupation exprimée sur les forums de discussion québécois et français

<sup>140</sup> Chapitre 2 : Une conceptualisation de la « préoccupation parentale » dans un monde incertain

<sup>141</sup> Chapitre 9 : La temporalité et les mondes habermassiens dans la situation exposée par le parent préoccupé sur les forums de discussion français

### 1.7. Quelle est la place des mondes interne, objectif et normatif dans l'expression de la préoccupation parentale ?

Le monde normatif occupe une large part des préoccupations parentales<sup>142</sup>. Or, comme les préoccupations surviennent dans un moment d'indécision et de doute, nous observons également un réinvestissement massif par les parents de leur intériorité, notamment par un questionnement de ses préférences et des valeurs qui sous-tendent celles-ci. Le monde objectif, emblème de la rationalité instrumentale, est pour sa part le moins convoqué des trois mondes habermassiens.

## 2. Un modèle d'analyse pour les travaux futurs sur les forums de parents

Nous souhaitons conclure ce travail par la présentation d'un modèle général d'analyse des préoccupations parentales exprimées sur Internet, enrichi de nos observations sur le corpus. Ce modèle comporte deux niveaux.

### 2.1. Premier niveau : l'analyse du message d'amorce, un chantier en cours

Rappelons que la structure d'un message d'amorce comporte deux éléments (qui ne sont pas obligatoirement présents dans chaque message) : la présentation d'un « contexte » et la demande aux internautes. En effet, le message d'amorce présente deux types de situations d'interaction enchâssées :

- D'abord, de manière plus ou moins mise en scène, « travaillée » ou explicitée par le parent-initiateur, des situations d'interaction de la vie quotidienne, antérieures à la situation d'interaction sur le forum, qui se sont déroulées avec d'autres acteurs de l'éducation (cette situation concerne le « contexte » de la demande).

---

<sup>142</sup> Chapitre 9 : La temporalité et les mondes habermassiens dans la situation exposée par le parent préoccupé sur les forums de discussion français

- Et, de toute évidence, une interaction se déroulant sur le forum lui-même, avec les autres internautes (cette situation concerne la « demande aux internautes »).

Ces deux éléments du message d'amorce peuvent être entremêlés ou enchâssés. Ils peuvent également être très inégalement répartis, et/ou être en partie (ou totalement) escamotés, selon les messages.

Relativement à la situation antérieure présentée dans le message, nous avons identifié et croisé les catégories thématiques des préoccupations des parents, leurs interlocuteurs, la temporalité de leurs préoccupations et les mondes habermassiens convoqués.

Le message d'amorce présente les connaissances sous une forme prédicative (Vergnaud, 2001) car il s'agit d'un commentaire de l'activité humaine. En cohérence avec notre première description, un modèle du message d'amorce requerrait une identification des connaissances énoncées dans la situation présentée par le parent-initiateur. Par analogie avec la conceptualisation développée par Vergnaud, nous proposons que le monde vécu du parent contienne des concepts-en-acte tels la propreté, l'intelligence... qui sont les « briques » indispensables pour la construction de propositions, par exemple « les enfants en situation de douance sont souvent en difficulté scolaire ». Par différence avec Vergnaud (2001) qui présente les concepts-en-acte comme des propositions tenues pour *vraies* dans le fonctionnement de l'activité dans un monde objectif, nous ajoutons, conformément aux modalités de la connaissance distinguées par Harbermas (1987), que ce sont des propositions qui peuvent être tenues pour *vraies*, pour *justes* ou pour *sincères*. Dès lors, toujours en nous inspirant des démarches méthodologiques de Vergnaud sur la compétence, il nous semble qu'un modèle de la préoccupation parentale devrait comporter :

- Un couplage entre les concepts et les situations dans lesquelles ils sont mobilisés. Ainsi, la propreté est évoquée à l'entrée dans une nouvelle institution par les parents. Ce couplage s'inscrit pour les parents en conformité totale ou partielle avec les enjeux des institutions d'accueil et ceux de leurs professionnels, cette correspondance devant faire l'objet d'une étude spécifique.
- La caractérisation des connaissances du parent et des autres acteurs, telles que proposées sous une forme prédicative dans le message. Ainsi, le parent préoccupé par la propreté de son enfant fait-il la rencontre de nouvelles règles (l'obligation de la propreté à l'école maternelle française) ou de nouvelles normes d'acquisition de la propreté en relation avec des connaissances objectives sur le développement de l'enfant ;
- Les raisonnements réalisés par le parent en situation c'est-à-dire les inductions, les déductions, les contradictions, la formation d'hypothèses. Comme l'a montré en particulier la catégorie de l'évitement du conflit ou encore l'intervention de la parole de l'enfant, le chercheur ne peut ignorer les composantes sociales et affectives de la volition du parent. Nous ajouterions qu'il doit s'y intéresser encore plus aujourd'hui qu'hier avec un enfant devenu à la fois être psychologique (Doray, 1997) et être investi pour sa performance, avec des parents qui commentent l'école et les pratiques de ses acteurs. Ainsi, le parent qui fait parler son enfant s'ouvre à son monde intérieur, celui qui évite le conflit peut chercher à préserver l'avenir. Le raisonnement est alors un phénomène qui engage les trois mondes habermassiens.

À cette dimension sur la caractérisation des connaissances s'ajoute celle de l'auteur. Nous nous sommes attachée à le décrire : son genre, sa conception du monde (par l'étude de la temporalité de sa préoccupation au chapitre 9), son émotivité (par l'étude du monde principalement convoqué, au chapitre 9 également). Étant donné la prégnance de l'investissement du monde interne du parent, via le « conflit interne » et

la présence de discours intérieur (Vygotski, 2013) comme aide à la pensée, cette dernière caractéristique devrait être approfondie, notamment par l'analyse de l'utilisation de mots liés à l'émotion (*je suis inquiète, désemparée, en colère...*) dans le message d'amorce, voire d'émoticônes spécifiques au langage informatique.

Cette deuxième dimension pourrait également s'attarder à l'implication de l'auteur (décentrée ou non) selon une analyse approfondie des types de discours (Bronckart, 1997) utilisés dans les messages. En effet, les situations exposées peuvent comporter des éléments « objectifs », qui dépassent la situation évoquée. Le questionnement du parent-initiateur peut donc porter *a) sur une situation précise*, souvent relatée sur le mode du récit (plutôt que de la description), mais également sur *b) une situation « généralisée »* : le parent fait alors état de capacités ou de difficultés « objectives » de son enfant. Il adopte alors le mode de la description, *en plus* du récit. Cette implication de l'auteur contribue, en même temps que la question posée aux parents-internautes, à analyser la demande qui leur est faite.

