

UNIVERSITÉ DE MONS
FACULTÉ DE PSYCHOLOGIE ET DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION



Parents partenaires de l'éducation

Expérience pilote à l'école maternelle - sites de Charleroi, Péruwelz et Etterbeek

RECHERCHE SUBSIDIÉE PAR LA FÉDÉRATION WALLONIE-BRUXELLES

Rapport final
août 2013

Chercheurs

P. Couvreur
V. Della Piana
A. Hachat
F. Hardy
D. Horlin
M. Houx
B. Humbeeck
J. Lecomte
A. Tutak

Directeurs de recherche

J.-P. Pourtois
H. Desmet
W. Lahaye

Concepteur graphique : M. Berger

TABLE DES MATIERES

Introduction.....	5
I. Présentation de la recherche-action	8
1. La problématique	8
A. Pratiques éducatives et milieu social	8
B. Langage et milieu social	9
C. Les relations école-famille.....	10
2. Les finalités.....	10
3. Les objectifs opérationnels.....	11
4. L’alliance entre les sphères politique, scientifique et pédagogique	11
A. Le scientifique.....	12
B. Le politique	14
C. Le pédagogique	14
5. La conceptualisation.....	15
A. Le paradigme de la coéducation	15
B. Le modèle des douze besoins et pédagogies	20
6. Le déroulement de la recherche-action	25
A. 2008-2010 : phase exploratoire et sensibilisation	25
B. 2010-2011 : phase élaborative et extensive	27
C. 2011-2012 : phase d’approfondissement et préparation de la dissémination.....	28
II. Méthodologie de la recherche-action.....	30
1. Axe 1 : stimulation du langage oral : les fascicules « Polo le Lapin ».....	30
A. Description des fascicules de stimulation du langage.....	31
B. Les fascicules de stimulation du langage : des outils pour la coéducation	32
C. Taxonomies présidant à l’élaboration des fascicules de stimulation du langage	33
D. Objectifs et compétences sollicitées	35
E. Contenu des fascicules	43
2. Axe 2 : éducation familiale : les « rencontres éducatives »	44
A. Prémices	45
B. Objectifs.....	47
C. Balises théoriques et opératoires.....	48
D. Outils éducatifs.....	48

3.	Axe 3 : pratiques de relation école-famille : la coopérative d'activités de coéducation	50
4.	Axe 4 : pratiques d'éducation de la communauté : les émissions « Une éducation presque parfaite »	51
5.	Axe 5 : valorisation des actions de coéducation : les colloques, portes ouvertes et forums	53
	A. Colloques et portes ouvertes	54
	B. Forums de la coéducation	56
6.	Axe 6 : ateliers de formation	63
	A. Formations du CREAS	63
	B. Réunions de concertation mensuelles	64
7.	Axe 7 : réunions de suivi de la recherche-action.....	65
8.	Axe 8 : dissémination de la recherche-action	66
	A. Extensions horizontales.....	66
	B. Extensions verticales	69
	C. Extensions structurelles	70
	D. Programme de formation à la coéducation	73
9.	Axe 9 : le guide de la coéducation.....	75
III.	Evaluation.....	77
	1. Evaluation de l'axe 1 : stimulation du langage oral et coéducation	77
	A. Dispositif expérimental	78
	B. Instrumentation	78
	C. Variables	79
	D. Echantillon.....	79
	E. Résultats	81
	F. Conclusion	87
	2. Evaluation de l'axe 2 : éducation familiale.....	88
	A. Echantillon.....	88
	B. Méthode pour le traitement des données.....	89
	C. Résultats et interprétation	93
	D. Synthèse	100
IV.	Didactique de la coéducation.....	103
	1. Méthode d'analyse.....	103
	2. Taxonomie de l'effet terrain.....	104
	3. Principes didactiques.....	105
	A. L'axe systémique	105

B.	L'axe de l'économie.....	109
C.	L'axe de la temporalité.....	112
D.	L'axe de l'axiologie.....	116
V.	Psychopédagogie de la coéducation.....	120
1.	Volet 1 : identification d'indicateurs de bonne marche du projet – visée exploratoire (année 2010-2011).....	120
A.	Options méthodologiques.....	120
B.	Description des représentations dégagées des entretiens.....	120
C.	Conclusions.....	131
2.	Volet 2 : confirmation des indicateurs de pertinence, d'efficacité, d'efficience et de durabilité de la recherche-action (année 2011-2012).....	133
A.	Options méthodologiques.....	133
B.	Description des représentations des enseignants engagés dans le projet.....	134
C.	Conclusions.....	144
3.	Volet 3 : détermination de l'idéaltype de la dynamique enseignante « très efficace » et de l'idéaltype de la dynamique enseignante « peu efficace » dans la mise en oeuvre du projet ..	145
A.	Options méthodologiques.....	145
B.	Idéaltype de la dynamique enseignante « très efficace » dans la mise en oeuvre du projet.	147
C.	Idéaltype de la dynamique enseignante « peu efficace » dans la mise en oeuvre du projet.	151
4.	Conclusion et perspectives.....	154
	En conclusion.....	155
	Bibliographie.....	161

INTRODUCTION

Les multiples réformes scolaires et les profondes mutations sociales observées aujourd'hui n'ont pas permis de limiter l'effet des déterminismes psychosociaux qui pèsent sur la trajectoire scolaire et sociale des individus. Bien au contraire... La rapidité des bouleversements de la société laisse bien des éducateurs (parents, enseignants...) en désarroi. Les jeunes aussi expriment leur mal-être face à ce monde incertain. Certes, certaines familles s'en sortent bien : elles sont, pour la plupart, issues d'un milieu favorisé, disposent d'un large réseau social facilitant la réflexivité sociale et personnelle (Kaufmann, 2001) et manifestent davantage de flexibilité dans la mise en œuvre de leurs pratiques éducatives. D'autres, au contraire, moins favorisées, sont désarmées et, notamment, assurent mal la tension entre l'autonomie et la protection, entre la liberté et le contrôle de leurs enfants (Gauchet, 2008). Celles-là ne disposent pas de soutien qui puisse les aider dans leur tâche d'éducation. Dès lors, la situation actuelle creuse encore davantage les disparités entre les classes sociales. Dans un tel contexte, le fatalisme est le plus souvent de mise. Seule, comme de nombreux travaux le révèlent (Auberty et Bergougnoux, 1985 ; Maschino, 2002), l'école ne peut généralement pas grand-chose pour changer la situation. Isolées, les familles sont tout aussi impuissantes à s'opposer aux multiples déterminismes psychosociaux auxquels leurs enfants sont confrontés quand ils sont engagés dans leur parcours scolaire et social.

C'est de ce premier constat qu'est née l'idée d'une recherche-action sur le thème du partenariat entre école, famille et communauté éducative au sens large. Comment imaginer une école au sein de laquelle tout ce qui est appris trouve en définitive son sens dans l'ensemble des milieux de vie de l'enfant ? Comment envisager une éducation réellement émancipatrice pour tous ? Telles sont les questions fondamentales qui nous ont orientés vers une forme éducative nouvelle qui fait du partenariat école-famille-communauté la véritable clé de voûte de l'ensemble du processus éducatif.

Dans cette perspective, en mai 2008, à l'initiative du Ministre de l'enseignement obligatoire, Christian Dupont, la Fédération Wallonie-Bruxelles a sollicité le Centre de Recherche et d'Innovation en Sociopédagogie familiale et scolaire, le CERIS à l'Université de Mons, en vue de mener une recherche-action pluriannuelle intitulée « Parents partenaires de l'éducation ». Le but poursuivi est de favoriser le développement optimal de l'enfant dans sa famille et à l'école maternelle.

A cette période de la scolarité, les parents sont remplis d'espoir quant à la réussite future de leur enfant à l'école. Ils sont davantage mobilisables. Ils s'interrogent volontiers à propos de l'avenir de celui-ci et sur l'efficacité de leurs pratiques éducatives. L'expérience montre aussi que la manière dont le parent entre en relation avec l'environnement scolaire à l'école maternelle prédit à long terme la nature des rapports qu'il entretiendra avec le système scolaire pendant le parcours d'apprentissage de son enfant.

La recherche-action « Parents partenaires de l'éducation » vise à accroître les relations entre l'école et la famille afin d'optimiser les apprentissages (en cycle maternel) et plus spécifiquement l'acquisition des compétences langagières. L'approche développée est celle d'une action coéducative menée dans un esprit d'alliance, d'acceptation, d'actions conjointes

entre parents et professionnels de l'éducation en vue de rassembler les bonnes pratiques en matière d'éducation et de relation école/famille. Il s'agit également de développer un partenariat en action concertée dans le domaine social, familial et scolaire en suscitant la prise de conscience de la communauté sur son rôle d'éducation.

La recherche-action « Parents partenaires de l'éducation » a permis de repérer, dans le champ des pratiques des différents partenaires, les actions ponctuelles empreintes d'originalité éducative en vue de les faire connaître et d'en faire partager les effets bénéfiques. La mobilisation des acteurs et la production de bonnes pratiques d'éducation ont constitué des leviers d'action importants pour l'émancipation de l'enfant.

La durée de la recherche-action a été de cinq ans. Elle a concerné l'ensemble des réseaux d'enseignement de la Ville de Charleroi, de Péruwelz et d'Etterbeek, et a associé les sphères scientifique, politique et pédagogique.

Le présent rapport final comporte cinq parties.

La première, intitulée « *Présentation de la recherche-action* », explicite les problématiques qui l'ont motivée, de même que les finalités et les objectifs poursuivis. Y sont précisés également les enjeux de l'alliance entre les sphères scientifique, politique et pédagogique, ainsi que le déroulement de la recherche entre 2008 et 2013.

La deuxième partie, « *Méthodologie de la recherche-action* », est essentiellement descriptive. Elle dresse la synthèse des activités menées au sein des écoles maternelles de Charleroi, de Péruwelz et d'Etterbeek. Les activités sont décrites selon neuf axes de travail :

- la stimulation du langage oral des enfants, qui s'est opérée à la fois en famille et en classe grâce à un outil structuré : les fascicules « Polo le Lapin » ;
- la formation à l'éducation familiale, qui a été envisagée principalement à l'aide de rencontres éducatives avec les parents, au sein même des écoles concernées par la recherche-action ;
- le recensement de pratiques de relation école-famille, qui ont été recueillies auprès des enseignantes, explicitées puis regroupées au sein d'une coopérative d'activités de coéducation ;
- la diffusion d'une réflexion sur des pratiques de coéducation auprès de la communauté par le biais des émissions télévisées « Une éducation presque parfaite » ;
- l'organisation de colloques et d'autres événements (Forums, Portes ouvertes...), visant l'accroissement de la visibilité de la recherche-action ;
- l'organisation de séminaires et d'ateliers de formation, en vue de développer les compétences et les connaissances des partenaires de la recherche-action ;
- l'organisation de réunions de suivi de la recherche-action, qui ont permis d'orienter et d'évaluer, de manière continue, les processus et les effets des interventions avec les acteurs de terrain ;
- proposition d'un programme de formation à la coéducation, en vue d'une dissémination de la recherche-action, et de sa transférabilité vers de nouveaux territoires ;
- la rédaction d'un guide de la coéducation, fruit des cinq années d'expérimentation avec les acteurs de terrain ; il s'agit d'un outil concret qui permet de soutenir la mise en oeuvre de projets de coéducation.

Ces neuf axes de travail sont intimement reliés : ils constituent la méthodologie par laquelle s'est construite la recherche-action, de manière intégrée (et non chronologique) et par ajustements successifs avec les divers acteurs de terrain.

La troisième partie est consacrée à une *évaluation* de deux axes-clés de la recherche-action :

- la stimulation du langage oral à l'aide des fascicules « Polo le Lapin » : il s'agit d'évaluer les effets langagiers de la recherche-action. Les résultats obtenus par les enfants à des épreuves de langage sont analysés et commentés au départ d'une approche quantitative, statistique ;
- les rencontres éducatives : il s'agit de rendre compte des effets de ce dispositif en matière d'éducation familiale, au départ d'entretiens avec les parents ayant participé au processus. Cette évaluation relève donc davantage d'une approche qualitative.

La quatrième partie, « *Didactique de la coéducation* », explicite la recherche-action dans ses processus et ses méthodes, par le repérage des facteurs favorables au développement d'un tel projet. Ce volet est développé à partir des observations et du contenu des carnets de bord des chercheurs.

La cinquième partie, « *Psychopédagogie de la coéducation* » examine la qualité de la recherche-action à l'aide d'une analyse de contenu de témoignages recueillis auprès des acteurs du projet de coéducation. En particulier, ce chapitre permet d'aboutir à des indicateurs de pertinence, d'efficacité, d'efficience et de durabilité de la recherche-action.

Enfin, le rapport se conclut, notamment par une série de réflexions émises par P. Meirieu au cours du colloque de clôture de la recherche-action qui s'est tenu à l'Hôtel de Ville de Charleroi, le 4 juin 2013 sur le thème : « De la relation coéducative à la Cité de l'éducation ».

I. PRÉSENTATION DE LA RECHERCHE-ACTION

1. LA PROBLÉMATIQUE

La recherche-action « Parents partenaires de l'éducation » repose sur deux piliers fondamentaux : la coéducation école/famille et la stimulation du langage des enfants à l'école maternelle et en famille. Nous précisons ci-après des résultats de recherches qui ont soutenu et orienté la recherche-action. Ils concernent deux dimensions : d'une part, le style et les pratiques éducatives parentales et, d'autre part le langage. Ces deux dimensions seront mises en relation avec le milieu social. En outre, nous envisagerons brièvement la problématique des relations école-famille.

A. PRATIQUES EDUCATIVES ET MILIEU SOCIAL

Nous mentionnons ici les résultats saillants d'une étude longitudinale de 30 années, initiée en 1973 (Pourtois, 1979). Quatre recherches l'ont balisée. La première, menée auprès de familles d'enfants de 5 ans (et jusqu'à l'âge de 7 ans), a permis de recueillir un grand nombre de données relatives aux parents (milieu social, attitudes et comportements éducatifs, adaptation sociale, personnalité des parents...) et aux enfants (développement cognitif, langagier, intellectuel à 5 ans et adaptation scolaire à 7 ans). Cette recherche montre au moyen d'une analyse des pistes causales l'important impact des réalités familiales sur le développement et l'adaptation scolaire de l'enfant (85% de la variance expliquée).

La deuxième recherche (Desmet et Pourtois, 1993), réalisée auprès du même échantillon quinze ans plus tard (les enfants sont devenus de jeunes adultes âgés de 20-21 ans), met en évidence, grâce à une analyse discriminante, que les variables mesurées à 5-7 ans prédisent dans 70 % des cas le niveau scolaire que fréquentera le jeune. Ce résultat met en avant la précocité de la mise en place des trajectoires scolaires.

La troisième recherche dégage cinq profils-types d'insertion sociale grâce à une analyse factorielle des correspondances multiples effectuée auprès du même échantillon dont les jeunes sont alors âgés de 25-26 ans (Nimal, Lahaye, Pourtois, 2000). On peut entre autres constater que la diversité des pratiques éducatives parentales varie considérablement selon les profils-types : elle est de 7% chez les parents du profil représentant les « Familialistes » – jeunes sans emploi, issus d'un milieu ouvrier confronté à la crise économique – mais atteint 41% chez les parents du profil représentant les « Prothésistes » – jeunes universitaires dont les parents s'investissent intensément dans leur développement, leur scolarité et leur futur – (en passant par 13%, 15% et 17% pour les trois profils intermédiaires). Ainsi, les parents du profil « Prothésiste » utilisent une variété de pratiques éducatives six fois plus importante que celle des parents du profil « Familialiste ».

La quatrième recherche, intitulée « Transmettre » (Lahaye, Pourtois et Desmet, 2007) a été réalisée 30 années après la recherche initiale. Les enfants de 5 ans sont devenus eux-mêmes

parents d'enfants de 5 ans. Dans quelle mesure les parents de la deuxième génération reproduisent-ils les comportements éducatifs de leurs parents ? Le même dispositif de recueil des données a été utilisé et une analyse factorielle en composantes principales a été réalisée. Les résultats de celles-ci montrent qu'en 30 ans les pratiques éducatives parentales ont fondamentalement changé. 88% des indicateurs retenus pour la comparaison intergénérationnelle différencient les deux générations. Il existe donc une rupture flagrante dans les façons d'éduquer, allant dans le sens d'une éducation aujourd'hui plus centrée sur l'enfant, plus attentive à ses affects, davantage axée sur la relation que sur la tâche et privilégiant la persuasion et la proximité plutôt que le pouvoir et la distance. Toutefois, les résultats d'une analyse binomiale, examinant le positionnement des familles les unes par rapport aux autres, mettent en évidence que, sur les deux générations, les mêmes différences entre les individus se perpétuent. Ainsi, 72% des indicateurs caractérisant le capital psychosocio-culturel des familles montrent que les différences continuent à distinguer les mêmes familles d'une génération à l'autre. Si on prend, par exemple, l'indicateur « performances scolaires de l'enfant », on s'aperçoit (en termes de probabilité) que les parents qui réussissaient bien hier ont des enfants qui réussissent bien aujourd'hui et, pareillement, que les parents qui échouaient ont des enfants qui échouent. En ce qui concerne les structures sociales, c'est donc la continuité qui est constatée.

De ces quatre recherches émergent quatre constats importants qui ont suscité et orienté notre projet de recherche-action :

- le poids considérable de la famille dans le développement et l'adaptation scolaire des enfants ;
- la précocité des déterminants de la trajectoire scolaire ;
- la diversité des pratiques éducatives des parents dont les enfants réussissent bien ;
- l'intégration, par les parents, des changements socio-culturels dans leurs pratiques éducatives mais sans remise en cause de l'ordre social établi et des discriminations qui l'accompagnent.

B. LANGAGE ET MILIEU SOCIAL

Si l'ensemble des apprentissages privilégiés par l'école sont concernés par la problématique de l'inégalité des individus en fonction de leur classe sociale, l'apprentissage du langage apparaît comme particulièrement touché par celle-ci. Ainsi, l'étude menée par Bentolila (2008), traitant des acquisitions langagières des jeunes enfants fréquentant l'école maternelle, rapporte qu'une proportion d'élèves maîtrisent, en fin de cycle, 800 mots alors que d'autres possèdent un champ lexical de 1600 mots, voire davantage. Or, des travaux tels que ceux de Vygotsky (1969) ou de Bruner (1987) mettent en évidence le rôle du langage dans la construction de la pensée et dès lors des connaissances. On sait aussi que la maîtrise du langage est un puissant facteur de réussite scolaire. Mais par-delà, l'apprentissage d'un code langagier permet à l'individu, dès son plus jeune âge, de s'inscrire dans un jeu de pouvoir, donne du sens à ce qu'il vit et détermine la nature des liens qu'il établit avec les autres. C'est dire toute l'importance du langage dans la formation de l'être humain : il possède une fonction tout à la fois sociale, affective et cognitive. Or, il se réalise le plus souvent de façon informelle, tant à l'école qu'en famille ou au sein des différents groupes sociaux dans lesquels l'enfant est amené à évoluer.

De plus, certains enfants vivent une situation difficile parce que les codes utilisés dans ses divers milieux de vie sont différents. L'expérience montre que la langue de l'école trouve plus naturellement sa place dans leur patrimoine langagier quand ils ne sont pas amenés à renoncer aux langues auxquelles ils sont affectivement ou effectivement liés.

C. LES RELATIONS ECOLE-FAMILLE

Les relations école-famille n'ont jamais été simples. Entre ces deux institutions, les tensions sont nombreuses ; des conflits, en général larvés, sont souvent présents, traduisant une défiance réciproque (Gayet, 2001 ; Dubet, 1997).

Pourtant, de nombreuses études et recherches-actions rapportent depuis longtemps les effets bénéfiques sur la réussite scolaire de l'implication des parents dans le système éducatif scolaire (Monnier et Pourtois, 1987 ; Cloutier, 1994 ; Epstein, 2001). Les effets sont d'autant plus marqués que le partenariat se réalise précocement, dès l'école maternelle (Macbeth, 1989 ; Royer, Saint-Laurent, Bitaudeau et Moisan, 1995).

Aujourd'hui, conscients de l'importance et des potentialités d'une politique éducative centrée sur le partenariat école-famille, nombreux sont ceux qui s'activent pour mettre en œuvre des actions de terrain : il s'agit impérativement de passer de la confrontation au partenariat. Certes, mais comment faire ? Le plus souvent, les acteurs politiques et pédagogiques ne disposent pas des outils nécessaires pour entreprendre une démarche partenariale. Il est donc indispensable d'innover. C'est là que peut intervenir la sphère scientifique pour élaborer, expérimenter et évaluer des outils efficaces pour aider les sphères politique et pédagogique à agir sur leur terrain.

2. LES FINALITES

La finalité de la recherche-action « Parents partenaires de l'éducation » est de favoriser le développement de l'enfant dans sa famille et à l'école maternelle dans une perspective de lutte contre les déterminismes social et scolaire et ce, en développant l'acquisition de compétences langagières, en enrichissant les pratiques éducatives à l'école et en famille, par un travail conjoint de coéducation en faveur de l'enfant.

Par arrêté, le gouvernement de la Fédération Wallonie-Bruxelles a fixé les missions suivantes :

L'objectif central de cette recherche-action est de créer, d'organiser et de mettre en œuvre, au sein de l'école, des ateliers pédagogiques pour des parents d'élèves de maternelle. Animés par des experts, ces ateliers viseront à revaloriser et à revitaliser les compétences éducatives des parents. La recherche-action réunira les élèves, les parents et les membres du personnel des écoles, sous l'égide d'experts des matières pédagogiques, pour créer des groupes d'analyse et de réflexion et pour aboutir à la définition de pratiques éducatives nouvelles et variées. En stimulant les apprentissages par la famille, le lourd déterminisme des origines socioculturelles pourra être contourné.

3. LES OBJECTIFS OPERATIONNELS

De manière générale, il s'agit de :

- mettre en place un dispositif de coéducation centré sur le développement de l'enfant de façon à réguler les relations école-enfant-famille ;
- favoriser la diffusion de pratiques de développement du langage associant harmonieusement l'école et la famille ;
- organiser des ateliers pédagogiques pour les parents au sein de l'école ;
- stimuler le milieu familial de façon à favoriser la participation des parents aux activités d'apprentissage sous forme de jeux (de langage) ;
- valoriser l'école maternelle aux yeux des parents en favorisant chez ceux-ci la lisibilité et la visibilité des pratiques d'éducation ;
- activer le réseau de collaboration avec le quartier et les professionnels de l'action socio-éducative.

Le travail avec les parents a pour objectifs de :

- susciter la conscientisation des enjeux de la scolarisation dès l'école maternelle, en termes d'apprentissages, de socialisation, d'adaptation favorisant la réussite scolaire ultérieure (on vise ici le changement de rapport aux savoirs véhiculés par l'école, la familiarisation avec l'approche scolaire) ;
- enrichir leurs pratiques et attitudes éducatives, et leur réflexivité à cet égard, notamment par la mise en place de groupes de parents pour travailler les questions liées au développement psychosocial de l'enfant de 3 à 6 ans ;
- co-construire des activités innovantes favorisant le développement de l'enfant.

Le travail avec les enseignants de la section maternelle a pour objectifs de :

- conscientiser quant aux enjeux de la relation entre l'école et la famille, en particulier avec les familles issues des milieux populaires et celles issues de l'immigration ;
- accompagner et soutenir la mise en place d'initiatives nées de la rencontre entre l'enseignant et les parents et visant le développement optimal de l'enfant ;
- enrichir les pratiques d'enseignement en matière d'apprentissage du langage ;
- échanger et mutualiser les expériences, les savoirs, les méthodologies, les ressources développées par les enseignants de divers établissements en matière de développement du langage et de coéducation.

4. L'ALLIANCE ENTRE LES SPHÈRES POLITIQUE, SCIENTIFIQUE ET PÉDAGOGIQUE

La recherche-action « Parents partenaires de l'éducation » a fait le choix de s'appuyer sur l'articulation de trois champs en interdépendance dynamique, à savoir le politique, le scientifique et le pédagogique. La reliance et l'activation de ces trois pôles ont conféré consistance, cohérence et productivité, favorables à l'implémentation du projet dans la durée.

Dans cette mise en articulation dynamique entre pouvoir, connaissance et action, nous aborderons d'abord le pôle scientifique, puis le pôle politique et, enfin, le pôle pédagogique.

A. LE SCIENTIFIQUE

Le pôle scientifique concerne les approches épistémiques, les théories, les outils et les méthodes utilisés.

L'approche qui a été choisie dans le cadre de « Parents partenaires de l'éducation » est celle de la **recherche-action**. Fondée sur une dialectique entre les acteurs et les chercheurs, elle ne constitue pas une recherche expérimentale classique, mais peut intégrer, à certains moments, des dispositifs expérimentaux visant à expliquer les phénomènes observés. Mais la recherche-action présente surtout les caractéristiques suivantes (Paillé, 1996) :

- elle est appliquée : c'est une recherche pour, dans et sur l'action ;
- elle est impliquée : le chercheur influe sur le cours des événements ;
- elle est imbriquée : il existe des liens étroits entre chercheur, acteurs et contexte ;
- elle est engagée : la recherche et l'action, non étrangères l'une à l'autre, s'engagent à changer une situation identifiée comme problématique.

Etant donné ces caractéristiques, la recherche-action privilégie largement une **méthodologie et une analyse qualitatives** (mais pas exclusivement) pour décrire, expliquer et/ou comprendre les phénomènes qui s'y déroulent.

La recherche-action peut s'articuler autour de trois paradigmes distincts :

- le paradigme explicatif : il privilégie l'explication des causes à l'origine d'un phénomène ; il s'appuie sur des manipulations de variables dans le cadre de dispositifs expérimentaux ;
- le paradigme descriptif : il vise à décrire des phénomènes ou des situations ; il fait appel, par exemple, à l'observation éthologique, à des taxonomies... ;
- le paradigme compréhensif : il recherche le sens des phénomènes et non l'explication ; il utilise l'attitude phénoménologique pour saisir les significations attribuées par les acteurs à leurs actes quotidiens, à travers une démarche d'intersubjectivité entre acteur et chercheur.

La recherche-action « Parents partenaires de l'éducation » a articulé ces trois paradigmes.

La démarche scientifique qui a été empruntée présente un mode particulier d'intériorisation de l'utilité sociale : l'enseignant et le parent deviennent chercheurs et participent à une évaluation continue en cours de recherche, à une négociation des actions et des théories utiles. Il s'agit donc bien d'une stratégie de terrain mettant le savoir en action. Elle s'adapte au contexte et permet aux acteurs de construire leur savoir pour produire un changement dans les pratiques.

Selon F. Haag (Revue de l'Institut de Sociologie de l'ULB, 1981), la recherche-action est un « processus de communication permettant une autoréflexion historique incluant l'analyste et ses partenaires, visant la découverte du sens de ce processus à différents niveaux (politique, stratégique, scientifique) et engendrant à son tour du sens ». Néanmoins, les interventions des différents acteurs s'inscrivent dans un contrat spécifiant les moyens, les finalités et la déontologie qu'ils partagent. La reliance apparaît comme une clef de voûte dans la démarche de recherche-action : reliance entre la recherche fondamentale et la recherche appliquée,

entre l'observateur et l'observé, entre les concepteurs et acteurs, entre le chercheur, sa personnalité et son ressenti.

Dans cette recherche, des repères théoriques ont servi de boussole, de grilles de lecture de l'évènement. Divers outils ont été élaborés, en concertation avec les acteurs de terrain, à partir du « **modèle des douze besoins psychosociaux** »¹ (Pourtois et Desmet, 2004, 3e éd.). Chaque besoin est articulé à une approche pédagogique qui y répond préférentiellement. Ces douze besoins à l'origine de la construction identitaire peuvent constituer une base de réflexion multidimensionnelle, à partir de laquelle peuvent s'élaborer des compétences éducatives communes de la part de l'enseignant et du parent.

Outre le modèle des besoins psychosociaux, l'analyse est fondée sur **l'observation de l'environnement considéré comme un écosystème** (Bronfenbrenner, 1979) ventilé en cinq niveaux que sont le micro, l'endo², le méso, l'exo et le macrosystème d'éducation. Détaillons brièvement ces cinq sous-systèmes.

- Le microsystème renvoie au milieu de vie des acteurs (l'enfant, le parent, l'enseignant, le directeur...). Il s'agit principalement de la maison, de la classe et du quartier. Nous nous intéressons donc à l'école, aux caractéristiques du foyer, du quartier ... ;
- l'endosystème se situe au sein du milieu immédiat et fait appel à la culture, à la structure familiale, aux données informelles (alliances, désaccords entre acteurs...);
- le mésosystème s'intéresse aux interrelations entre la famille, l'école, les pairs... Par exemple, un questionnement est mené au sujet d'une association de parents, d'associations de quartier, de ressources culturelles... ;
- l'exosystème concerne les grandes institutions de la société, les logements, les médias, les classes sociales. Interviennent ici la politique locale, la direction des écoles, les conseillers pédagogiques, les inspecteurs de l'enseignement, les centres PMS... ;
- le macrosystème englobe les structures d'éducation : systèmes juridiques, éducatifs et politiques, producteurs d'idéologies. Ce niveau macro fait référence à la politique nationale, d'éducation de masse et aux directives d'éducation (programmes, socles...).

Pour compléter les informations collectées et structurées au moyen des repères présentés brièvement ci-dessus, un carnet réflexif a régulièrement été alimenté par les chercheurs. **Douze principes pour aborder le terrain de l'intervention** (Pourtois et Desmet, 1998) sont ainsi examinés selon quatre axes :

- un axe systémique renvoyant à l'opportunité, à la complexité et à la socialité ;
- un axe de l'économie visant à susciter la productivité, à fabriquer du sens et à enrichir l'instrumentalité ;
- un axe de la temporalité lié aux notions de progressivité, d'acceptation de la précarité des projets, et d'historicité ;
- un axe de l'axiologie consacré à l'approche critique des finalités, au repérage de l'ambiguïté et à la gestion de la conflictualité.

Outre les approches qualitatives, des dispositifs expérimentaux ont été établis, une approche **statistique a** été utilisée afin d'évaluer l'impact du projet de coéducation sur le développement langagier de l'enfant.

¹ Pour plus de détails, se référer au point suivant : « La conceptualisation » - « Le modèle des douze besoins et pédagogies »

² L'endosystème a été ajouté par nous-mêmes.

De manière continue tout au long des cinq années d'intervention, le projet de coéducation, à divers niveaux, a été méthodiquement analysé au moyen d'outils spécifiques et en liaison avec les acteurs de terrain (parents, enseignants, directeurs, conseillers pédagogiques, inspecteurs, intervenants sociaux...). La recherche-action, en son principe même, vise à rendre les personnes participatives, voire partenaires, informantes et informées (par le biais de colloques, de réunions de concertation, d'évaluation et de production conjointe d'outils...).

B. LE POLITIQUE

La démarche de recherche-action implique d'élaborer « une action commune et négociée » (Mérini, 2001, cité par G. Pithon, C. Asdith et S. Larivée, 2008). Ils sont soutenus par les autorités politiques engagées et développent des valeurs démocratiques telles que le droit au refus, la participation et la conscience collective. De plus, le politique garantit une reconnaissance et une visibilité officielle aux actions entreprises.

Dans un second temps, les préoccupations des représentants politiques s'orientent vers une écoute grandissante des attentes. Les actions coéducatives répondent aussi bien aux nouvelles priorités des élus qu'aux desiderata des familles. Elles se développent autour de l'enfant-citoyen tout en prenant en compte les différentes instances de son écosystème. Aussi, confronté à une société en mutation des rôles, le politique, au même titre que la famille, s'inscrit en quête de nouvelles références. S'installe alors un nouveau contrat social qui charpente le travail politique. Les bourgmestres et échevins, les Pouvoirs organisateurs des écoles, tous réseaux d'enseignement confondus, rendent possible l'établissement de nouvelles collaborations entre les divers acteurs qui gravitent autour de l'enfant.

Un autre élément est à considérer : la professionnalisation accrue de l'activité politique amène chez l'élu l'émergence de volontés de participation citoyennes crédibles et favorables à une mise en œuvre confiante du principe de démocratie et à une articulation des espaces publics trop souvent morcelés. Adhérant au concept de coéducation, les gouvernants prennent leurs responsabilités en matière d'éducation et s'allient au scientifique et au pédagogique pour ensemble travailler à réduire la dette inhérente à leur mandat (accountability). Réinventant une gouvernance innovante de la Cité, le politique rompt avec une vision passéiste et bureaucratisée de la fonction pour reconnaître une compétence également aux parents, invités à participer collectivement à la vie de l'école et à assumer conjointement leurs responsabilités dans le champ sociopolitique.

Forte de la caution politique, la recherche-action vise à accroître les degrés de liberté et d'autonomie accordés aux équipes pour associer les partenaires vers un libre engagement et une prise d'autonomie rendus possibles par une décentralisation du pouvoir et de ce fait, à créer une démocratie impliquante.

C. LE PEDAGOGIQUE

La sphère du pédagogique vise l'activation du projet, la mise en action des outils et la participation active des partenaires vers une création concertée, négociée et collaborante.

L'originalité pédagogique de la recherche-action sur la coéducation réside d'une part, dans une démarche réflexive des professionnels et d'autre part, dans la stimulation langagière de l'enfant, tout à la fois en famille et à l'école.

Par ailleurs, l'articulation des besoins psychosociaux au fondement du développement de l'enfant (Pourtois et Desmet, 2004, 3e éd.) et du carré dynamique de J.-C. Kaufmann (2001) permet de concevoir les outils, et de réfléchir sur les pratiques éducatives les plus adaptées. Ainsi, les situations de vie de l'enfant à l'école et en famille, ainsi que les habitudes éducatives des parents et des enseignants, sont soumises aux réflexivités sociale et individuelle, en regard des pédagogies affectives, cognitives, sociales et conatives (Pourtois, Desmet in Pithon, Asdith et Larivée, 2008).

Le lien entre l'école et la famille apparaît, à première vue, naturel. Pourtant, il reste le plus souvent cantonné à une relation timide, voire tendue. Notre démarche est toute autre : elle considère les acteurs-éducateurs (parents, enseignants) comme des experts partenaires qui partagent leurs ressources, innovent et créent ensemble en vue de s'enrichir mutuellement au bénéfice de l'enfant. Ici, les sphères politique, scientifique et pédagogique s'articulent en vue d'une alliance éducative. Dans ce contexte, une répartition claire des rôles est requise. Chacun se respecte selon ses acquis et ses compétences mais établit le lien avec l'univers de l'autre en vue de créer un milieu d'apprentissage collectif et cohérent.

Dans cette dynamique interactionnelle et communautaire circulent des outils, prétextes aux apprentissages et à l'implication conjointe des parents et des enseignants. Parmi les instruments développés figurent les « fascicules de stimulation du langage³ ». Ceux-ci font l'objet d'une activité didactique en classe avant de retourner à la maison où l'enfant réalise une activité similaire sous forme de jeu avec ses parents.

5. LA CONCEPTUALISATION

Les référents théoriques sur lesquels s'appuient la méthodologie et les outils développés dans la recherche-action « Parents partenaires de l'éducation » sont explicités ci-après. Il s'agit du paradigme de la coéducation et du modèle des douze besoins et pédagogies.

A. LE PARADIGME DE LA COEDUCATION

Nous l'avons déjà souligné : au quotidien, les rapports entre la famille et l'école, ces deux milieux essentiels pour l'enfant, ne sont pas toujours faciles. Si, généralement, parents et enseignants coexistent de façon pacifique, il peut y avoir une forme de défiance réciproque susceptible, à l'occasion, de donner lieu à des malentendus, à des confrontations, voire à des conflits ouverts. L'idée d'une « coéducation » ne va donc pas de soi car elle implique une confiance réciproque et un véritable partenariat entre l'école et la famille.

Pour stimuler un partenariat efficace entre les familles et le milieu scolaire, il nous est apparu essentiel de mettre en place un *référentiel commun*, c'est-à-dire une définition partagée (et opérationnelle) de la notion d'éducation. Une telle harmonisation vise à :

- permettre à l'enfant de bénéficier d'un contexte éducatif suffisamment cohérent ;

³ Voir chapitre II « Méthodologie de la recherche-action » - « Axe 1 : Stimulation du langage oral ».

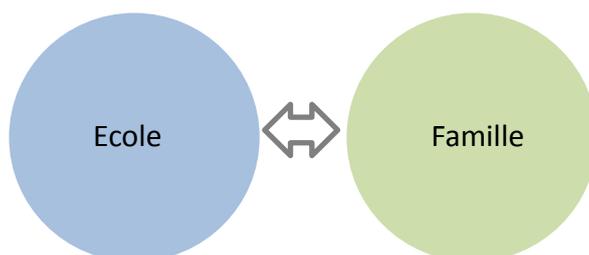
- stimuler la communication entre l'école et la famille, une communication qui soit centrée sur le développement de l'enfant. Dans cette optique, l'objet des échanges est le travail éducatif réalisé, de part et d'autre, avec l'enfant.

Ces éléments sont détaillés ci-après.

DE LA RELATION ECOLE-FAMILLE À LA COÉDUCATION

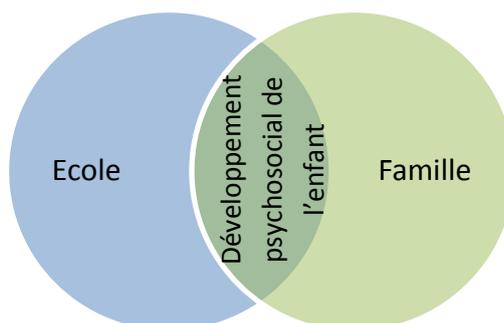
Pour comprendre ce qu'est la « coéducation », il est important, dans un premier temps, de la distinguer de la « relation Ecole-Famille ».

Dans le cadre de ce qui est généralement désigné par l'expression de « *relations Ecole-Famille* », le milieu scolaire et le milieu familial éduquent de manière indépendante. Les parents et les enseignants entrent en relation sans avoir à se fixer les mêmes finalités en ce qui concerne le **développement psychosocial** de l'enfant (voir schéma ci-dessous). Les soupers d'école auxquels les parents sont invités à participer, les goûters scolaires... sont des exemples d'activités qui « mettent en relation » les acteurs scolaires, les parents et les enfants. Ce type d'activité n'est pas centré directement sur le développement psychosocial de l'enfant ; il ne suppose pas un réel partenariat dans lequel les parents et les enseignants ont à s'accorder pour mettre l'enfant au cœur du processus de formation-éducation.



Si les « relations Ecole-Famille » sont importantes, celles-ci peuvent être considérées comme le préalable, le prélude à ce qui est désigné sous le terme de « coéducation ». La coéducation fait un pas de plus : la relation qui est instaurée, cultivée par les parents et par les enseignants n'est pas quelconque. Elle se centre sur les besoins psychosociaux de l'enfant. Elle vise à mettre en place des projets, des activités centrées sur l'enfant et qui, menées conjointement, permettent d'assurer son développement optimal.

Comme l'illustre le schéma ci-dessous, **l'enseignant et le parent coéduquent lorsque tous deux prennent en compte les besoins fondamentaux du développement psychosocial de l'enfant, tout en respectant leurs champs d'action et leurs savoirs respectifs.**



LA COÉDUCATION : UN DOUBLE TRIANGLE PÉDAGOGIQUE

Le modèle appelé « triangle pédagogique » (développé par le pédagogue Jean Houssaye⁴) peut servir de base pour comprendre ce qui se joue dans un projet de coéducation : comment les divers acteurs peuvent y prendre leur place, toute leur place et rien que leur place.

Initialement, Jean Houssaye utilise une figure triangulaire pour illustrer les rapports entre l'enseignant, l'élève et le savoir. Cette première étape permet de définir les enjeux de l'acte éducatif dans le cadre de l'école.

Le triangle peut être élargi, pour arriver à représenter le « paradigme de coéducation ». Sur cette base, la famille et l'école peuvent identifier leur territoire respectif tout en définissant des zones communes d'intervention pour un meilleur soutien éducatif de l'enfant.

L'enseignant

L'enseignant peut centrer son activité sur le « savoir explicite » (français, calculs, sciences...). Dans ce cas, il enseigne, c'est-à-dire qu'il transmet un corpus de connaissances à un enfant qui est amené à l'intégrer. L'enfant est alors réduit à sa dimension d'apprenant.

L'enseignant peut aussi se faire éducateur : c'est le cas à chaque fois qu'il met l'enfant au centre de la conduite éducative. L'acquisition des connaissances devient pour lui un moyen de développement, et non une fin en soi.

L'enseignant-éducateur est celui qui centre son attention sur le **développement psychosocial** de l'enfant qui est mis en situation d'apprentissage et sur la relation intersubjective qui le lie à l'élève. Ceci suppose :

- de relier ses objectifs à l'épanouissement de l'enfant ;
- d'être à l'écoute des besoins de l'enfant ;
- de respecter le rythme de chacun en faisant confiance au temps ;
- de considérer l'élève comme un être qui a ses caractéristiques propres et non pas seulement comme un « embryon » de l'adulte ;
- d'accorder de l'importance à la méthode et non aux seuls contenus.

La plupart des instituteurs(-trices) sont conscients d'assumer, en parallèle avec la fonction enseignante, un rôle de formation et d'éducation, centré sur le développement de l'enfant. Si le savoir explicite est souvent au cœur de l'activité de l'enseignant, celui-ci transmet également des savoirs implicites.

Le parent

Ce que les parents transmettent à leurs enfants relève plutôt de l'éducation : la transmission ne porte pas, généralement, sur des savoirs clairement formalisés et explicitement définis. Il s'agit davantage une forme d'éducation informelle et implicite qui se réalise au sein de la famille.

⁴ J. Houssaye, *Le triangle pédagogique*, Neufchâtel, Peter Lang, 1988.