Enfin, cette réflexion ouvre sur la troisième dimension de notre modèle d'analyse du message d'amorce, soit le destinataire envisagé. Quelle demande lui est adressée ? Nous avons qualifié quatre types de demandes dans le chapitre 8. Il resterait à étudier la réponse des autres parents-interlocuteurs en lien avec cette demande initiale : y répondent-ils ? Utilisent-ils les éléments du contexte initial, de la demande initiale ? Ces questions nous mènent à élargir l'angle d'analyse et à envisager un second niveau du modèle d'analyse des messages publiés sur les forums de parents.

## 2.2. Second niveau : la réalité entourant le message d'amorce

L'application du critère d'exhaustivité a conduit à l'obtention d'un corpus relativement volumineux. Nous avons donc choisi de centrer les analyses uniquement sur le message d'amorce du parent-internaute qui initie le fil de discussion. Or, nous le savons, ce

modèle d'analyse du message d'amorce d'un fil de discussion devra, à l'avenir, s'inscrire dans une réalité beaucoup plus large, le message d'amorce étant triplement situé :

#### 2.2.1. Dans un fil de discussion

Il sera nécessaire d'étudier, dans des recherches futures, l'évolution de la pensée et des discours des parents aux contacts d'autrui. Étudier l'agir des parents-internautes à l'échelle du fil de discussion nécessitera la conception d'un cadre théorique de caractérisation de cet agir langagier et des transformations représentationnelles éventuellement permises.

À la suite d'Habermas (1987), nous proposons d'explorer la possibilité, pour les parents, d'investir l'espace public du forum pour le transformer en un instrument démocratique. En effet, le forum de discussion permet non seulement l'exposition de préoccupations parentales mais également l'élaboration d'une pratique réflexive pouvant mener à la création de solutions inédites, négociées et argumentées de manière intersubjective (Leclercq, 2000). Dans ce cas, différents types de savoirs (scientifique, populaire, etc.) se rapprochent (Boltanski, 1984 ; Touboul et Vercher, 2008) et un savoir commun se construit (Beaudouin et Velkovska, 1999). Le forum de discussion pourrait donc amener le chercheur à explorer les conditions d'émergence de ces nouvelles pratiques parentales de débat dans la société.

#### 2.2.2. Sur un espace de forums (regroupant des parents pouvant avoir des intérêts communs, ou non)

La structure de l'espace de forums influence l'activité du parent, qui coordonne celle-ci à l'existant (découpage des forums, regroupements thématiques etc.) Ces structures sont susceptibles d'évoluer dans le temps. D'autre part, certains espaces de forums permettent de créer un entre-soi (les internautes se reconnaissant entre eux) ou ils sont

plus ouverts. Selon les cas, les réponses publiées reposent sur une anticipation plus ou moins fournie des mobiles et connaissances de l'interlocuteur.

### 2.2.3. Dans une société et à une époque données

Nous avons comparé deux sociétés francophones et avons constaté des variations des thématiques et de l'emploi des interlocuteurs dans le contexte de la demande. Nos résultats sont donc culturellement situés. Cependant, nous n'avons pas étudié la provenance sociologique des messages. Les messages étant par convention anonymes, le chercheur devrait engager un travail de recherche d'indices sociaux : quelles sont les caractéristiques spécifiques d'un forum relatives aux situations et aux connaissances convoquées ? La fidélité de certains internautes à un forum permettrait-elle de considérer des îlots de fils et leur évolution ?

Les motifs poussant les parents à investir les forums n'ont pas non plus été approfondis. Or, Habermas rend compte de deux façons d'être dans l'activité communicationnelle qui peuvent être observées chez les internautes et qui définissent la fonction sociale du forum : se faire valoir et influencer autrui ou chercher à construire une réflexivité commune aux participants du fils de discussion. La première posture, l'agir stratégique, s'inscrit dans des pratiques instrumentales d'efficacité. Bien que ce type d'agir puisse utiliser le langage, il n'utilise pas l'interaction dans le but de construire un savoir mais pour convaincre. Par exemple, dans un forum de discussion, un parent cherche à imposer son point de vue et obtenir l'assentiment des autres. Ainsi, dans l'agir stratégique, l'autre n'est qu'un moyen de parvenir à ses fins et l'activité de communication n'existe pas pour elle-même.

Alors que l'agir stratégique est orienté vers l'efficacité, l'agir communicationnel est plutôt orienté vers l'intercompréhension et la réflexivité (Leclercq, 2000). La discussion n'est donc pas employée pour convaincre ou impressionner l'autre, mais

bien pour construire un savoir commun. Ainsi, les participants sont amenés à interpréter conjointement la situation et à s'entendre sur une conduite possible à tenir. Il y a, dans l'agir communicationnel, une intention réelle de communication. Par exemple, les parents recherchent en commun une stratégie d'apprentissage de l'alphabet et des moyens valides de la mettre en œuvre. Cette théorie habermassienne s'inscrit dans une perspective constructiviste et interactive de la construction du savoir : « le dialogue s'instaure jusqu'à ce que les locuteurs aient la certitude de s'être accordés ou jusqu'à ce qu'ils sachent ce sur quoi ils ne s'accordent pas. » (Leclercq, 2000, p. 257).

Pour que les forums permettent un agir communicationnel, deux conditions au moins doivent être respectées :

- D'une part, les internautes doivent s'entendre sur un objet commun de discussion. Celui-ci doit être reconnu comme l'élément perturbateur de la représentation, qui correspond, pour les théories de la psychologie sociale, aux éléments contextuels qui menacent le noyau central de la représentation sociale en jeu (Flament, 1994). En effet, l'action communicationnelle ne survient que lorsque l'accord implicite entre les personnes est rompu, c'est-à-dire lorsque les choses ne vont plus de soi et que la discussion devient nécessaire pour se comprendre mutuellement et pour éclairer les valeurs et les représentations sociales en jeu, habituellement invisibles. Cette première condition peut requérir une négociation entre les internautes.
- D'autre part, les internautes doivent chercher à résoudre conjointement la préoccupation. En effet, l'action communicationnelle n'est possible que lorsque les acteurs utilisent la discussion pour co-construire un savoir, soit, dans ce cas-ci, une nouvelle représentation du monde qui puisse rendre compte de manière cohérente de l'élément perturbateur à l'origine de la préoccupation. De ce fait, ils tentent conjointement de « rétablir l'ordre du monde » (Bruner, 1996) selon

une représentation du monde compatible avec les représentations sociales préexistantes sur la société. Ainsi, ils doivent renoncer à un accord implicite entre eux et expliciter leur représentation du monde afin de mener à une reconstruction commune de celle-ci.