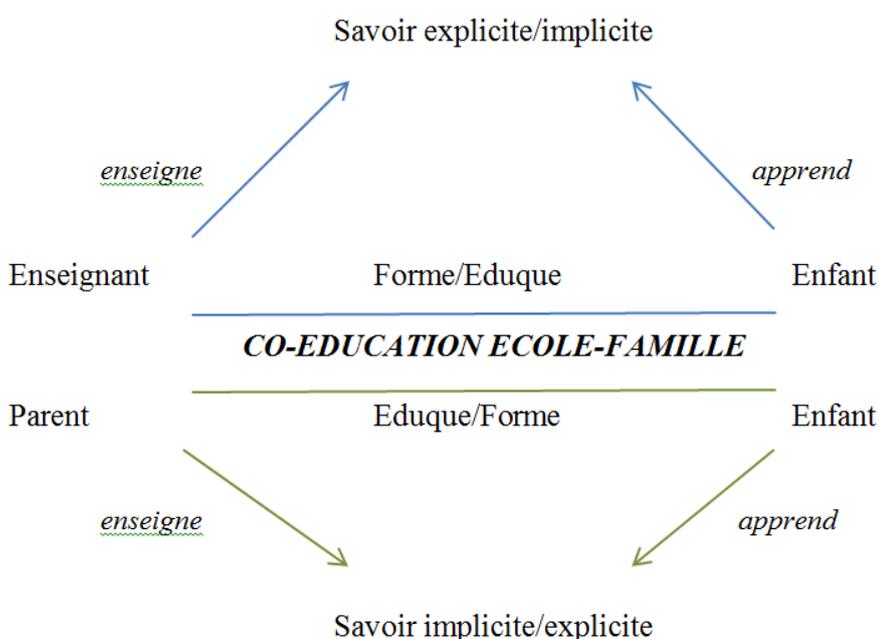
Toutefois, la plupart des parents ont conscience d'exercer, au-delà de ce rôle éducatif, une fonction enseignante par rapport à leurs enfants. La cellule familiale joue un rôle important dans la transmission de savoirs, de connaissances et de compétences. Ce qui est transmis de la sorte est peu ou mal défini, mais néanmoins essentiel au développement de l'enfant. Il s'agit du langage, des habitudes comportementales, des attitudes, de la capacité de jouer...

Si les relations qui se jouent au sein de la famille donnent naissance à une forme de savoir avant tout implicite, les parents peuvent également transmettre des contenus, des savoirs explicites (par exemple au moment des devoirs).

Néanmoins, c'est essentiellement autour du savoir implicite que se réalisent les interactions entre le parent et l'enfant, et c'est essentiellement autour du savoir explicite que se développent les relations entre l'enseignant et l'élève.

Le parent et l'enseignant comme coéducateurs

Le schéma ci-dessous représente, de façon symétrique, les interactions d'apprentissage qui se déroulent parallèlement à l'école et en famille.



Au-delà des différences dans les rôles éducatifs, le double triangle pédagogique permet d'identifier une frange commune : ce sur quoi les parents et les enseignants ont à s'accorder pour mettre l'enfant au cœur du processus d'apprentissage et pour l'éduquer ensemble.

LES BALISES POUR UN PROJET DE COÉDUCATION

L'acte d'éduquer peut sembler évident, puisque l'enfant vit dans deux systèmes éducatifs différents, qui ont des rôles distincts et qui sont séparés dans le temps et dans l'espace. On pourrait donc croire que, pour éduquer ensemble, il suffit d'aménager l'alternance entre deux contextes éducatifs : l'espace-temps de l'école et celui de la famille. Il y aurait ainsi le temps de l'école (du travail) et celui de la famille (des loisirs). Il y aurait l'institution scolaire (l'ailleurs)

et le domicile (le chez-soi). Coéduquer reviendrait alors à respecter scrupuleusement la succession des périodes réservées tantôt aux parents, tantôt aux enseignants.

Ceci est évidemment une vision simplifiée de la réalité. Les deux milieux, école et famille, ne sont pas si étanches, si imperméables l'un à l'autre. L'école s'invite souvent à la maison : les devoirs, le journal de classe, le bulletin... vont structurer l'espace-temps des familles. A l'inverse, l'univers familial, lui aussi, pénètre subrepticement dans l'école de nombreuses façons, notamment par le langage que l'enfant utilise.

Il peut arriver que l'école s'impose, en intruse, dans la famille (par exemple, à travers les devoirs à domicile). La famille, par les pratiques socioculturelles qu'elle transmet à l'enfant, pénètre également dans l'école. Des tensions peuvent naître de cette interpénétration des milieux de vie. Ainsi, quand l'enseignant corrige une « erreur de français », en réalité, il arrive qu'il sanctionne le groupe familial de l'enfant qui parle un autre français que le français scolaire, normé. Les tensions peuvent s'intensifier chaque fois qu'une des parties porte un jugement sur l'autre. Par exemple, quand le parent s'immisce dans le choix des contenus enseignés à l'école ou des méthodes d'enseignement mises en place en classe. Ces jugements peuvent inciter l'école à dresser des murs pour ne pas se laisser envahir par les parents. Ceci amène à considérer qu'*éduquer ensemble, ce n'est pas enseigner ensemble*.

De la même façon, lorsque le parent émet des jugements sur l'organisation et le fonctionnement de l'école, il court le risque d'une mise à l'écart. Ces jugements sont généralement perçus comme des intrusions au sein de l'école. Aussi, *éduquer ensemble, ce n'est pas gérer ensemble*.

Ce type de débordement n'est pas que le fait des familles : il peut aussi y avoir des confusions territoriales du côté des enseignants. Par exemple, quand l'enseignant critique les manières de parler, d'être ou d'agir qui concrétisent l'éducation accomplie dans les familles. À travers des jugements, l'enseignant risque de se poser en « police des familles » s'il juge qu'elles n'éduquent pas bien leur enfant. Or les parents incriminés sont le plus souvent ceux pour lesquels la scolarité est une expérience entachée de souffrance, marquée par l'échec. Ce sont précisément les enfants de ces parents qui ont le plus à gagner d'une collaboration école-famille efficace. Pour ces raisons, il convient d'intégrer une troisième balise au principe de coéducation : *éduquer avec la famille, ce n'est pas éduquer la famille*.

On perçoit donc que des balises sont nécessaires pour impulser et développer des projets de la coéducation, à savoir :

- coéduquer n'est pas co-enseigner (les savoirs implicites et explicites transmis de part et d'autre sont à respecter par chacun des partenaires) ;
- la gestion de l'école et celle du foyer incombent respectivement aux acteurs scolaires d'une part, aux parents d'autre part ;
- coéduquer n'est pas éduquer la famille (il ne s'agit pas de contrôler les pratiques familiales).

Coéduquer suppose de définir des lieux distincts pour éviter les risques d'une prise de pouvoir d'un groupe sur l'autre : la classe est clairement le lieu de l'élève et de l'enseignant ; le foyer est celui de l'enfant et de sa famille. Les règles qui sont mises en œuvre dans l'espace scolaire relèvent de l'enseignant et de l'institution scolaire. Elles ne sont valables que dans cet espace particulier. De la même façon, les enseignants n'ont pas à s'inviter au domicile des

parents et à édicter des règles ou des normes pour la cellule familiale. À la condition de respecter ces balises, la coéducation permet de mettre en place un partenariat entre l'école et la famille, dans lequel la communication porte exclusivement sur le développement psychosocial de l'enfant/élève.

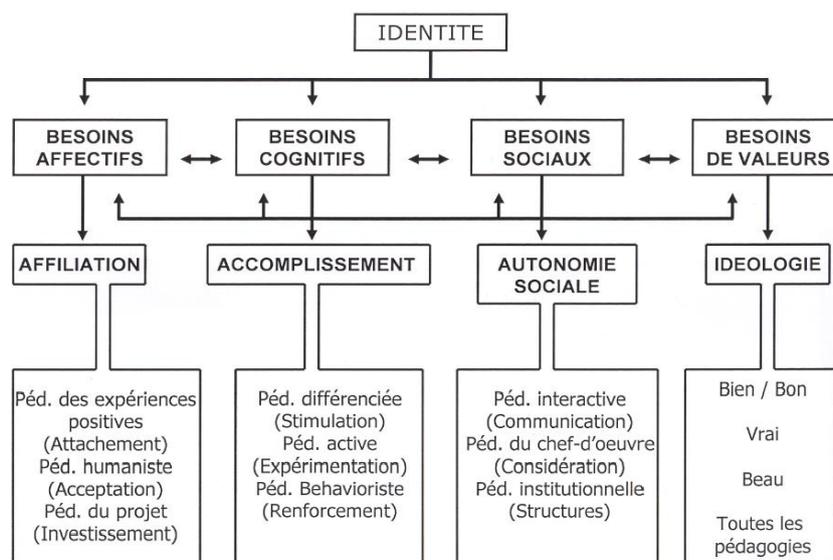
Reste à définir ce que recouvre l'expression de « développement psychosocial ». En effet, il s'agit là d'une condition essentielle pour la réussite d'un projet de coéducation. Pour stimuler un partenariat efficace entre la famille et l'école, il est important de mettre en place un référentiel commun, c'est-à-dire une définition partagée (et opérationnelle) de ce que recouvre le développement psychosocial de l'enfant. Autrement dit, il est important que parents et enseignants s'accordent sur le concept d'éducation. Le modèle des douze besoins et pédagogies développé ci-après peut constituer ce référentiel commun.

B. LE MODELE DES DOUZE BESOINS ET PEDAGOGIES

Comme nous l'avons déjà souligné, il est important que la communication parent-enseignant soit centrée sur le développement psychosocial de l'enfant. Mais qu'est-ce que cela signifie ? Concrètement, un « référentiel commun » est nécessaire afin de permettre au parent et à l'enseignant de se retrouver autour d'une même définition de l'acte éducatif. En d'autres termes, sensibiliser à la fois les enseignants et les parents à l'utilisation d'un même référentiel éducatif favorise une communication plus efficace, centrée sur l'enfant, sur son vécu, sur son évolution.

Le référentiel commun qui est privilégié ici est celui du modèle psychopédagogique des douze besoins et pédagogies⁵. Il s'agit d'un modèle qui interroge la manière dont se construit l'identité d'un enfant (et d'un adulte d'ailleurs). Les douze besoins fondamentaux se répartissent dans quatre dimensions différentes (affective, sociale, cognitive et idéologique). Chaque besoin est associé à une pédagogie qui y répond préférentiellement.

Un schéma synthétique du modèle des douze besoins et pédagogies figure ci-après, suivi d'une description opérationnelle et simplifiée de ses différentes dimensions.



⁵ J.-P. Pourtois, H. Desmet, op.cit.

LA DIMENSION AFFECTIVE

La dimension affective renvoie au besoin d'affiliation : pour grandir et vivre de façon épanouie, tout individu a besoin de créer des liens, d'être accepté, rassuré et investi d'un projet.

Le besoin d'attachement

Un lien d'attachement sécurisé est le gage d'un développement affectif, cognitif et social de qualité, contrairement au lien d'attachement insécurisé qui risque de provoquer des problèmes d'anxiété, des difficultés d'exploration autonome et/ou des troubles de la relation à autrui. L'établissement de liens d'attachement est indispensable tout au long de la vie. C'est à travers eux que peut s'enclencher le processus de résilience.

La pédagogie des expériences positives

L'attachement se construit grâce aux expériences positives. Le lien entre attachement et apprentissage est connu : un attachement solide permet à l'enfant, en toute confiance, d'explorer le monde. Cette pédagogie consiste à : faire éprouver de la joie, valoriser et diversifier les plaisirs, concilier savoirs et résonances affectives positives, agir en partenariat, recourir à des activités qui ont du sens pour l'enfant, faire participer aux événements de la vie, établir des relations positives...

Le besoin d'acceptation

L'acceptation se traduit par des regards positifs et bienveillants, par l'installation d'un espace affectif et sécurisant, un lieu de confiance. Elle implique qu'une place soit donnée à l'enfant, que son activité, sa présence et son existence soient reconnues ...

La pédagogie humaniste rogérianne

Développée par C. Rogers, cette pédagogie invite l'apprenant à se diriger lui-même. Il n'est pas question de laisser-faire, mais de faciliter l'accès à une découverte personnelle. Cette pédagogie consiste à centrer l'éducation sur l'enfant, travailler sur son vécu, reconnaître son droit à la différence, l'écouter empathiquement, être authentique et congruent à son égard, le considérer positivement de façon inconditionnelle, établir la confiance...

Le besoin d'investissement

Pour grandir, l'enfant a besoin d'être investi, c'est-à-dire porteur d'un projet que ses parents formulent à son égard. Il peut ainsi bâtir son avenir. Ce projet de vie émane largement de ce que les parents projettent sur lui au départ d'un enfant imaginaire, idéal, auquel ils l'identifient.

La pédagogie du projet

Cette pédagogie se fonde sur une activité constructive de l'enfant, le projet qui donne du sens aux apprentissages et favorise l'organisation ainsi que la réflexion sur les ressources existantes et celles à acquérir. Il encourage la collaboration et la responsabilisation. Les pratiques pédagogiques consistent à susciter l'engagement, rechercher la motivation et l'intérêt de l'enfant, le faire se projeter dans le temps, l'encourager à anticiper, à s'organiser, à programmer, à produire, à agir en groupe...

LA DIMENSION COGNITIVE

La dimension cognitive renvoie au besoin d'accomplissement : pour se développer, l'individu doit trouver du sens dans son environnement, exercer sa curiosité, expérimenter et explorer son milieu et être renforcé dans ce qu'il fait et dit.

Le besoin de stimulation

Le désir de changement, le besoin de nouveauté et l'incertitude poussent à découvrir le monde et à s'interroger. Toutefois, il est essentiel d'alimenter la curiosité de l'enfant en lui proposant des activités, des situations, des objets... qui l'incitent à agir. Plus il voit et entend des choses, plus il a envie d'en voir et d'en entendre.

La pédagogie différenciée

Cette pédagogie consiste à adapter l'action pédagogique à la diversité des modes d'apprentissages, en reconnaissant l'apprenant dans ses particularités individuelles. Le parent, l'enseignant, l'éducateur doivent être des accompagnateurs, des médiateurs qui évaluent les prérequis, sollicitent, suscitent le progrès, offrent des situations-problème adaptées, guident l'enfant...

Le besoin d'expérimentation

Pour apprendre, l'enfant a besoin d'agir, de manipuler. Le moteur de son apprentissage est l'expérience. Aussi est-il nécessaire de créer pour l'enfant un milieu favorable à son besoin d'expérimenter. L'enfant doit pouvoir évoluer dans un milieu pourvu de repères qui rendent l'exploration possible. Peu à peu, il se construira sa propre représentation de l'univers et pourra agir plus efficacement sur celui-ci.

La pédagogie active

Cette pédagogie se fonde sur des activités que l'apprenant mène par lui-même avec le recours de l'adulte si nécessaire. Elle privilégie la recherche par le tâtonnement expérimental. Elle consiste à faire explorer le complexe, prend en compte l'intérêt de l'enfant, suscite des productions originales, cultive la perméabilité à l'expérience, utilise des objets concrets du monde réel pour les faire manipuler et émettre des hypothèses.

Le besoin de renforcement

Pour se développer harmonieusement, l'enfant a besoin de recevoir des feed-backs de son environnement social. Il s'agit donc de penser les conditions et la nature des renforcements pour l'informer sur ses acquis ou ses manques, et pour le motiver à poursuivre ses apprentissages. Mais l'objectif est surtout d'atteindre un auto-renforcement efficace.

La pédagogie behavioriste

Cette pédagogie consiste à proposer des objectifs clairs à l'enfant, à lui expliquer l'écart entre ses acquis et les objectifs fixés et à lui donner des feed-backs correctifs. Au-delà, il s'agit de susciter chez lui la fixation de ses propres objectifs, l'évaluation de ses productions et de ses actes ; en d'autres termes, qu'il devienne la source de ses propres renforcements.

LA DIMENSION SOCIALE

La dimension sociale implique le développement de l'autonomie et du pouvoir d'agir sur le monde environnant : pour cela, l'être humain a besoin de communiquer, d'accéder à une image positive de lui-même, mais il a aussi besoin de repères.

Le besoin de communication

La communication avec d'autres personnes est d'une extrême importance dans le développement social de tout individu, et ce dès la naissance, avant même l'apparition du langage. Les attitudes de communication se développent par les interactions sociales de l'enfant avec son entourage. Il est donc important d'aménager un espace de parole où l'enfant puisse échanger, discuter avec d'autres.

La pédagogie interactive

Cette pédagogie se caractérise par le conflit socio-cognitif. Placés devant un problème à résoudre, les enfants confrontent leurs idées et défendent un point de vue. Pour dépasser les déséquilibres qui résultent des interactions, ils doivent pouvoir collaborer pour trouver des solutions communes. Cette pédagogie consiste à proposer la co-résolution d'une tâche, inviter à collaborer, susciter les interactions, faire rechercher un consensus...

Le besoin de considération

Pour vivre en société, l'enfant a besoin d'être reconnu en tant que personne avec des mérites, des compétences et de la valeur. C'est le regard de l'autre qui peut favoriser une autoreprésentation positive, et donc une confiance en soi. La reconnaissance du travail et de la personne de l'enfant stimule les apprentissages.

La pédagogie du chef-d'oeuvre

Le chef-d'œuvre concrétise et met en lumière les savoirs acquis. C'est une forme d'initiation qui permet à l'enfant de se surpasser et d'être valorisé. Cette pédagogie consiste à inviter l'enfant à exceller dans la production d'une réalisation personnelle, à le mettre au contact d'une personne adulte-ressource, à faire présenter son travail à un public, à exposer ses créations...

Le besoin de structure

Pour se développer, l'enfant a besoin que sa vie soit structurée, c'est-à-dire qu'il doit être confronté à des limites, à des interdits et qu'il doit intérioriser les règles qui lui permettent de vivre en société. La mise en place de régularités (néanmoins flexibles) et de rituels constitue aussi des repères indispensables pour assurer son sentiment de sécurité et son insertion sociale.

La pédagogie institutionnelle

Cette pédagogie consiste à analyser et à créer ensemble, au sein du groupe, de nouvelles structures, plus adéquates. Pour cela, elle redistribue le pouvoir à chacun des membres afin qu'il exerce sa conscience critique et qu'il participe aux décisions collectives pour élaborer des règles respectueuses de tous. La pédagogie institutionnelle met en œuvre les principes d'une démocratie impliquante.

LA DIMENSION IDÉOLOGIQUE

La dimension idéologique souligne la nécessaire présence de valeurs dans toute éducation. Trois valeurs humaines ont été retenues dans ce modèle : l'éthique (besoin de bien / de bon), l'esthétique (besoin de beau) et la véracité (besoin de vrai).

Le Bien, le Vrai, le Beau

Les besoins de valeurs désignent l'ensemble des croyances dans lesquelles l'individu baigne tout au long de son développement. La famille est l'un des lieux principaux de la transmission des idéologies (culture, valeurs, idéaux...).

La morale et l'éthique renvoient à la valeur de Bien/Bon, à la question de l'humanisation et du vivre ensemble.

La connaissance renvoie au Vrai, à la quête de la Vérité, dans l'optique d'une démarche ouverte à l'autre et au doute (méthodique).

L'esthétique renvoie au Beau qui engendre plaisir, joie, admiration et émerveillement.

Ces douze besoins à l'origine de la construction identitaire de l'enfant constituent le fondement du référentiel éducatif commun à l'enseignant et au parent : quelle pratique mettre en place pour répondre au besoin d'attachement (et de détachement) de l'enfant ? Quelle conduite adopter pour lui montrer qu'il est accepté ? Etc.

Chaque besoin fait ainsi l'objet de questions et de réflexions afin de construire un ensemble de repères partagés, tout en respectant les domaines de vie spécifiques de l'enfant (l'école ou le milieu familial). Lorsque l'enfant est envisagé à la fois dans le champ scolaire et dans l'univers familial comme sujet d'une double préoccupation éducative, il devient la source principale de l'échange entre parents et enseignants. En d'autres termes, devenus partenaires éducatifs, ceux-ci communiquent essentiellement à propos de l'enfant et de son cheminement individuel. Ce processus communicationnel centré sur l'élève-sujet permet d'éviter que l'échange n'égare le parent dans la remise en question des contenus enseignés et dans l'interprétation des méthodes didactiques utilisées pour les transmettre. Il suppose également en retour que l'enseignant renonce à mettre en cause les savoirs implicites transmis par le milieu familial.

6. LE DÉROULEMENT DE LA RECHERCHE-ACTION

Choisir de mener un projet selon une démarche de recherche-action, c'est faire le choix, éthique et épistémologique, de partir des acteurs de terrain et de revenir vers eux. La recherche-action poursuit bien des finalités, essentielles à éclairer, mais elle ne peut prétendre à un plan expérimental définitivement fixé par avance. Elle évolue autant que les personnes participantes évoluent. Aussi, sans perdre de vue ses finalités, l'équipe de recherche doit rester vigilante et souple quant à la manière dont les activités initialement prévues sont (ou non) appropriées, détournées, enrichies par les acteurs de terrain, quant à la manière, aussi, dont les finalités des actions sont perçues, retravaillées, repensées par eux, quant à la manière, enfin, dont les effets des actions se donnent à connaître auprès des acteurs de terrain. Bien qu'isoler des phases clairement distinctes soit une gageure en matière de recherche-action, par essence itérative et adaptative, nous pouvons repérer des étapes majeures, tout en sachant que les processus identifiés sont davantage imbriqués les uns dans les autres que ne le laisse paraître la description présentée ci-après.

A. 2008-2010 : PHASE EXPLORATOIRE ET SENSIBILISATION

A partir de 2008, l'équipe de recherche réalise des appels à participation à la recherche-action et met en œuvre une série d'actions à large échelle, sur le territoire de Charleroi, pour sensibiliser les acteurs éducatifs au projet de coéducation (**colloques, Portes ouvertes...**⁶). Huit écoles manifestent leur motivation à s'engager dans le projet. Ces écoles sont qualifiées d'écoles pilotes.

Des **concertations**⁷ sont mises en place régulièrement avec des enseignants volontaires, tous réseaux d'enseignement confondus. Elles mettent en évidence l'opportunité d'une recherche-action qui vise le développement langagier de l'enfant et qui soit centrée sur les relations école-famille. En effet, à Charleroi, de nombreux instituteurs sont confrontés à des difficultés dans la relation avec les familles mais aussi relativement à l'enseignement de la langue française. Les causes invoquées sont généralement reliées au contexte multiculturel dans lequel ils exercent.

Comment stimuler au mieux le langage chez l'enfant, tout en concernant sa famille ? Pour répondre à cette question, les enseignants se mobilisent et rassemblent les activités de langage qu'ils mettent en place au sein de leur classe. Ils échangent les initiatives qu'ils ont expérimentées afin d'impliquer les familles dans la vie de l'école mais aussi pour favoriser les apprentissages de l'enfant. En particulier, l'usage de la mascotte est mis en évidence, à la fois pour susciter la verbalisation chez l'enfant (en tant que vecteur affectif) et pour favoriser la relation avec les familles (lorsque la mascotte accompagne l'enfant et circule du milieu scolaire au milieu familial).

Pour donner un fil conducteur à l'ensemble des activités de langage, celles-ci sont regroupées dans des fascicules, qui peuvent ainsi facilement être diffusés auprès d'autres collègues. A cet

⁶ Ces événements sont détaillés dans le chapitre II « Méthodologie de la recherche-action » - « Axe 5 : valorisation des actions de coéducation : les colloques, portes ouvertes et forums ».

⁷ Pour plus de détails, se référer au chapitre II « Méthodologie de la recherche-action » - « Axe 6 : ateliers de formation ».

endroit, l'équipe de recherche, sur la base de travaux scientifiques, structure les activités de langage diverses et variées en utilisant des taxonomies langagières et linguistiques. Les activités de langage récoltées sont réparties par thème, notamment sur base des travaux de P. Boisseau⁸.

C'est au terme de ce processus de co-construction entre acteurs de terrain et chercheurs, processus qui aura duré presque deux ans, que dix **fascicules de stimulation du langage**⁹ ont été élaborés par tranche d'âge (3, 4 et 5 ans).

Chacun de ces fascicules a été décliné en deux versions. L'une est destinée à l'enseignant : elle prévoit une méthodologie bien spécifique pour le travail en classe. L'autre est destinée aux parents : elle comporte des activités similaires que l'enfant peut réaliser au sein du foyer, sous forme de jeu.

Le personnage « Polo le Lapin » est choisi pour illustrer les fascicules de langage. Véritable objet transitionnel, la mascotte Polo le Lapin constitue une figure affective qui « apprend des mots » à l'enfant, et qui transite entre le milieu familial et le milieu scolaire.

Au fur et à mesure de l'expérimentation, des activités dans les classes pilotes, des modifications sont apportées à l'outil :

- ✓ la première version prévoyait quinze fascicules. A l'usage, il s'est avéré préférable de rassembler les activités en dix fascicules (notamment pour des facilités d'application liées au calendrier scolaire). Les activités trop complexes ou aux consignes trop peu claires ont été revues ;
- ✓ le format des fascicules de langage était en A4 pour les deux versions (parents et enseignants). La version destinée aux parents a finalement été éditée en A5, un format plus facile à insérer dans le cartable des enfants ;
- ✓ pour les parents allophones, il a été nécessaire de traduire les consignes des jeux de langage dans leur langue d'origine.

Les huit écoles pilotes participant à cette phase exploratoire sont :

- ✓ trois écoles dans l'enseignement communal ordinaire : les Raspes à Ransart, la Petite Chenevière à Marcinelle, les Trieux à Montignies- sur- Sambre ;
- ✓ trois écoles dans l'enseignement libre : Saint Joseph à Charleroi, la Visitation à Gilly, Sart Culpart à Gilly ;
- ✓ une école dans l'enseignement de la Fédération Wallonie-Bruxelles: l'athénée Y. Vieslet à Marchienne-au-Pont.

En 2009-2010, au terme d'une année d'expérimentation des fascicules de langage, une première évaluation a lieu. Elle porte sur les effets de l'application des fascicules de stimulation du langage « Polo le Lapin », à la fois en classe et en famille¹⁰. Les premiers résultats sont concluants : des gains langagiers sont observés pour la grande majorité des enfants. Le projet de coéducation tend, entre autres, à réduire l'écart entre classes sociales.

⁸ P. Boisseau, *Enseigner la langue orale en maternelle*, 2005, Paris, Retz

⁹ Pour plus de détails, se référer au chapitre II « Méthodologie de la recherche-action » - « Axe 1 : stimulation du langage oral : les fascicules Polo le Lapin »

¹⁰ Le chapitre III « Evaluation » du présent rapport développe l'évaluation quantitative réalisée au cours des années 2009-2010, 2010-2011 et 2011-2012.

Parallèlement à ces avancées, d'autres activités de coéducation, toujours centrées sur le développement psychosocial de l'enfant, sont mises en œuvre dans les écoles pilotes. Celles-ci sont rassemblées dans une « **coopérative d'activités de coéducation** »¹¹.

Peu à peu, un réel rapport de confiance s'installe entre les divers acteurs de la recherche. Le concept de « communauté apprenante » a pu dès lors se concrétiser au travers de dix émissions télévisées intitulées « **Une éducation presque parfaite** »¹². Réalisées par l'équipe de recherche, en partenariat avec la chaîne locale TéléSambre, ces émissions mettent en présence des parents, un(e) enseignant(e) et un directeur(-trice) d'école qui participent à la recherche-action. Sur le plateau, ils échangent leurs pratiques et leurs vécus autour d'un besoin psychosocial de l'enfant (la stimulation, la communication, l'attachement...). Ils acceptent que des séquences soient filmées en classe et en famille pour illustrer leurs propos.

Par ailleurs, fin 2009 – début 2010, les parents et les enseignants s'étant familiarisés avec l'équipe de recherche et avec le projet de coéducation, un programme d'éducation familiale est mis en place. Des **rencontres éducatives**¹³ sont proposées au sein des écoles maternelles : des groupes de parents se rencontrent une fois par mois pour échanger sur leurs pratiques éducatives. Ils soulèvent des questions, analysent des situations éducatives du quotidien, prennent du recul par rapport à leurs pratiques, et partagent leurs ressources.

Des **brochures d'éducation familiale, « Parlons ensemble d'éducation »** : pratiques de relation école-famille : la coopérative d'activités de coéducation », sont proposées aux parents pour nourrir leur réflexion lors de ces rencontres éducatives. Les activités reprises dans les brochures sont évaluées et ajustées progressivement avec l'aide des parents participants.

B. 2010-2011 : PHASE ELABORATIVE ET EXTENSIVE

Etant donné les résultats de la recherche-action menée en 2009-2010, et l'expérience de terrain acquise à Charleroi, l'équipe de recherche organise l'extension du projet. Ainsi, les Villes de Péruwelz et d'Etterbeek s'engagent dans la recherche-action. De plus, à Charleroi, l'opportunité est donnée à toute école intéressée par le projet de participer à la recherche-action. La phase d'extension rencontre un franc succès.

En 2010-2011, deux nouvelles villes – Péruwelz et Etterbeek – rejoignent le projet. Nous sommes ici dans une phase élaborative et extensive. A Charleroi, 8 écoles (36 enseignants, 35 classes, 510 familles) s'engagent comme écoles pilotes. Mais d'autres établissements scolaires de cette ville manifestent leur désir de participer au projet. Pour des raisons éthiques, nous acceptons de les y intégrer : ce sont les écoles qualifiées de « volontaires ». Elles sont au nombre de 9 (49 enseignants, 44 classes, 875 familles). A Péruwelz, ce sont 7 écoles pilotes, 26 enseignantes, touchant 626 familles, qui participent à la recherche-action. A Etterbeek, 7 écoles de la ville sur 9 sont des écoles pilotes : elles concernent 39 enseignantes et touchent 824 familles.

¹¹ Cette coopérative est présentée dans le chapitre II « Méthodologie de la recherche-action » - « Axe 3

¹² Ces émissions sont présentées dans le chapitre II « Méthodologie de la recherche-action » - « Axe 4 : pratiques d'éducation de la communauté : les émissions Une éducation presque parfaite ».

¹³ Pour plus de détails, se référer au chapitre II « Méthodologie de la recherche-action » - « Axe 2 : éducation familiale : les rencontres éducatives ».

En outre, des **séminaires**, des **forums** et des **colloques**¹⁴ sont régulièrement organisés pour valoriser le travail réalisé par les acteurs de terrain, pour faire connaître la qualité de leurs innovations mais aussi pour favoriser la dissémination du projet à une plus large échelle.

En termes d'évaluation des effets de la recherche-action, les résultats concernant les gains langagiers sont confirmés lors d'une deuxième phase de testing.

Cette approche quantitative se double d'une approche qualitative qui s'effectue à l'aide d'entretiens menés auprès des acteurs de terrain. Une « **psychopédagogie de la coéducation** »¹⁵ émerge ainsi. Elle met en évidence un changement des représentations des partenaires éducatifs, désormais plus enclins à développer des actions de coéducation.

Une analyse réflexive portant sur les pratiques mises en œuvre au sein des écoles conduit également au repérage de points d'appui, de stratégies pouvant stimuler et/ou freiner l'évolution du projet. Une « **didactique de la coéducation** »¹⁶ s'élabore ainsi peu à peu. Elle explicite la coéducation dans ses processus et ses méthodes, par le repérage des facteurs favorables au développement du projet. In fine, elle propose une série de recommandations pour la transférabilité des activités de coéducation.

C. 2011-2012 : PHASE D'APPROFONDISSEMENT ET PRÉPARATION DE LA DISSEMINATION

Afin de susciter une autonomisation progressive des acteurs impliqués dans la recherche, les membres de l'équipe de recherche limitent la pratique de l'accompagnement constant et in situ et proposent un accompagnement plus ponctuel, en exerçant dès lors le rôle de personnes-ressources.

Un nouveau dispositif expérimental est établi, afin d'opérer une analyse approfondie des processus et des effets des actions de coéducation.

Après des nouvelles écoles intégrant le dispositif, l'équipe de recherche approfondit les évaluations quantitatives et qualitatives portant sur les effets et les processus de la recherche-action. Les chercheurs mettent aussi en examen la pertinence des recommandations émises au terme de la précédente année d'activité. Ces recommandations permettent de construire un « **guide de la coéducation** », qui vise à soutenir la mise en œuvre de projets de coéducation¹⁷.

Par ailleurs, la recherche-action suscite l'intérêt dynamique de nombreuses écoles, de Villes et de centres PMS extérieurs aux territoires qui ont accueilli la recherche-action lors de la première et deuxième phase (Charleroi, Péruwelz et Etterbeek).

¹⁴ Ces événements sont détaillés dans le chapitre II « Méthodologie de la recherche-action » - « Axe 5 : valorisation des actions de coéducation : les colloques, portes ouvertes et forums ».

¹⁵ Le chapitre V « Psychopédagogie de la coéducation » développe cette approche qualitative (poursuivie en 2011-2012).

¹⁶ Le chapitre IV « Didactique de la coéducation » développe cette analyse.

¹⁷ Le guide de la coéducation est présenté dans le chapitre II « Méthodologie de la recherche-action » - « Axe 9 : le guide de la coéducation ».

Trois types d'**extension**¹⁸ du projet sont observés. La première extension est « horizontale », ce qui signifie que l'activité coéducative s'étend au-delà des écoles concernées initialement par la recherche. La deuxième extension est « verticale » : elle concerne les enfants plus jeunes fréquentant les crèches et les enfants en âge de fréquenter l'école primaire. L'extension « structurelle et institutionnelle » constitue enfin un troisième type d'extension : progressivement, de nouveaux acteurs prennent le relais pour impulser et coordonner des actions de coéducation. La dissémination du projet de coéducation est donc largement engagée.

¹⁸ Ces extensions sont présentées dans le chapitre II « Méthodologie de la recherche-action » - « Axe 8 : dissémination de la recherche-action ».

II. MÉTHODOLOGIE DE LA RECHERCHE-ACTION

L'objectif de cette partie est de décrire les activités menées tout au long de la recherche-action. Ceci permettra de rendre compte de la méthodologie qui a été développée entre 2008 et 2012, de manière évolutive et en fonction des besoins et des ressources des partenaires de terrain. Nous décrivons en premier lieu les deux clés de voûte de la recherche-action : les fascicules de stimulation du langage Polo le Lapin (axe 1) et les rencontres éducatives avec les parents (axe 2). Il s'agit de deux outils au service du projet de coéducation. Ils prennent sens grâce à leur inscription dans le cadre d'une méthodologie intégrée : celle-ci a articulé, de manière continue et par ajustements progressifs, l'ensemble des axes de travail (neuf au total) qui sont explicités ci-après.

1. AXE 1 : STIMULATION DU LANGAGE ORAL : LES FASCICULES « POLO LE LAPIN »

« Je dois personnellement vous exprimer mon optimisme. Mon optimisme d'avoir vu de loin lors des réunions du jeudi après-midi, des enseignantes et des chercheurs universitaires aborder ensemble la problématique de l'acquisition du langage en maternelle, partager des activités, s'inscrire de concert dans la réalité, mobiliser une créativité commune pour investir cette relation école-famille. » (E. Cacheux, Conseiller pédagogique)

« Cela a, en quelque sorte, fait tomber des barrières entre les parents, entre l'enseignante et aussi la direction. Cette année-ci, en début d'année, Polo est né, nous avons vu apparaître dans notre classe les fameux fascicules que vous avez eu le plaisir et la joie de découvrir et de manipuler dans nos classes. Les parents ont joué le jeu, ils ont travaillé avec les fascicules dans les familles, il y a (...) plus ou moins 80 % de retour des fascicules. Ils sont demandeurs, ils réclament Polo. » (E. Canon, Directrice d'école)

« C'est toujours gai de voir comment il [mon enfant] prend plaisir à faire les exercices. Et en plus pour la première fois, il m'a raconté une histoire. Et ça c'était très gai ! » (Maman d'élève)



Nous présentons ci-après l'outil principal qui a été développé, en partenariat avec des enseignants, dans le cadre de la recherche-action, à savoir les fascicules de stimulation du langage « *Eduquons ensemble avec Polo le Lapin* ». Ces fascicules visent à stimuler les performances langagières de l'enfant de 3 à 5 ans, non seulement à l'école mais aussi en famille. Distribués directement par les enseignants aux parents, ils regroupent des activités simples, adaptées pour être facilement réalisées dans le milieu familial¹⁹.

Les activités contenues dans les fascicules sont présentées par un personnage récurrent, **Polo Le Lapin**. Articuler la présentation de l'ensemble des activités autour d'un personnage attractif permet de stimuler l'envie d'apprendre chez l'enfant. De plus, Polo le Lapin, qui « voyage » tour à tour du milieu scolaire au milieu familial, exerce une véritable **fonction transitionnelle** pour l'enfant. Ce rôle affectif est fondamental : le personnage favorise une relation rassurante entre école et famille, et médiatise celle que l'enfant entretient avec l'adulte.

Le dispositif de stimulation du langage a fait l'objet de trois évaluations successives (de 2009 à 2012) : les résultats sont extrêmement encourageants. Nous les détaillons au chapitre III « Evaluation ».

A. DESCRIPTION DES FASCICULES DE STIMULATION DU LANGAGE

Dix fascicules ont été conçus par tranche d'âge (3/4/5 ans). L'ensemble des fascicules a été réalisé de façon à assurer une progressivité dans les apprentissages qui soit adaptée à l'âge de l'enfant. Les fascicules se présentent en format A4 (ce qui offre la possibilité d'exploiter de grandes planches d'images en classe). Ils se composent de deux fiches de travail par activité. La première reprend le principe qui sous-tend l'activité et le procédé didactique qui en permet l'application au sein de la classe. La seconde rappelle l'objectif de l'activité. Elle décrit brièvement la compétence/performance qui est attendue chez l'enfant et précise la consigne à lui fournir. Enfin, elle propose à l'enseignant une procédure d'évaluation formative et intégrée. Les fascicules sont conçus sous forme de fiches non reliées pour permettre une souplesse d'utilisation. Les enseignants peuvent ainsi :

- ✓ utiliser les fiches indépendamment les unes des autres ;
- ✓ utiliser les fiches dans un ordre différent de celui prévu initialement ;
- ✓ « sortir » la fiche de la pochette pour plus de facilité dans la réalisation de l'activité avec l'enfant ;
- ✓ créer des activités de manipulation (plutôt que « papier-crayon ») au départ des fiches, par exemple en découpant, en plastifiant les images pour développer un autre type de jeu (comme une boîte à images)...

Ce format « détachable » permet également :

- ✓ de sélectionner les fiches que l'enseignant souhaite diffuser auprès des parents, par exemple en fonction des activités qui auront été réalisées en classe ;

¹⁹ Outil disponible sur le site www.eduquonsensemble.jimdo.com.

- ✓ de créer des classeurs contenant des activités de langage personnalisées, où seront reprises non seulement des fiches issues des fascicules Polo le Lapin, mais également d'autres activités de langage développées par l'enseignant ;
- ✓ de plastifier (et donc de mieux conserver) les planches d'images issues des fascicules.

B. LES FASCICULES DE STIMULATION DU LANGAGE : DES OUTILS POUR LA COEDUCATION

Les fascicules de langage sont déclinés selon deux versions différentes, l'une destinée aux parents, l'autre aux enseignants. Grâce à ces outils différenciés, parents et enseignants peuvent identifier leur territoire d'action respectif, tout en poursuivant une même visée : assurer le développement psychosocial optimal de l'enfant. Pour y parvenir, ils disposent, entre autres, de fascicules de langage qui s'appuient sur un référentiel commun. Ceci favorise une harmonisation du soutien éducatif offert à l'enfant, dans le respect de chaque partenaire.

Nous l'avons souligné ci-avant : la famille est un lieu différent de l'école et doit le rester ; l'éducation s'y épanouit le plus souvent dans l'implicite. Il ne s'agit donc pas d'intervenir dans le cadre familial pour rendre explicite des objectifs à atteindre, pour programmer des apprentissages ou pour définir des contenus à enseigner. Il ne s'agit pas d'engager le parent dans une forme de « co-enseignement »²⁰.

Les parents exercent surtout auprès de l'enfant un rôle d'étayage des apprentissages. Généralement, ils soutiennent et stimulent leur enfant spontanément, intuitivement, sans programmation préalable. Les parents exercent, par l'ajustement de leurs comportements à ceux de l'enfant, un impact positif sur son développement psychosocial, même si les objectifs poursuivis n'ont pas été clairement définis au préalable (comme c'est davantage le cas dans le cadre scolaire).

C'est pourquoi, contrairement aux fascicules de langage destinés aux enseignants, les fascicules destinés aux parents ne présentent pas de « principes et procédés didactiques » ; les objectifs des activités demeurent implicites. Les performances ne sont pas évaluées.

En famille, c'est le plaisir partagé au cours d'une activité libre et ludique qui prime. En effet, c'est le plaisir ressenti au cours des échanges avec les parents qui constitue le limon de la découverte des mots et du désir de communiquer. C'est à partir de lui que se développera chez l'enfant l'appétence à parler et à échanger avec les autres. C'est pour cela que, dans la famille, les activités éducatives se réalisent au mieux dans un contexte spontané, libre, ludique. En jouant avec les enfants, le parent enseigne implicitement que l'acquisition de connaissances est un puissant vecteur de plaisir.

Les fascicules Polo le Lapin s'intègrent pleinement à ces pratiques ludo-éducatives au sein des familles. Ils stimulent, chez le parent, une véritable conscience pédagogique de son rôle dans le développement de l'enfant et, en particulier, dans l'apprentissage de la langue. Le parent est incité à observer son enfant au cours des activités, mais pas à l'évaluer sur ses performances. Il est invité à jouer avec son enfant, quand ils le désirent tous deux, et non à structurer une séquence d'apprentissage qui vise des objectifs précis.

²⁰ Ces notions sont développées au chapitre I « Présentation de la recherche-action » - « La conceptualisation ».