L'agir communicationnel est, pour Habermas, un projet de société : il s'oppose à une compréhension de la modernité qui s'inscrirait uniquement dans des pratiques instrumentales d'efficacité. L'agir stratégique est utilisé, par exemple, par le pouvoir étatique et la publicité qui sont des composantes du « système » (Habermas, 1987). Habermas recherche plutôt des pratiques créatrices de démocratie sous-tendues par un agir communicationnel. De ce fait, d'autres pratiques de construction du savoir par les acteurs de la société doivent être considérées tels les forums de discussion sur Internet qui pourraient offrir de nouveaux lieux de création de ces pratiques porteuses de démocratie. En effet, selon Habermas, la rationalité instrumentale, axée sur l'efficacité, caractérise tout autant la modernité que la rationalité communicationnelle, pourtant antagoniste à ce premier processus de rationalisation : « La modernité se caractérise certes par la montée en puissance de la rationalité en finalité, mais elle est également marquée par un processus de socialisation dont la discussion est le vecteur. » (Le Goff, 2006, p. 2).

### 3. Retour sur notre méthodologie et notre éthique de recherche

Privilégier une démarche ethnographique a été notre première ambition. Ainsi, le premier niveau de notre modèle d'analyse, soit les thématiques des préoccupations parentales, n'ont pas été construites à partir de nos représentations initiales, soit par exemple la catégorisation des difficultés d'apprentissage et psychologiques rencontrées par les enfants au cours de leur développement. Par ailleurs, la plupart des recherches existantes sur les forums de discussion ciblent souvent un seul ou deux de ces espaces, pour éviter de devoir faire face à des interfaces très différentes. Nous avons plutôt opté

pour investir un maximum de ces espaces disponibles au moment de notre recherche, afin de pouvoir rendre compte des préoccupations parentales à une époque donnée sur un médium donné (les forums de discussion en « général »). Toutefois, il serait nécessaire de poursuivre en mettant en œuvre le modèle que nous venons de proposer. Nous espérons que ce modèle permettra d'appréhender, dans l'avenir, les préoccupations parentales relatives à une institution éducative, préoccupations qui sont susceptibles d'évoluer selon la société, ses normes et les instruments culturels qu'elle développera pour appréhender le monde, en quête de maîtrise de celui-ci.

Nous avons montré, par la rigueur que nous y avons accordé, toute la difficulté de constituer un corpus exempt de l'imprégnation des représentations populaires du chercheur, tout en se montrant sensible à la richesse des matériaux disponibles. En effet, l'étonnement du chercheur le guide vers des chemins incertains qui, s'ils sont pour le moins intéressants, le rend vulnérable à des « ruptures d'anticipation » du monde « connu » de la recherche. Le monde scientifique contemporain, dans son approche dominante, privilégie plutôt l'établissement d'objectifs de recherche précis et l'utilisation de moyens déjà existants pour y parvenir. Dans notre chapitre théorique, nous avons considéré que cette approche favorisait « des méthodes sans ficelles »<sup>143</sup>. Or, se laisser étonner, détourner de ses objectifs initiaux, sans pour autant renoncer aux principes scientifiques de la recherche et un souci de vérité (scientifique) et de justesse sociale (respect des normes scientifiques en vigueur) est un défi de taille. Le travail collectif et la mise en commun demeure selon nous les meilleurs moyens de mettre en lumière nos représentations personnelles parfois erronées et génératrices d'impasses. Mais dans un monde où l'individualisme et la reconnaissance individuelle gagne du terrain, il devient de plus en plus difficile d'établir de tels laboratoires de travail.

---

<sup>143</sup> Chapitre 1 : À la recherche du monde vécu : une alternative aux "données probantes" en psychologie de l'éducation

## RÉFÉRENCES

- Alain, M., Pelletier, L. G. et Boivin, M. (1999). Les plans de recherche expérimentaux. Dans R. J. Vallerand et U. Hess (dir.), *Méthodes de recherche en psychologie* (p. 133-162). Télé-université.
- Alletru, A. (2011, novembre). Quels sont, à l'échelle internationale, les objets de recherche relatifs à l'enseignement préscolaire ? *Actes du Colloque doctoral international de l'éducation et de la formation*. Nantes, France.
- American Psychiatric Association. (2015). *DSM-5 ® : Manuel diagnostique et statistique des troubles mentaux* (5<sup>e</sup> éd.). Elsevier-Masson.
- Atifi, H. et Marcoccia, M. (2006). Communication médiatisée par ordinateur et variation culturelle : Analyse contrastive de forums de discussion français et marocains. *Les Carnets du Cediscor*, 9, 59-73.
- Audet, L.-P. (1969). *Bilan de la Réforme scolaire au Québec 1959-1969* [Leçon inaugurale faite à l'Université de Montréal le mercredi 12 février 1969] Presses de l'Université de Montréal.
- Bandura, A. (2007). *Auto-efficacité : Le sentiment d'efficacité personnelle* (2<sup>e</sup> éd., J. Lecomte, trad.). De Boeck.
- Bauman, Z. (2007). *Le présent liquide : Peurs sociales et obsession sécuritaire*. Seuil.
- Beaudouin, V., et Velkovska, J. (1999). Constitution d'un espace de communication sur Internet (forums, pages personnelles, courrier électronique...). *Réseaux*, 17(97), 121-177.
- Beauregard, F., Carignan, I. et Létourneau, M.-D. (2011). *Recension des écrits scientifiques sur la littératie familiale et communautaire*. Gouvernement du Québec.
- Becker, H. S. (2002). *Les ficelles du métier : Comment conduire sa recherche en sciences sociales*. La Découverte.
- Bédard, J. (2002). *Fondements et perspectives de l'éducation préscolaire au Québec : Pédagogie en contexte ludique* [Thèse de doctorat, Université de Fribourg].