Pour inscrire les parents dans la logique coéducative, il est essentiel de ne pas remettre en cause le rôle fondamental qu'ils jouent dans la diffusion implicite des savoirs et des connaissances nécessaires au développement langagier de leur enfant. Dans cette optique, il ne s'agit pas, à travers les fascicules, d'inciter les parents à se transformer en enseignants.

En famille, l'enfant sera incité, d'une manière moins formelle, à jouer avec les mots pour se représenter le monde, communiquer et observer les modalités de fonctionnement de sa langue maternelle. Il sera amené à enrichir son lexique, à le moduler dans une syntaxe pour le rendre communicable et à jouer avec les différents sons qui le composent.

Ainsi envisagés, les fascicules permettent d'intégrer dans une même logique coéducative les pratiques didactiques explicites mises en place à l'école et les pratiques éducatives implicites qui s'expriment dans les familles. Dans le cadre scolaire, celui de l'apprentissage explicite, l'enfant est amené à apprendre en jouant. Dans le cadre familial, celui de l'apprentissage implicite, il a tout à gagner s'il est encouragé à jouer en apprenant !

L'apprentissage de la langue se réalise de cette manière aussi bien à l'école qu'à la maison. Dans un contexte d'apprentissage au sein duquel la langue maternelle et la langue de l'école ne s'opposent pas, mais enrichissent par leurs différences le patrimoine langagier de l'enfant, l'école et la famille sont en mesure de s'engager dans un partenariat éducatif. Chacun étayant l'apprentissage de la langue en fonction du rôle, de la fonction et du statut qui est le leur.

C. TAXONOMIES PRESIDENT A L'ELABORATION DES FASCICULES DE STIMULATION DU LANGAGE

Deux types de classification ont été utilisés pour concevoir les activités didactiques proposées dans les fascicules : une taxinomie langagière et une taxinomie linguistique.

LA TAXINOMIE LANGAGIÈRE

Le langage est un système structuré qui permet d'exprimer sa pensée, de communiquer.

La taxinomie langagière envisage le langage comme:

- un instrument de représentation du monde ;
- un instrument de communication ;
- un objet d'observation et de manipulation.

La taxinomie langagière précise quelle fonction accordée au langage est visée de manière préférentielle par le matériel didactique présenté. Le langage est envisagé comme instrument de communication lorsqu'il est question pour l'enfant de transmettre un contenu sémantique sous la forme par exemple d'une histoire ou d'un récit. Il est davantage présenté comme un instrument de représentation du monde quand il permet à l'enfant de décrire, de montrer, de reproduire, de dessiner ou de symboliser. En outre, le langage peut lui-même être considéré comme un objet d'observation ou de manipulation dès lors que l'enfant est amené à jouer avec les mots, les sonorités et/ou les différentes formes que peuvent prendre les phonèmes.

LA TAXINOMIE LINGUISTIQUE

La linguistique est l'étude du langage. Elle se subdivise en différents domaines, dont :

- la phonétique/ la phonologie (l'étude des sons/ des phonèmes) ;
- la syntaxe (l'étude des rapports entre unités lexicales dont la combinaison forme des phrases) ;
- la sémantique (l'étude du sens des mots et des énoncés).

Dans le but d'adapter les activités des fascicules au niveau susceptible d'être atteint par l'enfant, et pour les organiser en fonction d'un schéma de progressivité cohérent, la taxinomie linguistique tient compte de l'évolution du langage qui est attendue entre 3 et 5 ans dans trois domaines : phonologie, syntaxe et lexique.

L'évolution sur le plan phonologique

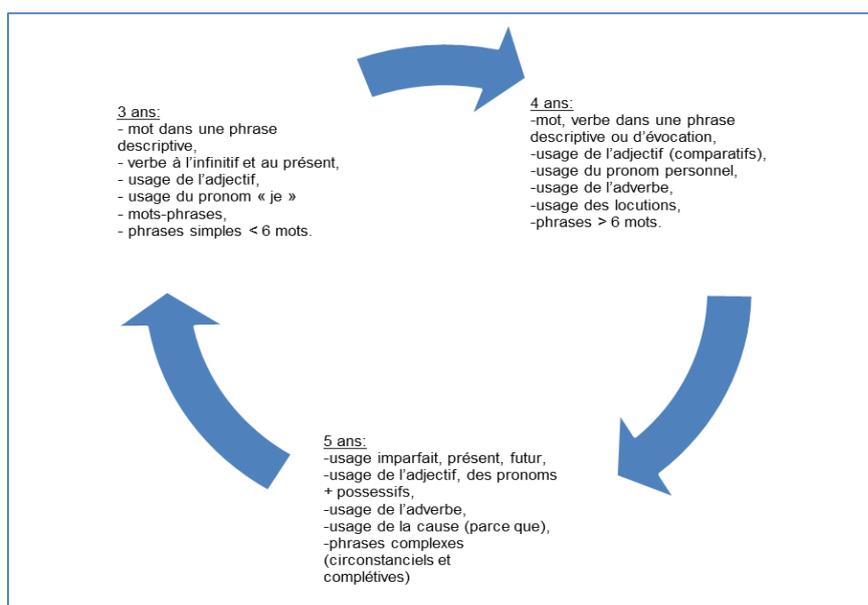
A 3 ans, l'enfant présente une plus grande sensibilité à la récurrence (aux invariants) et à l'incongruité des sons de la langue ; il utilise de façon passive des onomatopées (« glouglou, coucou ») par imitation et identification.

A 4 ans, l'enfant utilise le langage de façon plus ludique (par des jeux) ; il présente un début de conscience phonologique (relative à la sonorité de la langue : syllabes, rimes).

A 5 ans, l'enfant est sensibilisé à l'humour et aux jeux de mots (« coucou, le revoilou ! »). La conscience phonologique ainsi que les aptitudes métalinguistiques (à réfléchir sur le langage) sont renforcées.

L'évolution sur le plan syntaxique

Le schéma suivant présente les compétences syntaxiques progressivement atteintes : à 3 ans, 4 ans et 5 ans.



L'évolution sur le plan lexical

La sélection des mots exploités dans les fascicules a été opérée sur base des recherches de Philippe Boisseau. Cet auteur a proposé une liste des mots que l'enfant maîtrise généralement à 3 ans, 4 ans et 5 ans dans l'ouvrage « *Enseigner la langue orale en maternelle* » (Paris, Retz, 2005). Par ailleurs, le lexique a été organisé en fonction de thématiques. Pour être pertinentes, celles-ci ont été choisies avec les enseignants ayant participé à la recherche-action « Eduquons ensemble », ce qui a permis de dégager des thèmes en lien avec les activités généralement menées dans l'enseignement maternel.

Fascicules	Thématiques
1	La rentrée
2	A la maison
3	Le corps
4	La nature
5	Les couleurs
6	Les animaux
7	Les émotions
8	La musique
9	Compter avec les mots
10	Les mots de chez moi

D. OBJECTIFS ET COMPETENCES SOLLICITEES

Les taxinomies langagières et linguistiques ont permis de définir les **objectifs généraux** qui guident les activités didactiques dans les domaines de l'apprentissage de la communication, de l'acquisition du langage oral et de la maîtrise de la langue.

En croisant les deux taxinomies, des **objectifs opérationnels** ont été dégagés, ce qui permet d'observer plus précisément la progression langagière de l'enfant, et d'envisager des activités didactiques adaptées à l'évolution particulière de chacun. Cela favorise l'individualisation du processus d'apprentissage et l'adaptation de procédures d'enseignement en fonction du niveau atteint par chaque enfant.

Si l'on envisage le « niveau attendu » à 3 ans, 4 ans et 5 ans, il est indispensable de résister à la tentation de situer l'enfant par rapport à une norme qui devrait nécessairement être atteinte par tous à un âge déterminé. Les fascicules de langage Polo le Lapin proposent plutôt des **repères** en matière d'activités et d'objectifs à atteindre par classe d'âge, le parcours linguistique de chaque enfant étant loin d'être uniforme. Il est important, autant pour l'enseignant que pour le parent, de comprendre que, si les activités ont été pensées en fonction des performances attendues « théoriquement » à 3/4/5 ans, il est normal que chaque enfant progresse différemment, à son propre rythme.

Le tableau qui suit synthétise les **objectifs** poursuivis à travers les différentes activités des fascicules Polo le Lapin.

Objectifs généraux	Compétences/performances	Objectifs opérationnels
Utiliser le langage comme instrument de représentation du monde	Compétences lexicales (je désigne, je demande, j'utilise des mots, je connais)	L'enfant utilise le pointage pour désigner. L'enfant utilise des mots simplifiés pour nommer. L'enfant utilise des mots précis pour demander et pour décrire ce qu'il voit. L'enfant utilise des mots précis pour raconter.
	Au niveau de la réception/compréhension (je connais)	L'enfant comprend que l'on s'adresse à lui. L'enfant comprend ce qu'on lui dit. L'enfant comprend lorsqu'une consigne collective s'adresse à lui. L'enfant répond gestuellement ou oralement à une sollicitation en situation.
Utiliser le langage comme instrument de communication	Compétences discursives • Maîtrise du langage d'action (je nomme, je commente, je décris... pour me faire comprendre) • Maîtrise du langage d'évocation (j'explique, j'évoque, je raconte, j'imagine, j'anticipe, je justifie, je dessine, je représente les choses absentes et les événements passés... pour me faire comprendre)	L'enfant peut nommer ce qui lui est montré en se faisant comprendre. L'enfant peut décrire ce qu'il fait (ou ce que fait un autre) en se faisant comprendre. L'enfant peut raconter ce qui se passe devant lui en se faisant comprendre. L'enfant peut prêter sa voix à une marionnette.
		L'enfant peut raconter un événement vécu collectivement en se faisant comprendre. L'enfant peut raconter une histoire à partir d'une ou deux images en se faisant comprendre. L'enfant peut rapporter la trame narrative d'un album qui lui a déjà été présenté en se servant des images et en se faisant comprendre. L'enfant peut inventer une courte histoire dans laquelle les acteurs sont correctement posés, où il y aura au moins un événement et une clôture, en se faisant comprendre.
	Au niveau de la production langagière (je parle, j'écoute, je questionne, je répons)	L'enfant écoute ce qui lui est dit. L'enfant participe à des conversations et/ou prend l'initiative d'un échange verbal. L'enfant ose prendre la parole devant un petit groupe. L'enfant s'insère dans un échange collectif en respectant les règles de communication.
Utiliser le langage comme objet d'observation	Compétences syntaxiques (je parle la langue, je me sers de, j'emploie)	L'enfant utilise des mots phrases ou des phrases à deux mots. L'enfant parle avec des phrases simples et bien construites. L'enfant parle avec des phrases complexes et bien construites. L'enfant se sert des pronoms.
	Compétences sémantiques (je parle la langue, je connais le sens précis des mots)	L'enfant enrichit son lexique usuel de morphèmes passif et actif en utilisant des synonymes et des antonymes. L'enfant enrichit son lexique usuel de morphèmes actif et passif en élaborant des champs sémantiques. L'enfant établit la correspondance entre le mot oral et le mot écrit.
	Compétences phonologiques (je joue avec les sons de la langue, je récite, je chante)	L'enfant peut repérer, segmenter les phonèmes et les syllabes. L'enfant peut manipuler consciemment les phonèmes et les syllabes. L'enfant peut établir le rapport entre les lettres et les sons.

La plupart des activités proposées dans les fascicules ont été élaborées, imaginées et expérimentées par des enseignants d'écoles pilotes ayant participé à la recherche-action « Parents partenaires de l'éducation » (au sein d'ateliers de langage). Ci-après, quelques activités proposées dans les fascicules Polo le Lapin sont présentées. Elles sont mises en relation avec les objectifs poursuivis.

LE LANGAGE COMME INSTRUMENT DE REPRÉSENTATION DU MONDE

Dans ce type d'activité, l'enfant doit découvrir un objet ou une image qui est caché(e), mais qui lui est révélée progressivement. Le langage est utilisé de manière fonctionnelle en vue d'accumuler des indices pour nommer. L'enfant apprend à la fois à communiquer dans le groupe et à parler de ce qu'il voit ou de ce qu'il ressent (langage d'action) pour évoquer de manière progressive ce qui n'est pas encore présent à ses yeux (entrée dans le langage d'évocation).

Exemples d'activités

- **L'objet-mystère** : l'enfant doit découvrir, uniquement en le touchant, l'identité d'un objet-mystère caché dans une boîte, qui a été choisi en fonction du thème abordé (matériel du bac à sable, vêtements d'hiver...).
- **Jeu de Kim / jeu de Kim visuel** : les enfants disposent d'une boîte contenant différents objets de la classe. Chacun à leur tour, les enfants choisissent un objet de la boîte (sans le montrer) et les autres doivent le retrouver en posant des questions.
- « **Dessiné, c'est gagné** » : à partir de la fiche qu'il a tirée, l'enfant dessine un objet ou un animal au tableau. Les autres essaient de trouver ce qui est dessiné sur la fiche, en posant des questions.
- **Le « sac surprise »** : l'enfant doit deviner et nommer les objets contenus dans un sac en posant des questions.
- « **Coucou, qui suis-je ?** » : l'enfant doit reconnaître des animaux en fonction d'indices visuels et de mots-clés.
- « **A chacun ses petits** » : l'enfant doit remettre à chaque femelle/mâle ses petits, en formulant des phrases (par exemple : « les poussins sont les petits de la poule »).
- **Les devinettes** : l'enfant doit partir d'indices formulés du plus large au plus précis pour trouver l'objet, l'animal, le personnage qu'un autre enfant a choisi de faire deviner.
- « **Image cachée, image coupée** » : les enfants émettent des hypothèses quant au contenu de l'image qui est soit masquée par des caches, soit coupée comme un puzzle.
- **Le jeu des indices** : grâce à des indices, l'enfant doit retrouver un objet, une personne, un personnage d'une histoire.
- ...

Fiche-exemple 1

Activité 1 : Le dessin à reconnaître

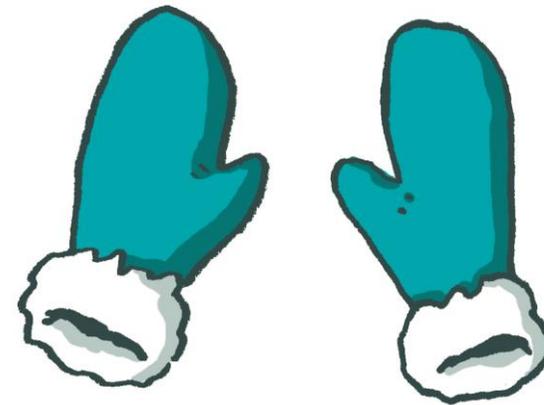
Principe

Une image représentant un objet familier identifié au préalable au cours d'une activité réalisée en famille est montrée progressivement aux enfants. Dès que l'un d'eux parvient à deviner quel objet est représenté par un dessin sous le carton, il le nomme en utilisant un mot précis pour le désigner. L'enfant apprend ainsi à associer un mot à l'image à laquelle il fait référence.

Procédé

Les enfants sont rassemblés autour de l'image partiellement dissimulée sous un carton. L'enseignant dévoile progressivement l'image en faisant glisser lentement le carton. Dès qu'un enfant a découvert l'objet caché et parvient à le nommer, l'enseignant désigne l'élève qui a donné la bonne réponse par son prénom et lui demande de répéter clairement le mot précis à l'attention de l'ensemble du groupe. Il dévoile alors l'objet dans sa totalité et invite les enfants à nommer collectivement l'objet représenté avant de passer à l'image suivante.

► Fiches enseignants. Activité 1



les moufles

LE LANGAGE COMME INSTRUMENT DE COMMUNICATION

Dans ce type d'activité, l'enfant apprend à utiliser le langage pour communiquer et produire des énoncés qui lui permettent soit de décrire une situation, soit de commenter une action qu'il réalise lui-même ou qu'un autre effectue devant lui (langage d'action), soit de raconter des événements passés ou portant sur des éléments absents de sa réalité factuelle (langage d'évocation).

L'objectif est atteint lorsque l'enfant parvient à utiliser le langage pour se faire comprendre de ceux qui l'entourent. Pour cela, il doit être capable de manier un langage symbolique ou allégorique qui le relie aux autres. Il parvient à concevoir le sens que prennent l'usage de la langue et le recours au langage lorsqu'ils sont envisagés comme des outils de communication. Ce type de fonction langagière est stimulé par des activités au cours desquelles l'enfant est invité à s'exprimer verbalement à partir de situations de jeux symboliques ou en prenant appui sur des images.

Exemples d'activités

- « **Le petit reporter** » : l'enfant, en situation d'interviewé ou d'interviewer, est invité à un entretien familial libre avec un micro. Il peut également être amené à raconter un fait (de la maison, de l'école...) ou à expliquer/raconter ses vacances, son week-end ou sa journée.

L'image peut également être utilisée pour stimuler le langage comme outil de communication.

- **La découverte d'un album** : l'enfant est invité à raconter une histoire en découvrant « l'objet livre ».
- **L'affiche à décrire** : l'enfant est invité à effectuer la description d'affiches en exploitant un vocabulaire spécifique.
- « **L'histoire en désordre** » : l'enfant doit, à partir d'images, retrouver l'ordre chronologique d'historiettes à remettre en ordre en formulant et en racontant.
- « **L'histoire sans fin** » : l'enfant doit terminer une histoire interrompue en s'exprimant oralement.
- **Jeu de rébus, de pictogrammes sur un texte** : l'enfant doit retrouver les nouveaux mots qui sont dessinés.
- ...

Fiche-exemple 2

► **Fiches enseignants.** Fiche 6b : principe et procédé

Activité 6 : l'émotion mimée / jeu de rôle

Principe :

En mimant l'émotion, l'enfant en incorpore l'expression. Cette manière de procéder lui permet d'agir avec son corps dans un contexte de maîtrise absolue de ses gestes. Avec le mime, le processus qui relie l'émotion à son substrat somatique est en quelque sorte inversé. En effet, lorsque l'enfant est submergé par une émotion, celle-ci prend en quelque sorte son corps en otage et se manifeste, indépendamment de sa volonté, à travers lui. Dans l'activité du mime, c'est, au contraire, l'enfant qui dicte à son corps ce qu'il doit réaliser pour exprimer l'émotion.

Procédé :

Au cours de l'atelier langage, les enfants sont rassemblés autour de l'enseignant. Chacun d'eux est encouragé à mimer devant le groupe l'émotion qui lui est soufflée à l'oreille par l'adulte. Les autres enfants sont invités à deviner l'émotion qui est mimée. Toutefois, ils ne peuvent la communiquer avant que l'élève occupé à réaliser le même n'ait entièrement terminé son jeu. Dès que l'enfant estime lui-même en avoir fini, il ne bouge plus. Un enfant du groupe est alors invité par l'enseignant à exprimer l'émotion qui vient d'être mimée soit de manière verbale, soit en venant montrer du doigt sur le tableau l'image correspondant à l'émotion.

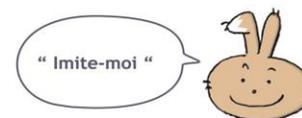


► **Fiches enseignants.** Fiche 6 : L'émotion mimée

Activité 6 : l'émotion mimée / jeu de rôle

- Stimule la compétence/performance d'expression non verbale de l'enfant
- Vise le langage non verbal comme moyen de communication
- Se réalise à l'école et à la maison
- Met en jeu les besoins affectifs, cognitifs et sociaux de l'enfant

Montre, sans dire un mot, comment on fait quand on est...



Que fait Polo quand il est :

content

triste

fâché

effrayé

dégoûté



L'enfant est parvenu à imiter des actions relatives à moins de la moitié des émotions.

L'enfant est parvenu à imiter des actions relatives à plus de la moitié des émotions.

L'enfant est parvenu à imiter des actions relatives à la totalité des émotions.

LE LANGAGE COMME OBJET D'OBSERVATION ET DE MANIPULATION

Au cours des activités de ce type, l'enfant joue avec les mots, leurs sons, leur sens et leur ordre de façon à enrichir ses connaissances sémantiques, phonologiques et syntaxiques. Jouer avec des sonorités amusantes, avec le sens et l'ordre des mots, permet de sortir l'enfant de l'aspect uniquement fonctionnel du langage. A travers ces jeux, la langue est envisagée comme un pur objet de plaisir.

Exemples d'activités

- « **On entend...** » : les enfants sont invités à repérer les phonèmes récurrents.
- **Chants et comptines** : les enfants doivent chanter et réciter des historiettes racontées en suivant une prosodie ou un rythme qui facilite la rétention.
- **Jeux psychomoteurs, rythmes, comptines** : les enfants doivent utiliser leur corps pour marquer le rythme ou suivre la prosodie.
- **Le jeu des mots cousins** : les enfants sont invités à rechercher des mots qui commencent/finissent par des phonèmes similaires...
- **Faire des rimes n'est pas un crime** : l'enfant doit inventer des rimes en prenant pour support les prénoms de la classe, les noms des couleurs...
- **Jeu d'exploration du champ sémantique** : l'investigation d'un champ lexical et/ou sémantique est stimulée par un travail qui se structure par thèmes. Le calendrier, la météo, le goûter... Mais aussi toutes les découvertes qui incitent à explorer un vocabulaire nouveau. La stimulation de l'oral autour de livrets à thèmes construits en classe (les actions, les fêtes, où suis-je ?, les nombres, les couleurs, la météo...) favorise également la découverte d'un champ sémantique spécifique.
- « **Bon appétit Monsieur Lapin !** » : les enfants sont amenés à associer des images d'une histoire qui leur est racontée régulièrement à des sons puis à des lettres.
- ...

Fiche-exemple 3

► **Fiches enseignants.** Fiche 4b : principe et procédé

Fiche 4 : La comptine de l'école chantée à la maison

Principe

La *comptine chantée à la maison* suppose d'organiser le cheminement de l'activité « comptine » pour qu'à partir de l'école elle s'introduise rituellement dans les pratiques familiales. L'enfant est en effet amené, par cette activité, à reprendre chez lui dans un espace-temps clairement identifié et si possible ritualisé la ritournelle apprise en classe. Le cas échéant, le parent, renvoie au sein de l'école notamment par l'intermédiaire du cahier de vie une production qui constitue l'indice qu'il a entendu et compris le sens du conte ou de la comptine rapportée par l'enfant.

Procédé

Les comptines sont chantées ou récitées dans des espaces temps scolarisés ritualisés qui en favorisent l'imprégnation (avant la récréation, avant la sieste, en fin d'atelier). Les parents sont invités à en prendre connaissance en écoutant la récitation dans un espace-temps familial lui aussi ritualisé (avant le coucher, après le repas, etc...). cette manière de procéder permet en effet d'assurer à la narration réalisée par l'enfant un cadre structuré au sein duquel celle-ci prend une importance significative.

Le cas échéant, les parents peuvent être invités à émettre une production sous la forme d'une image, d'un dessin ou d'un texte qui indique qu'ils ont, au moins partiellement, compris le sens de ce que l'enfant a raconté ou chanté.



► **Fiches enseignants.** Fiche 4a : La comptine de l'école chantée à la maison

Activité 4 : La comptine de l'école chantée à la maison

- Stimule la performance/compétence discursive de l'enfant
- Vise le langage comme objet d'observation et de manipulation
- Nécessite la collaboration et/ou l'implication parentale
- Met en jeu les besoins cognitifs et affectifs

Je peux réciter une
comptine avec papa
et maman



La comptine du lapin qui parle :

Lapin par ci,
lapin par là
Lapin partout
Je deviens fou

Mais tout à coup
Le revoilou
Et pour le coup
Je le crois pas

Lapin parti,
Lapin parta
Il est parti
je ne sais pas où

Lapin par cri, lapin parla
Et patati et patata
Mais c'était juste,
Rien que pour moi

L'enfant a repris
à la maison une
partie de la
comptine

L'enfant a repris
à la maison la
quasi totalité de
la comptine



L'enfant a repris
à la maison la
totalité de la
comptine

E. CONTENU DES FASCICULES

Le tableau qui suit reprend l'ensemble des activités par fascicule. Le vocabulaire y est cumulatif de 3 ans à 5 ans.

1. La rentrée	« Le dessin à reconnaître » (reconnaître une image dévoilée peu à peu : le matériel scolaire) « L'histoire en désordre : Polo à l'école » (replacer des images dans l'ordre et raconter) « A quoi sert... ? » (nommer des objets et leurs utilités) « Décris l'image » (activité de description d'images : la cour de récré)
2. A la maison	« Le dessin à reconnaître » (les objets de la maison) « La maison de Polo » (activité de désignation d'images) « Invente une histoire avec Polo » (raconter une histoire à partir de dessins) « A quoi sert... ? » (nommer des objets et leurs utilités)
3. Le corps	« Le dessin à reconnaître » (les vêtements) « Je connais mon corps » (désigner des parties du corps) « Polo, la peluche qui voyage » (raconter le séjour de la mascotte Polo au sein du foyer) « La comptine de l'école chantée à la maison » (réciter une comptine)
4. La nature	« Le dessin à reconnaître » (la météo) « A quoi sert ? » (nommer des objets et leurs utilités) « Le conte familial » (raconter une histoire provenant de la famille à sa classe) « Décris l'image » (activité de description d'images : l'arbre)
5. Les couleurs	Activité de coloriage avec consigne de couleur Imagier sur les fruits et les légumes « La bibliothèque de Polo » (segmentation d'unités lexicales dans une histoire) « Imite Polo » (activité d'imitation : associer un mot à un geste, un mouvement, une pose)
6. Les animaux	« Le dessin à reconnaître » (les animaux) « Décris l'image » (activité de description d'images : Polo dans la nature) « Qui est-ce qui... ? » (associer des adjectifs à des noms) « Dessiné, c'est gagné » (reproduire une image et la faire deviner)
7. Les émotions	« Les sacs à états d'âme » (associer un mot à un état émotionnel distinct) « Décris l'image » (activité de description d'images : les émotions) « Devine les émotions » (raconter une histoire au départ d'une émotion) « Les émotions qui se comptent sur les doigts » (associer une émotion à un récit) « Le tiroir à émotions » (expression libre sur les comportements associés aux émotions) « Imite-moi » (activité de jeux de rôle autour des émotions) « Les émotions en désordre » (activité d'exploration d'un champ sémantique)
8. La musique	« L'orchestre de Polo » (labyrinthe autour des instruments de musique) « Souffler, taper, froter » (associer un instrument à l'action pour en jouer) « Ça va ou ça ne va pas ? » (discriminer les sons en fonction de la signification des mots) « La musique des animaux » (associer l'animal à son cri) « La comptine en italien » (découvrir la musicalité d'une autre langue) « L'instrument caché » (poser des questions pour deviner de quel instrument il s'agit)
9. Compter avec les mots	« Les chiffres sont des mots » (associer chaque chiffre à son mot) « Cherche les différences » (trouver les différences et les mots pour les désigner) « Les opérations » (faire un récit au départ d'une situation évoquant des opérations) « La course à pieds » (concevoir la sériation dans un ordre croissant/décroissant) « Le gâteau d'anniversaire » (associer un nombre de bougies à un âge) « Comptine, je compte sur toi » (activité d'écoute discriminante) « Polo et l'omelette » (raconter une histoire à partir d'images) « Les paires de gants » (activité d'appariement)
10. Les mots de chez moi	« Les mots de chez moi » (identification de mots nouveaux à travers un récit familial) « Invente une histoire avec Polo » (autour d'images sur les métiers) « Que fait Polo ? » (activité de discrimination phonologique) « Petites autos » (comprendre ce qui peut influencer le sens d'un mot) « Je rêve d'un acrobète » (activité sur les néologismes)

2. AXE 2 : ÉDUCATION FAMILIALE : LES « RENCONTRES ÉDUCATIVES »

« Rencontre très enrichissante. Cela a permis de nous comparer avec d'autres parents d'autres cultures, et de comparer les différentes manières d'agir que nous avons concernant l'éducation. » (Un parent d'école pilote)

« Je suis preneur (des rencontres éducatives) : ça permet aux parents de se parler, d'échanger des opinions ! » (Un parent d'école pilote)

L'objectif de la recherche-action mise en place était de mettre en rapport, l'un avec l'autre, deux milieux, deux univers, deux référentiels différents, à savoir l'école et la famille. Nous avons vu que les résultats obtenus, à l'aide de l'outil de stimulation du langage oral, étaient positifs et qu'ils incitaient à poursuivre dans cette voie.

Toutefois, il est bien évident que le rôle éducatif de la famille va bien au-delà de la participation à de telles activités. Nous savons que l'éducation familiale a un impact considérable sur le développement de l'enfant et ses acquisitions scolaires. Rappelons que les réalités familiales (comportements, attitudes, traits de personnalité, potentiel intellectuel des parents, statut et environnement social) sont susceptibles d'expliquer 84 % de la variance d'erreur des performances scolaires à 7 ans (lecture et calcul) (Pourtois, 1979).

En d'autres termes, on peut dire que l'école exerce une influence proximale sur les acquisitions scolaires de l'enfant tandis que la famille, elle, joue un rôle distal, en termes de causalité forte, sur ces mêmes acquisitions scolaires. Ce constat justifie que, parallèlement aux activités de coéducation et de stimulation au langage, un autre objectif prioritaire doit être poursuivi : *« créer, organiser et mettre en œuvre, au sein même de l'école, des ateliers pédagogiques pour des parents d'élèves du maternel. Animés par des experts, ces ateliers viseront à revaloriser et à revitaliser les compétences éducatives des parents »* (arrêté du Gouvernement de la Fédération Wallonie-Bruxelles, Recherche-action sur le thème « Parents partenaires de l'éducation »).

Nous avons dès lors développé, progressivement, un programme d'éducation familiale, qui s'est actualisé sous forme de « rencontres éducatives » au sein d'écoles participant à la recherche-action.

Au début de la recherche-action, en 2008, des séquences filmées avaient été tournées pour illustrer les activités d'apprentissage en classe. Les parents, curieux de voir leur enfant en activité, étaient venus nombreux pour visionner ces séquences. Ce premier temps de rencontre avait pour but de valoriser le travail quotidien des enseignantes et de faire prendre conscience aux parents de l'importance du jeu dans le développement de l'enfant. Les parents avaient aussi été invités à réaliser, avec leur enfant, des jeux de manipulation proposés par l'enseignant. Les chercheurs ont ainsi contribué, par la création d'une alliance empreinte de confiance et de réciprocité, à la mise en place d'un climat favorable aux

activités à venir. Ceci a constitué un terreau essentiel aux actions en direction des parents, en particulier les « rencontres éducatives », l'un des piliers du projet.

A partir de 2009 jusqu'en 2012, dix écoles qui participent à la recherche-action acceptent de proposer des « rencontres éducatives » aux parents des enfants qui fréquentent leur établissement en maternelle.

Au total, 115 parents ont participé à ces rencontres. Les thématiques des rencontres ont été choisies par les parents eux-mêmes. Les thèmes les plus fréquemment traités étaient les suivants :

- « Aimer son enfant : comment s'attacher, et se détacher ? » (besoins affectifs)
- « Comment aider son enfant à apprendre ? » (besoins cognitifs)
- « Comment mettre des limites à mon enfant ? » (besoins sociaux)
- « Comment transmettre des valeurs à mon enfant ? » (besoins conatifs)

Au départ du thème « Aimer son enfant : comment s'attacher, et se détacher ? », les participants ont abordé les besoins d'attachement et d'acceptation, mais aussi celui de communication (par l'analyse approfondie des interactions verbales et non verbales qui engendrent, par exemple, l'incapacité à se détacher). Le thème « Comment aider son enfant à apprendre ? » a permis de traiter les besoins de stimulation, d'expérimentation mais aussi de considération (l'estime de soi en lien avec les apprentissages). Le thème « Comment mettre des limites à mon enfant ? » a favorisé l'évocation du besoin de structure et du besoin de renforcement (en quoi les feed-backs que je renvoie à l'enfant influencent-ils son comportement ?). Enfin, le thème « Comment transmettre des valeurs à mon enfant ? » a suscité des questionnements à la fois sur les valeurs (notamment de l'évolution des repères culturels des parents et des enfants) et sur l'investissement (quel projet d'avenir pour mon enfant ?).

A. PREMICES

La mise en place de « rencontres éducatives » concrétise la volonté de regrouper un ensemble de personnes impliquées dans l'exercice et l'expérience de la parentalité, de façon à favoriser l'émergence commune d'énoncés signifiants susceptibles d'aider chacun d'entre eux à améliorer ses compétences éducatives.

A cet endroit, nous rappelons les constats posés dans l'ouvrage « L'Education implicite » (Pourtois, Desmet, 2004), faisant appel à l'étude de Nimal, Lahaye et Pourtois à propos des logiques familiales d'insertion sociale (2000). Cette recherche longitudinale a permis de mettre en exergue cinq profils de familles, qui retracent la construction des instances de socialisation et leur façon routinière d'agir et de penser, créant ainsi des modèles éducatifs spécifiques. Ces cinq profils, qui sont autant de types-idéaux au sens wébérien, sont : les familialistes, les fonctionnalistes, les héritants, les contractualistes, et les prothésistes. Chaque profil est caractérisé, entre autres, par les besoins psychosociaux et les pédagogies qui sont prioritaires dans la logique familiale considérée²¹. Ces priorités, actualisées en stratégies éducatives, sont souvent loin d'être conscientes : elles procèdent d'une logique de

²¹ Ces besoins et ces pratiques sont relatifs au modèle des douze besoins développé par Pourtois et Desmet (1997 ; 2004) et présenté au chapitre I « Présentation de la recherche-action » - « La conceptualisation ».

l'imprégnation, de théories implicites de l'éducation. Elles échappent à la conscience de l'éducateur.

A l'analyse des différents types-idéaux, il s'avère que les familles prothésistes sont particulièrement efficaces sur le plan de la réussite scolaire. Nous en dépeignons le profil : jeunes diplômés de l'université, le niveau socio-économique de leur famille d'origine est supérieur ou moyen supérieur. Ils connaissent une ascension socioprofessionnelle entre les générations. La vie familiale est caractérisée par la régularité et la stabilité. Elle revêt une grande importance, et s'articule autour de la vie scolaire. La famille continue à jouer le rôle d'une véritable « prothèse » pour les jeunes adultes. Ceux-ci présentent un parcours scolaire sans faille, et obtiennent un niveau de formation universitaire. Souvent encore à la recherche d'un emploi, ces jeunes ne sont cependant pas affectés dans leur confiance à l'égard de l'avenir professionnel. Ils s'inscrivent dans une logique de « gagnants » et ont la ferme intention de mettre à profit leur bagage scolaire.

Il ressort de l'analyse des différents profils que les prothésistes balaient un vaste champ de besoins psychosociaux. C'est là que l'enfant bénéficie au plus de la satisfaction de ses besoins. C'est là également que l'on observe, massivement, le plus de variété dans les conduites pédagogiques du parent. Il apparaît ainsi que l'indice de diversité global²² des pratiques pédagogiques s'élève à 41,02%.

A l'opposé, on retrouve les familles dites « familialistes ». Les enfants issus de ces familles présentent une vie scolaire peu valorisante - voire un désinvestissement scolaire - et un parcours semé d'embûches et d'échecs menant à une orientation vers les sections professionnelles. Les familialistes sont le plus souvent issus de la classe sociale ouvrière. Sans qualification, ils vivent souvent dans la précarité. Dans ces familles, l'indice de diversité global des pratiques pédagogiques n'est que de 7,05%. Un seul besoin apparaît comme privilégié dans la logique familialiste : l'attachement, qui en outre peut prendre la forme d'un détachement conflictuel au moment où le jeune prend ses distances à l'égard de la cellule familiale.

En observant le continuum des logiques d'insertion familiale, nous pouvons donc observer que la réussite scolaire de haut niveau est associée à une grande satisfaction des besoins psychosociaux et à l'utilisation d'une grande diversité de pratiques pédagogiques. L'inverse est associé à un taux nettement plus faible de réussite et de satisfaction dans la vie scolaire.

Ceci étant, une autre étude doit retenir notre attention : menée par Ravoisin, Pourtois et Desmet (2000), elle porte sur les profils de jeunes issus de milieux défavorisés et réussissant des études à la Faculté Polytechnique. Les résultats de cette étude montrent que, loin de toute fatalité, des parents ouvriers, répondant plutôt aux caractéristiques socio-économiques des contractualistes, ont pu favoriser la réussite scolaire et l'ascension professionnelle de leur enfant et ce, en utilisant des schèmes nouveaux, en termes d'attitudes et de pratiques éducatives, proches de ceux de la logique prothésiste. Ces parents ont ainsi utilisé les « armes psycho-éducatives » des parents prothésistes pour

²² Indice de diversité global : rapport de la somme des pratiques différentes observées dans les foyers sur la somme de l'ensemble des pratiques caractéristiques de ces pédagogies (multiplié par 100). La liste des pratiques pédagogiques figure dans l'ouvrage « L'Education postmoderne » (Pourtois, Desmet, 1997, 2004).

faciliter la réussite et l'intégration professionnelle de leur enfant : besoins psychosociaux davantage satisfaits, pratiques pédagogiques davantage diversifiées.

C'est à la lumière de ce double constat, loin de tout déterminisme, que le programme d'éducation familiale a été diffusé dans les écoles maternelles et que des « rencontres éducatives » ont été proposées à cet effet. La formation des parents à l'éducation de leurs enfants doit consentir à cet accroissement de la réponse aux besoins de l'enfant et à la diversification des pratiques pédagogiques. Augmenter la variété des schèmes éducatifs, élargir le champ de leurs pratiques est chose possible. La condition essentielle en est la prise de conscience des parents qu'ils éduquent avec seulement un nombre limité de « routines ». Une telle conscientisation passe nécessairement par un travail d'auto-analyse, et par l'expression de son vécu (de façon non menaçante, non destructurante). Ceci peut réellement être potentialisé par la pluriréférentialité au sein d'un groupe de parole. En effet, chaque parent, au sein du groupe, est appelé à confronter ses représentations implicites et ses routines éducatives à celles d'autres parents, ce qui favorise la prise de distance avec ses propres schèmes, préalable indispensable à l'enrichissement des pratiques éducatives. Le professionnel agit comme un « problématisateur » des questions éducatives : il impulse le questionnement au départ de fausses évidences.

Il ne s'agit donc nullement d'imposer un quelconque modèle éducatif extérieur aux parents, mais bien de mobiliser ceux-ci, à la fois pour actualiser leurs potentialités, et pour les placer dans un espace qui les autorise à agir autrement.

B. OBJECTIFS

Outre le fait de proposer un espace de rencontre entre parents, et donc d'instaurer de la reliance entre les familles, le programme est concrètement destiné à :

- enrichir les pratiques éducatives des parents afin de répondre au mieux aux besoins psychosociaux de l'enfant ;
- interroger, informer et former chaque parent participant, en le sensibilisant à l'ensemble des besoins essentiels au développement de son enfant. Il s'agit de susciter la remise en question d'attitudes et de pratiques éducatives routinières, de mettre en débat des évidences ;
- fournir un ensemble de repères éducatifs à chaque parent, à partir desquels il sera mieux en mesure de définir lui-même des stratégies pédagogiques favorables à l'expression et à l'accomplissement de ces besoins ;
- repérer les pratiques éducatives stimulantes à l'œuvre au foyer, afin de les échanger avec d'autres parents ;
- favoriser la pluriréférence et la mobilisation de compétences chez le parent, en améliorant sa conscience pédagogique et en l'encourageant à parler de lui-même, de son enfant et de leur relation. Et ce, sans crainte d'être jugé par le groupe ou évalué par un formateur qui détiendrait, à la façon d'un expert, la réponse aux multiples questions que pose l'acte éducatif. La démarche vise plus à susciter le questionnement d'une manière judicieuse qu'à délivrer des préceptes éducatifs (bien poser la question plutôt que donner la « bonne réponse »).

C. BALISES THEORIQUES ET OPERATOIRES

Le programme d'éducation familiale a été déployé dès septembre 2010 au sein-même des écoles pilotes. Son contenu et sa structure reposent sur le modèle des douze besoins et pédagogies (J.-P. Pourtois et H. Desmet, 1997)²³. Ce référentiel constitue le socle des repères éducatifs. Il propose ainsi une structure aux rencontres, évite trop de dispersions, organise la réflexion et donne sens aux interrogations des parents.

Il est à noter que les rencontres éducatives ont été animées par un membre de l'équipe de recherche et/ou par des intervenants du secteur socio-éducatif (notamment issus d'une Maison de la parentalité et de Centres PMS). Les enseignants ont pu, occasionnellement, participer à certaines rencontres éducatives dans l'optique d'un échange de savoirs autour du développement de l'enfant. Toutefois, nous considérons qu'il n'est pas du ressort de l'enseignant de prendre en charge de telles rencontres, puisqu'il s'agit d'ouvrir un espace pour mettre au travail les pratiques éducatives actualisées spécifiquement *au sein du foyer*.

D. OUTILS EDUCATIFS

Pour répondre aux objectifs poursuivis par le programme, des **brochures** d'éducation familiale²⁴ ont été élaborées à la fois comme support à l'animation des groupes et comme outil complémentaire pour le parent.



Conçus comme instruments d'animation et de formation, ces fascicules stimulent:

- la parole expressive (par laquelle chaque sujet peut exprimer son propre vécu et le contenu émotionnel qu'il y associe) ;
- la parole argumentative (par laquelle il exprime le point de vue qu'il peut avoir en fonction de la perspective selon laquelle il appréhende une réalité) ;
- la parole informative (à travers laquelle sont diffusés les contenus théoriques du modèle des douze besoins).

²³ Voir chapitre I « Présentation de la recherche-action » - « La conceptualisation ».

²⁴ Outil disponible sur le site www.eduqonsensemble.jimdo.com.

Les fascicules représentent Polo le Lapin, afin d'assurer un fil conducteur avec les fascicules de stimulation de langage. Par ailleurs, certaines fiches peuvent être utilisées conjointement par le parent et son enfant : celui-ci est incité à s'exprimer sur ce qu'il ressent ou perçoit au départ des images. Le fait qu'elles représentent Polo le Lapin facilite la projection et l'expression de l'enfant. Ci-après, nous donnons un exemple de fiche.



Les outils présentés dans chacun des fascicules formant le didacticiel du programme sont répertoriés en fonction de la taxonomie suivante:

- la première partie du fascicule reprend les instruments qui visent à stimuler la conscience pédagogique du parent et/ou de l'enfant par rapport aux besoins affectifs, cognitifs, sociaux et de valeurs nécessaires au développement (technique des incidents critiques - événements positifs, situations problématiques - questionnaire autoréflexif) ;
- la deuxième partie regroupe les outils qui permettent de susciter des projections pour faire émerger les représentations individuelles et collectives des parents et de l'enfant par rapport aux besoins psychosociaux (photolangage, histoire à terminer, inventaire des représentations parentales) ;
- la troisième partie rassemble les instruments susceptibles de favoriser l'observation de l'enfant et l'identification des comportements et des attitudes favorables à l'expression du besoin évoqué (guide d'observation des comportements de l'enfant, objet signifiant, inventaire des comportements et des attitudes éducatives favorables, inventaire des activités parent/enfant).

Un support complémentaire a été élaboré²⁵ : une brochure sous forme exclusivement imagée. Elle illustre les besoins psychosociaux. Sur le principe du « photo-langage », elle stimule la communication entre l'enfant et son parent, notamment autour « d'événements critiques ». La forme imagée a l'avantage, en outre, de contourner les difficultés que rencontrent certains parents qui ne maîtrisent pas la langue française écrite.

²⁵ Cet outil est disponible sur le site www.eduqonsensemble.jimdo.com.

3. AXE 3 : PRATIQUES DE RELATION ÉCOLE-FAMILLE : LA COOPÉRATIVE D'ACTIVITÉS DE COÉDUCATION

« Nous avons mis en place des systèmes qui permettent aux parents de voir ce qui se faisait à l'école. Evidemment, cela demande un respect mutuel (...). Cette démarche nous a permis de réaliser différents projets avec les parents pour les amener à l'école mais dans un but, non pas social ou financier, mais bien une coopération. » (N. Lemaire, institutrice maternelle)



Au fur et à mesure de l'avancement de la recherche-action, une « coopérative d'activités de coéducation » a été élaborée²⁶. Cette brochure résulte d'une collecte minutieuse des activités de coéducation menées dans les différentes écoles pilotes. Des réunions régulières, mettant en présence les acteurs de terrains, chacun détenteur d'une zone d'expertise et d'une historicité spécifique, ont consenti à mutualiser les « bonnes pratiques » mises en œuvre en matière de coéducation. La coopérative d'activités de coéducation vise à mettre à la disposition des divers acteurs (parents, enseignants, intervenants du secteur socioéducatif et du monde associatif) des pratiques émanant du terrain (et validées par lui) en vue d'opérationnaliser le lien école-famille-société. La valeur de l'outil tient essentiellement à ce qu'il relate des expériences vécues de mise en présence de l'école et de la famille dans un souci d'interaction respectueuse et positive visant le développement de l'enfant.

Chaque fiche présentant une activité concrète de coéducation est classée dans une catégorie, en fonction des besoins psychosociaux auxquels cette activité répond prioritairement et des types de pédagogies y afférentes. Il s'agit des catégories affective, cognitive, sociale et de valeurs. Ces catégories sont issues du modèle des douze besoins²⁷ :

Pédagogies affectives



Découvrir l'espace école-classe
Le doudou inversé
L'éveil corporel
L'enfant vedette
Demain, je serai...
La photo de famille

Pédagogies cognitives



Parents conteurs
Le conte familial qui se raconte à l'école
Le baluchon à langage
Le défi de la semaine
La farde Je sais faire
L'arbre à progrès

Pédagogies sociales



Le cahier de vie
Les spectacles
La joujouthèque
La carte de vœux
Le calendrier
L'activité sportive
Le blog de la classe

Pédagogies conatives²⁸



Le chef - d'œuvre
L'atelier culinaire
Les visites

²⁶ Outil disponible sur le site : www.eduqonsensemble.jimdo.com.

²⁷ Ce modèle est développé au chapitre I « Présentation de la recherche-action » - « La conceptualisation ».

²⁸ Il faut entendre par « conation » la mise en actes des valeurs (le Bien, le Beau, le Vrai...).

4. AXE 4 : PRATIQUES D'ÉDUCATION DE LA COMMUNAUTÉ : LES ÉMISSIONS « UNE ÉDUCATION PRESQUE PARFAITE »

Le programme télévisé « Une éducation presque parfaite », comportant dix émissions, a été conçu au cours de l'année 2009-2010 en collaboration avec une chaîne télévisée locale de Charleroi, Télésambre²⁹. Ce programme vise à mieux cerner



les enjeux de la satisfaction des besoins de l'enfant tant à l'école que dans la famille et de discuter de problématiques éducatives. Il s'agit d'une coéducation en actes : chacun, au départ de ses spécificités, apporte un éclairage particulier sur le développement de l'enfant, à la fois en classe et en famille. Outre les échanges sur le plateau, des reportages ponctuent l'émission : des enfants sont filmés en situation d'apprentissage/de jeux en classe et au domicile, des enseignants et des parents sont interviewés sur le sujet. Une « minute de pédagogie enfantine » clôt l'émission : elle donne la parole aux enfants. Les enfants, les parents, les enseignants, les directeurs qui ont pris part à ces émissions participaient à la recherche-action « Parents partenaires de l'éducation ». Les émissions étaient préparées en lien étroit avec les membres de l'équipe de recherche. Les émissions étaient conduites par un psychopédagogue, également membre de l'équipe de recherche (Bruno Humbeeck).

C'est le modèle des besoins et des pédagogies (Pourtois, Desmet)³⁰ qui a constitué la base des émissions. Chaque besoin psychosocial est examiné au cours de l'émission, au travers des témoignages apportés par un(e) directeur(trice) d'école, un(e) enseignant(e) et deux parents. L'émission propose également une séquence filmée d'un enfant en famille, en interaction avec son parent. Enfin, « une minute de pédagogie enfantine » est diffusée en fin d'émission : elle invite le téléspectateur à entendre les points de vue d'enfants sur le besoin en question. La dixième émission a donné la parole à des acteurs scientifiques, politiques et pédagogiques.

Ci-après, nous donnons un aperçu du contenu traité par chaque émission.

1	Le besoin d'attachement		Cette émission tente de répondre aux angoisses des jeunes parents en ce qui concerne l'éducation de leurs jeunes enfants : comment aider son enfant à se détacher par exemple, pour dormir seul, aller à l'école... ?
2	Le besoin de stimulation		Jouer en apprenant ... Apprendre en jouant ... cette merveilleuse aptitude à mêler l'un et l'autre permet à l'enfant de préserver, au-delà des difficultés qu'il rencontre, son plaisir d'apprendre.

²⁹ Émissions disponibles sur le site www.telesambre.be.

³⁰ Ce modèle est développé au chapitre I « Présentation de la recherche-action » - « La conceptualisation ».

3	Le besoin de structures		Mon enfant est un ange à la maison mais il ne tient pas en place à l'école ou au contraire, il est infernal avec papa et maman mais sage comme une image en classe. Comment lui imposer des règles, comment lui fixer des limites?
4	Le besoin de communication		Comment communiquer avec son enfant ? Quel langage utiliser ? Comment lui apprendre à se faire comprendre ?
5	Le besoin d'expérimentation		Comment l'enfant agit-il sur les choses quand il saisit l'objet, quand il le manipule, quand il le triture, quand il cherche à le modifier ? Comment transformer cette tendance à agir sur les choses en source d'intelligence ?
6	Le besoin de considération		Comment aider un enfant à se construire une personnalité, à se constituer une identité? Comment devient-il quelqu'un?
7	Le besoin de renforcement		Faut-il punir les enfants ? La sanction a-t-elle encore du sens dans un monde où l'argument d'autorité n'est plus décisif ? Et la récompense dans tout cela ?
8	Le besoin d'investissement		Investir un enfant est essentiel lorsqu'il s'agit de le remplir d'avenir c'est-à-dire, tout simplement, lorsqu'il s'agit de lui communiquer le désir de continuer à se développer, l'envie de grandir.
9	Le besoin d'acceptation		Il ne suffit pas d'aimer les enfants, il faut aussi faire en sorte qu'ils aient le sentiment d'être aimés pour ce qu'ils sont et qu'ils occupent, au sein de leur famille comme à l'école, une place qui ne doit être disputée à personne.
10	La coéducation		Pour ce dernier volet de l'émission "Une éducation presque parfaite", des spécialistes de l'éducation dressent le bilan des différents besoins de l'enfant.

Les séquences audiovisuelles ont remporté un vif succès auprès du public. De nombreuses familles des écoles pilotes nous ont fait part d'échos positifs à leur égard. Elles ont été diffusées dans d'autres régions telles que les provinces de Namur et de Luxembourg. Prenant appui sur ces réalisations audiovisuelles, la chaîne locale No-Télé a incorporé le

concept de la coéducation médiatisée à son propre programme éducatif, en partenariat avec la Maison de la Parentalité de Péruwelz, intitulé « Eduquons ensemble ».

Les capsules vidéos ont pu être avantageusement être exploitées à l'occasion des rencontres éducatives³¹ avec des parents. Les émissions ont été utilisées comme des « outils-piqûres » pour susciter le débat sur un thème lié au développement de l'enfant à l'école et en famille.

Les bénéfices d'une telle expérience télévisuelle sont nombreux : tout d'abord, elle ouvre une fenêtre sur l'école et la famille, où les tabous donnent souvent lieu à une pudeur traduite par un repli sur soi. L'émission permet de dédramatiser ce qui peut paraître extrêmement problématique et hors norme dans l'entre-soi, en le déplaçant dans l'entre-nous : le partage de l'expérience vécue permet au parent (acteur et téléspectateur) de se décentrer de sa propre expérience pour se nourrir de celle des autres.

Ensuite, ces émissions engagent un processus de (re)valorisation identitaire individuelle (pour le parent et son enfant) et collective (pour la famille, l'école, le quartier, la commune...) : le parent se sent investi de confiance, et accepte son rôle d'expert éducatif. Il investit son rôle de parent à la fois au présent et au futur.

Ce media ouvre des possibilités mésestimées de communication du parent envers l'école et vice-versa : le parent prend conscience de la richesse et de la portée éducative des actions de l'enseignant et de la direction pour son enfant et vice-versa.

5. AXE 5 : VALORISATION DES ACTIONS DE COÉDUCATION : LES COLLOQUES, PORTES OUVERTES ET FORUMS

« Nous avons ouvert nos portes, en même temps, le même jour aux parents. Ça a été très positif, l'image de l'école en est ressortie grandie, les barrières sont tombées et il y a eu une relation de confiance et de réciprocité qui s'est établie ». (E. Canon, Directrice d'école à Charleroi)

« Convaincue des bienfaits de la relation école-famille, j'ai réalisé quelques activités au sein de ma classe avec les parents. Notamment la journée Portes ouvertes où nous avons réalisé une exposition sur le thème de l'eau. C'est l'enfant qui était au centre de l'exposition et qui donnait les consignes et les explications aux parents. Je peux vous assurer que ces démarches sont bénéfiques pour les enfants mais aussi pour les parents. Un climat de confiance, de collaboration



³¹ Les « rencontres éducatives » sont présentées au chapitre II « Méthodologie de la recherche-action » - « Axe 2 : éducation familiale : les rencontres éducatives ».

et de respect s'est installé au sein de la classe. Enfin, nous parlons le même langage. » (A. Tartaglia, institutrice à Charleroi)

A. COLLOQUES ET PORTES OUVERTES

Pour favoriser le lancement du projet de coéducation, mais aussi pour promouvoir la visibilité du projet et valoriser les actions qui ont été développées progressivement par les acteurs de terrain, des événements à large échelle ont été organisés régulièrement.

- ✓ Un premier colloque s'est tenu le 10 avril 2008 sur le thème : « *Ecole-Famille-Société : une coéducation à bâtir* ». Il réunissait des enseignants, des directeurs d'école, des parents et des experts internationaux. 179 personnes ont participé à cet événement.
- ✓ Un deuxième colloque s'est tenu le 23 avril 2009 sur le thème : « *Eduquons ensemble* ». Il a réuni 140 participants. L'équipe de recherche est intervenue aux côtés de représentants politiques de la Ville de Charleroi, de conseillers pédagogiques de l'enseignement libre et communal ainsi que de représentants de la FAPEO et de l'UFAPEC.
- ✓ Le 10 octobre 2009, les écoles ont ouvert leurs portes à la communauté (aux parents, aux acteurs des champs politique, social et culturel), envisageant celle-ci comme une ressource supplémentaire à l'émancipation de l'enfant. L'objectif était de faire découvrir les richesses de pratiques éducatives issues d'activités et d'actions co-construites et co-expérimentées entre l'école, la famille, voire le quartier. Les écoles se sont impliquées en préparant des projets durables, fruits d'une réelle réflexion sur les voies d'accès à une coéducation. Concrètement, 70% des classes du grand Charleroi ont participé (soit 279 classes) et ont profité de l'occasion pour accueillir les parents en offrant des activités variées telles que des visites des classes avec projection d'une séquence filmée d'apprentissage en maternelle, des activités ludiques (joujouthèque, jeux de coopération, chasse aux trésors...), des activités didactiques (éveil aux sciences, aux mathématiques, au français...), des activités culinaires et conviviales (buffet multiculturel, petits déjeuners équitables...), des activités sportives et artistiques... Les parents, les enfants et les enseignants étaient amenés à partager ces activités ensemble.

Une évaluation a été menée auprès des enseignants et des parents. Il en ressort des pratiques inspirantes qui sont mises à disposition de la communauté éducative. Plusieurs avantages sont soulignés :

- la conscientisation des apprentissages réalisés en maternelle ;
- la découverte du matériel didactique ;
- la familiarisation des parents par rapport à l'environnement scolaire ;
- l'appropriation mutuelle entre enseignants et parents dans un cadre de détente ;
- l'occasion de jeux partagés entre l'enfant et ses parents ;
- le fait que le parent se voit reconnaître une place dans l'école ;

- l'investissement d'associations de parents pour sensibiliser d'autres parents aux activités entreprises...
- ✓ Le 26 avril 2010, un colloque s'est tenu sur le thème : « *Des cités de l'éducation... Une utopie qui bascule dans le champ des possibles* ». Il a réuni 64 participants. Des représentants politiques et pédagogiques des Villes de Charleroi, d'Etterbeek et de Péruwelz, ainsi que des acteurs engagés dans la coéducation (directeurs, parents, enfants, intervenants sociaux, enseignants), des représentants de la FAPEO et de l'UFAPEC témoignent de leur participation, à des degrés divers, à la recherche-action « Parents partenaires de l'éducation ».
- ✓ Le 22 octobre 2010, un colloque s'est tenu sur le thème : « *Charleroi, Cité résiliente* ». Jean Houssaye est intervenu sur le thème « Pédagogie et Politique : une histoire d'espoir ? ». 211 personnes ont participé à cette séance parmi lesquelles des enseignants, des directeurs d'école, des parents, des responsables politiques et des experts internationaux en sciences de l'éducation intéressés par le projet.
- ✓ Le 23 octobre 2010, 47 écoles et une crèche ont réitéré l'événement « Portes ouvertes ». 420 personnes sont venues prendre connaissance des projets développés par ces écoles. Des activités particulièrement intéressantes sont venues enrichir la « coopérative d'activités de coéducation ». Par ailleurs, 23 implantations ont pris l'initiative d'intégrer les classes primaires à cette journée, ce qui témoigne du fait que les acteurs engagés envisagent désormais la coéducation comme un projet d'école et non seulement comme un projet de classe.
- ✓ Outre les Forums de la coéducation (voir ci-après), entre 2011 et 2012, plusieurs activités ont été réalisées pour informer les professionnels intéressés du projet de coéducation. Trois séminaires ont eu lieu sur le thème des Cités de l'Éducation, où ont été présentés, entre autres, la recherche-action « Parents partenaires de l'Éducation » ainsi que les outils « Eduquons ensemble avec Polo le Lapin » (le 14 septembre, le 19 octobre et le 8 décembre 2011). Ces séminaires ont rassemblé 55 personnes au total.
- ✓ Le 4 juin 2013, un colloque de clôture s'est tenu à l'Hôtel de Ville de Charleroi. Philippe Meirieu est intervenu sur le thème : « *De la relation coéducative à la Cité de l'éducation* ». Il a réuni 80 participants.

B. FORUMS DE LA COEDUCATION

**Eduquons
ensemble**
Programme de co-éducation école-famille



► *Forum de la co-éducation*

Invitation, 23 novembre 2011

Nous vous invitons à un après-midi surprenant, en compagnie d'enseignants, de professionnels de l'action sociale et de chercheurs. Venez...

- découvrir mille et une manières de participer ensemble, parents, école et quartier, à l'épanouissement des enfants !
- visiter des ateliers de co-éducation, et faire le plein d'idées auprès d'enseignants et de chercheurs en éducation !
- rencontrer des professionnels du secteur associatif et des pouvoirs locaux qui mènent des projets innovants en direction des familles et des écoles !

Pour faire le plein d'idées qui dynamisent les relations avec les familles !

PRÉMICES

Dès 2009, plusieurs réunions ont été organisées en vue de réunir des partenaires avérés et/ou potentiels à la recherche-action : spécialistes de la petite enfance (Centre Coordonné de l'Enfance, ONE), centres PMS, Services d'Inspection et de Conseil pédagogique, UFAPEC, FAPEO, CPAS de Charleroi (Service Prévention, Service de Médiation interculturelle), ludothèques, Maisons de quartier, Maison de la parentalité...

Un GPA (Groupe de Partenaires Associés) s'est ainsi progressivement constitué, la finalité étant de faire connaître le projet de coéducation (notamment par le biais de visites d'écoles pilotes) et d'établir les bases d'une synergie entre les différents acteurs institutionnels gravitant autour de l'enfant et de sa famille.

Cette volonté de l'équipe de recherche d'ouvrir l'école sur la communauté a rencontré un intérêt de la part des enseignants : ceux-ci étaient toujours plus conscients que, seuls, ils ne pouvaient résoudre l'ensemble des difficultés auxquelles les enfants et leurs familles étaient confrontés. Il apparaissait aussi que les enseignants connaissaient peu ou mal les initiatives menées par la communauté locale en faveur de parents, d'enfants mais aussi d'acteurs scolaires. Or, des alliances éducatives entre école et associations, autour d'un projet commun, sont de nature à favoriser le développement de l'enfant. Avec le temps, de plus en plus d'enseignants engagés dans la recherche-action appelaient de leurs vœux davantage d'interconnaissance et de collaboration avec les divers acteurs de l'action socioéducative.

Par ailleurs, en 2011, plusieurs enseignants ont manifesté un intérêt à l'idée de rencontrer des collègues menant l'expérience de coéducation dans d'autres écoles. L'équipe de recherche a donc proposé un premier « essai » d'échange d'expériences de coéducation

entre une école libre de Charleroi et une école communale d'Etterbeek. La rencontre a été concluante, et a encouragé la mise sur pied d'un « Forum de la coéducation ».

MISE EN ŒUVRE

Le 23 novembre 2011, un premier *Forum de la coéducation* a vu le jour à Charleroi. De septembre à novembre, l'équipe de recherche a organisé l'événement de concert avec l'ensemble des enseignants, des parents et autres acteurs du monde associatif local qui étaient motivés par le projet.

Des enseignants, des directeurs, des parents, des associations œuvrant à la coéducation ont pu, le temps d'un après-midi, échanger autour d'ateliers « Polo le Lapin » et autres ateliers de coéducation déjà expérimentés dans les écoles pilotes et volontaires de Péruwelz, d'Etterbeek et de Charleroi. Outre l'échange d'expériences entre enseignants de différents sites, le Forum entendait favoriser la mise en relation du monde scolaire avec le monde associatif. Aussi, cette initiative innovante a pu voir le jour grâce à la participation de douze écoles tous réseaux confondus et d'acteurs du monde associatif et des pouvoirs locaux, œuvrant à la coéducation (services de prévention, de médiation interculturelle, ludothèque, centre de santé mentale, centre de ressources éducatives, centre de promotion de la santé, maison de quartier, maison de la parentalité...).

L'événement a rencontré un franc succès : 152 personnes y ont participé tout au long de l'après-midi. Cette forme de colloque était innovante, loin d'une intervention classique d'experts extérieurs au projet. Ce sont surtout les pratiques des « expertes - enseignantes » qui ont été valorisées, et cela grâce à une interactivité organisée en ateliers et expositions.

Plusieurs projets ont vu le jour suite au Forum :

- des enseignantes ont pris contact avec une ludothèque pour organiser des ateliers de jeux en classe et avec les parents, ou encore une conférence sur le jeu à l'école. Un partenariat a été initié pour diffuser des jeux éducatifs vers les familles ;
- plusieurs enseignantes, issues d'écoles différentes, ont noué un contact pour s'échanger du matériel et des approches didactiques favorables à l'exploitation des fascicules de langage Polo le Lapin ;
- des associations de parents ont pris contact en vue d'approfondir les projets menés de part et d'autres ;
- un « tutorat » a été initié : des enseignants engagés de longue date dans la recherche-action ont proposé à des enseignants souhaitant développer ce projet de coéducation d'organiser un accompagnement sur site (visite de leurs classes, participation à des ateliers de langage...);
- une maison de quartier a développé, en collaboration avec une ludothèque, la « caverne de Polo » : il s'agit d'un espace de jeu dédié spécialement aux enfants de 3 à 6 ans, axé plus particulièrement sur le développement du langage. Pour ce faire, la ludothèque a développé un jeu de langage évolutif, axé sur la manipulation par l'enfant (au contraire des fascicules, qui sont proposés en format papier). L'outil est diffusé au sein des familles. La maison de quartier œuvre au développement communautaire ; cette initiative permet donc de toucher, autrement que par le biais de l'école, des parents précarisés et issus des milieux populaires.

Le succès du premier Forum de la coéducation a encouragé la mise en place d'initiatives similaires à Péruwelz et à Etterbeek, du 21 au 23 mars 2012.

Outres les activités reprises dans la « coopérative d'activités de coéducation », nous détaillons ci-après quelques exemples de projets qui ont été présentés dans le cadre des Forums.

DES ACTIVITÉS DE COÉDUCATION VARIÉES

Bien souvent, les parents ne perçoivent pas l'école maternelle comme un lieu d'apprentissage et d'enseignement. Dès lors, les enseignants ont souhaité sensibiliser les parents au fait que l'école maternelle est un espace de vie extrêmement riche pour le développement de l'enfant. Les réunions de parents « traditionnelles », purement informatives, ne rencontrant généralement pas un grand succès, un outil audiovisuel a été choisi pour stimuler la participation parentale. Des séquences filmées montrant les enfants en situation d'apprentissage (autour d'activités de langage avec Polo le Lapin) ont été réalisées dans plusieurs écoles et diffusées auprès des parents des enfants concernés. Ces rencontres ont donné l'occasion de voir son propre enfant évoluer dans le monde scolaire et de se rendre compte de ce qu'il y réalise concrètement.

Pour réaliser les séquences audiovisuelles, l'équipe de recherche s'est rendue dans les classes afin d'y filmer les enfants et les enseignants. Les montages illustraient une matinée en classe maternelle. Les films ont joué un rôle facilitateur : les parents étaient curieux de voir leur enfant, les séquences ont fourni des occasions d'échanges à propos de pratiques éducatives ou sur les multiples façons d'utiliser les fascicules « Polo le Lapin ».

Plus précisément, les séquences filmées ont concouru à atteindre les objectifs suivants :

- ✓ susciter une conscientisation des parents quant à la richesse des apprentissages en maternelle ;
- ✓ valoriser le travail de l'enseignant ;
- ✓ stimuler des activités originales de coéducation au sein de l'école ;
- ✓ susciter une réflexion sur le développement psychosocial de l'enfant et sur les types de pédagogies le favorisant (tant dans le chef des enseignantes, en préparant l'activité, que dans le chef des parents, lors de l'animation) ;
- ✓ fournir aux parents des exemples de manières de jouer avec « Polo le Lapin ».

Avant la diffusion auprès des parents, les enseignants ont visionné les montages. Cette démarche les a aidés à réfléchir sur leurs pratiques éducatives, à prendre du recul par rapport à l'activité et à prendre conscience des enjeux de l'action menée. C'est aussi une manière de valoriser le travail effectué en classe : l'enseignant a pu (re)découvrir combien ses pratiques étaient en résonance avec un paradigme scientifique : le « modèle des douze besoins et pédagogies » (Pourtois, Desmet, 1997).

Après la projection des séquences aux parents, une animation était organisée. Celle-ci s'articulait autour de questions telles que : « Qu'avez-vous découvert dans ce film, à propos de la vie en classe, de votre enfant, des apprentissages... ? » ; « En voyant le film, faites-vous des liens avec ce qui se passe à la maison ? » ; « Vous avez vu une activité autour des fascicules de Polo le Lapin : les connaissiez-vous déjà ? Faites-vous des activités avec les fascicules à la maison ? »... La discussion, dans un climat non jugeant, permettait de

conscientiser et de stimuler les parents peu intéressés par l'école, de mettre en évidence les pratiques éducatives favorables au développement de l'enfant, à l'école comme à la maison.

D'autres formules proches ont été mises en place par les enseignants : par exemple, inviter les parents à partager un « moment pédagogique » en classe, plutôt que de le filmer. Le principe était sensiblement le même : au départ d'une activité conviviale de djembé, l'enseignant montrait aux parents comment les enfants apprennent le rythme (et, de ce fait, les prérequis à la lecture et au calcul). Les parents pouvaient observer leurs enfants en pleine activité, et partager, par la suite, l'activité avec eux.

Avec l'accord des parents et des enseignants, les séquences filmées constituent une médiathèque de coéducation à destination de professionnels de l'éducation.

Trois expériences d'ateliers de coéducation ont fait suite à l'initiative enthousiaste d'enseignants, qui se sont véritablement approprié la philosophie de la coéducation. En plus des activités de coéducation (qui sont recensées au sein d'une « coopérative d'activités »), les enseignants ont mis en place des ateliers, c'est-à-dire des groupes de travail constitués autour d'une activité ou d'un thème. La particularité de ces ateliers est qu'ils sollicitent la participation des parents. Nous relatons ici quelques exemples d'ateliers.

Dans une école, deux enseignantes ont mis en place une exposition ayant pour thème le schéma corporel. Conviés à venir admirer les œuvres de leurs enfants, les parents étaient également invités à participer à cet événement. Le thème de la découverte du corps humain a constitué un fil rouge tout au long de l'année. Une véritable pédagogie du projet a été mise en œuvre par l'enseignante, qui a exploité ce thème de multiples façons. A travers la réalisation d'œuvres d'art, le corps humain était mis en scène et les parents ont admiré les dessins, photographies, peintures sur différents types de supports, pâtes à sel, jeux d'ombre... L'enseignante a suscité la participation des parents à cette exposition : ils étaient invités à transmettre leurs idées d'activités, de jeux autour du corps et de la psychomotricité, au départ de ce qui se fait en famille. Le jour de l'exposition, chaque type de productions des enfants était accompagné d'une explication. Les « consignes » et le matériel nécessaires à la mise en place de l'activité étaient précisés. Le but de cette démarche était que les parents reproduisent cette activité à la maison avec leur enfant. L'exposition s'est clôturée de façon originale avec une « vente aux enchères » de quelques œuvres réalisées par les enfants. Quelques euros symboliques ont rendu les petits et les grands très fiers de cet échange entre l'école et les familles.

Une autre initiative : l'enseignante a invité les parents, le temps d'une « matinée-atelier », à venir partager des ateliers avec les enfants, en classe. L'enseignante a d'abord proposé aux parents de déambuler à travers les coins multimédia. Un premier atelier permettait aux parents de visionner des enfants en activité autour du thème de la fête de Pâques. Dans un autre atelier, ils pouvaient observer l'évolution de leur enfant grâce à des photos prises tout au long de l'année lors d'activités multiples. Un autre atelier encore proposait aux parents de réaliser, avec leur enfant, une activité artistique techniquement inspirée d'un des ateliers présenté dans le film. Les parents découvraient, par ce biais, de nouvelles manières de jouer avec leur enfant, ainsi que le type d'apprentissage qui s'actualise via le jeu. Enfin, dans le dernier atelier, les parents ont pu observer la façon dont l'enseignante exploite les fascicules de langage Polo le Lapin en classe, avec des enfants d'âge différents (la classe est mixte).

Une autre enseignante encore a mis en place une « matinée Polo ». Elle avait remarqué que plusieurs parents éprouvaient des difficultés à exploiter le fascicule de langage à la maison. Elle eut l'idée de convier les parents en classe pour qu'elle puisse, dans un premier temps, leur expliquer la façon dont elle exploite les fascicules de langage en classe. Loin d'une explication « ex-cathedra », l'enseignante a réalisé une activité avec les enfants : les parents observaient donc, dans les « conditions réelles », comment l'enseignante organise des apprentissages par le jeu, en particulier avec Polo le Lapin. Puis, l'enseignante a invité les parents à partager, avec les enfants, des jeux multiples avec Polo.

Toutes ces initiatives d'enseignantes ont contribué à assurer la continuité éducative entre l'école et la famille, à stimuler la pensée divergente des parents et à permettre de mieux rencontrer les besoins des enfants. Elles ont fait l'objet de présentations dans le cadre des Forums de la coéducation.

ÉVALUATION

Nous présentons ci-dessous une synthèse des résultats d'une analyse de contenu appliquée aux données discursives recueillies lors du Forum du 23 novembre 2011 à Monceau-sur-Sambre³². La technique d'analyse de contenu employée est une analyse catégorielle classique, assistée par un logiciel³³ permettant de coder les documents en regard des catégories retenues. Cette analyse, essentiellement descriptive, avait pour objectif principal de dégager l'image du projet « Parents partenaires de l'éducation » véhiculée par les représentants des écoles et les autres acteurs concernés.

Les données soumises à l'analyse consistent en un ensemble de 25 documents-sources qui ont en commun le fait d'avoir été recueillis oralement lors du Forum du 23 novembre 2011 et transcrits intégralement. Il s'agit pour la majorité d'entre eux d'entretiens effectués dans les stands d'exposition avec les représentants des écoles et des organismes du secteur associatif, invités à participer activement à cette manifestation en raison de l'orientation socio-éducative de leur action. Parmi les documents complémentaires figurent les entretiens recueillis auprès de trois représentants des pouvoirs locaux ou de responsables institutionnels présents sur les lieux, ainsi que la transcription de l'entretien de groupe (table ronde) effectué en fin de journée avec les représentants des organismes associés au Forum.

Les catégories de l'analyse de contenu ont été définies d'abord à partir des grilles d'entretien utilisées pour les entretiens individuels dans les stands (grille « écoles » et grille « milieu associatif »). Ces catégories de base ont ensuite été complétées et affinées pour rendre compte des spécificités des entretiens réalisés avec les représentants des pouvoirs locaux et institutionnels d'une part, des données issues de l'entretien de groupe (table ronde avec le milieu associatif) d'autre part.

Cinq catégories et vingt-deux sous-catégories ont été retenues. Elles sont présentées dans le tableau ci-dessous, qui rend également compte de leur distribution dans le codage des documents-sources et du volume de l'information concernée (exprimé en nombre de caractères).

³² L'évaluation détaillée est présentée dans le rapport d'activité intermédiaire de la recherche-action Parents partenaires de l'éducation, avril 2012.

³³ Logiciel *Weft QDA*.

Catégories de l'analyse de contenu Volume (n. caract.) et % global de texte codé	Sous-catégories	n. de doc. sources codés	Volume (n. caractères) et % de texte codé $\Sigma = 116.919$
1. Public cible 7744 caractères (6,6%)	1.1. Enfants	7	1.274 (1,1 %)
	1.2. Familles	9	3.403 (2,9 %)
	1.3. Professionnels	6	3.067 (2,6 %)
2. Pratique du Projet 'Parents partenaires de l'éducation' 39446 caractères (33,7 %)	2.1. Degré d'implication	12	7.898 (6,8 %)
	2.2. Polo en classe	8	8.648 (7,4 %)
	2.3. Coéducation	13	15.373 (13,1 %)
	2.4. Attentes, objectifs généraux	7	4.695 (4 %)
	2.5. Effets observés	8	3.772 (3,2 %)
	2.6. Sources de difficultés	6	6.958 (6 %)
3. (Domaines d') action hors Projet 'Parents partenaires de l'éducation' 42761 caractères (36,6%)	3.1. Scolaire, para-scolaire	2	3.063 (2,6 %)
	3.2. Animation	4	4.342 (3,7 %)
	3.3. Formation	5	3.741 (3,2 %)
	3.4. Médiation, accompagnement social	6	7.298 (6,2 %)
	3.5. Soutien social	4	6.829 (5,8 %)
	3.6. Soutien psychologique	3	2.077 (1,8 %)
	3.7. Soutien méthodologique	2	1.907 (1,6 %)
	3.8. Centre de ressources	4	8.504 (7,3 %)
	3.9. Recherche	2	3.882 (3,3 %)
	3.10. Gestion institutionnelle	2	1.118 (1 %)
4. Perception du Projet 23844 caractères (20,4%)	4.1. Perception globale	7	4.187 (3,6 %)
	4.2. Perspectives	9	11.759 (10,1 %)
5. Perception globale du Forum		6	3.124 (2,7%)

Au terme de l'analyse des entretiens réalisés lors du Forum du 23 novembre dernier, nous avons la satisfaction d'avoir pu dégager un ensemble de données susceptibles d'étayer le sentiment de réussite immédiatement ressenti au vu de la présence et des réactions des nombreux visiteurs. Ces données ont ceci de particulier qu'elles rendent compte, non de faits (comme la composition, la diversité ou la richesse didactique des stands) mais plutôt de l'état d'esprit des participants, de leur disposition à l'égard du projet « Parents partenaires de l'éducation », et donc de ce qu'ils ont pu communiquer explicitement et implicitement aux visiteurs.

Passons rapidement en revue ces données, en commençant par les éléments dégagés des entretiens avec les enseignants, particulièrement en ce qui concerne leur mise en pratique du projet.

L'analyse catégorielle des contenus montre que les enseignants présents sur les stands ont pu donner aux visiteurs une image à la fois positive, réaliste, rassurante et stimulante du projet :

- image positive en raison de l'unanimité des acteurs de terrain impliqués dans le projet à affirmer l'efficacité de Polo le Lapin : la dimension affective du personnage a le pouvoir de démultiplier l'efficacité de l'action pédagogique, de médiatiser les relations et de favoriser la communication. Image positive également en raison de leur unanimité à se référer au concept de « coéducation » : dorénavant, « parents et enseignants partenaires de l'éducation », ce n'est plus une aberration ou une menace, c'est devenu une évidence pour tous ceux qui ont accepté de se lancer dans l'aventure ;
- image réaliste car les difficultés ne sont pas niées ou sous-estimées. Oui, certains enfants arrivent à l'école avec un déficit langagier énorme. Oui, il est difficile d'établir

la communication avec les familles issues de l'immigration, particulièrement lorsqu'elles ne parlent ni ne comprennent le français. Oui, il est difficile de vaincre les résistances de certaines familles à franchir les portes de l'école. Mais on peut quand même essayer et persévérer, sans se laisser décourager, en se disant que dans la relation, nul n'a le pouvoir de changer l'autre, mais chacun a le pouvoir de changer sa propre manière d'être avec l'autre ;

- image rassurante par la diversité reconnue et admise des degrés d'engagement dans le projet : l'enseignant intéressé mais hésitant ne doit pas nécessairement être un « super-instit » pour trouver sa place dans le projet ; il peut y progresser à son rythme, en fonction de sa personnalité et de ses disponibilités, profiter de la mise à disposition d'un outil 'prêt à l'emploi' et d'un mode d'emploi 'standard' si cela lui convient, se donner le temps de se l'approprier avant de le transmuter en « son » outil personnel ;
- Image stimulante enfin par l'éventail et la diversité des formes et des degrés d'adaptation du matériel et de la démarche : non seulement l'autonomie, la créativité, la liberté pédagogique de l'enseignant sont préservées, elles sont encouragées et valorisées !

Passons maintenant aux données dégagées des entretiens (entretiens individuels et entretien de groupe) réalisés avec les représentants des organismes associatifs. Outre leur perception tout à fait positive du projet et leur satisfaction d'avoir participé activement au Forum, l'analyse de contenu a permis de dégager un ensemble d'éléments de convergence entre le monde de l'enseignement et le monde associatif que l'on peut considérer comme favorables à l'établissement de possibles collaborations futures, dans le cadre ou en marge de la recherche-action « Parents partenaires de l'éducation ». On retiendra à ce propos :

- la prégnance de part et d'autre d'un public en difficulté d'insertion sociale, pour des raisons linguistiques mais aussi sociales et culturelles, et une préoccupation commune des enseignants et des travailleurs sociaux pour l'éducation et la scolarité des enfants fragilisés par leur appartenance à ces milieux ;
- le partage de certaines modalités d'action (animation, formation et mise à disposition de ressources), constituant le fondement d'une culture socio-professionnelle partagée, mais aussi des spécificités (médiation, soutien social, soutien psychologique) rendant possibles des complémentarités enrichissantes et fructueuses.

L'évaluation de ce type de Forum s'avère donc très concluante.

6. AXE 6 : ATELIERS DE FORMATION

A. FORMATIONS DU CREAS

Le CREAS (Centre de Ressource Educative pour l'Action Sociale), soutenu par le Fonds Social Européen, a proposé à Mons et à Charleroi, depuis septembre 2008, des formations sous forme d'ateliers, de séminaires et de colloques aux enseignants, aux directions d'école et aux travailleurs sociaux. Ces séances formatives étaient présentées par des experts nationaux et internationaux des sciences humaines, de l'éducation et de la psychologie.

Voici les ateliers et séminaires qui ont été organisés à destination, plus spécifiquement, des enseignants des écoles participant à la recherche-action « Parents partenaires de l'éducation » :

Thèmes	Intervenants	Dates	Participants
Droits de l'enfant et devoir d'éducation des adultes	P. Meirieu	9/10/2009	119
Famille, école, pédagogie. Le triangle imparfait	L. Chalmel	21/09/2	57
Les relations familles-école: l'implication des parents dans la vie scolaire	B. Terrisse	21/10/2009	34
Pour une pensée mieux pensante	P. Traube	18/10/2009	28
Adolescents démotivés : comment entendre ce qu'ils ne disent pas ?	V. Braconnier	18, 25/09 et 02/10/2009	26
Des jeux éducatifs	R. Simard	19/10/2009	51
Familles en difficulté : comment les accompagner à trouver leurs propres solutions	V. Braconnier	26/11/2009, 3 et 6/12/2009	28
Pour une Pédagogie communautaire	A. Goussot	27/01/2010	14
Ecole et Humiliation	J.-P. Pourtois	10/02/2010	66
Ecole et environnement social	B. Humbeeck	24/02/2010	44
Pour que l'école avance : Freinet !	S. Grandserre	24/04/2010	49
L'élève au centre de l'école... et des polémiques !	S. Grandserre	29/09/2010	39
L'éveil musical chez les petits	F. Lecomte	06/10/2010	32
Les dynamiques relationnelles des familles immigrées	A. Murillo	20/10/2010	33
Favoriser l'entrée de l'enfant dans la culture de l'écrit et dans les mathématiques dès le préscolaire	I. Van Lint	24/11/2010	55
Déliance et reliance dans les groupes de parole	C. Sellenet	01/12/2010	38
Alphabétisation et littératie familiale	J.M. Bouchard	17/02/2011	12
Nouvelles perspectives d'intervention en éducation parentale	B.Terrisse	21/02/2011	37
Etre formateur auprès de parents	B. Terrisse	23/02/2011	21

En outre, le 2 et le 16 mai 2012, un séminaire a été organisée sur le thème : « *La coéducation : pourquoi ? Comment ?* ». La première journée de formation avait pour but d'éclairer le(s) sens qu'une démarche de coéducation peut revêtir : pourquoi s'orienter vers la coéducation, et pour quoi faire ? Qu'attend-on des uns et des autres, professionnels ou parents ? La seconde journée de formation a porté sur les stratégies que l'on peut déployer pour favoriser la coéducation. En particulier, la recherche-action « Parents Partenaires de l'Education » a été présentée pour permettre de prendre connaissance de méthodologies stimulant la relation école-famille, et pour découvrir des outils concrets développés en partenariat avec des acteurs de terrain (coopérative d'activités, fascicules de stimulation des langages, outils multimédia...). Seize personnes ont participé à cette formation. Elles étaient issues de Centres PMS, d'AMO, d'Ecoles de devoirs, de Services d'aide précoce et de Centres de guidance.

B. REUNIONS DE CONCERTATION MENSUELLES

Tout au long de la recherche-action, des réunions de concertation se sont tenues à destination des enseignants des écoles pilotes et volontaires. Au fil des ans, les contenus et les objectifs de ces réunions ont été réorientés en fonction des besoins de terrain.

Ainsi, au départ bimensuelles, ces réunions avaient pour objectif principal de consulter les enseignants à propos des enjeux d'une recherche-action en maternelle, et de les sensibiliser au processus-même de recherche-action. Une fois les visées de la recherche-action ayant été définies et partagées, il s'est agi de se réunir pour collecter des activités de langage et de coéducation originales, dans l'enseignement maternel.

A partir de l'année 2010, à la demande des enseignants, qui souhaitaient s'outiller plus pour le projet, les réunions sont devenues mensuelles et ont été davantage articulées autour de thématiques précises (coéducation, pédagogies, etc.).