- Bédard, J. (2010). Scolariser ou non la petite enfance : Qu'en est-il de l'intervention éducative dans les maternelles québécoises ? *L'intervention éducative*, 8(2), 1-7.
- Bénabou, R., Kramarz, F. et Prost, C. (2004). Zones d'éducation prioritaire : Quels moyens pour quels résultats ? Une évaluation sur la période 1982-1992. *Économie et statistique*, 380, 3-34.
- Berge, A. (1956). *Le Métier de parent : Du mariage des parents au mariage des enfants*. Aubier.
- Bernardin, J. (2002). *Comment les enfants entrent dans la culture écrite*. Retz.
- Besner, V. (2010). *Le « métier » de parent : Au-delà des compétences et des performances* [Mémoire de maîtrise, Université de Montréal].
- Bibace, R., Clegg, J. W. et Valsiner, J. (2009). What Is in a Name ? Understanding the Implications of Participant Terminology. *Integrative Psychological and Behavioral Science*, 43(1), 67-77. <https://doi.org/10.1007/s12124-008-9076-5>
- Boisson, A., Pujol, H. et Rorive, B. (2003). Repenser le partage des rôles entre parents et professionnels de l'éducation. *Enfances & Psy*, 21(1), 33-39.
- Boltanski, L. (1984). *Prime éducation et morale de classe*. École des Hautes Études en Sciences Sociales.
- Bota, C. et Bronckart, J.-P. (2007). Volochinov et Bakhtine : Deux approches radicalement opposées des genres de textes et de leur statut. *Linx*, 56, 73-89. <https://doi.org/10.4000/linx.360>
- Bourdieu, P. (1980). *Le sens pratique*. Minuit.
- Bourdieu, P. (1987). *Choses dites*. Minuit.
- Bourdieu, P. (2014). *La domination masculine*. Points.
- Bourdieu, P. et Passeron, J.-C. (1994). *Les héritiers : les étudiants et la culture*. Minuit.
- Bres, J. (2005). Savoir de quoi on parle : dialogisme, dialogal, dialogique ; dialogisme, polyphonie... *Colloque Dialogisme, polyphonie : approches linguistiques*. (p. 45-61). De Boeck Supérieur.
- Bronckart, J.-P. (1997). *Activité langagière, textes et discours : Pour un interactionnisme socio-discursif*. Delachaux et Niestlé.

- Bronckart, J.-P. (2014). L'étonnement, fondateur d'un parcours de vie et de recherche. *Éducation Permanente*, 200(3), 61-68.
- Bronckart, J.-P. et Bulea, E. (2006). La dynamique de l'agir dans la dynamique langagière. Dans J. M. Barbier et M. Durand (dir.), *Sujets, activités, environnements : Approches transverses* (1<sup>e</sup> éd., p. 105-134). Presses universitaires de France.
- Brougère, G. (1997). Jeu et objectifs pédagogiques : Une approche comparative de l'éducation préscolaire. *Revue française de pédagogie*, 119, 47-56.
- Brougère, G. (2002). L'exception française : L'école maternelle face à la diversité des formes préscolaires. *Le préscolaire en question : questions sur les pratiques*, 7, 9-19.
- Brougère, G. (2010). Le bien-être des enfants à l'école maternelle. Comparaison des pratiques pédagogiques en France et en Allemagne. *Informations sociales*, 160(4), 46-53.
- Brougère, G., Guénif-Souilamas, N. et Rayna, S. (2007). De l'usage de l'altérité pour comprendre le préscolaire. Dans G. Brougère et M. Vandenbroeck (dir.), *Repenser l'éducation des jeunes enfants* (p. 263-284). P.I.E. Peter Lang.
- Bruchez, C., Del Rio Carral, M., & Santiago-Delefosse, M. (2009). Coconstruction des savoirs autour des contraceptifs dans les forums de discussion sur Internet. Dans C. Thoër, B. Lebouché, J. J. Lévy, & V. A. Sironi (dir.), *Médias, médicaments et espace public* (p. 260-287). Presses de l'Université du Québec.
- Bruner, J. S. (1991). *Car la culture donne forme à l'esprit. De la révolution cognitive à la psychologie culturelle*. Eshel.
- Bruner, J. S. (1996). *L'éducation, entrée dans la culture. Les problèmes de l'école à la lumière de la psychologie culturelle*. Retz.
- Bruner, J. S. (2005). *Pourquoi nous racontons-nous des histoires ? Le récit au fondement de la culture et de l'identité individuelle*. Pocket.
- Chamboredon, J.-C. et Prévot, J. (1973). Le « métier d'enfant ». Définition sociale de la prime enfance et fonctions différentielles de l'école maternelle. *Revue Française de Sociologie*, 14(3), 295-335.
- Chauffaut, D. et Dauphin, S. (2012). Normes de parentalités : Production et réception. *Revue de littérature. Politiques sociales et familiales*, 108(1), 108-115.  
<https://doi.org/10.3406/caf.2012.2694>

- Chauvière, M. (2003). Parents, institutions et professionnels. Entre concurrence et relations de service. *Enfances & Psy*, 21(1), 13-22. <https://doi.org/10.3917/ep.021.0013>
- Chevallard, Y. et Johsua, M.-A. (1998). *Transposition didactique : Du savoir savant au savoir enseigné. Un exemple d'analyse de la transposition didactique*. Pensée sauvage.
- Clerc, F. (2008). L'école française au XXI<sup>e</sup> siècle : Une mutation difficile. *Enfances & Psy*, 40(3), 71. <https://doi.org/10.3917/ep.040.0071>
- Clot, Y. (2001). Clinique du travail et action sur soi. Dans J.-M. Baudouin et J. Friedrich (dir.), *Théories de l'action et éducation*. De Boeck Université.
- Clot, Y. (2002). Clinique de l'activité et répétition. *Cliniques méditerranéennes*, 66(2), 31-53. <https://doi.org/10.3917/cm.066.0031>
- Clot, Y. (2004). Le travail entre fonctionnement et développement. *Bulletin de psychologie*, 57(1), 5-12.
- Clot, Y. (2007). De l'analyse des pratiques au développement des métiers. *Éducation et didactique*, 1(1), 83-94.
- Clot, Y. (2008). *Travail et pouvoir d'agir*. Presses universitaires de France.
- Clot, Y. et Faïta, D. (2000). Genres et styles en analyse du travail. Concepts et méthodes. *Travailler*, 4, 7-42.
- Clot, Y., Faïta, D., Fernandez, G. et Scheller, L. (2000). Entretiens en autoconfrontation croisée : Une méthode en clinique de l'activité. *Perspectives interdisciplinaires sur le travail et la santé (PISTE)*, 2(1). <https://doi.org/10.4000/pistes.3833>
- Commission du débat national sur l'avenir de l'école (2004). *Pour la réussite de tous les élèves*. La Documentation française : Centre national de documentation pédagogique. <https://www.vie-publique.fr/sites/default/files/rapport/pdf/044000483.pdf>
- Cusin-Berche, F. et Mourlhon-Dallies, F. (2000). Le débat autour des OGM sur Internet. Entre parole citoyenne et parole savante. *Les Carnets du Cediscor*, 6, 113-130.
- Dagenais, C. (2001). *Effets de la politique familiale du Gouvernement du Québec sur la pauvreté des enfants vivant dans des familles à faible revenu*. Observatoire montréalais des inégalités sociales et de la santé (OMISS). <http://omiss.ca/recherche/pdf/cdagenais.pdf>