A partir de 2011, les réunions ont été réaménagées, toujours en fonction des besoins des enseignants participant à la recherche-action. Les rencontres visaient à organiser un suivi transversal et un échange de pratiques par rapport à la mise en place d'activités variées de coéducation. Elles avaient aussi pour objectif d'initier de nouvelles écoles volontaires dans la mise en place du projet. Elles permettaient la mise en commun de questionnements et un échange d'expériences bénéfique pour les écoles récemment engagées. Les participants partageaient leurs propres expériences autour de l'appropriation des fascicules de langage (comment l'a-t-on utilisé pour lui donner sens à l'égard de sa propre réalité de classe, quelles pratiques de relations école-famille peuvent être mises en place, comment réagir face aux familles qui ne renvoient pas le fascicule...).

De manière continue, l'intention de ce type de réunions collective était d'outiller les acteurs du projet et de les rendre conscients et critiques par rapport au processus de recherche-action dans lequel ils s'étaient impliqués. Animées par un tiers, ces réunions offraient l'occasion d'analyser les réalités de terrain et de susciter l'autoréflexivité. Elles constituaient de véritables espaces de suivi, de formation et d'évaluation continue, favorisant les ajustements mutuels et la réorientation de la recherche-action. Ces réunions étaient de précieuses ressources pour l'évaluation de la recherche-action par les acteurs de terrain conjointement avec l'équipe de recherche. En effet, elles ont permis de faire émerger les points forts, les bénéfiques mais aussi les freins, les résistances, les points de vigilance quant

au projet mis en place. L'équipe de recherche a notamment mis à profit ces réunions collectives pour travailler avec les enseignants sur leurs représentations des familles et pour leur fournir un soutien didactique afin d'aborder la coéducation plus efficacement et plus sereinement.

Au total, entre 2009 et 2012, 81 réunions de suivi ont été organisées avec les enseignants des écoles pilotes et volontaires, tous réseaux confondus, à Charleroi mais aussi à Péruwelz et à Etterbeek.

En synthèse, voici les thèmes principaux qui ont été abordés en réunion :

- ✓ La recherche-action : méthode, processus et enjeux ;
- ✓ mutualisation de jeux de langage (jeux de manipulation) ;
- ✓ mutualisation d'activités de coéducation ;
- ✓ travail sur les représentations des enseignants à l'égard des familles (approche interculturelle)³⁴; analyse réflexive au départ de la grille d'Ardoino
- ✓ évaluation des contenus des fascicules de langage « Polo le Lapin » ;
- ✓ co-construction d'un spectacle autour du modèle des douze besoins et pédagogies ;
- ✓ quelle continuité pour le projet de coéducation ? (entre autres, transition du maternel vers le primaire) ;
- ✓ analyse de l'évolution du projet ; échanges de pratiques communicationnelles et pédagogiques entre écoles pilotes et volontaires ;
- ✓ présentation des résultats obtenus aux tests de langage (afin d'évaluer l'impact des fascicules de langage Polo le Lapin) et croisement avec une approche qualitative issue des observations des enseignants des enfants concernés.

7. AXE 7 : RÉUNIONS DE SUIVI DE LA RECHERCHE-ACTION

Des réunions de suivi sur la recherche-action ont été régulièrement programmées par l'équipe de recherche pour les acteurs des champs scolaire, social, culturel, communautaire directement ou indirectement concernés par les actions menées à Charleroi, Péruwelz et Etterbeek.

Divers types de réunions ont été tenues, avec des objectifs différenciés : promouvoir, analyser, évaluer, organiser, diffuser les activités menées sur le terrain et susciter la réflexion quant aux orientations futures des travaux de recherche-action.

³⁴ J. Ardoino (1965) propose une grille d'analyse qui contextualise l'action. Elle comporte 6 niveaux : individuel, relationnel, groupal, organisationnel, institutionnel et idéologique.

Le tableau suivant reprend le nombre de réunions ayant lieu entre 2009 et 2012.

Type de réunions	Nombre
Visites et concertations dans les écoles pilotes et volontaires	125
Rencontres avec les familles (séances d'information, ateliers, groupes d'éducation familiale, rencontres d'évaluation du programme...)	89
Réunions d'information et de suivi avec acteurs politiques, scientifiques et pédagogiques (Conseillers pédagogiques, CPMS, ONE, Ligue de l'enseignement, Ligue des Familles, Echevins, Bourgmestres, crèches, organismes associatifs...)	73
Réunions de suivi internes à l'équipe de recherche (Péruwelz, Charleroi, Etterbeek)	59
Réunions en vue des émissions Télésambre/No Télé	43
Réunions et visites dans les écoles pilotes, en vue de l'évaluation qualitative du projet (équipe UMONS et collaborateurs externes)	39
Réunions en vue de la dissémination du projet en Belgique	27

8. AXE 8 : DISSÉMINATION DE LA RECHERCHE-ACTION

Trois types d'**extension**, à la suite de la recherche-action « Parents partenaires de l'éducation », ont pu être observés.

La première extension est « horizontale », ce qui signifie que l'activité coéducative s'étend au-delà des écoles concernées initialement par la recherche. La deuxième extension est « verticale » : elle concerne les enfants plus jeunes fréquentant les crèches et les enfants en âge de fréquenter l'école primaire. L'extension « structurelle » constitue enfin un troisième type d'extension. La dissémination du projet de coéducation a ainsi pu être largement engagée.

Elle est soutenue par une proposition de programme de formation, à l'intention d'enseignants et d'acteurs socioéducatifs, en matière de coéducation.

A. EXTENSIONS HORIZONTALES

OUVERTURE AU MONDE ASSOCIATIF

Le Forum de la coéducation qui s'est tenu à Monceau-sur-Sambre le 23 novembre 2011 a incontestablement inscrit le projet de coéducation dans une dynamique nouvelle. Rappelons que des enseignants, des directeurs, des parents, des associations œuvrant à la coéducation ont pu, le temps d'une après-midi, échanger autour d'ateliers « Polo le Lapin » et d'autres ateliers de coéducation. A Charleroi, ce forum a véritablement constitué le « coup d'envoi » de l'ouverture des écoles au monde associatif. Outre l'échange d'expériences entre enseignants, ce forum entendait favoriser la mise en relation du monde scolaire avec le monde associatif. En effet, depuis le début de la recherche sur Charleroi, il apparaissait que

les enseignants connaissaient peu ou mal les initiatives qui sont menées par la communauté locale, en faveur de parents, d'enfants mais aussi d'acteurs scolaires. Or, chacun admet que les synergies entre école et associations ainsi que des alliances éducatives autour d'un projet commun peuvent favoriser le développement de l'enfant et l'ouverture de l'école à la communauté. Comme explicité précédemment, le Forum du 23 novembre a permis de concrétiser des alliances nouvelles entre le monde scolaire et associatif, pour le développement harmonieux de l'enfant de 3 à 6 ans (actions intégrées entre une ludothèque et une maison de quartier, entre ludothèque, centre de ressources éducatives et écoles...).

Le succès du Forum a également encouragé la mise en place d'initiatives similaires à Péruwelz et à Etterbeek. La concrétisation de ce projet eut lieu du 21 au 23 mars 2012. Les participants ont pu visiter, in situ, des classes expérimentales et volontaires ; prendre part à des ateliers de coéducation réunissant, en un même lieu, des acteurs de terrain ; assister à des tables rondes sur le thème de la coéducation.

OUVERTURE VERS UN CENTRE DE RÉFUGIÉS FEDASIL (FLORENNES)

Les fascicules de stimulation au langage ont aussi été utilisés auprès d'enfants de 2 ans ½ à 7 ans, primo-arrivants, ne possédant aucun mot de français et placés dans un Centre avec leurs parents, demandeurs d'asile. Durant 5 mois, à raison d'une demi-journée par semaine, une enseignante a animé des séances collectives pour les enfants.

Les résultats se sont avérés particulièrement positifs :

- les enfants, s'ils assistent régulièrement aux séances, acquièrent rapidement de nouveaux mots et les intègrent parfaitement ;
- la dynamique de groupe (6 enfants) facilite la motivation des enfants ; l'apprentissage collaboratif est bénéfique ;
- les jeunes filles du Centre se sont transformées en véritables tutrices pour les jeunes enfants ; elles ont mis en place des techniques d'apprentissage ludiques à partir des mots du programme, ce qui a encore augmenté la motivation des enfants ;
- cette expérience communautaire a fait diminuer le taux de conflit entre les jeunes filles ; leur fonction de tutrices a joué un rôle de reliance entre elles et fait diminuer la violence ;
- le personnel a promu ces valeurs de coopération afin d'encourager les comportements prosociaux et développer des relations fondées sur la confiance au sein de l'ensemble des personnes du Centre.

Lors de l'interview des institutrices des enfants, les éléments suivants ont été relevés :

- un meilleur rapport des enfants à la langue française et une plus grande motivation ;
- l'acquisition d'une articulation plus précise ;
- l'acquisition plus rapide des mots de vocabulaire ;
- une confiance en soi accrue ;
- de meilleures relations avec le groupe-classe ;
- les représentations par les parents de la langue française ont une nette influence sur celle des enfants et il existe un lien étroit entre ces représentations et la participation

aux séances : les parents qui ont une représentation positive ou fonctionnelle ont des enfants qui participent régulièrement aux séances ;

- le personnage Polo le Lapin :
 - a constitué le fil rouge entre toutes les séances ;
 - s'est révélé être un objet rassurant ;
 - a servi de rituel aux séances ;
 - a démutisé un enfant.

OUVERTURE À DE NOUVEAUX TERRITOIRES

Parmi les participants aux Forums de la coéducation, nous avons pu compter des enseignants, des directeurs, des parents, des agents de CPMS, des responsables locaux, des étudiants... déjà au fait du projet de coéducation, mais aussi des personnes qui venaient prendre connaissance des actions menées.

Ces Forums ont favorisé la dissémination du projet vers de nouveaux territoires. Ils ont suscité des occasions de rencontre avec des acteurs de la recherche-action (au niveau scientifique, pédagogique et politique) qui ont contribué à la mise en œuvre du projet et qui ont, de ce fait, développé (ou renforcé) des connaissances et des compétences en matière de coéducation.

Depuis mars 2012, nous continuons de recevoir des demandes d'information et/ou d'accompagnement quant au projet « Eduquons ensemble avec Polo le Lapin » qui sont de bon augure pour la pérennisation de la coéducation. Des enseignants, des directions, des Pouvoirs organisateurs ont fait part de leur intérêt pour le projet de coéducation : Pont-à-Celles, Courcelles, Gosselies, Liège, La Louvière, Frasnes-lez-Anvaing, Auderghem, Jette, Berchem-Sainte-Atithe, Woluwé-Saint-Lambert, Boisfort, Forest, Molenbeek, Ixelles...

OUVERTURE AUX MÉDIAS

Prenant appui sur les émissions diffusées par Télésambre, « Une éducation presque parfaite », la chaîne locale No-Télé a incorporé le concept de la coéducation médiatisée à son propre programme éducatif, en partenariat avec la Maison de la Parentalité de Péruwelz, intitulé « Eduquons ensemble ».

L'idée d'éduquer ensemble constitue le « fil conducteur » de ce programme. Voici comment la série d'émission est annoncée dans la presse locale :

« L'éducation de son enfant : un enjeu de taille et une source inépuisable de questionnements ! Durant 6 semaines, No-Télé et la Maison de la Parentalité de Péruwelz vous proposent la série "Eduquons ensemble". Avec l'appui de l'Université de Mons, la Cité des Sources est en phase de devenir l'une des premières cités de l'éducation. Depuis près de 3 ans, des projets réunissant parents, enseignants et acteurs sociaux sont en marche avec des effets tout à fait concluants pour le développement et l'épanouissement de l'enfant » (Notélé.be, 26 mars 2012).

B. EXTENSIONS VERTICALES

Ces premières extensions du projet visant les enfants de trois à six ans se sont spontanément enrichies d'une seconde extension. Celle-ci se manifeste lorsque les différents acteurs éducatifs ont élargi le processus de coéducation à des enfants situés dans des tranches d'âge différentes. Le jeune enfant de 0 à 3 ans, l'enfant en âge de fréquenter l'école primaire et l'adolescent ont ainsi progressivement fait eux aussi l'objet de projets inspirés de l'expérience « Eduquons ensemble avec Polo le Lapin ». C'est ce que nous désignons par « extension verticale » du projet.

OUVERTURE VERS LES CRÈCHES

Les crèches ont, à Péruwelz et en partie à Charleroi, adapté le projet de coéducation «Eduquons ensemble avec Polo le Lapin» aux caractéristiques langagières du tout jeune enfant. Elles ont ainsi associé au programme d'éducation familiale et à la formation des puéricultrices deux essais axés à la fois sur la musicalité de la langue et sur la narration d'histoires dès le plus jeune âge. Le premier essai sensibilise l'enfant (et son parent) à la prosodie de la langue. Le second essai permet à l'enfant d'associer les images à un contenu narratif qui leur donne du sens et induit, chez l'enfant comme chez le parent, la notion de récit. A travers cette initiative, il s'agit, d'une part de stimuler d'emblée le processus de coéducation et, d'autre part de préparer l'enfant, à la crèche et en famille, à l'apprentissage de l'oralité. Le personnage de Polo le Lapin exerce une fonction de reliance qui, comme dans le projet réalisé en maternelle, permet à l'enfant de transiter plus sereinement de la crèche à la maison et d'entraîner la constitution de mondes vécus plus homogènes.

OUVERTURE VERS LE PRIMAIRE ET LE SECONDAIRE

Le personnage de Polo a également été adopté par des écoles primaires à Charleroi et à Péruwelz pour renforcer le rôle transitionnel et favoriser le passage de l'école maternelle à l'école primaire. Dans le secondaire, à Péruwelz, Polo le Lapin prend ensuite la forme de « Max le lièvre » pour accompagner et symboliser les projets de coéducation.

A Charleroi, les enseignantes de la plupart des écoles pilotes et expérimentales ont exprimé leur souhait de « contaminer » leurs collègues du primaire avec les outils de langage et les actions de coéducation qu'elles ont développés en maternelle. Certaines écoles ont déjà franchi le pas : à l'école du Nord et aux Trois Bonniers, la « boîte à mots » et la farde des mots nouveaux transitent de la troisième maternelle vers la première primaire, ce qui s'assortit de nouvelles idées pour impliquer les familles dans l'apprentissage langagier de façon ludique également en primaire. A l'école du Roton, c'est le projet pédagogique de l'ensemble de l'enseignement fondamental qui est repensé sous l'angle de la coéducation. A l'Athénée Vieslet, c'est une chanson créée en troisième maternelle qui prépare et accompagne l'enfant à son entrée en première primaire... A l'école des Etoiles, l'équipe éducative a sollicité l'équipe pour penser de nouvelles activités de langage et de coéducation en cycle 5-8.

L'extension spontanée des projets de coéducation aux écoles primaires et secondaires constitue un indice révélateur de la manière dont la visibilité et la lisibilité des actions de

coéducation réalisent leur ancrage dans le monde scolaire. Ces différentes initiatives soulignent la contagion « par effet tâche d’huile » des projets de coéducation.

Ces projets sont relayés par les médias qui réalisent aussi une « extension verticale ». Au cours de la saison 2011-2012, les émissions « Une éducation presque parfaite » ont en effet pris en compte les enfants de moins de trois ans et les adolescents.

POLO DE KONIJN : UNE EXPÉRIENCE DE TUTORAT

En 2012-2013, les fascicules Polo – traduits en néerlandais – ont été utilisés pour une expérience inédite.

A l’initiative du professeur de néerlandais, les élèves de 5^{ème} année primaire d’une école de Péruwelz sont devenus les tuteurs des enfants de 3^{ème} maternelle en vue de leur apprendre les mots de vocabulaire issus du programme Polo. Les avantages d’une telle approche sont multiples.

D’abord, les aînés disposent d’un cadre de référence, constitué par le programme Polo, indispensable pour s’aventurer dans des activités de tutorat. Ensuite, les bénéfices retirés par les tuteurs sont bien connus : appropriation du vocabulaire, certes, mais aussi créativité (créer de nouvelles activités), motivation, valorisation, apprentissage de la transmission... En outre, les plus jeunes sont très tôt initiés à une nouvelle langue et ce, de façon individualisée et les bénéfices d’un apprentissage précoce des langues sont bien connus.

Par ailleurs, les parents sont inclus dans le processus : les fascicules, en néerlandais, leur sont distribués pour qu’ils jouent avec leur enfant à apprendre des mots dans cette langue. Les jeunes enfants sont ainsi placés bien plus fréquemment au contact de celle-ci et l’alliance école-famille ajoute une plus-value aux apprentissages.

Ajoutons qu’une telle démarche au sein d’une école dynamise les relations entre les enseignants, ce qui est propice au changement des représentations et des pratiques parce que, inévitablement, la réflexivité collective est sollicitée.

C. EXTENSIONS STRUCTURELLES

OUVERTURE À DES PERSONNES-RESSOURCES

Jusqu’en 2012, l’équipe de recherche était le véritable moteur du projet de coéducation. Elle se chargeait d’informer, d’organiser, d’accompagner et d’évaluer les actions de coéducation auprès des écoles et des familles. Progressivement, de nouveaux acteurs ont pris le relais, avec un accompagnement de l’équipe de recherche.

La Ville de Charleroi a ainsi désigné deux personnes-ressources afin d’impulser, de coordonner et d’évaluer des actions de coéducation sur le territoire carolorégien. Les coordinatrices ont essentiellement travaillé avec des écoles qui n’avaient que peu développé la coéducation en leur sein, voire pas du tout.

Il s’agit d’une fonction totalement nouvelle dans le paysage socio-éducatif de Charleroi, et qui porte ses fruits : les sites qui sont accompagnés par ces personnes-ressources ont

déployé quantité de projets favorisant la coéducation, et qui rencontrent toujours plus de succès auprès des enfants, des parents et des enseignants.

OUVERTURE À DES INSTITUTIONS-RELAIS

A Péruwelz, la Maison de la Parentalité et Le Galion³⁵ jouent clairement le rôle d'institutions-relais entre l'école et la famille, entre l'école et le monde social qui l'entoure et entre la famille et les services sociaux susceptibles de les soutenir. Par institution-relais, nous désignons une institution qui formalise la médiation, accompagne la concrétisation des activités de coéducation et, le cas échéant, aide à dénouer les conflits qui s'y manifestent.

A Etterbeek, le Service de Prévention de la ville a assuré à la fois ce rôle de stimulation du projet de coéducation et de coordination de l'ensemble du réseau constitué autour de l'enfant, de sa famille et de l'école. Un poste à temps partiel a été consacré à la mise en place et au suivi du projet de coéducation pour l'ensemble des réseaux d'enseignement.

En ce qui concerne les nouveaux sites qui implémentent le projet de coéducation, notons que le CPMS provincial de La Louvière s'est posé en institution-relais pour coordonner un projet-pilote de coéducation avec deux écoles communales. Cette initiative est fortement soutenue par les pouvoirs locaux et les directions des écoles concernées. Elle est appelée à être étendue l'an prochain à d'autres écoles volontaires. L'équipe de recherche a rencontré les agents PMS à plusieurs reprises pour les aider à baliser le projet-pilote à La Louvière. Un tutorat a également été mis en place, en collaboration avec l'école du Roton à Charleroi.

L'équipe de recherche a aussi organisé une rencontre avec le CPMS libre 2 de Mons, qui souhaite être institution-relais et développer le projet avec les écoles volontaires de leur ressort.

Pour les agents de ces deux CPMS, le constat est identique: les parents ne participent pas facilement aux réunions scolaires ou avec le centre PMS. Les enseignants se plaignent de ne pas avoir suffisamment de contacts avec les parents. La communication entre Ecole et Famille est semée d'embûches. Les directions interpellent le centre PMS sur les lacunes en matière de langage dès la maternelle et sur le décrochage scolaire en primaire... Autant de motivations, dans le chef de la trentaine d'agents rencontrés, pour impulser une dynamique de coéducation en partenariat avec les écoles concernées. Les outils développés autour de la recherche-action, en particulier les fascicules de stimulation des langages, ont été retenus comme pertinents eu égard aux problématiques soulevées.

Par ailleurs, en 2012, nous avons sollicité une rencontre avec l'ensemble des CPMS qui travaillent avec les écoles où la recherche-action a pris cours, afin de les informer des dernières avancées, et d'approcher les perspectives de prolongement possibles. Le CPMS provincial 2 de Charleroi, le CPMS 2 libre de Châtelet et le CPMS pour l'enseignement spécialisé de Charleroi ont pu rencontrer l'équipe de recherche. Plusieurs éléments ressortent de ces rencontres :

- dans tous les cas, l'initiative est estimée intéressante, car elle permet de structurer des actions déjà présentes dans certaines écoles, de favoriser l'échange de savoirs, de stimuler l'incorporation de nouvelles pratiques pédagogiques, pour les parents

³⁵ Le Galion : Centre de prévention maltraitance.

comme pour les enseignants. Le projet est perçu de façon favorable, et est même jugé indispensable pour l'émancipation des populations précarisées ou qui n'utilisent habituellement pas la langue de l'école à la maison ;

- les directions des CPMS estiment que la recherche-action « Parents Partenaires de l'Education » est étroitement en lien avec les axes de travail définis par le Décret précisant leurs missions, en particulier le soutien à la parentalité. A ce titre, le programme d'éducation familiale tel que développé dans les écoles pilotes et expérimentales est jugé très intéressant, les agents adhérant à la méthodologie développée. Toutefois, l'investissement (temps, moyens humains) est jugé important eu égard à la charge de travail à assumer par ailleurs ;
- les agents rencontrés estiment que les fascicules de langage « Polo le Lapin » auront une influence positive sur la socialisation et la maturité de l'enfant, augmenteront le bagage langagier, et amélioreront la communication école-famille. En ce sens, les outils développés suscitent leur intérêt. Selon les réalités de terrain, les outils seront diffusés et exploités de diverses manières :
 - ✓ lors d'entretiens avec le parent et l'enfant ;
 - ✓ lors d'activités collectives pour les équipes qui organisent des réunions de parents, des groupes de discussion, des séances d'information ;
 - ✓ au sein de projets spécifiques en synergie avec les équipes enseignantes ;
 - ✓ en vue d'aider à (re)penser un projet pédagogique...

Le rôle du CPMS est perçu comme « facilitateur » ou « médiateur » et plus rarement comme « porteur » du projet. Les agents rencontrés confient être déjà débordés par la charge de travail actuelle et la diversité de leurs missions. Bien que fortement intéressés par les actions réalisées dans les écoles, ils estiment ne pas pouvoir assurer pleinement la charge, en tout cas pas de la même manière que l'équipe de recherche. Selon les cas, les agents déclarent pouvoir jouer un rôle plus ponctuel, de l'ordre de l'action d'une « personne-ressource », qui assurerait une forme de reliance entre les équipes pédagogiques de diverses écoles, entre les parents et les enseignants...

Ceci laisse présager des ouvertures possibles pour une pérennisation du projet de coéducation qui soit en adéquation avec les missions, les attentes et les moyens dont dispose chaque CPMS, en fonction de ses propres réalités de terrain.

Si la volonté et l'intérêt des acteurs de terrain semblent bien présents, pour garantir la pérennisation du projet de coéducation, une offre de formation devrait continuer à être assurée les prochaines années. Celle-ci devrait permettre à toute personne intéressée de se former à la coéducation, de s'approprier un certain nombre d'outils et de méthodologies en la matière (y compris pour l'évaluation de l'action), et de développer une démarche réflexive quant au sens et aux effets d'une telle démarche.

La plupart des CPMS, des enseignants et des directions d'école rencontrés au cours de la recherche-action soulignent l'importance d'inscrire un axe de formation à la coéducation dans les programmes pédagogiques destinés aux futurs directeurs, enseignants, assistants sociaux et éducateurs.

D. PROGRAMME DE FORMATION A LA COEDUCATION

Une proposition de programme de formation continuée à la coéducation a été élaborée, à l'intention d'acteurs politiques, pédagogiques et sociaux.

4 MODULES À DESTINATION DES ENSEIGNANTS.

1. Module 1 (conscientisation)

Coéduquer : pourquoi ? Les enjeux de la relation éducative en classe et en famille

Objectifs

- ✓ Mieux comprendre et analyser ce que sous-tend le concept de « coéducation ».
- ✓ Mieux cerner le sens et les enjeux de la coéducation.
- ✓ Améliorer la compréhension et la capacité d'analyse des processus d'enseignement-apprentissage à l'école et en famille.

2. Module 2 (modélisation)

Coéduquer: le modèle des 12 besoins et pédagogies comme point de repère

Objectifs

- ✓ Mieux comprendre et analyser ce que sous-tend le concept d'éducation (à l'école/en famille).
- ✓ Améliorer les connaissances et la capacité d'analyse en matière de développement psychosocial de l'enfant.
- ✓ Favoriser la mise en lien des procédés didactiques avec des modèles pédagogiques qui leur donnent sens (rapport entre pratique et théories éducatives).
- ✓ Fournir des repères éducatifs opérationnels (pédagogies actives ...).
- ✓ Diffuser des référentiels partagés entre éducateurs entourant l'enfant.

3. Module 3 (opérationnalisation)

Coéduquer : comment ? « Eduquons ensemble avec Polo le Lapin »

A. *Les fascicules de stimulation du langage « Polo le Lapin »*

Objectifs

- ✓ Découvrir un outil structuré de stimulation au langage dans une perspective de coéducation.
- ✓ S'appropriier les taxonomies sous-jacentes aux activités développées.
- ✓ Favoriser la mise en relation des aspects théoriques (modules 1 et 2) avec l'outil proposé.

B. *Des activités stimulant le partenariat école-famille*

Objectifs

- ✓ S'appropriier la « coopérative d'activités de coéducation » et mutualiser d'autres expériences d'activités éducatives menées avec et par les familles.
- ✓ Découvrir les émissions « Une éducation presque parfaite » et leur utilité dans une perspective de coéducation.
- ✓ Favoriser la mise en relation des aspects théoriques (modules 1 et 2) avec les outils proposés.

4. Module 4 (élargissement)

Coéduquer : un travail en réseau Ecole-Famille-Société

Objectifs

- ✓ Resituer l'acte d'enseignement au sein de l'écosystème qui lui donne sens.
- ✓ Aider à inscrire l'école dans son environnement social.
- ✓ Proposer un ensemble de stratégies et de pratiques socio-éducatives permettant aux professionnels de travailler ensemble dans le respect de leurs différences.
- ✓ Susciter le travail en réseau (distinction entre collaboration, coordination, partenariat, réseau).

3 MODULES À DESTINATION DES AUTRES ACTEURS DE L'ACTION SOCIO-ÉDUCATIVE (CPMS, MÉDIATEURS SCOLAIRES...)

1. Module 1

Coéduquer : pourquoi ? Sens et enjeux de la coéducation

Objectifs

- ✓ Mieux cerner le sens et les enjeux de la coéducation.
- ✓ Mieux comprendre et analyser ce que sous-tend le concept de « coéducation ».
- ✓ Mieux comprendre et analyser ce que sous-tend le concept d'éducation (à l'école/en famille).
- ✓ S'approprier un modèle de compréhension et d'analyse en matière de développement psychosocial de l'enfant: le modèle des 12 besoins et pédagogies.
- ✓ Diffuser des référentiels partagés entre éducateurs entourant l'enfant.

2. Module 2

Coéduquer: comment ? Outils de la coéducation

Objectifs

- ✓ Favoriser la découverte et l'appropriation d'outils de coéducation :
 - les fascicules de langage Polo le Lapin ;
 - la coopérative d'activités de coéducation ;
 - les émissions « Une éducation presque parfaite ».
- ✓ Favoriser la mise en relation des aspects théoriques (module 1) avec les outils proposés.

3. Module 3

Soutenir la parentalité: le programme d'éducation familiale

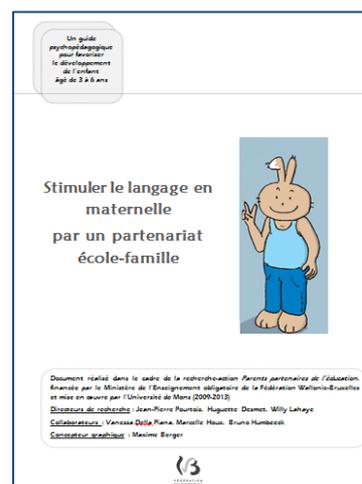
Objectifs

- ✓ Développer/renforcer :
 - les compétences en matière d'animation de groupes en pédagogie familiale (« rencontres éducatives ») ;
 - la compétence à stimuler la conscience réflexive du parent en le maintenant dans une position d'acteur/auteur du processus éducatif ;

- la compétence à relier le contenu de ses interventions avec le modèle des 12 besoins et pédagogies.
- ✓ Favoriser l'appropriation d'un référentiel d'animation issu de la recherche-action
- ✓ Favoriser l'appropriation d'outils issus de la recherche-action (brochures d'éducation familiale)

9. AXE 9 : LE GUIDE DE LA COÉDUCATION

Sur base des expériences et des outils développés et évalués tout au long de la recherche-action, nous avons, au terme de quatre années de travail collectif, réalisé un « guide de la coéducation ». Ce guide a pour but d'accompagner les professionnels dans la découverte et la mise en œuvre d'un projet de coéducation, c'est-à-dire d'un projet où le partenariat entre l'école (maternelle), la famille, voire la communauté éducative au sens large s'organise pour atteindre un objectif commun : le développement optimal de l'enfant. Il rassemble des ressources, des connaissances, des outils, des conseils... pour favoriser et soutenir la mise en pratique d'un projet de coéducation.



Les destinataires de ce guide sont multiples. Il s'adresse en premier lieu à des acteurs éducatifs provenant du monde de l'école (en particulier aux enseignant(e)s, mais aussi aux directeurs(-trices), aux agents de centres psycho-médico-sociaux...). Il peut également intéresser des professionnels de l'action socio-éducative qui souhaitent mener des projets visant la stimulation du langage de l'enfant entre 3 et 6 ans et/ou la coéducation et/ou le soutien à la parentalité.

Le contenu de ce guide est succinctement présenté ci-après.

<i>Parents partenaires de l'éducation</i>	Ce chapitre présente, de manière synthétique, la recherche-action « Parents partenaires de l'éducation » qui a donné lieu aux outils et autres référentiels développés dans les chapitres suivants.
<i>Les fascicules Polo le Lapin : des activités de langage adaptées au travail en classe</i>	Ce chapitre propose de découvrir les « fascicules de stimulation du langage Polo le Lapin ». Il présente la version destinée aux enseignants de maternelle. Il permet de prendre connaissance de l'outil : ses fondements, ses objectifs, les activités proposées, mais aussi quelques repères pédagogiques pour favoriser l'expérimentation des fascicules avec les élèves en classe.

<p><i>Parents, enseignants : pourquoi et comment éduquer ensemble ?</i></p>	<p>Ce chapitre vise à éclairer ce que recouvre la notion de « coéducation ». Que signifie « éduquer ensemble », parents et enseignants ? Pourquoi éduquer ensemble ? Quelles sont les balises nécessaires ? Ensuite, le chapitre s'intéresse à la question : comment éduquer ensemble ? Pour cela, des outils qui suscitent et soutiennent la coéducation sont présentés : les « fascicules de stimulation du langage » (dans leur version destinée aux <i>parents</i>) ainsi qu'une coopérative d'activités de coéducation.</p>
<p><i>Soutenir la parentalité dans le cadre d'un projet de coéducation</i></p>	<p>Dans ce chapitre, le lecteur intéressé (en particulier les professionnels de l'action socio-éducative) peut trouver des ressources pour une démarche visant à soutenir les parents dans l'exercice de leur fonction éducative : le « modèle des besoins et des pédagogies », un guide méthodologique et des outils pratiques pour l'animation de « rencontres éducatives » avec des parents.</p>

Le guide de la coéducation propose diverses rubriques :

- une rubrique « Questions préalables » : il s'agit de questions qui visent à mettre le lecteur en situation de questionnement par rapport à son propre vécu, à le préparer à la lecture du texte qui suit ;
- une rubrique « Boîte à outils » : elle reprend des outils méthodologiques complémentaires (fascicules, vidéos, questionnaires...);
- une rubrique « Sous la loupe » : il s'agit de références de textes, d'ouvrages, de recherches... qui permettent au lecteur d'approfondir une thématique donnée ;
- une rubrique « Conseils » : il s'agit de recommandations et de pistes stratégiques qui visent à faciliter la mise en œuvre d'initiatives nouvelles.

Tous les outils qui ont été créés dans le cadre de la recherche-action « Parents partenaires de l'éducation » sont présentés dans ce guide. Par ailleurs, ils sont mis à disposition, pour le téléchargement, sur une plateforme internet : <http://www.eduquonsensemble.jimdo.com/>

Cette plateforme comporte :

- ✓ des vidéos avec des témoignages d'enseignants, de parents et d'enfants ayant participé à la recherche-action ;
- ✓ les fascicules de stimulation du langage « Polo le Lapin » (version enseignants et version parents), y compris la traduction des consignes des activités en langues étrangères (pour les parents allophones) ;
- ✓ la coopérative d'activités de coéducation ;
- ✓ le référentiel d'éducation familiale pour l'animation de rencontres éducatives avec des parents ;
- ✓ les brochures d'éducation familiale « Parlons ensemble d'éducation » ;
- ✓ l'outil de photo-langage sur les douze besoins psychosociaux.

III. EVALUATION

Cette partie est consacrée à une évaluation de deux axes-clés de la recherche-action :

- la stimulation du langage à l'aide des fascicules « Polo le Lapin » : il s'agit d'envisager l'impact de ce dispositif sur le développement langagier de l'enfant. C'est le paradigme explicatif qui a été choisi de manière privilégiée : des dispositifs expérimentaux ont été établis au cours de trois années successives, avec utilisation de techniques statistiques.

- les rencontres éducatives avec les parents : il s'agit de rendre compte des effets de ce dispositif en matière d'éducation familiale, au départ d'entretiens avec les parents ayant participé au processus. Cette évaluation relève donc davantage d'une approche qualitative et du paradigme compréhensif.

1. EVALUATION DE L'AXE 1 : STIMULATION DU LANGAGE ORAL ET COÉDUCATION

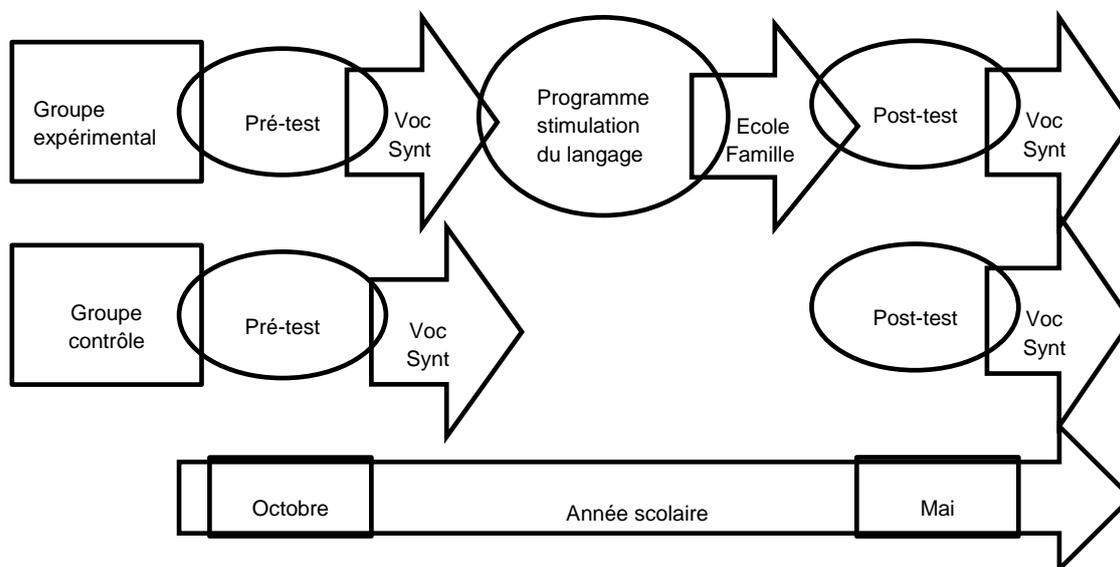
L'objectif de cette partie est de rapporter les résultats de l'évaluation de l'impact du programme de stimulation au langage « Polo le lapin » et de la pratique de la coéducation école-famille. Trois années de suite (2009-2010 ; 2010-2011 ; 2011-2012), nous avons comparé les gains de langage d'un groupe expérimental qui a participé durant une année scolaire à la recherche-action à ceux d'un groupe contrôle qui n'y a pas participé. A chaque fois, trois tests de langage (deux de vocabulaire, un de syntaxe) ont été appliqués en pré-test et en post-test, c'est-à-dire au début et en fin de l'année scolaire durant laquelle la recherche-action a été menée.

Durant les trois années, le même dispositif expérimental a été utilisé ; de même, les variables dépendantes et indépendantes ont été similaires. Le nombre d'élèves des groupes expérimentaux et contrôles pour chacune des trois années a sensiblement été identique.

Nous présenterons ci-après, pour les trois années d'évaluation, les résultats du test-t pour ce qui concerne les différences de gains enregistrés aux trois tests de langage et de gain global de maîtrise du langage (les trois tests réunis) selon le groupe d'appartenance (expérimental ou contrôle). Nous examinerons aussi les associations entre le gain global du groupe expérimental et des variables indépendantes liées à l'enfant, à sa famille, à l'enseignante et à l'école. Nous signalerons enfin les résultats d'une analyse factorielle des correspondances multiples, réalisée sur base des données recueillies durant l'année 2009-2010.

A. DISPOSITIF EXPERIMENTAL

Le dispositif expérimental utilisé durant les trois années successives est présenté à la figure 1.



Légende :

Voc = Vocabulaire

Synt = Syntaxe

Figure 1: plan expérimental de l'évaluation

Le groupe expérimental et le groupe contrôle ont été soumis à un même pré-test en octobre de chaque année ; les trois tests de langage sont précisés ci-après. Le groupe expérimental a, juste après le pré-test, appliqué durant toute l'année scolaire, le programme de stimulation du langage et a mené des pratiques de coéducation école-famille ; le groupe contrôle, quant à lui, n'a pas participé à la recherche-action. En mai de chaque année, un post-test a été réalisé à l'aide des trois mêmes tests qu'en octobre auprès du groupe expérimental et du groupe contrôle.

B. INSTRUMENTATION

Les trois tests qui ont été administrés aux pré-test et post-test sont les suivants :

- l'épreuve de désignation du Test de Vocabulaire Actif et Passif (TVAP) de Deltour et Hupkens (1980) (30 mots ; 1 point/mot ; score sur 30) ;
- l'épreuve destinée à évaluer la dimension syntaxique, reprise du Test d'Évaluation du Langage Oral (ELO) de Khomsi (2001) (15 items ; 1 point/item ; score sur 15) ;
- une épreuve de désignation (7 verbes d'action) et de dénomination (23 noms d'objets) construite par nos soins en sélectionnant les mots parmi ceux de la liste de Boisseau (2005) afin d'évaluer au plus près les acquis obtenus suite à la recherche-action (30 mots ; 1 point/mot ; score sur 30) ; pour cette épreuve, les

alpha de Cronbach calculés aux 3 âges sont satisfaisants (alpha 3 ans = 0.844 ; alpha 4 ans = 0.743 ; alpha 5 ans = 0.791).

Un indice global de maîtrise du langage a aussi été calculé. Pour le réaliser, les résultats aux trois tests ont été pondérés afin qu'ils aient la même valeur au sein de l'indice puis ont été regroupés. Pour s'assurer de l'adéquation du regroupement des trois tests, un test de fiabilité pour l'échelle globale a été effectué : l'alpha de Cronbach basé sur les éléments normalisés s'élève à 0.838 et est donc satisfaisant. On peut dire que l'indice global présente une bonne cohérence interne.

Outre les trois tests, des questionnaires à destination des enseignantes et des parents ont été élaborés et des observations, consignées dans un carnet de bord par les chercheurs, ont été réalisées afin d'évaluer une série de variables indépendantes présentées ci-après.

C. VARIABLES

Les variables dépendantes sont constituées par les scores obtenus aux trois tests de langage.

Les variables indépendantes concernent des données signalétiques et contextuelles relatives à l'enfant, sa famille, l'enseignante et l'école.

- Enfant
 - Genre
 - Année scolaire (1^{ère}, 2^{ème} ou 3^{ème} maternelle)
- Famille
 - Niveau socio-économique (inférieur, moyen ou supérieur)
 - Langue parlée au foyer (français ou non-français)
 - Structure familiale (nucléaire, recomposée, monoparentale ou éclatée)
 - Degré de participation des parents au programme (forte, moyenne, faible)
- Enseignante
 - Satisfaction et implication pédagogique
 - Application fragmentée ou continue
 - Application personnalisée ou conforme
 - Emploi ou non de la mascotte Polo
- Ecole
 - Réseau (communal, libre ou communauté française)
 - Quartier (centre urbain, 1^{ère} couronne, 2^{ème} couronne ou hors Charleroi Centre)
 - Niveau socio-économique (inférieur, moyen ou supérieur).

D. ECHANTILLON

Les groupes expérimental et contrôle varient d'une année à l'autre en fonction de leur participation ou non à la recherche-action. Ainsi, des écoles qui ont constitué le groupe contrôle une année ont participé au programme l'année d'après. Des écoles expérimentales ont désiré se désengager durant une année notamment pour des raisons de réorganisation (changement de direction...).

Tableau n°1 : Effectif des groupes expérimental et contrôle pour les trois années

Groupe		Année	2009-2010	2010-2011	2011-2012
Groupe Expérimental	Charleroi		289	199	155
	Péruwelz		-	43	74
	<i>Total</i>		<i>289</i>	<i>242</i>	<i>229</i>
Groupe Contrôle	Charleroi		96	62	56
	Péruwelz		-	44	37
	<i>Total</i>		<i>96</i>	<i>106</i>	<i>93</i>

Au cours de l'année 2009-2010, le groupe expérimental est constitué de 5 écoles-pilotes de Charleroi (N = 289) et le groupe contrôle de 2 écoles de Charleroi aussi (N = 96).