- Dandurand, R. B. (1994). Pour une définition sociologique de l'enfance contemporaine : Une conception élargie du parentage. *Cahiers québécois de démographie*, 23(2), 341-357. <https://doi.org/10.7202/010175ar>
- Darmon, M. (2011). *La socialisation : Domaines et approches* (2<sup>e</sup> éd.). Armand Colin.
- de Gaulejac, V. (2001). Sociologues en quête d'identité. *Cahiers internationaux de sociologie*, 111(2), 355-362.
- de Gaulejac, V. (2009a). Colloque « Famille, couple : Transmission et transformation ». *Dialogue*, 186(4), 117-129. <https://doi.org/10.3917/dia.186.0117>
- de Gaulejac, V. (2009b). *Qui est « je » ? Sociologie clinique du sujet*. Seuil.
- Debray, R. (1995). Êtes-vous démocrate ou républicain ? *Le Nouvel Observateur*, 115-121.
- Dejours, C. (2008). *Stress au travail*. [https://www.youtube.com/watch?v=LUDG6Nb4fGY&ab\\_channel=Cliniquedutravail](https://www.youtube.com/watch?v=LUDG6Nb4fGY&ab_channel=Cliniquedutravail)
- Del Corso, J.-P. (2008). *Éducation à l'ordre institutionnel et types de discours en économie et en gestion. Comment l'enseignant prépare-t-il des conseillers en agriculture aux situations d'incertitude ?* [Thèse de doctorat, Université Toulouse le Mirail].
- Del Corso, J.-P. et Képhaliacos, C. (2011). Actualisation des croyances et développement durable : Inciter des agriculteurs à un engagement éthique au moyen d'échanges discursifs. *Journées de l'Association Charles Gide pour l'Étude de la Pensée économique, Justice et économie : doctrines anciennes et théories modernes*. <http://alain.alcouffe.free.fr/fullpapers/>
- Delahaye, J.-P. (2015). *Grande Pauvreté et réussite scolaire : Le choix de la solidarité pour la réussite de tous*. Inspection générale de l'Éducation Nationale.
- Delaubier, J.-P. (2002). *La scolarisation des enfants « intellectuellement précoces »*. Rapport à Monsieur le Ministre de l'Éducation nationale. <http://media.education.gouv.fr/file/01/1/4011.pdf>
- Deschamps, I. et Larivée, S. (2001). L'impact développemental de la dérogation à l'âge d'admission au primaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 27(3), 671-686. <https://doi.org/10.7202/009969ar>
- Doray, M.-F. (1997). Rituels de rentrée scolaire et mise en scène de dogmes pédagogiques. *Ethnologie française*, 27(2), 175-187.

- Doury, M. (2003). L'évaluation des arguments dans les discours ordinaires. Le cas de l'accusation d'amalgame. *Langage et société*, 105(3), 9-37.
- Dubet, F. (2004). *L'égalité des chances : qu'est-ce qu'une école juste ?* Seuil.
- Dubet, F. et Duru-Bellat, M. (2004). Qu'est-ce qu'une école juste ? *Revue française de pédagogie*, 146, 105-114.
- Dubet, F., Duru-Bellat, M. et Vérétoit, A. (2011). Emprise des diplômes, jugements de justice et cohésion sociale. *Sociologie et sociétés*, 43(1), 225.  
<https://doi.org/10.7202/1003538ar>
- Ducouso-Lacaze, A., Baudoin, C. et Catheline, N. (2011). *La crèche ou l'école pour les 2 ans ? Éléments d'un débat*. Philippe Duval.
- Dweck, C. S. (2010). *Changer d'état d'esprit : Une nouvelle psychologie de la réussite* (J.-B. Dayez, trad.). Mardaga.
- Engeström, Y. (2014). *Learning by Expanding : An Activity-Theoretical Approach to Developmental Research* (2<sup>e</sup> éd.). Cambridge University Press.  
<https://doi.org/10.1017/CBO9781139814744>
- Engeström, Y. et Sannino, A. (2011). Discursive manifestations of contradictions in organizational change efforts : A methodological framework. *Journal of Organizational Change Management*, 24(3), 368-387.  
<https://doi.org/10.1108/09534811111132758>
- Fabre, M. (2014). De l'étonnement au problème. *Éducation permanente*, 200(3), 97-105.
- Feyfant, A. (2014). *Réussite éducative, réussite scolaire ?* (Note de veille de l'IFÉ). Observatoire National de la Réussite, École normale supérieure.
- Filliettaz, L. (non publié). Une sémiologie de l'action au service de l'analyse d'un récit de vie. Le récit de Pilar. Dans J.-M. Beaudoin (dir.), *Récits de vie, référentiels interprétatifs et instruments d'analyse*. Université de Genève : Cahiers de la Section des Sciences de l'Éducation.
- Flament, C. (1994). Structure, dynamique et transformation des représentations sociales. Dans J. C. Abric (dir.), *Pratiques sociales et représentations* (p.37-58). Presses universitaires de France.
- Flichy, P. (2008). Internet et le débat démocratique. *Réseaux*, 150(4), 159-185.

- Fouqueré, C. et Issac, F. (2003). Corpus issus du Web : Constitution et analyse informationnelle. *Revue québécoise de linguistique*, 32(1), 111.  
<https://doi.org/10.7202/012246ar>
- Garcia, S. (2011). *Mères sous influence : de la cause des femmes à la cause des enfants*. La Découverte.
- Garnier, P. (2009). Préscolarisation ou scolarisation ? L'évolution institutionnelle et curriculaire de l'école maternelle. *Revue française de pédagogie*, 169, 5-15.
- Giddens, A. (2012). *La constitution de la société : Éléments de la théorie de la structuration*. Presses universitaires de France.
- Gojard, S. (2010). *Le métier de mère*. La Dispute.
- Grossmann, S., Barallobres, G., Fortier, M.- P., Saussez, F., Corriveau, C., Horvais, J., Turcotte, C. (2017). L'INEE-fable. *Mémoire collectif présenté dans le cadre de la consultation concernant la création d'un institut national d'excellence en éducation*.  
<http://inee-fable.blogspot.com/2017/11/memoire-dun-collectif-de-professeurs.html>
- Habermas, J. (1987). *Théorie de l'agir communicationnel, tome I : Rationalité de l'agir et rationalisation de la société* (J.-M. Ferry, trad.). Fayard.
- Habermas, J. (1987). *Théorie de l'agir communicationnel, tome II : Critique de la raison fonctionnaliste* (J.-L. Schlegel, trad.). Fayard.
- Hall, W. (2011). The ever evolving web: the power of networks. *International Journal of Communication*, 5, 651-664.
- Hall, W. et Irvine, V. (2009). E-communication among mothers of infants and toddlers in a community-based cohort : A content analysis. *Journal of Advanced Nursing*, 65(1), 175-183. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2648.2008.04856.x>
- Henri, F. et Charlier, B. (2005, 20 janvier). L'analyse des forums de discussion. Pour sortir de l'impasse. *Colloque Symfonic, Symposium Formation et nouveaux instruments de communication*, Amiens, France.
- Henri, F., Charlier, B. et Peraya, D. (2005). Les forums : quelles recherches, pourquoi et comment ? Une tentative pour favoriser le dialogue entre chercheurs. *Colloque Symfonic, Symposium Formation et nouveaux instruments de communication* (p. 13-26). <http://archive-ouverte.unige.ch/unige:29487>

- Hess, U., Senécal, S. et Vallerand, R. J. (1999). Les méthodes quantitative et qualitative de recherche en psychologie. Dans R. J. Vallerand et U. Hess (dir.), *Méthodes de recherche en psychologie*, (p. 507-530). Télé-université.
- Institut des Hautes Études de l'Éducation et de la Formation. (2020, 12 mars). *PPRE - Programme personnalisé de réussite éducative*. <https://www.ih2ef.gouv.fr/ppre-programme-personnalise-de-reussite-educative>
- Joigneaux, C. (2009). La construction de l'inégalité scolaire dès l'école maternelle. *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, 169, 17-28. <https://doi.org/10.4000/rfp.1301>
- Joigneaux, C. (2015). La diffusion des fiches à l'école maternelle. *Spirale. Revue de recherches en éducation*, 55(1), 57-66. <https://doi.org/10.3406/spira.2015.1022>
- Kakpo, S. et Rayou, P. (2010). Contrats didactiques et contrats sociaux du travail hors la classe. *Éducation et didactique*, 4(2). <http://educationdidactique.revues.org/807>
- Larousse. (s.d.-a). *Définitions : préoccupation - Dictionnaire de français Larousse*. Consulté le 4 septembre 2020, à l'adresse <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/pr%C3%A9occupation/63589>
- Larousse, É. (s.d.-b). *Définitions : inquiétude - Dictionnaire de français Larousse*. Consulté le 4 septembre 2020, à l'adresse <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/inqui%C3%A9tude/43252>
- Larousse, É. (s. d.-c). *Définitions : souci - Dictionnaire de français Larousse*. Consulté le 4 septembre 2020, à l'adresse <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/souci/73583>
- Lavoie, M. (2006). *Les effets de la réforme 2000 québécoise sur le travail enseignant au 1er cycle du primaire* [Mémoire de maîtrise, Université du Québec à Montréal]. Archipel. <https://archipel.uqam.ca/2813/>
- Le Goff, A. (2006). Axel Honneth lecteur de la théorie habermassienne de l'agir communicationnel. *Klesis*, 2(2), 1-33.
- Leclercq, G. (2000). Lire l'agir pédagogique : Une lecture épistémologique. *Revue des sciences de l'éducation*, 26(2), 243-262.
- Lenoir, Y. (2007). L'habitus dans l'oeuvre de Pierre Bourdieu : Un concept central dans sa théorie de la pratique à prendre en compte pour analyser les pratiques d'enseignement. *Documents du CRIE et de la CRCIE (nouvelle série)*, 1, 3-23.

- Leontiev, A. N. (1974). The Problem of Activity in Psychology. *Journal of Russian and East European Psychology*, 13(2), 4-33. <https://doi.org/10.2753/RPO1061-040513024>
- Leroy-Audouin, C. (1995). La transition école maternelle-école élémentaire pour les enfants « en avance » : Du passage anticipé en Cours préparatoire au cycle des apprentissages fondamentaux. *Enfance*, 48(1), 3-24.
- Lessard, C., Archambault, J., Lalancette, L. et Mainville, S. (2000). Les cycles d'apprentissage : Quelques expériences étrangères. *Vie pédagogique*, 114, 22-26.
- Lignier, W. (2010). L'intelligence investie par les familles. Le diagnostic de « précocité intellectuelle », entre dispositions éducatives et perspectives scolaires. *Sociétés contemporaines*, 79(3), 97-119.
- Lignier, W. (2012). *La petite noblesse de l'intelligence : une sociologie des enfants surdoués*. La Découverte.
- Lignier, W. et Mariot, N. (2013). Où trouver les moyens de penser ? Une lecture sociologique de la psychologie culturelle. Dans B. Ambroise et C. Chauviré (dir.), *Le mental et le social* (p. 191-214). École des Hautes Études en Sciences Sociales.
- Luc, J. N. (1997). *L'invention du jeune enfant au XIXe siècle : De la salle d'asile à l'école maternelle*. Belin.
- Lupien, S. (2020). *Par amour du stress* (2<sup>e</sup> éd.). Va savoir.
- Marchive, A. (2003). Ethnographie d'une rentrée en classe de cours préparatoire : Comment s'instaurent les règles de la vie scolaire. *Revue française de pédagogie*, 142(1), 21-32. <https://doi.org/10.3406/rfp.2003.2928>
- Marchive, A. (2007). Le rituel, la règle et les savoirs : Ethnographie de l'ordre scolaire à l'école primaire. *Ethnologie française*, 37(4), 597-604. <https://doi.org/10.3917/ethn.074.0597>
- Marcoccia, M. (2004). L'analyse conversationnelle des forums de discussion : Questionnements méthodologiques. *Les Carnets du Cediscor*, 8, 23-37.
- Marcoccia, M. et Doury, M. (2007). Forum internet et courrier des lecteurs : L'expression publique des opinions. *Centre national de la recherche scientifique*, 47, 41-50.
- Maubant, P. et Leclerc, C. (2008). Le partenariat famille-école : À la recherche de l'improbable partenariat école-famille ; origines d'un malentendu. Dans G. Pithon, C. Asdih et S. J. Larivée (dir.), *Construire une « communauté éducative »* (p. 23-36). De Boeck.