En 2010-2011, la recherche-action s'étant étendue au site de Péruwelz entre autres, le groupe expérimental est composé de 5 écoles-pilotes de Charleroi (N = 199) ainsi que de 2 écoles-pilotes de Péruwelz (N = 43) et le groupe contrôle de 2 écoles de Charleroi (N = 62) ainsi que d'une école de Péruwelz (N : 44) ; au total, pour les deux sites réunis, l'effectif est de 242 pour le groupe expérimental et de 106 pour le groupe contrôle.

En 2011-2012, le groupe expérimental réunit 4 écoles-pilotes de Charleroi (N = 155) ainsi que 2 écoles-pilotes de Péruwelz (N = 74) et le groupe contrôle est composé de 2 écoles de Charleroi (N = 56) et d'une école de Péruwelz (N = 37) ; au total, les deux sites réunis, l'effectif est de 229 pour le groupe expérimental et de 93 pour le groupe contrôle.

Chaque échantillon comporte de façon équilibrée des enfants de 1ère, 2ème et 3ème maternelle ; une égale répartition des filles et des garçons est observée. Nous avons également fait en sorte que les groupes expérimentaux et témoins présentent les mêmes caractéristiques sociodémographiques.

Notons que la ville d'Etterbeek n'a pas été reprise dans l'échantillon à cause de son plurilinguisme, le nombre très important d'enfants dont la langue maternelle n'est pas le français biaisant les résultats aux tests de langage.

E. RESULTATS

ANALYSE DES GAINS DE LANGAGE

Le tableau ci-après présente la significativité des différences de gains absolus aux trois tests de langage et de gain absolu global (les trois tests regroupés) entre le groupe expérimental et le groupe contrôle. La significativité a été calculée au moyen du test-t.

Rappelons que pour les années 2010-2011 et 2011-2012, nous avons regroupé les sites de Charleroi et de Péruwelz, les résultats statistiques obtenus sur les deux sites séparément affichant des tendances semblables : un test d'homogénéité indique que les scores sont homogènes entre les deux sites.

Tableau n°2 : Significativité des différences de gains de langage (groupe expérimental / groupe contrôle) pour les trois années

Gains	Année	2009-2010	2010-2011	2011-2012
Gain global		p = .000 TTS	p = .001 TTS	p = .001 TTS
Gain TVAP		p = .000 TTS	p = .461 NS	p = .343 NS
Gain Voc Polo		p = .001 TTS	p = .001 TTS	p = .003 TTS
Gain Synt.		p = .000 TTS	p = .001 TTS	p = .001 TTS

Légende :

TVAP : Test de Vocabulaire Actif et Passif (Deltour – Hupkens)

Voc Polo : Test de vocabulaire créé pour la recherche-action

Synt. : Test de syntaxe (Khomsi)

A la lecture du tableau de la significativité des différences de gains de langage selon que les sujets appartiennent au groupe expérimental ou au groupe contrôle, nous constatons que le gain global (les trois tests réunis) est, pour les trois années successives, très significativement supérieur chez les enfants du groupe expérimental. Nous observons aussi que les gains aux trois tests et pour les trois années successives sont supérieurs chez les sujets du groupe expérimental, la plupart du temps très significativement (sauf pour le TVAP des deux dernières années, dont la différence n'est pas significative mais dont le gain est plus élevé dans le groupe expérimental).

Ainsi, les résultats montrent que, d'un point de vue quantitatif, le programme de stimulation du langage, associé à des pratiques de coéducation, améliore les performances et compétences langagières des enfants en vocabulaire et en syntaxe. L'objectif visant à optimiser la maîtrise du langage oral des enfants en maternelle est donc atteint.

ASSOCIATION ENTRE GAIN GLOBAL ET VARIABLES INDÉPENDANTES

Nous examinons ci-après les relations significatives (test-t) qui existent dans le groupe expérimental entre le gain global langagier et les variables liées à l'enfant, à l'enseignante, à l'école ou à la famille et qui se recoupent d'une année à l'autre.

Le gain global des enfants est significativement supérieur quand :

- l'implication pédagogique et la satisfaction de l'enseignante dans le projet sont élevées ;
- l'approche méthodologique tend à être moins conforme à ce qui a été proposé dans le programme (activités fragmentées avec approfondissement de chaque partie ou innovations personnelles dans la présentation des activités) ; ce constat rejoint celui de l'implication pédagogique ;
- la mascotte Polo est employée en classe et « voyage » de l'école vers la famille et inversement ;
- la participation de la famille au projet est importante ;
- les élèves sont issus d'écoles caractérisées par une hétérogénéité des milieux sociaux, contrairement à ceux qui fréquentent des écoles caractérisées par leur homogénéité.

Par contre, aucune association significative avec les gains globaux n'est observée avec les variables suivantes :

- le genre de l'enfant ;
- la structure familiale ;
- le réseau d'enseignement ;
- le quartier de l'école.

Quant au milieu socio-économique dont l'enfant est issu, à l'année scolaire qu'il fréquente et à la langue parlée au foyer, ils méritent un examen particulier. Nous avons pour cela effectué, à côté du calcul des gains absolus, celui des gains relatifs. Rappelons à ce propos qu'en raison d'un score au pré-test plus élevé chez les enfants de milieu favorisé, chez ceux de 3ème maternelle et chez ceux qui parlent le français à la maison, le gain relatif tend à prendre plus de valeur chez ce type d'élèves ; il pallie ainsi les limites de l'instrumentation ³⁶.

³⁶ Le gain absolu (ou brut) représente la différence obtenue par les sujets entre le score au pré-test et le score au post-test. Le gain relatif est calculé en pondérant le gain brut en tenant compte du maximum que le sujet pourrait obtenir (un enfant qui obtient une note élevée au pré-test a moins de possibilité de gain qu'un enfant qui obtient une note basse). La formule du gain relatif est : $[(\text{score après} - \text{score avant}) / (\text{score maximum} - \text{score avant})] \times 100$. Par exemple, un enfant qui obtient 19/20 au pré-test et 20/20 au post-test présente un gain relatif de 100 % $[(20-19) / (20-19) \times 100]$, car, avec un point, il a obtenu le maximum du gain qu'il lui était possible de réaliser (sans la limite de l'instrument, il aurait peut-être pu faire plus) ; a contrario, le sujet qui passe de 9 à 10 obtient un gain relatif de 9,1% $[(10-9) / (20-9) \times 100]$. Ainsi, dans le calcul du gain relatif, un gain brut d'un point sur un score maximum de 20 points n'a pas la même valeur selon que le sujet passe d'un score de 19 à 20 ou de 9 à 10.

- Si la position socio-économique supérieure de la famille tend à favoriser les gains **relatifs** langagiers chez l'enfant parce que leur pré-test est meilleur, par contre, des gains **absolus** plus élevés tendent à se manifester chez les enfants de niveau social inférieur.
- Il en va de même pour l'année scolaire : les enfants de première maternelle ont des gains absolus meilleurs que ceux de deuxième maternelle qui ont des gains absolus meilleurs que ceux de troisième maternelle ; par contre, cette différence entre les âges s'estompe quand on prend en compte les gains relatifs parce que les enfants de troisième maternelle ont de meilleurs scores au pré-test que ceux de deuxième et surtout de première maternelle. Rappelons toutefois que les gains relatifs globaux (les trois tests réunis) sont significativement plus élevés chez les enfants (aux trois âges et aux trois âges réunis) qui ont suivi le programme que chez ceux qui ne l'ont pas suivi.
- La même logique s'applique aussi à la variable relative à la langue parlée à la maison : les gains relatifs sont favorables aux enfants parlant le français au foyer ; par contre, les gains absolus ne les différencient pas significativement de ceux dont la langue parlée à la maison n'est pas le français.

ANALYSE FACTORIELLE DES CORRESPONDANCES MULTIPLES

Pour l'année 2009-2010, nous avons utilisé la méthode statistique de l'analyse factorielle des composantes multiples (AFCM) afin d'étudier les liaisons qui existent entre plusieurs variables qualitatives sur une même population.

Nous obtenons de la sorte une vision globale par la projection dans l'espace de variables recueillies auprès des enseignantes et des parents et qui se révèlent influentes dans l'analyse. Ainsi, les variables projetées, outre le gain langagier global, sont : l'année scolaire et le genre de l'enfant, le quartier de l'école, le réseau d'enseignement, la structure familiale, le milieu social de la famille et la langue parlée au foyer. Notons que l'analyse factorielle des correspondances multiples constitue une approche descriptive de la présente recherche-action. Nous ne pouvons prétendre à une quelconque représentativité des variables. Toutefois, dans les mêmes conditions, on peut s'attendre à obtenir des résultats semblables.

L'AFCM détermine deux axes orthogonaux (des facteurs) qui mettent en évidence les proximités entre les modalités des variables retenues. Dans le cas présent, on retiendra trois facteurs : le facteur 1 explique 18.07 % de la variance ; le facteur 2, 13.57 % et le facteur 3, 9.97 %. Les deux graphiques ci-après présentent d'une part le croisement des facteurs 1 et 2 et, d'autre part celui des facteurs 1 et 3.

L'analyse des graphiques permet d'effectuer les constats qui suivent.

1) Facteur 1 x Facteur 2

- Le facteur 1 oppose les réseaux : le réseau libre d'une part, le réseau communal d'autre part.

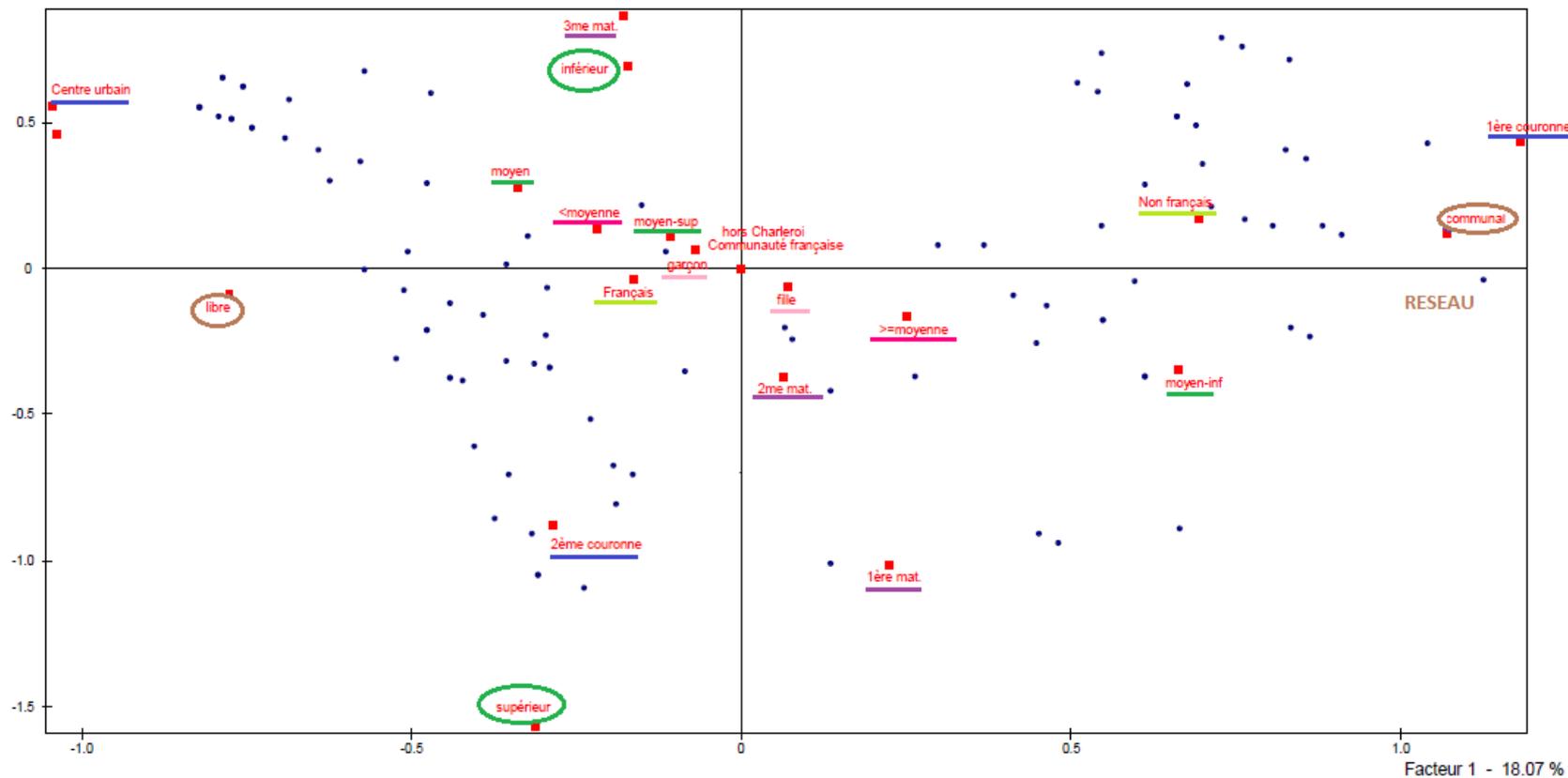
- Le facteur 2 met en opposition le milieu social inférieur / supérieur des familles.
- Les deux réseaux recrutent aussi bien dans les milieux moyens et moyens supérieurs d'expression française mais l'enseignement communal dénombre plus d'enfants issus d'un milieu social moyen inférieur et ne parlant pas le français à la maison.
- Pour ce qui concerne le gain global (regroupement des trois tests), il tend à se situer à proximité du croisement des deux axes, ce qui signifie qu'il ne différencie pas fondamentalement les milieux sociaux ; les gains enregistrés se réalisent donc quel que soit le milieu social.

2) Facteur 1 x Facteur 3

- Le facteur 3 oppose les quartiers : le centre urbain d'une part, les quartiers de la première couronne entourant le centre d'autre part.
- L'enseignement libre de l'échantillon est installé dans le centre urbain tandis que l'enseignement communal est situé au sein de la première couronne, là où se situent

Facteur 2 - 13.57 %

MILIEU SOCIAL

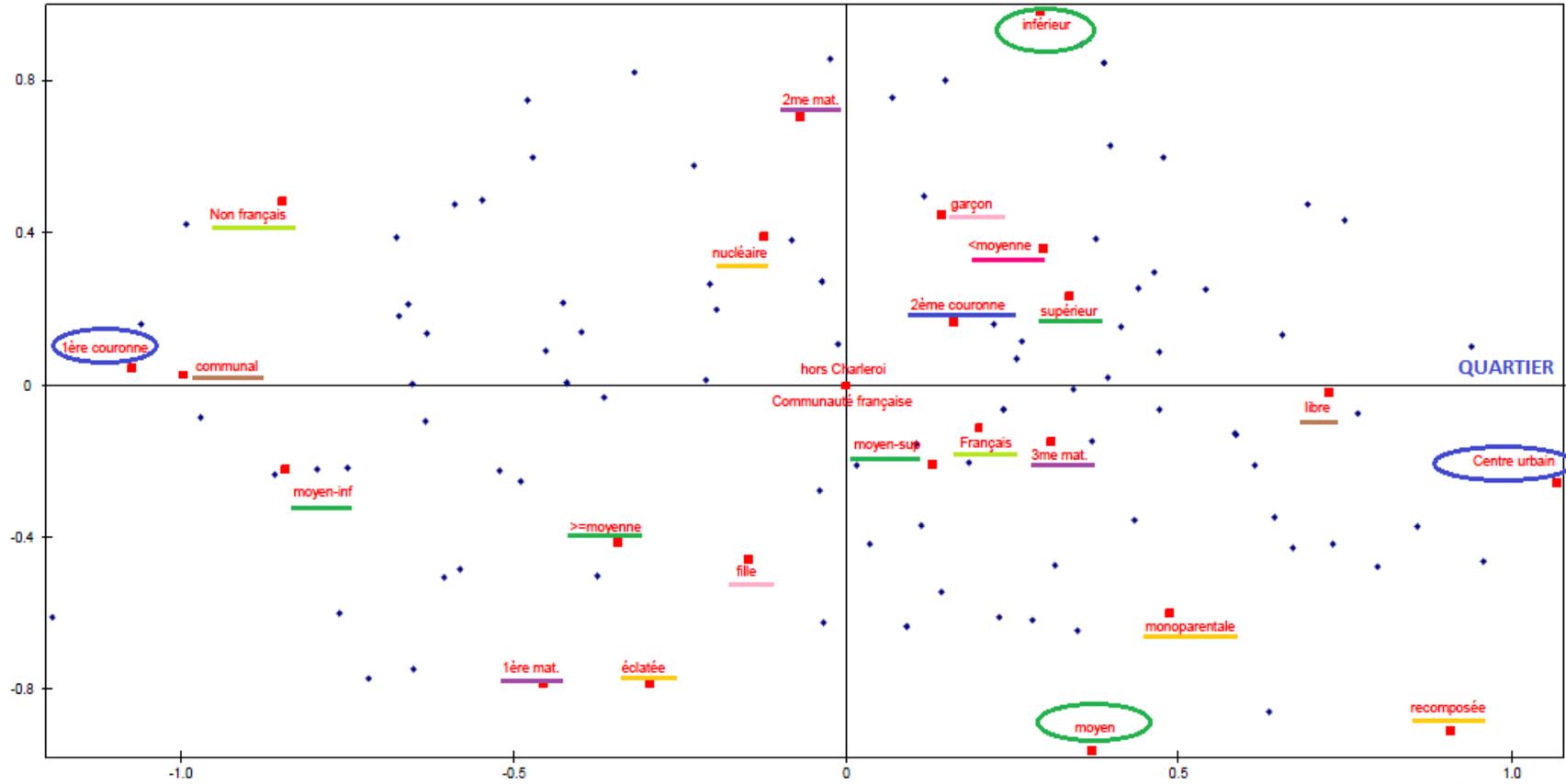


Légende

- | | |
|-------------------|----------|
| Année scolaire | Quartier |
| Gains | Réseau |
| Langue maternelle | Sexe |
| Milieu social | |

Facteur 3 - 9.97 %

MILIEU SOCIAL



Facteur 1 - 14.63 %

Légende

- | | |
|-------------------|---------------------|
| Année scolaire | Quartier |
| Gains | Réseau |
| Langue maternelle | Sexe |
| Milieu social | Structure familiale |

- surtout les familles ne parlant pas le français et où habitent les enfants de milieu moyen inférieur.
- Les gains les meilleurs semblent se produire en milieu moyen inférieur, chez les filles et les élèves de 1^{ère} maternelle.
- La structure familiale n'apparaît pas liée à la variable gain de langage.

F. CONCLUSION

Les résultats de l'évaluation quantitative de la recherche-action « Parents partenaires de l'éducation » apparaissent indiscutablement très positifs. Les gains de langage, qu'ils soient absolus ou relatifs, sont supérieurs (la plupart du temps significativement) chez les enfants qui ont bénéficié, à l'école et en famille, du programme de stimulation au langage (« Eduquons ensemble avec Polo le lapin »).

Les modalités d'application du programme agissent sur son efficacité : ainsi, la mobilisation de l'enseignante, l'approche fragmentée et originale du contenu des fascicules qu'elle met en œuvre, l'utilisation de la mascotte Polo le lapin, l'activation des parents ainsi que l'hétérogénéité des niveaux sociaux au sein de la classe sont des variables qui sont significativement associées aux gains de langage. Par contre, ceux-ci n'ont pas de lien significatif avec la structure familiale, le réseau d'enseignement, le lieu d'implantation de l'école et le genre de l'enfant³⁷.

Si nous considérons les **gains absolus** de langage, nous n'observons pas de relation significative avec la position socio-économique de la famille, le niveau scolaire de l'enfant et la langue parlée au foyer. Ce qui signifie qu'il existe bien un **changement conjoncturel** vu la progression langagière de tous les enfants qui ont bénéficié du programme. Celui-ci montre leur possible éducatibilité. Si, par contre, nous considérons les **gains relatifs**, nous constatons que le milieu social favorisé reste favorisé par rapport au milieu défavorisé. Le **changement structurel** n'a pas eu lieu. Toutefois, si nous examinons l'écart des scores au prétest entre le milieu favorisé et le milieu défavorisé et celui des scores au post-test pour ces deux mêmes milieux, nous observons que l'application du programme Polo le lapin réduit légèrement l'écart des performances langagières entre les deux milieux et cela en faveur du milieu défavorisé. En d'autres termes, les activités de langage et de coéducation profiteraient un peu plus (en gains absolus) au milieu défavorisé. Certes, ce résultat n'atteint pas le seuil de significativité mais on peut penser qu'il puisse s'accroître sur le long terme. Tout changement nécessite du temps. C'est pourquoi il est important qu'un tel programme de langage débute très précocement, peut-être dès la crèche et tout au moins dès la première année de l'école maternelle et qu'il se poursuive dans l'enseignement fondamental.

Les résultats de l'évaluation quantitative constitue indubitablement un indice opératoire de l'utilité, voire de la nécessité d'une mise en place de synergies entre l'école et la famille centrées sur le développement de l'enfant, dans ses dimensions cognitive (acquisition de nouvelles habiletés langagières), affective (plaisir de jouer avec les activités de langage ;

³⁷ Tout au plus peut-on dire pour la variable genre que les filles tendent à tirer un meilleur profit du programme que les garçons mais sans que la différence soit significative.

projection dans la mascotte Polo le lapin) et sociale (stimulation à la communication avec les pairs et les adultes).

2. EVALUATION DE L'AXE 2 : ÉDUCATION FAMILIALE

Au terme de deux années de fonctionnement du programme d'éducation familiale (rencontres éducatives) au sein des écoles prenant part à la recherche-action, nous avons mené une évaluation qui porte, d'une part sur les effets de l'intervention auprès des parents (en relation avec les objectifs fixés) et, d'autre part sur les processus qui ont été mis en œuvre dans le cadre des rencontres éducatives (en relation avec la méthodologie proposée).

Pour ce faire, nous avons adopté une deux techniques différentes pour le recueil d'information :

- ✓ des focus-groups (entretiens collectifs) : au nombre de cinq, ils ont rassemblé au total 31 parents. Les focus-groups traitaient essentiellement de la méthodologie mise en œuvre dans le cadre du programme d'éducation familiale ;
- ✓ des entretiens individuels : au nombre de dix, ils ont permis de recueillir des informations permettant d'évaluer l'impact des rencontres éducatives pour chacun des parents concernés.

Les entretiens individuels et collectifs constituent deux approches complémentaires. En effet, l'entretien individuel permet de récolter des éléments approfondis, en garantissant par ailleurs une forme d'intimité entre l'intervieweur et l'interviewé, ce qui peut aider à libérer la parole, notamment pour ce qui concerne les attitudes et les pratiques pédagogiques.

L'entretien collectif vise plutôt la dimension sociale et collective de significations. L'évaluation en groupe permet de dynamiser l'évocation de souvenirs ainsi que des expériences vécues collectivement dans le cadre des rencontres éducatives.

A. ECHANTILLON

31 parents ont participé aux entretiens collectifs d'évaluation (focus-groups) au sein des écoles suivantes :

Ecoles	Réseau	Période d'activation
V.	FWB	2010-2011
T.	Libre	2010-2011
C.	Communal	2010-2011
E.	Libre	2011-2012
N.	Libre	2011-2012

10 entretiens individuels ont été menés auprès de parents provenant des écoles suivantes :

Ecoles	Réseau	Période d'activation
V.	FWB	2010-2011
T.	Libre	2010-2011
C.	Communal	2010-2011
E.	Libre	2011-2012
N.	Libre	2011-2012

B. METHODE POUR LE TRAITEMENT DES DONNEES

Les informations recueillies par ces deux moyens (entretiens collectifs et entretiens individuels) ont été traitées sur base d'analyses de contenu, dont nous présentons ci-après une synthèse. Nous avons opté pour une analyse de contenu de type catégoriel. Elle consiste à découper le texte en unités et à classer ces unités dans des catégories. Nous avons défini des catégories a priori, qui sont directement en lien avec :

- d'une part, les objectifs poursuivis par le programme d'éducation familiale. Ces objectifs sont en lien avec quatre dimensions du modèle des douze besoins³⁸ :
 - ✓ l'objectif de reliance rencontre la dimension sociale du développement. Il s'agit de (re-)créer du lien, de favoriser la communication aux divers niveaux de l'écosystème (entre le parent et son enfant, entre les parents, entre les parents et l'équipe éducative...);
 - ✓ l'objectif de réflexivité rencontre la dimension cognitive du développement. Il s'agit de stimuler la prise de conscience de pratiques éducatives, de susciter l'interrogation à l'égard de ses propres représentations, de s'ouvrir à la nouveauté et à l'expérimentation de nouvelles pratiques ;
 - ✓ l'objectif lié au renforcement de l'estime de soi rencontre la dimension affective du développement. Il s'agit de renforcer une image positive de soi dans l'exercice de la fonction parentale ;
 - ✓ l'objectif d'enrichissement des pratiques éducatives rencontre la dimension conative du développement. Il s'agit d'enrichir les attitudes et les pratiques éducatives, en envisageant le système de valeurs qui oriente les options et les actes éducatifs mis en œuvre au quotidien, de façon souvent inconsciente ;
- d'autre part, la méthodologie mise en œuvre dans le cadre des rencontres éducatives³⁹.

Sur base d'une revue de la littérature, nous avons opérationnalisé chacune des dimensions relatives aux objectifs poursuivis (reliance, estime de soi, réflexivité, pratiques et attitudes

³⁸ J.-P. Pourtois, H. Desmet, *L'éducation postmoderne*, Paris, PUF, 1997.

³⁹ Les objectifs poursuivis et la méthodologie mise en œuvre sont détaillés dans la première partie intitulée « Pratique et méthodologie de la coéducation », rubrique 2. « Education familiale » – point 2.1. « Rappel des objectifs et de la méthodologie ».

éducatives) ainsi qu'à la méthodologie mise en œuvre. Il en résulte des grilles d'analyse qui permettent de codifier les informations issues des entretiens collectifs et individuels. Nous présentons ces grilles ci-après.

GRILLES D'ANALYSE POUR L'ÉVALUATION DES EFFETS DU PROGRAMME D'ÉDUCATION FAMILIALE

La reliance

Selon Bolle de Bal⁴⁰, la reliance possède une double signification conceptuelle :

- ✓ l'acte de relier ou de se relier : la reliance agie, réalisée, c'est-à-dire l'acte de reliance;
- ✓ le résultat de cet acte : la reliance vécue, c'est-à-dire l'état de reliance.

L'approche développée par Bolle de Bal ainsi que le modèle de Bronfenbrenner⁴¹ permettent de rendre plus opérationnelle la notion de reliance. La grille élaborée sur ces bases est la suivante.

Microsystème	Cellule familiale	Echange et dialogue avec son enfant
		Elaboration des activités proposées dans la brochure d'éducation familiale avec son enfant
		Échange et dialogue autour de l'éducation avec un autre membre de la famille
	Groupe de parole	Echange et dialogue avec les autres membres du groupe
		Création, renforcement de liens entre membres du groupe
		Plaisir de se retrouver lors des séances
		Perception d'un soutien social
Mésosystème	Établissement de nouveaux rapports entre famille et école Création de liens entre les membres du groupe de parole et les acteurs scolaires (CPMS, équipes paramédicales, enseignants, direction,...)	
Macrosystème	Prise de conscience de l'impact des contextes économique, social et politique sur l'éducation de l'enfant (exemples : système de consommation, publicité, système compétitif notamment au travail, nouvelles configurations familiales, contexte migratoire, mutations des systèmes de valeurs,...)	
	Réduction de l'auto-culpabilisation : sentiment que les difficultés rencontrées dans l'éducation de l'enfant ne sont pas seulement liées à des causes internes	

⁴⁰ M. Bolle De Bal, *Reliance, déliance, liance : émergence de trois notions sociologiques*, Sociétés, 2003, n° 80.

⁴¹ U. Bronfenbrenner, *The ecology of human development*, Harvard University Press, 1979.

L'estime de soi

Le concept d'estime de soi peut être opérationnalisé comme suit sur base des travaux de Ninacs⁴².

Amour de soi	Auto-reconnaissance de la légitimité de son identité Satisfaction par rapport à soi-même
Vision de soi	Capacité d'évaluation de ses qualités et défauts Auto-reconnaissance de sa propre compétence
Confiance en soi	Conviction d'être capable d'agir de façon appropriée pour atteindre des objectifs personnels ou collectifs Perception d'un regard positif d'autrui sur soi Sentiment de reconnaissance de sa compétence par autrui

La réflexivité

En prenant appui sur la pensée réflexive de Schön, cité par Sellenet⁴³, le concept de réflexivité peut être opérationnalisé de la façon suivante.

Attitude réflexive	Attitude d'ouverture, d'éveil et de curiosité pour mettre en question l'évidence de ses propres situations et expériences éducatives
	Propension à l'auto-analyse, à l'adoption d'une posture d'extériorité, de prise de hauteur par rapport à soi et à ses propres expériences éducatives
Compétence réflexive	Capacité à se poser des questions sur ses propres pratiques et attitudes éducatives a posteriori
	Aptitude à reconsidérer, repenser, reconstruire mentalement ses expériences et ses actions d'une manière réfléchie et plus ou moins systématique
	Capacité à se poser des questions sur ses propres expériences en vue de résoudre un problème éducatif
	Capacité à s'interroger sur ses attitudes éducatives et de les décoder
	Capacité à mobiliser les apports théoriques dans sa pratique éducative

Les pratiques et attitudes éducatives

Afin de pouvoir cerner les effets du programme d'éducation familiale sur les pratiques et les attitudes éducatives des parents, nous tenons compte d'une double dimension : d'une part, les connaissances réflexives qui ont pu être acquises en cours de formation (relatives essentiellement au modèle des douze besoins et des neuf pédagogies⁴⁴), d'autre part, les éventuels déplacements (les expérimentations, les changements effectifs) que le parent évoque en matière d'éducation, que ce soit en termes de pratiques ou d'attitudes éducatives.

⁴² W. Ninacs, *L'empowerment et l'intervention sociale*, Document d'accompagnement des journées d'animation 2003 du CDEACF, Québec, 2003.

⁴³ C. Sellenet, *Animer des groupes de parole de parents*, Paris, L'Harmattan, 2004.

⁴⁴ J.-P. Pourtois, H. Desmet, *L'éducation postmoderne*, Paris, PUF, 1997.

Acquisition de connaissances réflexives	en matière de développement de l'enfant	via l'animateur via les autres membres du groupe
	en matière de pratiques pédagogiques	via l'animateur via les autres membres du groupe
Déplacements	dans les pratiques éducatives	Expérimentation de nouvelles pratiques éducatives Actualisation d'un changement dans les pratiques éducatives
	dans les attitudes éducatives	Actualisation d'un changement dans les attitudes éducatives

GRILLES D'ANALYSE POUR L'ÉVALUATION DE LA MÉTHODOLOGIE DU PROGRAMME D'ÉDUCATION FAMILIALE

Nous avons, par ailleurs, opérationnalisé une série de dimensions afin d'évaluer la méthode mise en place dans le cadre de groupes d'éducation familiale⁴⁵ :

Contenu	Intérêt du contenu pour les participants
	Compréhension du contenu par les participants
	Apport de connaissances nouvelles
	Correspondance du contenu avec les questions et besoins des participants
	Apport de pistes de solutions face aux problématiques des participants
Animation	Diversification des outils
	Adéquation entre méthode et contenus
	Stimulation des échanges
	Equilibre entre apports théoriques et travail sur les expériences des participants
Vécu relationnel	Ambiance générale
	Ecoute mutuelle
	Tolérance par rapport aux idées émises
	Prise de parole

⁴⁵ Grille proposée dans la mallette pédagogique des « Cellules d'Education familiale », Centre de Recherche et d'Innovation en Sociopédagogie familiale et scolaire, Université de Mons, 2001.

C. RESULTATS ET INTERPRETATION

Dans les lignes qui suivent, nous présentons les principaux résultats issus de l'évaluation, d'une part sur les effets de l'intervention auprès des parents (en relation avec les objectifs fixés) et, d'autre part sur les processus qui ont été mis en œuvre dans le cadre des rencontres éducatives (en relation avec la méthodologie proposée).

EVALUATION DES EFFETS

La reliance

En matière de reliance, de nombreux éléments émergent, surtout au niveau du microsysteme : échanges positifs et dialogue constructif avec les participants du groupe de parole, création et renforcement de liens entre parents. Le plaisir de se retrouver pour parler d'éducation est manifeste. Le lien qui s'est créé peu à peu est perçu comme un véritable vecteur de soutien social par les parents.

« Et après j'ai rencontré de nouveau la maman... C'est ça qui est chouette aussi ! Et on a pu en reparler après quoi ! Donc il y a des liens qui se sont encore créés en plus en dehors des séances. Et ça c'est chouette ! » (Mme L., Ecole T.)

« Grâce aux groupes, on s'entend mieux avec les autres parents, ils sont plus ouverts. » (Mme K., Ecole V.)

« Maintenant quand on les voit [les parents], c'est directement un bonjour et ci et là tandis qu'avant c'était peur de venir nous affronter. Tandis que maintenant, on a trouvé un dialogue. (...) Et se rapprocher entre parents, ça nous fait du bien. » (Mr M., Ecole V.)

« On a appris à se connaître donc quand on attend, on discute un petit peu, et il y a un lien maintenant entre les parents. Et puis on s'échange encore quelques petits trucs. » (Mme S., Ecole C.)

« Il y a comme un lien qui s'est créé. (...) Oui il y a un lien d'amitié qui s'est créé. C'est vrai que je suis quelqu'un qui parle facilement avec les autres mais finalement les gens qui étaient dans le groupe, je ne leur avais jamais vraiment parlé. Si, bonjour, au revoir. Mais je n'avais pas vraiment de liens de parole avec eux. » (Mme A., Ecole V.)

Les rencontres éducatives ont également permis aux parents de renforcer les liens avec leur enfant via, par exemple, l'utilisation des brochures d'éducation familiale « Parlons ensemble d'éducation », qui étaient distribuées en fin de séance et qui proposaient notamment des activités à faire avec l'enfant au foyer.

« Oui oui, je les ai utilisées [les brochures d'éducation familiale] après les séances avec les enfants ! A la place de faire un jeu le soir on feuilletait le

livret. C'est une façon de parler avec son enfant. Ça fait du contact. (...) Je pense que ça peut peut-être inciter des parents qui ne parlent pas beaucoup avec leur enfant à le faire. » (Mme L., Ecole T.)

Des participantes évoquent également le fait d'avoir discuté avec leur conjoint de ce qu'elles ont retenu de la rencontre éducative, mais cet élément n'est pas systématiquement apparu lors des entretiens.

« On en discutait [avec mon mari], et il essaie parfois de mettre ça en application, ce que je lui dis ou ce que l'on a discuté en classe ou pendant les groupes de parole. » (Mme S., Ecole C.)

Nous remarquons également plusieurs effets des rencontres éducatives sur la reliance au niveau du mésosystème. Le fait que les groupes de parole aient été organisés au sein de l'établissement scolaire de l'enfant procure un sentiment d'ouverture de l'école aux parents. Cela a également permis de lever des barrières entre plusieurs acteurs éducatifs : les parents, les enseignants et les agents CPMS, l'équipe paramédicale (dans le cas de l'enseignement spécialisé).

« On a une autre vision d'eux [les parents] après les séances. Le fait d'avoir discuté et partagé. (...) D'habitude, j'ai la relation parents/institutrice. (...) Ils [les parents] nous ont vus autrement. » (Mme F., maman et institutrice, Ecole T.)

« Je trouve ça bien que cela se fasse au sein de l'école. Ça a fait du lien... Je veux dire par rapport aux professeurs qui sont venus, on les a vus en tant que « mamans » et plus en tant que « professeurs ». Je trouve qu'on les voit différemment après cela. » (Mme L., Ecole T.)

« On se sent plus proche par rapport aux logopèdes, il y a plus de partage. Elles ont peut-être un peu plus d'outils qu'avant. Elles cernent peut-être mieux la personnalité de l'enfant donc elles savent peut-être mieux adapter les jeux. Je pense que ça peut leur apporter un plus à elles et à Adem [son fils]. » (Mme S., Ecole C.)

« Le fait de pouvoir garder l'enfant à l'école pendant l'échange, ça c'est une facilité, même les petits frères ou petites sœurs, l'école les a gardés pour que les parents puissent venir au groupe, donc ça c'est bien. Les parents voient que l'école s'ouvre à eux. » (Mme F., Ecole T.)

Des effets se révèlent également positifs pour la reliance au niveau du macrosystème, mais ceux-ci sont pointés dans une moindre mesure par les parents interviewés. Notons toutefois une prise de conscience accrue de l'impact des contextes social, économique et politique sur l'éducation de l'enfant, ce qui peut contribuer à mieux situer l'origine des difficultés rencontrées, et réduire l'auto-culpabilisation : il n'y a pas qu'une causalité interne (propre au

parent). Les influences sur le développement de l'enfant sont multiples, sur lesquelles le parent n'a pas totalement prise.

« Avant de participer aux groupes, je pensais que certaines choses étaient dues à cause de moi... mais le fait que d'autres parents vivent exactement les mêmes difficultés, je me suis dit que c'était un peu partout comme ça. » (Mme L., Ecole T.)

« Je me suis encore mieux rendue compte que tout n'était pas entre mes mains. Quand je n'arrive pas à lui inculquer mes valeurs, c'est aussi parce qu'il est influencé par tout ce qu'il voit : la publicité, la télévision, les plus grands à l'école... » (Mme S., Ecole E.)

« Je me suis rendue compte que maintenant on met la pression sur nos enfants, même si en fait ils n'ont que trois-quatre ans, on projette déjà ! On veut qu'ils aient une belle maison, une grosse voiture, un bon métier plus tard. On leur dit de faire toujours plus d'activités parce qu'on veut s'ils soient parés, que ça soit des gagnants ! » (Mme V., Ecole E.)

L'estime de soi

Participer aux groupes de parole a permis à plusieurs parents d'oser affirmer leur point de vue et d'apprendre à « parler en je », c'est-à-dire d'exprimer un point de vue situé (ancré dans sa propre expérience de vie). Le regard que les participants portent sur eux-même s'en est trouvé parfois modifié, et en particulier à l'égard de la fonction parentale.

« Ça m'a permis aussi de vaincre ma timidité par rapport aux gens » (Mme K., Ecole V.)

« Ça m'a permis de ne plus avoir cette étiquette de famille nombreuse » (Mme K., Ecole V.)

La plupart des parents se sont rendu compte qu'ils n'étaient pas les seuls à rencontrer des difficultés dans l'éducation de leur enfant. Dans de nombreux cas, une image de soi positive en tant que parent est renforcée. Par la confrontation et l'échange en groupe, ils ont pu constater que d'autres parents éprouvaient les mêmes difficultés, ressentaient les mêmes doutes et mettaient en place des stratégies similaires, qui, pour certains, étaient perçues comme « honteuses à avouer ». Donner la fessée, effrayer l'enfant, faire du « chantage affectif », crier sur l'enfant, se disputer en couple en sa présence... Autant de pratiques qui apparaissent courantes, et qui sont difficiles à exprimer par les parents car ils les savent jugées négatives par la société. Un sentiment de culpabilité émerge chez de nombreux parents, qui de surcroît se sentent incompetents, voire maltraitants. L'échange a permis de relativiser la gravité de certaines pratiques, occasionnelles, pour le développement de l'enfant.

« Avant on pensait que c'est parce qu'on l'élevait mal mais en parlant avec les autres parents, on se rend compte qu'ils ont aussi les mêmes problèmes. » (Mr M., Ecole E.)

« Le fait de dire un peu comment je faisais avec mes enfants et que d'autres parents me disent qu'ils faisaient comme ça aussi ou qu'ils allaient essayer de faire la même chose avec leurs propres enfants, ça met en confiance. » (Mme L., Ecole T.)

« Je suis plus sereine par rapport à ce que je fais maintenant et les autres parents ça apporte beaucoup, le fait de les entendre parler, leur parcours, ça met un petit peu de baume en se disant qu'on n'est pas seule. Ça soulage, on est plus optimiste quand on sort du groupe de parole. » (Mme S., Ecole C.)

La plupart des participants ont eu le sentiment que leur compétence parentale était reconnue au sein du groupe, et qu'elle pouvait être utile à d'autres parents en difficulté.

« J'ai pu expliquer ce que je fais chez moi, et j'ai pu montrer que ce que je faisais chez moi c'était bien aussi, malgré que je sois plus jeune. » (Mme A., Ecole T.)

« Tout s'est très bien passé, personne n'était là pour juger. Je pense que toutes les personnes étaient là pour communiquer leur ressenti et voir un petit peu ce qu'elles pourraient mettre en place avec leur enfant. Chacun venait avec sa petite pierre pour essayer de faire quelque chose. » (Mme F., Ecole T.)

« Et puis, tout le monde s'écoutait fort bien donc on sentait que l'on pouvait peut-être apporter quelque chose aux autres. Surtout que certains parents vivaient vraiment des choses pas évidentes et ça me donnait l'impression de pouvoir les aider. » (Mme L., Ecole T.)

La réflexivité

Participer aux groupes de parole a permis à plusieurs parents de mettre en question leurs routines, leurs habitudes éducatives et ce, grâce à la confrontation avec des points de vue divergents. Une forme de conflit sociocognitif a pu s'opérer au cours des rencontres.

En particulier, réfléchir en groupe pour trouver une solution à la difficulté rencontrée par un parent (réel ou fictif, d'ailleurs) a permis de solliciter une posture réflexive personnelle. Des parents citent des éléments de la méthodologie qui auraient permis d'éviter des polémiques, d'émettre des jugements sur la *personne* du parent : chacun était invité à s'exprimer en « je », au départ de sa propre expérience, pour éclairer la problématique éducative. C'est l'enfant et son développement qui étaient mis au centre, et non le parent.

« Chaque parent a ses difficultés et bon, on en parle à voix haute, tout le monde dit ce qu'il pense, la méthode qu'il ferait. » (Mme F., Ecole C.)