- Mayen, P. (2014). Apprendre à s'étonner. *Éducation permanente*, 200(3), 53-60.
- Meirieu, P. (2014). Retrouver le plaisir d'apprendre et d'enseigner. *Journée de l'innovation* (4<sup>e</sup> éd.). Paris, France. <https://www.youtube.com/watch?v=LpJSCDLiAPc>
- Meirieu, P. (2018, 27 novembre). Quels sont les véritables fondamentaux de l'école ? *Colloque national du SNUipp-FSU : Enseigner : un métier de conception ou d'exécution ?* Paris, France.
- Ministère de l'Éducation, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche du Québec. (2015). *Indicateurs de l'éducation - édition 2014*. Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport du Québec. (2006). *Indicateurs de l'éducation - édition 2005*. Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport du Québec. (2008). *Difficultés de comportement : Nouvelles connaissances, nouvelles interventions*. Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport du Québec. (2009). *Votre enfant entre à la maternelle - Information à l'intention des parents*. Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport du Québec. (2013). *Projet de programme d'éducation préscolaire. Maternelle 4 ans à temps plein en milieu défavorisé*. Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec. (2006). *Programme de formation de l'école québécoise éducation préscolaire, enseignement primaire*. Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement Supérieur (2017a). *Communiqué de presse*.
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement Supérieur (2017b). *Document de consultation pour la création d'un institut national d'excellence en éducation*. Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement Supérieur (2017c). *Politique de la réussite éducative. Le plaisir d'apprendre, la chance de réussir*. Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation Nationale. (2012). *La scolarisation des élèves intellectuellement précoces*.
- Ministère de l'Éducation Nationale. (2013, 7 novembre). *Pacte pour la réussite éducative* (Bulletin Officiel de l'Éducation Nationale).

- Ministère de l'Éducation Nationale, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche. (2015, 26 mars). *Programme d'enseignement de l'école maternelle* (MENE1504759A).
- Ministère de la Famille du Québec. (2014). *Garder le cap sur le développement global des jeunes enfants*. Gouvernement du Québec.
- Ministère de la Famille du Québec. (2019). *Accueillir la petite enfance. Programme éducatif pour les services de garde éducatifs à l'enfance*. Gouvernement du Québec.
- Ministère de la Famille et des Aînés du Québec. (2007). *Accueillir la petite enfance. Le programme éducatif des services de garde du Québec*. Gouvernement du Québec.
- Molière, F. (2012). Inquiétude. Dans M. Formarier et L. Jovic (dir.), *Les concepts en sciences infirmières* (2<sup>e</sup> éd., p. 313-314). Association de recherche en soins infirmiers (ARSI).
- Morin, J. (2007). *La maternelle : Histoire, fondements, pratiques* (2<sup>e</sup> éd.). Gaétan Morin.
- Moscovici, S. et Hewstone, M. (1984). De la science au sens commun. Dans P. Moscovici (dir.), *Psychologie sociale* (p. 539-566). Presses universitaires de France.
- Mozère, L. (2000). Quelques interrogations à propos de l'éducation parentale : Ou peut-elle échapper à l'assentiment passif des parents ? *Revue française de pédagogie*, 133(1), 49-62. <https://doi.org/10.3406/rfp.2000.1020>
- North, D. C. (2005). *Understanding the process of economic change*. Presses universitaires de France.
- Ordre des psychologues du Québec. (2017). *Mémoire sur la Politique de la réussite éducative*.
- Ordre des psychologues du Québec. (2018). *Les données probantes : Pour une pratique éclairée, responsable et rigoureuse de la psychothérapie*.
- Parent, A.-M. (1963). *Rapport de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec* (5 tomes). Gouvernement du Québec.
- Peraya, D. (2005, 20 janvier). Axes de recherches sur les analyses de communication dans les forums : notes pour un texte. *Colloque Symphonie, Symposium Formation et nouveaux instruments de communication*. Amiens, France.
- Pereira-Fradin, M. et Jouffray, C. (2006). Les enfants à haut potentiel et l'école : Historique et questions actuelles. *Bulletin de psychologie*, 485, 431-437.

- Perrenoud, P. (1996). Le go-between : entre sa famille et l'école, l'enfant messager et message. Dans *Métier d'élève et sens du travail scolaire* (3<sup>e</sup> éd., p. 75-98). ESF.
- Perrenoud, P. (2013). *Métier d'élève et sens du travail scolaire* (8<sup>e</sup> éd.). ESF éditeur.
- Philippot, T. (2014). L'entrée dans le métier des enseignants débutants à l'école primaire française : préoccupations, tensions et compromis professionnels. *Formation et profession*, 22(2), 13. <https://doi.org/10.18162/fp.2014.81>
- Piaget, J. (1923). *Le langage et la pensée chez l'enfant*. Delachaux et Niestlé.
- Plaisance, É. et Rayna, S. (1997). L'éducation préscolaire aujourd'hui : Réalités, questions et perspectives. *Revue française de pédagogie*, 119, 107-139.
- Polguère, A. (2013). Les petits soucis ne poussent plus dans le champ lexical des sentiments. *Cartographie des émotions. Propositions linguistiques et sociolinguistiques*, 21-42.
- Pourtois, J.-P., Desmet, H. et Lahaye, W. (2004). Connaissances et pratiques en éducation familiale et parentale. *Enfances Familles Générations*, 1, 22-35.
- Prêteur, Y. et Louvet-Schmauss, E. (1991). Conceptions éducatives parentales vis-à-vis de l'apprentissage de la lecture chez l'enfant d'âge préscolaire. Étude comparative selon deux systèmes socioculturels et politiques (RFA et France). *Enfance*, 45(1-2), 83-97. <https://doi.org/10.3406/enfan.1991.1967>
- Pronovost, G. (2004). Introduction au numéro. *Enfances Familles Générations*, 1, i-iv.
- Purdy, M. (2015). *Description et sources de malentendus relatifs à l'activité personnelle chez les élèves de Maternelle : Une étude des rituels du matin au cours d'une année scolaire* [Thèse de doctorat, Université du Québec à Montréal]. Archipel. <https://archipel.uqam.ca/8210/>
- Rabardel, P. (1995). *Les hommes et les technologies : Approche cognitive des instruments contemporains*. Armand Colin.
- Raveaud, M. (2011). Le plaisir et l'ennui comme choix pédagogiques. France et Angleterre, deux traditions éducatives contrastées. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 57, 89-98.
- Rey, A. (dir.). (2016). *Dictionnaire historique de la langue française*. Le Robert.
- Robert, P., Rey-Debove, J. et Rey, A. (dir.). (2003). *Le nouveau petit Robert : Dictionnaire alphabétique et analogique de la langue française* (Nouv. éd). Le Robert.