« Le fait de voir que certains parents réagissent comme nous et que d'autres font autrement, c'est justement ça qui est intéressant ! » (Mme L., Ecole T.)

« Ça m'a apporté du lien et des idées... En plus je vis seule avec Anthony, et c'est vrai que c'est une relation très fusionnelle donc moi ici, j'ai pu en discuter et me rendre compte de certaines choses. Donc c'est vrai que ça apporte beaucoup. » (Mme F., Ecole C.)

Enfin, des démarches réflexives ont également eu lieu au terme du programme d'éducation familiale, mobilisant des pistes de solution abordées antérieurement au problème rencontré.

« A la base tous les thèmes ne m'intéressaient pas... Mais par la suite, j'ai pu rencontrer des difficultés que d'autres parents avaient rencontrées et discuter. Et sur ce point-là, c'est vrai que cela m'a aidée. » (Mme L., Ecole T.)

« Ca m'a appris à parler en je, ça s'était nouveau pour moi. Je trouvais ça bizarre au début, de me rappeler de dire « je pense que » et pas « on dit que »... Mais c'est vrai qu'au moins personne ne s'est senti agressé, toutes les mamans pouvaient dire ce qu'elles pensaient. Y avait une bonne écoute ! Finalement, personne n'avait bon ou mauvais, on faisait différemment pour notre enfant. Et c'était enrichissant d'essayer de se comprendre. » (Mme A., Ecole E.)

Il en va pour la réflexivité comme pour le changement effectif des pratiques éducatives (voir ci-dessous): ce sont les parents qui ont participé au plus grand nombre de séances qui évoquent davantage une posture réflexive. Le changement semble donc s'inscrire dans la confrontation régulière avec d'autres parents, ainsi que dans l'incorporation progressive d'un élément de la méthode : une expression au départ de soi qui s'ouvre aux expressions des autres.

Les pratiques et attitudes éducatives

Acquérir des pratiques éducatives efficaces pour résoudre les difficultés rencontrées était, pour la plupart des parents, la motivation de départ à leur participation au programme d'éducation familiale.

Les parents interrogés (dans une moindre mesure ceux qui n'ont participé qu'à une ou deux séances) soulignent un enrichissement de leurs pratiques éducatives grâce aux rencontres. Le bénéfice émane principalement de l'échange avec les autres parents participants.

Les apports issus des sciences humaines (notamment le modèle des douze besoins) sont également relevés, mais dans une moindre mesure.

« Des mamans avaient émis des pistes comme apporter une petite photo à l'école pour que la séparation soit plus facile et j'ai essayé. » (Mme F., Ecole T.)

« Moi c'était plus des questions que je me posais, comment savoir résoudre certains problèmes avec les enfants. Et en parlant avec les parents, on a trouvé des réponses. » (Mme K., Ecole V.)

« J'ai appris par exemple qu'il faut que j'aile plus dans les détails avec Adem dans mes consignes pour qu'il comprenne. Joindre le geste à la parole, ça ce sont les parents qui m'ont fait la remarque. » (Mme S., Ecole C.)

« Oui il y a vraiment certaines choses qui m'ont aidée. (...) Par exemple je me suis rendue compte comment c'était important la petite histoire du soir. Avant j'avais tendance à le punir en l'envoyant au lit et en n'allant pas lui dire bonne nuit mais maintenant je ne fais plus ça. Il a droit à son petit moment et puis parfois il est plus calme, plus serein et ainsi il ne dort pas fâché ou en colère. » (Mme S., Ecole C.)

EVALUATION DE LA MÉTHODOLOGIE

Tout d'abord, les parents interrogés se montrent satisfaits par rapport aux thèmes proposés (s'attacher et se détacher de son enfant ; comment poser de justes limites à son enfant ; aider son enfant à apprendre par le jeu ; transmettre des valeurs à son enfant). Ces thèmes rencontrent les questionnements des parents et apparaissent effectivement mobilisateurs.

« Ce sont vraiment des problématiques des enfants de cet âge. Chez les enfants de maternelle, c'est vraiment ça. » (Mme F., Ecole T.)

Les thèmes des rencontres éducatives ont suscité l'intérêt de la majeure partie des participants, et plus spécifiquement celui concernant le besoin de structures (les limites). Pour ce qui concerne l'Ecole des Cerisiers, école d'enseignement spécialisé, les parents ont particulièrement apprécié les rencontres qui portaient sur le besoin d'investissement et de valeurs. Ceci s'explique par l'anxiété qu'éprouvent ces parents face à l'avenir de leur enfant. La transmission apparaît jalonnée d'obstacles, de même que la construction d'un avenir avec et pour l'enfant, du fait des handicaps et retards de développement.

La compréhension des contenus abordés en séance n'a pas posé de difficulté. La pluriréférentialité apparaît comme un facilitateur dans la co-construction des savoirs en matière d'éducation.

« Ça aide d'avoir des conseils venant de parents et pas de médecins. Car ils ont un langage parfois fort médical et on ne comprend pas toujours. » (Mme F., Ecole C.)

La méthodologie spécifique au programme d'éducation familiale structure le parcours en différentes phases bien distinctes. Celles-ci semblent bien avoir été perçues par les participants. Elles ont été évaluées comme satisfaisantes par la plupart d'entre eux. La méthodologie employée fournit un cadre qui s'avère rassurant et structurant pour le groupe, tout en étant suffisamment souple.

« Moi j'ai trouvé ça bien ! Parce que l'on faisait des petites activités en début et puis vous recadriez vers le thème de la séance. J'ai trouvé que c'était bien cadré... On peut dépasser le sujet parce que voilà on parle d'une chose et puis de l'autre mais on était toujours remis dans le thème. » (Mme M., Ecole C.)

Les outils proposés en séance ont été appréciés (photo-langages, émissions télévisées « Une Education presque parfaite », technique des événements critiques, brochures d'éducation familiale...). En effet, selon les participants, ces outils ont permis d'introduire adéquatement le thème de la séance et d'induire une réflexion par la confrontation avec d'autres points de vue. Cela a facilité la prise de parole.

« Quand on est un peu timide, cela peut faciliter un peu la prise de parole. On a choisi la même image mais on n'a pas nécessairement le même avis. »
(Mme J., Ecole T.)

De même, les comptes-rendus de chaque rencontre ont été proposés aux participants (présents et absents). Cette démarche eut l'avantage d'offrir une continuité d'une séance à l'autre, de structurer les multiples apports, de conserver en mémoire les questions qui étaient restées en suspens, et enfin, de faire rappeler la date de la prochaine séance.

« Le rapport, c'est vraiment super. Ça permet de se rendre compte de tout ce qu'on sait, nous, les parents ! Sur le moment-même, on ne note pas, on ne se rend pas compte de toute la richesse de ce qu'on dit, alors qu'on n'est pas des pros ! Enfin si, on est des pros, quand on compare avec des scientifiques ! Finalement, on dit souvent la même chose mais avec d'autres mots. » (Mme R., Ecole N.)

« Avec le rapport, je me rendais mieux compte qu'il y avait un fil rouge derrière tout ce qu'on faisait, alors que ça semblait fouilli parfois, parce qu'on parlait beaucoup de ce que les parents savaient. Je pouvais aussi le reprendre à tête reposée et j'intégrais mieux certaines choses. » (Mme A., Ecole E.)

La dynamique relationnelle instaurée au sein des différents groupes de parole est toujours évaluée favorablement. Les participants disent ne pas s'être sentis jugés et avoir pris plaisir à partager leurs opinions et expériences au sujet de l'éducation. Une charte précisant les principes de fonctionnement du groupe de parole a permis de garantir une relation de confiance entre les participants et avec l'animatrice.

Le nombre de participants, la présence régulière de parents avec qui il devient possible de se familiariser, l'organisation des séances au sein de l'école participent à renforcer ce sentiment de convivialité. En outre, l'organisation des rencontres au sein de l'école et à des horaires pratiques pour les parents (après avoir amené l'enfant en classe) exercent des effets positifs sur le taux de participation.

« Au début, il y avait quand même un peu de réticences... C'est vrai que l'on ne se connaissait pas vraiment entre parents même si l'on se connaissait visuellement. » (Mme A., Ecole V.)

« Et puis comme c'était les mêmes parents on avait plus facile par la suite. On osait plus parler. » (Mme K., Ecole V.)

Dans certains cas, les rencontres éducatives ont accueilli des institutrices, une psychologue ou une logopède. Cette participation a également été appréciée par les parents. Elle a

permis d'opérer un rapprochement entre eux et les professionnels, ce qui a eu pour effet de modifier les représentations à l'égard des uns et des autres.

« Je trouve qu'il y a une barrière qui est tombée aussi. Les dames du PMS étaient ici aussi pour elles et pour discuter de leur enfant aussi. On a pu parler avec elles autrement que si on avait été les voir. » (Mme F., Ecole C.)

D. SYNTHÈSE

A l'issue de cette évaluation, il apparaît que le programme d'éducation familiale a été vécu et perçu de façon très positive par les parents participants.

De manière générale, les parents interrogés se disent satisfaits de la méthodologie mise en œuvre, même si celle-ci peut générer des craintes et des frustrations. En effet, il ne s'agit pas de venir écouter une conférence, d'adopter une posture d'écoute, mais bien de s'impliquer, chemin faisant, dans un apprentissage en groupe. Ceci suppose d'accepter que le savoir soit partagé en groupe, et que savoirs réflexifs et expérientiels s'interpénètrent. Ce type d'approche n'est généralement pas celui qu'attendent les participants : ils pensent recevoir, de la part de l'animateur, des conseils d'experts et à visée universelle. Progressivement, les participants en font le deuil, comprennent qu'ils acquièrent ensemble des repères éducatifs et non des recettes éducatives.

De plus, la méthode appropriative développée fait émerger de nouvelles questions lors de la séance d'évaluation. Dans chaque groupe, les participants ont manifesté, à l'issue du programme, un grand désir de comprendre et d'apprendre. Ils quittent les séances avec des réponses certes, mais surtout ils cultivent encore le doute et l'interrogation. Voilà pourquoi les parents interrogés, quasi unanimement, disent vouloir continuer à participer à ce type de projet au sein de l'école.

La volonté de « contaminer » d'autres parents est également bien présente. Des parents émettent des recommandations pour améliorer encore les rencontres éducatives. Ainsi, des participants souhaitent, à l'avenir, faire en sorte qu'il y ait plus de pères qui participent aux rencontres. D'autres émettent le souhait de participer à davantage de séances sur un même sujet. En effet, certaines questions n'ont pas toujours pu être abordées faute de temps en une ou deux séances. De plus, de nouvelles questions émergent chez les parents, d'une séance à l'autre. Certains parents suggèrent des pistes pour accroître le taux de participation des parents : par exemple, des mamans se sont portées volontaires pour accompagner l'animatrice lors de réunions d'information à l'école (ou à la sortie des classes) pour expliquer le projet à d'autres parents.

Ce sont autant de signes d'une forme d'investissement à l'égard du projet. Mais ce fait ne doit pas entraîner une vision édulcorée : le temps et l'énergie déployés sont très importants, et la participation des parents n'est pas facilement régulière.

Par ailleurs, s'il apparaît que la majorité des parents ont pris conscience de nouvelles pratiques éducatives et montrent des signes d'une réflexivité accrue en matière d'éducation, il reste à vérifier si de nouvelles pratiques ont effectivement été mises en place au sein de la

cellule familiale, sachant que la modification de routines éducatives s'inscrit nécessairement dans le temps. Sur base des éléments recueillis, nous ne pouvons donc affirmer avoir suscité un changement des pratiques en profondeur et dans la durée, à l'issue d'un programme d'éducation familiale qui a comporté de quatre à six séances de trois heures. Une évaluation longitudinale serait, à ce titre, souhaitable, de même qu'une approche évaluative plus ciblée sur les pratiques pédagogiques.

L'expérience qui a été menée sur deux ans est une expérience-pilote dont il importe de tirer des enseignements. La pérennisation d'un tel programme d'éducation familiale suppose de dégager une personne-ressource et une institution-relais qui soient porteuses du projet, et qui puissent assurer les missions suivantes.

∠ Sensibilisation : il s'agit tout d'abord de pouvoir présenter le projet aux équipes éducatives des écoles concernées, en clarifiant les rôles et les espaces de chacun. Les rencontres éducatives mettent en jeu la coéducation et celle-ci ne va pas de soi : des mécanismes de défense et des craintes peuvent émerger dans le chef des enseignants et des directions (pourquoi consacrer un espace aux parents dans l'école ? Ne risquent-ils pas d'utiliser cet espace comme un sas où déverser leurs revendications, où critiquer les enseignants, etc ?). Il est de la responsabilité de la personne-ressource de délimiter les zones de responsabilité de chacun, de clarifier l'objectif et les règles de fonctionnement des rencontres éducatives, pour lever les malentendus et réduire les mécanismes de défense des partenaires éducatifs.

∠ Une fois le projet accepté par les équipes éducatives et le Pouvoir Organisateur, il convient alors de sensibiliser les parents. Cette étape nécessite du temps et de l'énergie, car les parents n'ont pas l'habitude d'être invités à participer à ce type de projet.

∠ La personne qui propose un tel projet doit veiller à établir des relations de proximité avec les parents, notamment en proposant des activités préalables aux rencontres éducatives. Par exemple, il est possible de proposer aux parents de venir voir leur enfant filmé en classe lors d'une séquence d'apprentissage.

∠ Le travail de sensibilisation s'opère au mieux lorsqu'il est réalisé en partenariat avec les enseignants, les directions, mais aussi avec les CPMS, les Associations de parents... Il s'agit donc aussi de pouvoir prendre le temps de connaître et de se faire connaître auprès de tous ces partenaires, précieux alliés à divers niveaux : informer du projet, rappeler les dates des séances aux parents, faire le lien avec des parents qui viennent moins volontiers à l'école, organiser l'une ou l'autre séance en partenariat...

∠ Actualisation : il est essentiel que l'animateur des rencontres éducatives puisse être formé à la démarche de coéducation, aux théories réflexives de référence (dont le modèle des douze besoins), aux techniques d'animation... A noter qu'un référentiel servant de base à l'animation de rencontres éducatives a été rédigé par l'équipe de recherche⁴⁶. L'actualisation du programme d'éducation familiale suppose également

⁴⁶ Référentiel d'éducation familiale. Document disponible sur le site : www.eduquonsensemble.jimdo.com.

IV. DIDACTIQUE DE LA COÉDUCATION

En croisant le paradigme descriptif (par l'observation éthologique, le recours à des taxonomies...) et le paradigme compréhensif (par la démarche d'intersubjectivité entre acteurs et chercheurs), l'équipe de recherche a pu élaborer une « didactique de la coéducation ». Il s'agit d'une explicitation de la coéducation dans ses processus et ses méthodes, par le repérage des facteurs favorables au développement du projet.

Le développement de cette partie est le fruit d'une analyse réflexive des pratiques.

Les textes rassemblés dans les carnets de bord rédigés par les chercheurs ont été mis en examen, en y incorporant des observations fournies par des observateurs externes.

L'analyse a été effectuée en utilisant une taxonomie relative à douze critères permettant l'évaluation d'une recherche-action (Pourtois et Desmet, 1998), taxonomie appelée « Effet terrain ».

Outre le fait de favoriser un ajustement mutuel et continu entre chercheurs et acteurs de terrain, l'usage de cette taxonomie a permis de mettre en évidence une série de recommandations pour l'implémentation d'un projet de coéducation. Ces recommandations s'inscrivent clairement dans une visée de transférabilité des actions menées dans le cadre de la recherche-action « Parents partenaires de l'éducation ».

Ainsi, au départ des expériences menées au sein des écoles, des points d'appui et des zones de vigilance ou, en d'autres termes, des éléments pouvant stimuler ou freiner l'évolution du projet de coéducation ont pu être identifiés. Nous en faisons part ci-après.

1. MÉTHODE D'ANALYSE

Notre analyse s'est appuyée sur deux sources d'information. La première est relative aux observations continues des chercheurs eux-mêmes, collectées depuis le début de la recherche-action. Elles sont consignées dans un carnet de bord. La seconde provient des données recueillies par des observateurs qui ont mené une démarche d'observation participante durant plusieurs mois.

Trois sources ont été privilégiées : la direction de l'école, les enseignantes et les parents. Les pratiques de ces différents acteurs ont fait l'objet d'une analyse de contenu thématique, sur base de la taxonomie de « l'effet terrain », tel que développé ci-après.

Cette analyse a permis de mettre en exergue ce qu'apporte chaque école au projet de coéducation, en termes de réflexivité. Que nous enseigne chaque école qui permet de savoir

comment mettre en œuvre la coéducation de façon harmonieuse et dynamique ? Quels facteurs faut-il prendre en compte pour développer au mieux la recherche-action sur d'autres sites ? Ce sont ces questionnements qui ont retenu notre attention.

Nous disposons ainsi d'indications relatives aux pratiques susceptibles d'explicitier et de concrétiser la didactique de la coéducation. Ce produit de la recherche-action est essentiel. Il a permis, notamment, d'envisager la phase ultérieure de dissémination des pratiques de coéducation d'une façon structurée. Il a également alimenté le « guide de la coéducation »⁴⁷, dans ses contenus comme dans sa structure.

2. TAXONOMIE DE L'EFFET TERRAIN

Au cours de vingt années d'expérience dans le domaine de la recherche-action, un ensemble de caractéristiques qui permettent de mieux appréhender le champ de l'action sociale a été mis en évidence⁴⁸.

Douze axes ont été dégagés, qui servent de balises à la fois à la mise en place et à l'évaluation continue de projets de prévention et de développement communautaire. Ces balises sont essentielles, car toute intervention implique une rupture dans les façons de penser et d'agir des personnes, dans le type de relation établi avec l'extérieur, dans la perception de soi et des autres. En d'autres termes, la recherche-action introduit le changement au cœur de la quotidienneté.

Or, il n'est pas toujours évident que les acteurs acceptent ce changement. Il recèle tout un potentiel de réactions, de défenses, de résistances qui peuvent entraver les actions les mieux intentionnées. Il ne faut pas considérer trop vite qu'il y a adéquation entre les finalités de l'action et celles des acteurs. Ces derniers risquent toujours d'être mal compris. Leur réalité risque d'être objectivée, c'est-à-dire considérée en tant qu'objet, sans histoire, sans identité.

Dans toute recherche-action telle que celle que nous menons, le risque de rejet est grand. Et quand bien même ce risque serait minimal, l'empreinte des acteurs est importante à déceler afin de mettre en lumière les mécanismes favorables et/ou défavorables au développement de la recherche-action.

Les acteurs sont, par définition, exigeants, actifs et réactifs. Pour s'en rendre compte, il importe de prendre en compte une série de balises fondamentales, conditions sine qua non du succès d'une intervention. Ces balises se répartissent en quatre axes, qui sont l'axe systémique, l'axe de l'économie, l'axe de la temporalité et l'axe de l'axiologie. A chacun de ces axes correspondent trois balises qui éclairent la pratique de l'intervention, soit au total douze balises qui permettent de mieux appréhender le terrain.

Ci-après, chaque axe de la taxonomie est présenté succinctement, et mis en relation avec une série de principes didactiques qui ont émergé de l'analyse.

⁴⁷ Outil disponible sur le site www.eduquonsensemble.jimdo.com.

⁴⁸ Pourtois et Desmet, 1998.

3. PRINCIPES DIDACTIQUES

Ci-après, nous présentons le fruit de l'analyse thématique des observations réflexives des chercheurs et des observateurs externes⁴⁹.

Les principes didactiques qui suivent constituent autant de propositions qui garantissent la transférabilité du projet « Parents Partenaires de l'Éducation ». Ils émanent des acteurs de terrain eux-mêmes, qui produisent, en effet, une forme d'expertise quant à la mise en œuvre du projet. Leurs expériences singulières font émerger des points d'appui pour qui souhaite engager un processus similaire de coéducation.

A. L'AXE SYSTEMIQUE

Le terrain est avant tout un écosystème, c'est-à-dire un ensemble de sous-systèmes en interaction constante. Ceci suppose de tenir compte des principes didactiques suivants.

DÉCOUVRIR L'OPPORTUNITÉ

Cet axe se réfère à l'analyse des résistances des acteurs de terrain, l'identification de leurs besoins, l'estimation de l'impact de l'action, l'anticipation des effets (notamment des effets pervers).

L'équipe de recherche a veillé à rencontrer les préoccupations de chacune des équipes éducatives comme celles des parents concernés par le projet. Nous avons porté attention à ce qui les motivait à intégrer le projet de coéducation, à ce qui suscitait leur intérêt. Nous avons aidé au repérage des points communs entre ce projet et les problématiques qu'ils vivent au quotidien. Sans s'y limiter, il nous est apparu essentiel de partir des motivations qui rejoignent les divers partenaires autour du projet de coéducation, le développement optimal de l'enfant étant généralement le point de convergence.

Tout au long de l'intervention, nous avons opéré une analyse des demandes des différents acteurs de terrain impliqués dans la recherche-action. Nous avons particulièrement été attentifs aux demandes latentes qui pouvaient influencer l'implémentation du projet. Par exemple, il est important de vérifier si le projet de coéducation rencontre l'intérêt de l'équipe éducative qui va y œuvrer, ou s'il est plutôt mobilisateur pour la direction. Auquel cas, il est essentiel de chercher à limiter toute imposition du projet par le responsable hiérarchique. Car nous avons pu observer (notamment avec l'école pilote T. à Charleroi) que la responsabilité partagée du projet repose nécessairement sur une adhésion des enseignants à l'égard de la philosophie de la coéducation.

⁴⁹ Pour plus de détails, se référer aux rapports d'activités de la recherche-action « Parents partenaires de l'éducation », septembre 2011 et septembre 2012.

En conséquence, nous suggérons de :

- > - veiller à rencontrer les préoccupations de l'équipe éducative comme celles des parents : qu'est-ce qui suscite leur intérêt à l'égard du projet de coéducation ? Quels sont les points communs entre le projet et les problématiques qu'ils vivent ?
- > - opérer, tout au long de l'intervention, une analyse de l'opportunité ainsi que des demandes latentes (par exemple, un responsable hiérarchique ne cherche-t-il pas à imposer une ligne de conduite à une équipe qui y était jusqu'alors opposée ?) ;
- > - veiller à communiquer en termes de propositions (et non d'imposition, de contrainte), notamment pour inviter à participer au projet ; veiller à l'adhésion conjointe des enseignants et de la direction ;
- > - développer une conduite réactive (qui répond à l'activité du terrain) : prendre le temps de découvrir l'univers de sens des acteurs éducatifs, leurs besoins, leurs ressources, avant de proposer une action.

ACCEPTER LA COMPLEXITÉ

Accepter la complexité, c'est s'adresser à chacun des sous-systèmes qui composent le cadre de vie des personnes, du micro- au macro-système. C'est aussi examiner les influences réciproques entre les divers sous-systèmes.

L'équipe de recherche a veillé à respecter l'hétérogénéité des réalités de classe. Par exemple, nous avons pu constater, chemin faisant, que les fascicules ne sont pas applicables de manière identique dans des classes mixtes (regroupant des enfants d'âges différents) ou homogènes, selon que les enfants sont en classe d'accueil ou en première maternelle, selon que les enfants et leurs parents sont francophones ou allophones... Nous avons donc veillé à l'adaptabilité de l'outil de stimulation du langage. Selon les populations rencontrées dans chaque école (milieux populaires, parents analphabètes, parents et enfants allophones...), il est apparu indispensable d'adapter les modalités de diffusion et d'application des fascicules (traduction des consignes, allègement des activités, organisation d'un tutorat entre parents...).

Nous avons également pu prendre la mesure de la complexité que recouvre une même école : en fonction des implantations d'un même établissement scolaire, les réalités peuvent s'avérer fort différentes (en termes de publics, de moyens, de motivation...) et peuvent donc requérir des stratégies différenciées d'approche et d'accompagnement.

Il a également été essentiel de s'adresser à chacun des sous-systèmes qui composent le terrain de l'intervention, à savoir : les parents, les enseignants, les enfants, les directions, les CPMS, les associations actives auprès des familles et de l'école, les Pouvoirs organisateurs... et ce, aux diverses étapes du développement du projet de coéducation. Chacun des acteurs dispose de ressources diversifiées qu'il importe de mutualiser (cela s'est largement manifesté dans le cadre des Forum de la coéducation). Chacun a également des attentes et poursuit des finalités différentes, dont il importe de tenir compte pour qu'un projet

commun de coéducation fasse sens pour tous les acteurs impliqués, qui se rejoignent toutefois autour d'une visée partagée : le développement optimal de l'enfant.

En conséquence, nous suggérons de :

- *veiller à l'hétérogénéité des réalités de classe (classes d'accueil, classes mixtes ou homogènes, enfants primo-arrivants...) ;*
- *veiller à l'adaptabilité de l'outil de stimulation du langage. Selon les populations rencontrées dans chaque école (milieux populaires, parents analphabètes, parents et enfants allophones...), il peut être utile d'adapter les modalités de diffusion, d'application des fascicules (traduction des consignes, allègement des activités, organisation d'un tutorat entre parents...) ;*
- *prendre la mesure de la complexité que recouvre une même école : en fonction des implantations d'une même école, les réalités peuvent s'avérer fort différentes (en termes de publics, de moyens, de motivation...) et requérir des stratégies différenciées d'approche et d'accompagnement ;*
- *s'adresser à chacun des sous-systèmes qui composent le terrain de l'intervention (parents, enseignants, enfants, directions, CPMS, associations actives auprès des familles et de l'école, Pouvoirs organisateurs...) aux diverses étapes de l'implémentation du projet ;*
- *favoriser l'ouverture de l'école en direction de son environnement (maisons de quartier, associations, écoles de devoirs, médiateurs scolaires, interculturels...) afin de multiplier les occasions de sensibiliser des familles qui ne fréquentent pas habituellement le milieu scolaire ;*
- *pratiquer l'intersubjectivité : reconnaître chacun des partenaires comme porteur de ressources propres, le rendre apte à être un référent pour l'autre.*

REPÉRER LA SOCIALITÉ

Il s'agit d'examiner, chez les sujets, leur façon sociale et culturelle d'être au monde, d'identifier les mécanismes d'inclusion-exclusion (in-out), ce dernier créant une structure de protection du sujet par rapport à l'extérieur.

L'équipe de recherche a tenu compte de la « socialité du terrain » tout au long de la recherche-action. Nous avons reconnu et valorisé le rôle des enseignants comme moteurs pour la participation des parents : ils sont les premiers interlocuteurs des parents à l'égard du projet, ils relaient les informations relatives aux fascicules Polo le Lapin, aux rencontres éducatives, aux actions de coéducation. Ils informent l'équipe de recherche (ou autre personne-ressource) de la manière dont ces actions sont reçues par les parents. De même, nous avons stimulé le rôle essentiel des directeurs(-trices) pour la participation des équipes éducatives : les directions motivent, incitent à participer, (re)dynamisent les enseignants en cas de besoin, tout en fournissant un cadre non rigide, suffisamment souple pour garantir une liberté de choix et d'innovation.

Nous avons également porté une attention particulière et continue à la résistance des acteurs concernés (parents, enseignants, directions...) face au changement. Le projet de coéducation est novateur, il bouscule l'ordre établi, incite à expérimenter de nouvelles attitudes, de nouvelles pratiques. De manière générale, dans ce type de projet, il s'agit de cultiver la logique du « et » plutôt que celle du « ou ». Nous avons ainsi veillé à ce que les acteurs concernés puissent intégrer nouvelles pratiques de coéducation et pratiques routinières, plutôt que de les opposer. Nous sommes partis de ce que les enseignantes mettaient déjà en place au sein de leurs classes, en matière de langage et/ou de coéducation, pour ensuite élargir le panel des possibles. L'axe relatif à la socialité implique de veiller à ce que le projet ne soit pas ressenti comme une solution d'expert qui viendrait s'opposer aux compétences des acteurs de terrain. A cet égard, rappelons que les fascicules Polo le Lapin sont nés des apports des enseignantes des écoles pilotes et volontaires, qui ont proposé des activités de langage variées, ainsi que des activités de coéducation (comme l'usage de la mascotte en tant qu'objet transitionnel).

L'équipe de recherche a aussi travaillé à éviter la perception d'un risque de déculturation de la part des enseignants, comme des parents. Le projet de coéducation suppose que les parents s'intéressent au développement de l'enfant grâce à l'école, et que les enseignants s'intéressent au développement de l'enfant grâce à la famille (voire à la communauté éducative au sens large). Toutefois, il ne s'agit pas de réduire l'enfant à l'élève, de rendre le parent enseignant, de demander à l'enseignant d'accompagner des familles, etc. Danielle Mouraux⁵⁰ évoque la socialité de chaque sphère en ces termes : la famille est ronde, l'école est carrée. Il s'agit de respecter ces différences fondamentales, de ne pas les annihiler. Pousser école et famille à se ressembler est une opération dangereuse car chacune risque de se dénaturer et de perdre son identité, alors que les différences entre les deux sphères sont importantes pour le développement de l'enfant. Par exemple, nous insistons sur le fait que les fascicules de langage Polo le Lapin ne sont pas des « devoirs » que les parents auraient à faire avec leur enfant à la maison mais bien des activités ludiques, des moments de plaisir à partager ensemble, si et quand le parent et l'enfant le souhaitent. A l'inverse, les enseignants qui exploitent les fascicules Polo le Lapin réalisent des activités didactiques, qui sont orientées en fonction de principes et de procédés didactiques. De même, les concertations que l'équipe de recherche a menées avec les enseignants portaient sur les aspects *didactiques* de la coéducation qui concernaient l'élève. L'objectif était notamment d'enrichir les *méthodes et les postures d'enseignement*. Avec les parents, lors des rencontres éducatives, il s'agissait de parler de *l'enfant*, des *pratiques éducatives*, pour enrichir la *pédagogie familiale*. Nous veillons donc à respecter la nature, l'identité, le rôle de chacune des sphères qui œuvrent au bon développement de l'enfant.

L'axe de la socialité nous a amenés enfin à être vigilants par rapport aux phénomènes d'in/out group et de leadership. En particulier, nous avons constaté que des enseignants volontaires, favorables au projet de coéducation, étaient confrontés à des collègues qui, à l'inverse, s'opposaient à la démarche. Ceci peut engendrer une dynamique de groupe difficilement gérable pour les enseignants concernés, voire pour les directions (nous avons pu le constater dans l'école pilote T. entre autres). Il est dès lors important de faire un repérage des phénomènes de leadership qui sont à l'œuvre. Il peut être utile qu'une tierce

⁵⁰ Danielle MOURAUX, *Entre rondes familles et École carrée : quelles relations ?*, sur www.fopa.ucl.be/smp/Archives/Petits%dejeuners-3.doc, 2006.

personne, autre que la direction ou un enseignant, encadre des réunions de concertation autour du projet de coéducation, de manière à ce que chacun se sente libre d'exprimer sa position, de faire part de ses initiatives.

En conséquence, nous suggérons de :

- reconnaître à l'enseignant le rôle de moteur à l'égard des parents (et à la direction le rôle moteur à l'égard des enseignants) ; valoriser ce rôle ;
- repérer la résistance au changement, veiller à l'intégration et non à l'opposition entre routines et changement de pratiques ;
- soutenir la prise de conscience que les acteurs scolaires et familiaux sont complémentaires au bon développement de l'enfant ; cultiver la logique du « et » plutôt que celle du « ou » ;
- veiller à ce que le projet ne soit pas ressenti comme une solution d'expert s'opposant aux compétences des acteurs de terrain ;
- considérer le risque de déculturation inhérent à une démarche nouvelle ; investir sur le fait que, dans la coéducation, les acteurs en présence participent à un projet commun et partagé, mais dans lequel chacun conserve sa propre identité ;
- veiller aux phénomènes d'in/out group, en particulier lorsqu'il y a des enseignants volontaires qui se trouvent confrontés à des collègues non favorables, voire opposés à la démarche ;
- repérer et s'appuyer sur la socialité des acteurs de terrain, sur leur façon sociale et culturelle d'être au monde : comment les trajectoires personnelles influent-elles sur la manière dont sont investis les enfants/élèves, les parents, et, partant, le projet de coéducation ?
- examiner les phénomènes de leadership qui sont à l'œuvre dans tout groupe, voire entre des sous-groupes d'un même système (directions, équipes éducatives, groupes de parents...) et en tenir compte dans les prises de décision.

B. L'AXE DE L'ECONOMIE

L'économie sociale, culturelle et psychologique sous-tend l'axe de l'économie tel qu'il est entendu ici. Les balises de production (de création, d'imaginaire), de sens, d'instrumentalité sont au cœur de cette dimension. Ceci suppose de tenir compte des principes didactiques suivants.

SUSCITER LA PRODUCTIVITÉ

Il s'agit de mettre l'accent sur des activités de création et de production dans le processus de changement. Que peut-on produire ? Des productions concrètes d'abord, telles que des objets, des récits, des histoires, des jeux, des expositions, mais aussi des actes, des

comportements, des attitudes. Tout l'intérêt réside dans l'échange de matériels, de pratiques, d'innovations...

L'équipe de recherche a été particulièrement active pour stimuler et soutenir la mise en place d'initiatives originales par les enseignants comme par les parents (citons par exemple : les journées sportives, le potager collectif, les journées métiers organisées par des associations de parents ; les ateliers de jeu pour les parents en classe avec leurs enfants ; les journées portes ouvertes ; les séquences pédagogiques filmées en classe à l'intention des parents ; le cahier de vie ; le baluchon de langage...).

Nous avons incité les acteurs du projet à produire des actions et des réalisations concrètes. De telles activités de création ont une place importante dans le processus de changement. Elles contribuent à améliorer la confiance en soi, elles facilitent la communication et la diffusion de bonnes pratiques vers l'extérieur, elles permettent de garder des traces du changement qui s'opère. Nous avons favorisé la mutualisation de bonnes pratiques en matière de coéducation (par la création de la plateforme internet, via la coopérative d'activités, grâce aux Forums de la coéducation, aux rencontres éducatives, aux réunions de concertation au CRIAC⁵¹...).

Par conséquent, nous suggérons de :

- > - stimuler et soutenir la mise en place d'initiatives originales par les divers acteurs de la coéducation (parents, enseignants, associations...) ;*
- > - favoriser la mutualisation des bonnes pratiques en matière d'éducation, par la création de plateformes internet, de coopératives d'activités, de forums d'échange (du micro-niveau, comme un groupe de parents, à un niveau macro, comme un bassin de vie), de réunions de concertation... ;*
- > - inciter à produire des actions et des réalisations concrètes qui contribuent à améliorer la confiance en soi, qui facilitent la communication et la diffusion de bonnes pratiques vers l'extérieur, qui permettent de garder des traces du changement qui s'opère.*

FABRIQUER DU SENS

Comme l'intervention vise le changement, il s'agira d'apprendre à découvrir le sens des événements par l'analyse des situations de vie. On favorisera donc la conscientisation c'est-à-dire qu'on tentera de rendre les acteurs capables de se voir sujets agissant et/ou pensant et de trouver, dès lors, des solutions à leur propre situation.

L'équipe de recherche a constaté combien il était essentiel que tout projet fasse sens pour les acteurs de terrain concernés. Pour ce faire, il est essentiel d'être constamment à l'écoute de leurs attentes et de leurs besoins, mais également de prendre en compte la richesse dont

⁵¹ Centre de Recherche, d'Information et d'Animation pédagogique de Charleroi ; il est le lieu de réunions de concertation mensuelles des enseignants et des directeurs des écoles pilotes et volontaires de Charleroi.

L'équipe de recherche a cherché à induire une forme de réflexivité, une prise de hauteur face aux événements du quotidien qui traversent les expériences de coéducation. Par exemple, lors de concertations au CRIAC, nous avons travaillé ensemble à décoder les réactions de parents que les enseignants percevaient comme « démissionnaires ». Nous avons utilisé des grilles de lecture telle que la grille d'Ardoino⁵² (qui, dans une perspective systémique, envisage l'analyse d'un phénomène depuis le niveau individuel jusqu'au niveau sociétal) ou encore le modèle développé par Danielle Mouraux⁵³ (école carrée et famille ronde). Nous avons introduit des notions issues des théories de Bourdieu, comme celles d'habitus, de rapports de classe, de capitaux culturels... Ces concepts ont pu être éclairants pour prendre distance par rapport à des événements du quotidien.

Nous avons également tenté de favoriser l'intercompréhension des acteurs en présence, en formant à des approches non violentes en matière de communication et en utilisant les outils issus de la pédagogie du projet⁵⁴ pour gérer les concertations en équipe.

En conséquence, nous suggérons de :

- *susciter le développement de l'instrumentalité tant théorique que technique ;*
- *induire une forme de réflexivité face aux événements du quotidien qui traversent les expériences de coéducation, par le biais d'outils, de grilles de lectures facilitantes pour l'analyse des situations vécues ;*
- *favoriser l'intercompréhension des acteurs en présence, en les formant à des approches non violentes en matière de communication, en développant des outils pour la concertation en équipe...*

C. L'AXE DE LA TEMPORALITE

L'axe de la temporalité est indissociable de la notion de changement. L'établissement de repères temporels - et spatiaux également - permet la structuration du projet. Ceci suppose de tenir compte des principes didactiques suivants.

REPÉRER LA PROGRESSIVITÉ

Il s'agit d'identifier les périodes non seulement de progression, mais aussi de stagnation, voire de régression dans l'actualisation du projet. Il incombe aux chercheurs d'accompagner les sujets et les groupes tant dans leur régression que dans leur progression.

Identifier la progressivité du terrain a été un élément incontournable pour le travail de l'équipe de recherche. Nous avons été attentifs aux différents degrés d'autonomisation

⁵² <http://apprenons.apaap.be/outils-de-formation/47-la-grille-dardoino.html>.

⁵³ Op. cit.

⁵⁴ Cfr J.-P. Pourtois et H. Desmet, *L'Education post-moderne*, op.cit.

qu'ont pu acquérir peu à peu chacun des acteurs de la coéducation, au sein d'une même école, d'une même équipe éducative. Nous avons modulé l'accompagnement en fonction de la progression des divers acteurs dans la prise en charge autonome du projet de coéducation. Par exemple, nous avons pu remarquer que l'association de parents de l'école E. a très vite pu prendre en charge une partie du projet de coéducation, en matière de sensibilisation des familles (pour les fascicules de langage comme pour les rencontres éducatives). Cela n'a pas été le cas dans les autres écoles, où nous avons continué à accompagner de plus près cet aspect du projet.

La capacité de prise en charge autonome du projet de coéducation dépend de plusieurs facteurs (motivation intrinsèque pour le projet, dynamique d'équipe, présence en amont du projet d'une philosophie de travail favorable à la coéducation, moyens humains et matériels, confiance en soi...). Il est important d'identifier ces facteurs, de les analyser avec les personnes concernées pour mieux comprendre la progressivité du projet de coéducation, dans ses phases d'avancée comme dans ses phases de recul.

Nous avons opéré cette analyse avec les écoles pilotes, expérimentales et volontaires tout au long de la recherche-action, notamment via les réunions de concertation au CRIAC. Les enseignants pouvaient ainsi prendre conscience, grâce à l'échange d'expériences avec d'autres, que l'expérience qu'ils vivaient connaissait, non seulement pour eux mais aussi pour d'autres, d'inévitables moments de régression, des phases de démotivation. Cet échange permettait alors de dédramatiser les difficultés vécues au départ de leur propre expérience, et de relativiser l'importance de « l'échec » ou de l'obstacle rencontré.

En conséquence, nous suggérons de :

- > - *veiller à la progressivité du terrain : il importe d'être attentif aux différents degrés d'autonomisation qu'acquièrent peu à peu chacun des acteurs, au sein d'une même école, d'une même équipe éducative (e consentement, la participation, la coopération, l'implication sans négliger le possible refus ou l'indifférence) ;*
- > - *adapter l'accompagnement des personnes-ressources, en fonction de la progression des divers acteurs dans la prise en charge du projet de coéducation ;*
- > - *accompagner les équipes éducatives dans leurs phases progressives comme dans leurs inévitables phases régressives. Identifier et nommer les phases de régression avec les acteurs concernés ; en pointer ensemble les causes, analyser conjointement la situation en évitant toute dramatisation de la situation.*

ACCEPTER LA PRÉCARITÉ DES PROJETS

Cet axe suppose de prendre en compte le fait que tout projet a une durée de vie limitée. Quand la personne ou le groupe a acquis les habiletés nécessaires à son développement, l'intervenant doit être capable de partir, quitte à rester une personne ressource à la disposition de ceux qui le voudraient. Cette phase est indispensable à l'autonomisation des sujets.

- > *l'autonomisation grâce à la multiplication de relais, et grâce à la valorisation des expertises des acteurs concernés (qui se sentiront d'autant plus aptes à faire face par eux-mêmes).*

FAVORISER L'HISTORICITÉ

Le chercheur doit pouvoir prendre appui sur les habitus (Bourdieu, 1987) pour former des personnes en connexion avec leur passé, leur histoire ; des personnes qui gardent leurs stratégies d'enracinement et de continuité identitaire. Mais aussi, il faut permettre aux personnes de pratiquer une distanciation par rapport à leur histoire.

L'équipe de recherche a favorisé un travail réflexif sur les éthos et sur les représentations que chaque partenaire de la coéducation avait de l'autre. En amont, le parent était-il perçu comme un réel partenaire ? Souhaitant le meilleur pour son enfant ? A priori doté de ressources éducatives ? Ou était-il perçu comme démissionnaire ? Désintéressé par la chose scolaire, voire par son enfant ? L'enseignant était-il perçu comme compétent en matière de pédagogie scolaire ? Était-il perçu comme jugeant ? Incompétent ?... Autant de questions que nous avons abordées, non pas de front, mais chemin faisant, avec les équipes éducatives et les parents. Identifier et travailler sur les représentations avec les partenaires concernés s'est avéré être une démarche indispensable non seulement en amont mais aussi tout au long de l'implémentation du projet de coéducation. Car celles-ci sont mouvantes, et évoluent au gré des expériences qui se vivent au quotidien.