- Robichaud, A. (2015). *Jürgen Habermas et la Théorie de l'agir communicationnel : La question de l'éducation* [Thèse de doctorat, Université de Montréal].
- Rocher, G. (2004). Un bilan du Rapport Parent : Vers la démocratisation. *Bulletin d'histoire politique*, 12(2), 117-128.
- Rogoff, B. (1990). *Apprenticeship in thinking. Cognitive development in social context*. Oxford University Press.
- Rogoff, B. (2003). *The Cultural Nature of Human Development*. Oxford University Press.
- Saucier, J.-F. (1983). Essai sur les besoins des enfants et des parents contemporains. *Santé mentale au Québec*, 8(2), 5-12. <https://doi.org/10.7202/030177ar>
- Saussez, F. et Lessard, C. (2009). Entre orthodoxie et pluralisme, les enjeux de l'éducation basée sur la preuve. *Revue française de pédagogie*, 168, 111-136. <https://doi.org/10.4000/rfp.1804>
- Savidan, P. (2007). *Repenser l'égalité des chances*. Grasset.
- Sellenet, C. (2006). Parents-professionnels : Une co-éducation en tension. Dans C. Deana et G. Greiner (dir.), *Parents-professionnels à l'épreuve de la rencontre* (p. 29-48). Érès.
- Sensevy, G., Santini, J., Cariou, D. et Quilio, S. (2018). Preuves fondées sur la pratique, pratiques fondées sur la preuve : Distinction et mise en synergie. *Éducation et didactique*, 12(2), 111-125.
- Sève, L. (2019). Apprendre n'est pas ce qu'une certaine neuroscience cognitive nous raconte. *Carnets rouges*, 17. <https://carnetsrouges.fr/apprendre-nest-pas-ce-quune-certaine-neuroscience-cognitive-nous-raconte/>
- Sheppard, D. (1997). *Colonisation du monde vécu chez Habermas : Esquisse d'une reproblématisation des nouveaux mouvements sociaux dans l'œuvre de Habermas* [Mémoire de maîtrise, Université Laval].
- Suchman, L. A. (1987). *Plans and situated actions : the problem of human-machine communication*. Cambridge University Press.
- Szczepanik, G. (2013). *La mobilisation de la notion de choix dans les discours et débats féministes contemporains : Une analyse de blogs féministes* [Thèse de doctorat, Université du Québec à Montréal]. Archipel. <https://archipel.uqam.ca/5859/>
- Tchernicheff, I. (2010). Le vrai Self, une épure de l'intime ? *Empan*, 77(1), 40-43.

- Tenret, É. (2011). *L'école et la méritocratie : Représentations sociales et socialisation scolaire*. Presses universitaires de France.
- Tereno, S., Soares, I., Martins, E., Sampaio, D. et Carlson, E. (2007). La théorie de l'attachement : Son importance dans un contexte pédiatrique. *Devenir*, 19(2), 151-188.
- Terrisse, B. et Boutin, G. (1994). *La famille et l'éducation de l'enfant : De la naissance à six ans*. Logiques.
- Terrisse, B., & Goulet, N. (2002). Être parents : Un métier qui s'apprend. *Psychologie*, 19(5), 1-3.
- Thievenaz, J. (2014). Repérer l'étonnement : Une méthode d'analyse du travail en lien avec la formation. *Éducation permanente*, 200(3), 81-96.
- Touboul, A., et Vercher, É. (2008). Communication et santé : Entre rationalité marchande, logique d'information et communauté d'intérêts. *Tic & société*, 2(1), 46-63.
- Turmel, A. (2012). Enfant normal et enfance normalisée : Réflexions sur un infléchissement. *Nouvelles pratiques sociales*, 1, 65-78. <https://doi.org/10.7202/1008627ar>
- Vallerand, R. J. et Hess, U. (dir.). (1999). *Méthodes de recherche en psychologie*. Télé-université.
- Vallerand, R. J., Perreault, S., Hess, U., et Ratelle, C. (1999). La démarche scientifique en psychologie. Dans R. J. Vallerand et U. Hess (dir.), *Méthodes de recherche en psychologie* (p. 3-32). Télé-université.
- van Bavel, R. et Licata, L. (2002). Une approche théorique des représentations sociales de l'économie : au-delà de la science et du sens commun. Dans W. Doise et C. Garnier (dir.), *Les représentations sociales : Balisage d'un domaine d'étude* (p. 81-105). Les Éditions Nouvelles.
- van Zanten, A. (2009). Le travail éducatif parental dans les classes moyennes et supérieures : Deux modes contrastés d'encadrement des pratiques et des choix des enfants. *Informations sociales*, 154(4), 80-87.
- Veillette, S., et Merri, M. (2020). À la recherche du monde vécu : Une alternative aux « données probantes » en psychologie de l'éducation. *Phronesis*, 9(3-4), 112-126. <https://doi.org/10.7202/1073585ar>
- Vergnaud, G. (s. d.). *Les compétences, Bravo ! Mais encore ? Réflexions critiques pour avancer*. [http://pedagopsy.eu/competences\\_vergnaud.html](http://pedagopsy.eu/competences_vergnaud.html)

- Vergnaud, G. (2001). Forme opératoire et forme prédicative de la connaissance. Dans J. Portugais (dir.), *La notion de compétence en enseignement des mathématiques, analyse didactique des effets de son introduction sur les pratiques et sur la formation. Actes du Colloque GDM*.  
[https://www.academia.edu/21830081/La\\_notion\\_de\\_comp%C3%A9tence\\_en\\_enseignement\\_des\\_math%C3%A9matiques\\_analyse\\_didactique\\_des\\_effets\\_de\\_son\\_introduction\\_sur\\_les\\_pratiques\\_et\\_sur\\_la\\_formation\\_Actes\\_du\\_Colloque\\_du\\_GDM\\_2001](https://www.academia.edu/21830081/La_notion_de_comp%C3%A9tence_en_enseignement_des_math%C3%A9matiques_analyse_didactique_des_effets_de_son_introduction_sur_les_pratiques_et_sur_la_formation_Actes_du_Colloque_du_GDM_2001)
- Verjus, A. et Vogel, M. (2009). Le travail parental : Un travail comme un autre ? *Informations sociales*, 154(4), 4-6.
- Vrignaud, P. (2006). La scolarisation des enfants intellectuellement précoces en France : Présentation des différentes mesures et de résultats de recherches. *Bulletin de psychologie*, 486(5), 439-449.
- Vygotski, L. S. (2013). *Pensée et langage* (4<sup>e</sup> éd., F. Sève, trad.). La Dispute.
- Vygotski, L. S. (2010). *La signification historique de la crise en psychologie : recherche méthodologique* (C. Barras et J. Barberies, trad.). La Dispute.
- Watzlawick, P. (1983). *Faites vous-même votre malheur*. Seuil.
- Weber, M. (2008). *Économie et société*. Pocket.
- Winnicott, D. W. (1969). *De la pédiatrie à la psychanalyse*. Payot.
- Winnicott, D. W. (2006). *La mère suffisamment bonne*. Payot & Rivages.
- Yi, M.-K. (2011). Mère passionnément. *Revue française de psychanalyse*, 75(5), 1661.  
<https://doi.org/10.3917/rfp.755.1661>
- Zielinski, A. (2010). L'éthique du care : Une nouvelle façon de prendre soin. *Études*, 413, 631-641.