Nous avons également veillé à une forme de conscientisation des acteurs de terrain quant à leurs propres habitus, produits de l'histoire de l'individu qui rendent possible son action au quotidien et qui opèrent de façon inconsciente. Il est essentiel à la fois d'assurer une continuité dans l'histoire de chaque personne, et en même temps de pouvoir comprendre en quoi ses choix et ses représentations ont pu être conditionnés par son histoire. Et ce, pour permettre le changement, notamment en matière de communication entre enseignants et parents.

En particulier en cas de conflit, nous avons aidé les acteurs en présence à identifier ce qui, du fait de leur histoire, a pu orienter l'image que chacun a de l'autre. Par exemple, un parent, au départ de son expérience de vie, a pu comprendre et expliquer ses réticences à participer à des activités de coéducation organisées par l'école de son enfant. Lui-même avait eu un parcours scolaire semé d'embûche, ses parents (issus du milieu populaire et immigrés) avaient été, de leur propre avis, jugés et rejetés par l'école. Ce parent a pris conscience des mécanismes qui l'empêchaient de prendre part à la vie scolaire de son enfant, et surtout pour les activités qui avaient lieu au sein-même de la classe. Il reproduisait le rejet de l'école que ses propres parents avaient connu, et voulait protéger son enfant d'un jugement de la part des enseignants qu'il anticipait comme négatif sur sa « qualité » de parent. Cette prise de conscience a pu être libératrice pour le parent, et a permis d'éclairer différemment la perception de la situation par les enseignants.

En conséquence, nous suggérons de :

- *favoriser un travail réflexif sur les éthos et sur les représentations que chaque partenaire a de l'autre. Identifier et travailler sur les représentations avec les partenaires concernés est une démarche indispensable non seulement en amont mais aussi tout au long de l'implémentation du projet de coéducation ;*
- *susciter la conscientisation des acteurs de terrain quant à leurs propres habitus. Pour permettre le changement, notamment en matière de communication entre enseignants et parents, pouvoir comprendre en quoi ses choix, ses représentations ont pu être conditionnés par leur histoire ;*
- *rassurer les acteurs quant à la qualité de leurs compétences singulières (phénomène d'identisation).*

D. L'AXE DE L'AXIOLOGIE

L'axiologie constitue l'approche critique - philosophique et politique - des valeurs. Elle implique que soit posée la question fondamentale suivante : quelle est la conception de l'homme qui sous-tend le projet d'intervention ? C'est cette option axiologique qui détermine tout le déroulement du projet. C'est elle qui fixe les balises générales dirigeant les fins essentielles de l'action menée.

ÉCLAIRER LA FINALITÉ

Cet axe rencontre l'exigence de préciser les options politiques et philosophiques sous-jacentes au projet, d'exprimer les valeurs qui les sous-tendent. L'absence de réflexion sur les principes généraux d'une action entrave l'autonomie et l'évolution du groupe dans la mesure où les lignes de conduite sont instables et les buts à atteindre flous et mouvants.

La question de la finalité du projet de coéducation est essentielle à affronter avec l'ensemble des acteurs concernés. En effet, la notion de coéducation recouvre des significations et des visées variées. L'équipe de recherche a vite compris l'importance d'un dialogue sur les finalités poursuivies. En particulier, au début de la recherche-action, de nombreux enseignants ne percevaient que la dimension de « stimulation des langages » en classe. Se préoccupant exclusivement de la performance scolaire de l'enfant, des enseignants occultaient l'importance de l'action en direction des familles. Il a fallu donc s'assurer de la complémentarité entre visée de coéducation et visée de stimulation du langage. Peu à peu, des enseignants ont intégré ces deux visées en sensibilisant les parents à l'intérêt des fascicules de langage Polo le Lapin, en intégrant ceux-ci à des activités pour les enfants et leurs parents (sous forme d'ateliers, d'expositions, de Portes ouvertes, grâce à l'usage de la mascotte, du cahier de vie...).

Il ne s'agit pas d'imposer la pratique de la coéducation, mais bien d'échanger sur des questions de sens qui sont cruciales : à quoi sert la coéducation aux yeux de chacun des partenaires ? Pourquoi coéduquer et pour quoi faire ? Les fascicules Polo le Lapin constituent-ils une fin en soi, utiles pour les acquisitions langagières, ou sont-ils des outils,

des moyens pouvant produire des effets sur la communication école-famille, sur le développement de nouvelles pratiques éducatives et didactiques ? Il s'est avéré essentiel d'aborder régulièrement ces questions avec les personnes concernées (parents, directions, enseignants, conseillers pédagogiques...).

En conséquence, nous suggérons de :

- *s'assurer que les finalités du projet sont bien comprises par les différents acteurs ;*
- ∩ - *s'assurer de la perception d'une complémentarité entre finalité de coéducation et finalité de stimulation du langage ;*
- ∩ - *ne pas considérer que les finalités du projet sont acquises une fois pour toutes, mais maintenir une position de discussion quant aux finalités, afin de s'assurer de l'adhésion et de la pertinence des objectifs poursuivis et des moyens mis en œuvre ;*
- ∩ - *investir l'affectivité et favoriser la (r)assurance : ainsi, par exemple, l'usage d'une mascotte, objet transitionnel qui a pour fonction d'« apporter de nouveaux mots » en classe et en famille, favorise les acquisitions langagières chez l'enfant tout comme la dynamique de coéducation.*

REPÉRER L'AMBIGUÏTÉ

Même si les finalités de l'intervention sont au mieux énoncées, il reste toujours une vaste zone d'incertitude dans le déroulement de l'action. Cela est dû, certes, aux aléas du terrain, aux fondements-mêmes de la recherche-action, mais aussi à l'importante ambiguïté qui régit toute prise de décision.

Dans toute intervention, des ambiguïtés peuvent se faire jour, notamment en ce qui concerne les motivations à agir des acteurs de terrain concernés. Dans le cadre du projet de coéducation, l'équipe de recherche a pu remarquer une ambiguïté dans la perception des fascicules de stimulation des langages Polo le Lapin.

Certains enseignants présentaient les fascicules Polo le Lapin aux parents comme des « devoirs » à domicile, alors que nous insistions sur le plaisir partagé en famille et sur une approche non contraignante pour les parents. L'équipe de recherche a donc mis en place des rencontres avec les enseignants et les parents, autour de Polo le Lapin. De telles rencontres permettaient de mettre à jour les ambiguïtés dans le chef de chacun des acteurs de la recherche.

Prenons quelques exemples : un parent se plaignait que le fascicule ne soit pas en couleur. L'équipe de recherche attendait que les parents et/ou l'enseignant évoquent la piste de colorier le fascicule avec l'enfant, ce qui n'a pas été le cas. Lorsque l'équipe de recherche propose cette idée, les deux parties se sont exclamées : « On n'y a jamais pensé ! Mais... est-ce qu'on peut colorier le fascicule ? » Un tel événement semble anodin, et pourtant il est révélateur : enseignants et parents n'avaient pas le sentiment de pouvoir s'appropriier l'objet « fascicule ». Il apparaissait comme un objet « scolaire » doublé d'« académique », car il

provenait de l'école, qui plus est, de l'université. Objet « sacré », le fascicule ne pouvait être utilisé autrement que de manière conforme aux « normes scolaires » (rendre un fascicule complet, propre, sans annotations...).

De même, lors de ces rencontres, il est apparu que des parents avaient le sentiment que l'école et l'université cherchaient à poser un jugement sur leur implication dans la scolarité et/ou sur les compétences de leur enfant. Ceci était dû au fait que l'enseignante demande aux parents de renvoyer le fascicule vers l'école, une fois terminé. La petite maisonnette que le parent était invité à compléter, en fin de chaque fiche d'activité des fascicules de langage, était aussi à l'origine du problème. Les parents étaient en quelque sorte invités à évaluer la performance de leur enfant et à rendre cette évaluation à l'enseignante. Ceci ne favorisait pas la perception d'une dimension ludique, mais renforçait au contraire la dimension scolaire-centrée. Suite à cela, des parents ne renvoyaient pas le fascicule vers l'école (par un effet de résistance ou de fuite face à l'évaluation, pour ne pas être jugé soi-même sur son implication, ou pour éviter un jugement négatif de l'enfant). D'autres parents encore rendaient le fascicule en ayant « surévalué » leur enfant (ce qui était mal perçu par l'enseignante qui se sentait grugée). Dans les deux cas, cela nuisait aux relations école-famille. Une sorte d'effet pervers se faisait jour : des enseignantes faisaient le constat que les parents ne participaient pas ou leur mentaient. Pour lever cette ambiguïté, nous avons dès lors décidé de modifier le contenu de la maisonnette : plutôt que d'évaluer la performance de l'enfant, les parents sont invités à prendre la mesure du plaisir partagé lors de l'activité.

Nous avons également annoncé aux parents qu'ils pouvaient s'approprier le matériel des fascicules de langage, en le découpant, en le coloriant pour le rendre plus attractif et l'adapter à leur enfant. Il a été précisé aux parents qu'il ne s'agissait pas d'un « programme de matraquage linguistique » : l'objectif n'était pas que tout enfant d'un âge donné maîtrise l'ensemble du vocabulaire contenu dans les fascicules, mais bien qu'il puisse être stimulé, ouvert à de nouveaux mots, par le jeu. De telles précautions ont permis, cette année, de réduire les incompréhensions et les ambiguïtés autour des fascicules de langage.

En conséquence, nous suggérons de :

- ✓ - *s'assurer de la perception du fascicule comme un outil et non comme une fin en soi : l'enseignante doit se sentir autorisée à adapter le fascicule pour les élèves de sa classe ; il en va de même des parents pour leur enfant ;*
- ✓ - *insister sur la dimension ludique et de plaisir partagé autour des activités, et non sur la dimension de devoir ou de contrainte ;*
- ✓ - *lever l'ambiguïté entre un positionnement de bénéficiaire d'un « produit fini » et celui d'acteur d'un processus de coéducation.*

GÉRER LA CONFLICTUALITÉ

L'existence d'ambiguïtés dans les rapports aux autres va, inéluctablement, engendrer une conflictualité au sein des groupes. Des conflits naissent directement de l'action sociale ; ils en font partie. Par ailleurs, ils apparaissent comme des facteurs de changement.

La conflictualité est un phénomène inévitable dans tout processus de changement. Elle est souhaitable pour garantir que ce changement s'opère de manière réellement participative, engagée et démocratique.

Dans le cadre de la recherche-action, nous avons veillé au sentiment de contrôle social (décrit précédemment) qui pouvait être ressenti par des parents mais aussi, dans certains cas, par des enseignants. Certains, en effet, ont pu avoir le sentiment d'être contrôlés par l'Université, en particulier lorsqu'ils n'étaient pas preneurs du projet mais que leur direction le leur avait imposé (comme ce fut le cas pour plusieurs enseignantes de l'école pilote T.) Nous avons dû clairement informer chacun des partenaires de notre rôle (d'accompagnant et de personne-ressource, en aucun cas « police de l'école » ou « police des familles »). Nous avons également rassuré les uns et les autres quant à leurs zones d'action et de pouvoir respectives.

En amont, il a été utile de baliser la démarche de coéducation en affirmant quelques principes essentiels : coéduquer n'est pas co-enseigner ; coéduquer n'est pas co-gérer l'espace scolaire ; coéduquer n'est pas devenir la « police des familles » ; coéduquer suppose de centrer la communication exclusivement sur l'évolution psychosociale de l'enfant/élève. Ceci a généralement porté ses fruits : les acteurs étaient rassurés et cernaient plus clairement le rôle de chacun dans le projet, en se sentant moins menacés.

En conséquence, nous suggérons de :

- ✓ - *éviter le sentiment de contrôle social ressenti par les parents comme par les enseignants : informer et rassurer les uns et les autres quant à leurs zones d'action et de pouvoir respectives ;*
- *baliser la démarche de coéducation en affirmant quelques principes essentiels :
> coéduquer n'est pas co-enseigner ; coéduquer n'est pas co-gérer l'espace
< scolaire ; coéduquer n'est pas devenir la « police des familles » ; coéduquer
< suppose de centrer la communication exclusivement sur l'évolution psycho-sociale
< de l'enfant/élève.*

L'ensemble de ces recommandations ont nourri l'élaboration du « guide de la coéducation », un outil destinée à soutenir la mise en place de projets de coéducation⁵⁵.

⁵⁵ Pour plus de détails, se référer au chapitre II « Méthodologie de la coéducation » - « Axe 9 : le guide de la coéducation ».

V. PSYCHOPÉDAGOGIE DE LA COÉDUCATION

*Cette partie propose une analyse de la qualité de la recherche-action à l'aide d'une analyse de contenu d'entretiens menés par des experts indépendants auprès des acteurs engagés dans la recherche-action « Parents partenaires de l'éducation » de 2010 à 2012. Elle est structurée en trois volets rendant compte des **trois étapes successives de l'analyse** :*

- *une première étape à visée essentiellement **exploratoire** (volet 1) ;*
- *une deuxième étape visant à **confirmer les indicateurs** de pertinence, d'efficacité, d'efficience et de durabilité de la recherche-action (volet 2) ;*
- *une troisième étape visant à **déterminer l'idéaltype** de la dynamique enseignante « très efficace » et celui de la dynamique enseignante « peu efficace » dans la mise en œuvre du projet (volet 3).*

1. VOLET 1 : IDENTIFICATION D'INDICATEURS DE BONNE MARCHE DU PROJET – VISEE EXPLORATOIRE (ANNEE 2010-2011)

A. OPTIONS METHODOLOGIQUES

Le premier volet de cette analyse repose sur 21 entretiens effectués auprès de 11 chefs d'établissement et 20 enseignants, représentant 12 écoles localisées sur les trois sites d'expérimentation du projet. Les entretiens ont été confiés à deux experts bien informés au préalable des finalités, des objectifs et des grands axes théoriques et méthodologiques de la recherche-action.

En accord avec la visée exploratoire de la démarche, l'analyse de contenu catégorielle a dégagé des entretiens des catégories organisées autour de mots-clés puis rassemblées en thématiques plus larges. Divers indicateurs quantitatifs et qualitatifs ont été utilisés pour l'interprétation des résultats.

B. DESCRIPTION DES REPRESENTATIONS DEGAGEES DES ENTRETIENS

Les représentations sont les images que les individus se font d'un événement, d'une situation, d'une personne ou d'un concept. Il s'agit de véritables constructions mentales, élaborées à partir des informations disponibles – avérées ou non – sur l'objet de la représentation (en l'occurrence, des informations sur les visées et le contenu de la

recherche-action), des échanges sociaux en rapport avec cet objet (relations avec les chercheurs, la direction, les collègues, les parents et les élèves dans le cadre de la mise en œuvre du projet), mais aussi à partir de l'histoire et du vécu personnel antérieur du sujet (notamment les modalités « habituelles » des relations école – famille et les pratiques didactiques « ordinaires » en matière de développement du langage). Il va de soi que la charge affective de ces relations et de ce vécu influe nécessairement sur la polarité (plus ou moins positive ou négative) des représentations.

Par ailleurs, si les représentations se construisent dans un processus dynamique susceptible de contribuer à leur enrichissement, à leur adaptation à la réalité, voire à leur modification radicale en cas de dissonance cognitive flagrante, elles ont néanmoins tendance à se cristalliser sous forme d'images, de scripts ou de scénarios fonctionnant inconsciemment comme des « modèles » normatifs pour les expériences ultérieures dans des domaines similaires. Les représentations agissent donc ainsi sur les attitudes, qui elles-mêmes orientent les comportements.

Dresser l'état des représentations des acteurs impliqués dans le projet, c'est donc décrire les images et les scripts qu'ils se sont forgés, et chercher à comprendre en quoi et comment ceux-ci sont susceptibles d'avoir agi (et d'agir encore) au quotidien sur la mise en œuvre concrète du projet.

La description des représentations dégagées des entretiens par l'analyse de leur contenu se fera à partir des thématiques, présentées dans une perspective chronologique allant de l'implantation du projet à son futur éventuel, en passant par sa dynamique et son bilan. Chacune est illustrée de témoignages extraits des entretiens.

MODALITÉS D'IMPLANTATION DU PROJET

Tous les **chefs d'école** évoquent le lancement du projet dans leur établissement de **manière positive, voire très positive**, notamment lorsqu'ils perçoivent une adéquation entre la philosophie et les objectifs de la recherche-action, et ceux propres à leur **projet d'établissement**.

Personnellement, j'ai accroché très vite, très fort (...). Ce qui m'intéressait, c'est que j'étais déjà sensibilisé au fait qu'on travaille avec des enfants qui ont un bagage terriblement différent et dès la toute petite enfance (...). On nous demande – et à juste titre – de faire un travail de différenciation et d'essayer de les mener tous à bon port (...). Ce n'est pas chose aisée. On fait quand même trop souvent le constat que trop souvent, il y a des enfants qui arrivent avec des faiblesses et que ces faiblesses ne sont jamais résorbées (...). L'école a finalement une certaine impuissance. Donc, quand ils sont arrivés avec leur projet sur le langage (...) on a tout de suite accroché. (chef d'école, site de Péruwelz)

La plupart d'entre eux se plaisent à évoquer un **investissement quasi-général de leurs enseignants** dans le projet, source de **reconnaissance et de valorisation** des institutrices maternelles. Cette image très positive d'une bonne volonté initiale unanimement partagée n'est pas vraiment relayée par leur personnel.

Certes, il est des **enseignants** qui expriment un sentiment positif à l'égard de l'engagement dans le projet, mais ils tendent plutôt à s'en expliquer par une **aptitude constante** – personnelle ou de l'équipe éducative – **à se mobiliser**, à **s'investir** dans le quotidien comme dans l'innovation, quelle que soit la teneur de celle-ci.

Nous avons très bien accueilli le projet (...). Polo est arrivé et on a travaillé sur le thème de Polo, sinon on aurait travaillé autre chose tout autant et plus ou moins de la même manière. (institutrice, site d'Etterbeek)

Toutefois, par-delà une **adhésion de principe**, quelques enseignants reconnaissent que leur investissement initial n'était guère marqué du sceau de l'enthousiasme, en raison de la difficulté à faire face au **changement des pratiques** suscité par le projet. Il est fréquent, dans ce cas, que le « on » supplante le « je » dans les discours, ce qui permet au sujet de se retrancher derrière l'évocation d'une sorte de morosité généralisée, réelle ou participant d'un mécanisme de défense bien connu.

Ça n'a pas compliqué nos tâches, mais on ne l'a pas fait à fond. (...) Moi, je n'ai pas su aborder le projet comme je l'aurais aimé (...) C'était la première fois, aussi, on allait dedans sans trop savoir. (institutrice, site d'Etterbeek).

Une des difficultés réelles concerne la **mobilité d'un personnel** qu'il faut savoir **intégrer** à tout moment de l'année dans un projet déjà en cours.

Moi, je suis là depuis 3 ans donc je connais (le projet) et à chaque fois, je dois réexpliquer quand il y a une nouvelle collègue qui arrive, à mi-temps ou à temps plein. C'est vraiment un frein et c'est assez fatigant pour l'enseignante qui reste tout le temps dans l'école. C'est toujours à recommencer. (institutrice, site de Charleroi)

DYNAMIQUE DU PROJET

Trois images se dégagent de l'évocation de la dynamique du projet : celle d'un **fleuve tranquille**, celle du **zig-zag** et celle de la **pente descendante**.

Dans la première, la mise en œuvre du projet est présentée comme une tâche demandant finalement peu d'investissement et inscrite dans la **routine** quotidienne, tandis que les difficultés éventuelles semblent se ramener à de simples anecdotes.

Ça n'apporte pas plus de travail, pas du tout, parce que les fascicules sont tellement bien faits, la leçon est toute prête. (...) On ouvre le fascicule enseignant, il n'y a qu'à suivre la marche à suivre. (institutrice, site de Charleroi)

Dans la deuxième, la mise en œuvre du projet est présentée comme une **alternance « normale » de hauts et de bas** ; les obstacles rencontrés et les phases de découragement qui peuvent survenir dans la mise en œuvre du projet ne sont pas anodins mais semblent pouvoir être dépassés.

Ça se passe en dents de scie. Au début, oui (l'implication des enseignants était forte) car il y avait une difficulté⁵⁶, il fallait qu'on passe au-dessus, donc ils (les enseignants) étaient partants. Mais en fait (...), ils se sont sentis très vite envahis. (...) Maintenant, ça va mieux mais il y a encore à certains moments des choses qui... (chef d'école, site de Charleroi)

Dans la troisième, suite à des difficultés d'encadrement, de reproduction et de diffusion des fascicules, la description de l'évolution du projet au sein de l'école ou de la classe se présente, pour quelques acteurs éducatifs, comme une **succession de déceptions et de contretemps** qui ont précipité l'usure « normale » de l'enthousiasme initial ; la lassitude s'installe, on « laisse aller » et on se replie sur une position fataliste. A l'image de la *pente descendante* s'associent fréquemment celles de l'*effilochement* ou de l'*évaporation* du projet.

Ça a commencé à moins bien aller une fois qu'on a perdu la régularité ; après, ça a eu tendance à s'évaporer (...). A un moment donné, tout s'effiloche et il faut à chaque fois remettre la pression. S'il n'y avait pas cette pression là... Il a tellement d'autres choses qui sont lancées en parallèle ! Je peux vous faire une liste des projets qui ont démarré, tout le monde était preneur et puis il y a vite les obstacles qui font que ça s'arrête. (chef d'école, site d'Etterbeek)

UTILISATION DE LA PELUCHE POLO LE LAPIN

L'utilisation de la peluche *Polo* suscite des commentaires abondants, en particulier chez les enseignants. Notons tout d'abord qu'une très faible minorité d'enseignants seulement refusent d'intégrer la peluche Polo le Lapin dans leur classe et leurs activités, estimant que leurs élèves (de 2^e ou 3^e maternelle) « *n'ont plus besoin de ce support affectif* ».

Deux modalités d'utilisation de la peluche émergent des autres témoignages.

Certaines institutrices exploitent la peluche exclusivement (ou presque) dans l'**espace scolaire**. Doté d'une forte charge affective, Polo se voit attribuer une place réservée dans la classe, de multiples accessoires matériels ainsi que le droit de prendre part à toutes les activités extra-scolaires ou festives. Toutefois, suite à un **manque de confiance** envers les familles, il arrive que les week-ends de Polo en famille ne fassent pas partie de ce programme et Polo se voit dès lors privé d'une de ses fonctions essentielles : l'activation des relations école – familles.

Chez nous, Polo a son petit matériel et on l'insère dans les activités de la classe. Il a sa table, il a son relax, il a sa couverture... On fait différentes activités, dans différentes disciplines, avec Polo. Il est intégré dans la vie de la classe. (institutrice, site de Charleroi).

Complémentairement aux activités d'apprentissage en classe, une large majorité d'enseignants pratiquent systématiquement les **retours de Polo en famille**. Ils s'accordent à souligner l'**efficacité de la démarche** du point de vue **affectif, relationnel et pédagogique**.

⁵⁶ Le projet, ciblant la collaboration école – familles, arrivait à point nommé pour faire front vis-à-vis d'un groupe de parents mécontents et revendicateurs.

Le **carnet de bord** qui accompagne parfois Polo dans ses voyages s'avère d'une richesse constamment renouvelée et immédiatement exploitable par l'enseignant. Le dispositif suggéré aux enseignants semble donc avoir **parfaitement rempli sa fonction** et avoir même été au-delà de leurs attentes.

Nous, avec les petits, ce qui fonctionne bien, c'est le carnet de bord. Le week-end, on reprend la peluche, on repart à la maison. Il y a un côté affectif. Et quand ils reviennent le lundi, les petits parlent beaucoup, ils expliquent ce qu'ils ont fait, et ça dans tous les milieux (...). Et je remarque que tous les enfants ont dormi avec. (institutrice, site d'Etterbeek)

SUPPORT MATÉRIEL (FASCICULES DE DÉVELOPPEMENT DU LANGAGE)

Le **support papier** du programme de développement du langage, communément appelé « **fascicules** », fait l'objet de quelques commentaires – tous positifs – en ce qui concerne sa **structuration**, mais de très faibles explicitations concernant l'**usage pédagogique** concret qu'en font les enseignants.

Au niveau des pratiques pédagogiques, là, on garde nos frontières. C'est l'enseignante qui est professionnelle de la pédagogie. Ça a apporté un cadre au niveau du vocabulaire, une richesse (...) Ça, oui. Mais concernant la méthodologie, c'est l'enseignante qui dirige. (institutrice, site de Charleroi).

Le seul **problème majeur** évoqué à propos des fascicules a trait à deux **interruptions** de leur **distribution** dans les écoles d'Etterbeek, suite à des problèmes budgétaires ayant retardé l'impression. L'impact de cet épisode semble avoir été important sur le **moral** et la **confiance** des acteurs de terrain (tous ceux qui y ont été confrontés en parlent). Les conséquences négatives sur la **mise en œuvre** du projet ont été réelles et durables⁵⁷.

On avait fait des petits avis en début d'année comme quoi ils (les parents) auraient un fascicule au moins tous les 15 jours, qu'ils travailleraient à la maison pendant les week-ends. Ils attrapaient un certain rythme. Au début, ils posaient la question : « on n'a pas Polo ce week-end ? » (...) Malheureusement il y a eu une longue phase d'attente, donc ça a suscité des mécontentements. (...) Je pense que si on est crédible au niveau de la régularité, et bien on sera crédible aussi au niveau du contenu. (institutrice, site d'Etterbeek)

⁵⁷ Cf. ultra, volet 2.

DÉVELOPPEMENT DU LANGAGE

Les fascicules sont le support d'un programme d'apprentissage visant le développement langagier des jeunes enfants au cours de leur scolarité en classes maternelles. Bon nombre d'institutrices et de chefs d'établissement apprécient particulièrement son ancrage dans des **références solides** et sa structuration (élargissement progressif et continu du bagage lexical), qui offrent un **cadre** régulateur donc sécurisant à des enseignants souvent en manque de repères quant à ce que l'on attend d'eux dans ce domaine.

Ce que j'aime bien, c'est qu'il y a une redite. C'est vrai qu'en classe, on voit un sujet, on le répète deux, trois fois, puis on passe à autre chose. Parfois les mots reviennent naturellement, mais pas nécessairement et pas de façon régulière, et puis ça passe et on oublie. Donc c'est ça le principal : ça a l'air bien pensé, bien structuré. (institutrice, site de Charleroi)

Quelques **enseignants** mentionnent néanmoins la nécessité d'adapter ce programme aux besoins de leur classe, en raison de **différences de niveaux** parfois importantes au sein de certains groupes (notamment les classes multi-âges), de l'importance des déficits langagiers d'une **population scolaire à forte composante allophone** ou encore de l'immaturité des enfants fréquentant les **classes d'accueil**.

APPROPRIATION DE LA DÉMARCHE

L'**appropriation**, c'est à la fois l'action d'approprier, de **rendre propre à un usage, à une destination particulière**. C'est aussi **faire sa propriété** de quelque chose. Ces deux acceptions du terme sont présentes dans les témoignages recueillis.

La majorité des enseignants de l'échantillon s'emploient à mettre en évidence les **adaptations** qu'ils ont apportées aux fascicules (en termes de modalités d'utilisation) et qui témoignent, à leurs yeux, d'une appropriation personnelle de ce matériel ; il s'agit essentiellement d'**élargir la portée du matériel** de base ou de **transférer la démarche** à d'autres activités que celles répertoriées.

Certains décrivent également un panel assez large d'initiatives (ou de projets d'activités) **didactiques et/ou sociales**, inspirées plus ou moins directement de la recherche-action et visant particulièrement à attirer **les parents**, à établir avec eux des contacts différents et à les faire participer à la vie de l'école. Les intentions sont toujours bonnes mais nous avons le sentiment que certaines de ces initiatives gagneraient à être recentrées sur la perspective d'une « coéducation active ».

C'est le cas, par exemple, lorsque le **carnet de vie** vise uniquement à informer les parents des activités réalisées en classe par leur enfant, sans laisser de place à une information ramenant en classe le vécu familial de l'enfant, comme le fait le **carnet de bord** accompagnant Polo lors de ses allers-retours entre l'école et les familles. Le premier risque de se réduire à un organe d'information **à sens unique, descendant** de l'école vers la famille, alors que le second vise la **communication, l'échange** et la **réciprocité**.

RELATIONS AVEC LES PARENTS

Dans les entretiens, les personnes interrogées se sont plus attachées à décrire les outils, activités ou procédures mises en œuvre pour établir, dynamiser ou améliorer les relations avec les parents, qu'à expliciter celles-ci et à les qualifier.

Un aspect particulier des relations école – famille, dont l'émergence est étroitement liée à la multiplication et à l'intensification des contacts, est évoqué par quelques professionnels. Il s'agit de la **nécessité de baliser le territoire** des uns et des autres, de l'importance de **mettre des limites** sans pour autant **cloisonner**, de manière à ce que chacun se sente à la fois **reconnu, respecté et accueilli**.

On a essayé de trouver une relation avec les parents qui soit constructive (...). Dans un premier temps, ça n'a pas été évident. Il fallait que l'on trouve ses repères, il fallait qu'à un certain moment je dise que certaines choses ne regardaient pas les parents parce que ça concernait du pédagogique (...). Il a fallu faire des compromis mais ça n'a pas été simple. Autant les parents se sentent quelquefois jugés quand on parle de la famille et de ce qui se passe à la maison, autant l'enseignant se sent jugé quand on parle de ce qui se passe à l'école (...): « on va dire que j'ai mal travaillé » pour l'enseignante, « on va dire que je suis un mauvais parent » pour le parent. C'est quelque chose à quoi on doit faire tout le temps attention quand on discute. Il faut toujours les rassurer les uns et les autres. (chef d'école, site de Charleroi)

RENCONTRES ÉDUCATIVES

Les rencontres éducatives animées par des chercheurs de l'Université ne sont citées que dans la moitié des entretiens. Leur succès comme leur mise en œuvre varient fortement d'un site et d'une école à l'autre. Lors de la rédaction du rapport (juin 2011), nous ne disposons pas d'informations suffisantes pour pouvoir en analyser les composantes.

COÉDUCATION

Une des ambitions du projet est de favoriser, à partir d'un ensemble d'outils spécifiques, la définition d'un **espace éducatif commun** aux parents et aux enseignants, leur permettant de se sentir « sur la même longueur d'ondes », d'agir en cohérence et en complémentarité à la poursuite du **même but** : favoriser le développement de l'enfant, en particulier dans le domaine du langage. Polo le Lapin et les réunions d'éducation familiale sont des éléments de ce dispositif, mais l'outil qui est le support par excellence de la coéducation est sans conteste la séquence de **fascicules « parents »** du programme de stimulation du langage.

Dans les entretiens, les témoignages de **satisfaction**, d'**efficacité de l'outil** et de **réponses positives des parents** sont de loin les plus nombreux. On peut y relever plusieurs indices permettant de comprendre – dans une certaine mesure – les **causes du succès** :

- le fait de laisser les parents travailler les fascicules à leur rythme, marque de **confiance des enseignants vis-à-vis des parents** et de leur **assurance tranquille** face à la tâche ;

Les parents vont à leur tour et à leur rythme – parce qu'on ne leur donne pas d'échéance – découvrir les fascicules avec les enfants à la maison, enrichir le vocabulaire, les expressions orales, la formulation de phrases... (...) Je trouve que ça fonctionne bien, effectivement. Les parents participent avec les enfants, les activités se font, les fascicules reviennent. Ça tourne bien. Je trouve que ça fonctionne bien. (institutrice, site de Charleroi)

- un **dialogue** aisé, manifestation de la **bienveillance positive** de l'enseignant et de la **confiance** des parents à leur égard;

A moi, ils m'ont montré ce qu'ils avaient fait, ils m'ont expliqué. Et quand ils ne comprennent pas, ils viennent et ils demandent une explication (...). Quand il y a eu un problème avec la couleur, là, les parents sont venus. Ça veut dire que dans un sens, ils s'impliquent (...). Ça veut dire que les parents regardent et si on n'a pas d'autres échos, c'est que pour eux, c'était positif. (institutrice, site d'Etterbeek)

- une **disposition** de l'enseignant (ou du chef d'établissement) à **positiver les choses**, dont on peut imaginer aisément qu'elle puisse être à la fois **rassurante et communicative** ;

Le niveau de satisfaction des parents est globalement très positif. Il y a ceux qui vont s'y intéresser de très près, d'un point de vue pédagogique, et qui verront bien où est l'intérêt de la chose : effectivement on travaille sur du vocabulaire, effectivement c'est ludique. Et c'est très important : on ne vient pas à l'école pour jouer mais quand on peut apprendre d'une manière ludique, c'est magnifique, et il y a des parents qui sont très sensibles à ça. Et puis il y a ceux qui sont tout simplement contents parce que leur enfant est content. (chef d'école, site de Péruwelz)

- et surtout la **conviction** de réaliser ou de prendre part à une **tâche importante**, source de **fierté** et de **valorisation** pour celui qui s'en acquitte consciencieusement, ce que parents et enfants désignent par « *les petits devoirs* » qui donnent aux petits le sentiment d'être reconnus à l'égal des '*grands*'.

Les parents ne sont pas mécontents et prennent un peu ça comme un petit devoir. Ils sont contents d'avoir un petit retour de l'école maternelle. Les parents trouvent que les devoirs, c'est important (...) Ça les rassure. (institutrice, site de Charleroi)

Plusieurs témoignages font néanmoins état d'une difficulté pour mener la coéducation, ou du moins d'une **insatisfaction** marquée à cet égard. Parfois, la **dichotomisation** en « **bons** » et « **mauvais** » parents refait surface, dissimulant à peine le profond **hiatus socioculturel** entre le monde de l'école et celui de certaines familles. Dans ce cas, on peut raisonnablement supposer que les parents concernés n'ont guère de mal à percevoir derrière les attitudes, les regards et les silences, les jugements de valeur qui les condamnent. Comment s'étonner, dès lors, qu'ils préfèrent le retrait, la fuite, la **désimplication** à une **pseudo-coopération** qui ne saurait être que la douloureuse

confrontation entre leur propre sentiment de honte et le sentiment d'échec ressenti par l'enseignant ?

MILIEU SOCIAL DE LA POPULATION SCOLAIRE

L'hiatus socioculturel évoqué ci-dessus est une réalité bien tangible dans les écoles à forte densité de population allophone, comme c'est le cas dans la majorité des établissements engagés dans la recherche-action. La question de la pertinence d'une traduction des fascicules (éventuellement des seules consignes) est posée mais ne fait pas l'unanimité : bien perçue par deux chefs d'établissement (qui doivent nécessairement recourir à la traduction pour régler des questions administratives), elle est rejetée par plusieurs enseignants qui voient dans les fascicules l'opportunité de **faire entrer la langue française dans les familles** qui, autrement, se replieraient totalement sur leur langue maternelle.

RÔLES DE L'ÉQUIPE ÉDUCATIVE ET DE LA DIRECTION

Cette thématique est présente dans le discours des informateurs : elle émerge dans la moitié des entretiens, néanmoins, le volume de discours auquel elle donne lieu est toujours très restreint. Le terme et la notion d'**équipe** éducative (en tant que groupe de personnes associées, en nombre restreint, pour s'engager ensemble dans une activité commune) n'apparaissent que dans les témoignages de deux chefs d'école, jamais dans ceux des enseignants qui parlent plutôt – et vraiment très peu – d'*échanges*, de *collaboration* ou d'*entraide* entre collègues, ce qui suggère une dimension plus limitée et plus occasionnelle de la relation. Le témoignage ci-dessous s'avère particulièrement pertinent.

L'enseignant, par définition, c'est quelqu'un de très individuel : « ma » classe, « mes » enfants, « mon » journal de classe, « mon » armoire, « mon » matériel... Travailler en équipe, c'est tout un apprentissage parce que ça n'est pas dans les conventions de départ. Ça leur donne pas mal de difficultés. En plus, ici, on rajoute les parents qui sont des personnes extérieures à l'école. Alors là, c'est encore plus compliqué ! (chef d'école, site de Charleroi)

Quant au rôle du chef d'établissement dans la mise en œuvre d'une innovation pédagogique, il n'est pas évoqué dans les mêmes termes par les chefs d'école et par leurs enseignants. Ceux-ci mettent exclusivement en évidence **le soutien** qu'ils attendent de leur chef, tandis que ceux-là parlent de leur **engagement personnel** dans l'innovation en question, de leur **rôle pédagogique** (montrer clairement les priorités), **psychologique** (motiver, sécuriser, valoriser) et/ou **social** (mettre en relation).

Pour moi, la direction, c'est important dans une école. Ce qui est bien, c'est de pouvoir se sentir soutenu de la part du Directeur (...). On a beaucoup de chance ici (...), on se sent soutenu de ce côté-là. (institutrice, site d'Etterbeek)

Je dois juste coordonner les rendez-vous, les agendas, veiller à ce que mes troupes soient motivées, présenter les uns aux autres comme étant des gens

pleins de talent et de bonne volonté, ce qui est le cas, et les mettre en communication. (chef d'école, site de Péruwelz)

ECHANGES AVEC L'EXTÉRIEUR, Y COMPRIS L'UNIVERSITÉ DE MONS

Il s'agit également ici d'une thématique secondaire, émergeant seulement d'une minorité de témoignages, dont la plupart traitent de la **collaboration avec l'Université de Mons** et des **relations avec ses agents**, la première étant davantage évoquée par les **directeurs**, les secondes par les **enseignants**.

Les **contacts** que ces derniers ont été amenés à établir avec les **chercheurs** dans le cadre de la mise en œuvre du projet « Parents partenaires de l'éducation » sont toujours **évoqués positivement**, pour l'**aide concrète** et le **soutien** apportés sur le terrain, mais aussi parce que cette présence vient rompre la 'solitude' de l'enseignant et offre – davantage semble-t-il que les réunions de concertation – l'opportunité de **véritables échanges de vues**.

On est toujours tout seul dans notre classe donc, quand on est aidé par quelqu'un, on peut discuter, on peut digérer différemment, on réfléchit plus. (institutrice, site d'Etterbeek)

La **collaboration** avec le personnel et les collaborateurs de l'**UMons**, c'est aussi la plus-value attachée au **label 'universitaire'** et ses retombées positives : **valorisation** de la tâche accomplie, **fierté** d'être reconnu dans sa compétence professionnelle, **visibilité sociale** accrue de l'établissement, etc.

Il y a une certaine fierté aussi de voir des gens de l'extérieur qui viennent chez nous. Il y a une certaine fierté aussi parce qu'il y a une visibilité de l'école. (...) Ce qui est aussi un gros avantage, c'est que le projet est mis sur le terrain au sein de nos classes mais il est pensé, il est réalisé, il est coordonné à l'extérieur. Réaliser ça tout seuls dans l'équipe, je ne crois pas qu'on aurait pu y arriver parce que c'est un très gros travail. (chef d'école, site de Péruwelz)

IMPLICATION DU P.O. DANS LA MISE EN ŒUVRE DU PROJET

Deux directeurs d'écoles communales évoquent le **rôle indirect** (mais néanmoins essentiel à leurs yeux) joué par le pouvoir local et son administration. L'un évoque l'indispensable **soutien financier**, l'autre le **soutien moral** dont leur établissement bénéficie ; tous deux font état d'autres formes d'aide (personnel supplémentaire, services sociaux, etc.) qui se révèlent précieuses pour la mise en œuvre de projets comme celui-ci.

CHANGEMENTS IMPUTABLES À LA RECHERCHE-ACTION

Les **changements** évoqués sont relatifs à chacun des deux champs d'action du projet. En ce qui concerne les **effets directs et indirects** de la recherche-action **sur les comportements langagiers** des enfants, plusieurs institutrices ont constaté (en particulier chez les élèves plutôt craintifs ou dont le français n'est pas la langue maternelle) une

disposition accrue à communiquer oralement en classe, stimulée par la relation affective à Polo le Lapin. Sur le site d'Etterbeek, directeurs et enseignants apprécient aussi que les enfants diagnostiqués en grande difficulté lors du prétest aient pu bénéficier d'une aide spécifique grâce au partenariat d'une école de logopédie.

Concernant les **relations école – familles**, plusieurs institutrices se réjouissent d'une modification positive du **regard des parents** sur l'école maternelle et sur les enseignants. Elles se sentent davantage comprises et reconnues dans leur mission et dans leur identité professionnelle. Il en résulte plaisir et valorisation, ce qui engendre en retour une évolution positive de **leurs propres attitudes** à l'égard des familles et des changements dans les **pratiques** : les contacts, plus fréquents, se font dans un climat plus serein et détendu, et peuvent déboucher sur un rapprochement, favorable à la **participation** et à l'**interaction**.

Je pense qu'ils (les parents) comprennent vraiment ce que leur enfant fait à l'école, les objectifs à atteindre. Ils comprennent aussi notre travail. Ils se disent que ce ne sont pas des activités qu'on fait au hasard, ce sont des activités qui sont pensées, préparées. Ils voient alors les enseignants avec un autre regard. Nous, on est content parce qu'on a besoin de valorisation. (...)

Avant, c'est vrai que les parents venaient pour une expo, mais il y avait moins de contacts, moins de participation, moins d'interactivité. C'est un point nouveau, grâce à ce projet-là. Et c'est même plus détendu, comme atmosphère, pour rencontrer les parents, que les réunions à proprement parler qu'on faisait avant. (institutrice, site de Charleroi)

PERCEPTION GLOBALE DU PROJET ET DE SES FINALITÉS

Par-delà les généralités d'usage qualifiant abondamment le projet d'*intéressant, utile, bien pensé, bien structuré*, etc., la recherche-action a bien été perçue dans sa double finalité de **stimulation au développement langagier** et de **promotion de la coéducation** (certains interlocuteurs se focalisant principalement sur l'un **ou** l'autre de ces axes, d'autres associant plus ou moins étroitement l'un **et** l'autre). Son enracinement dans une volonté d'œuvrer à une **plus grande égalité des chances** semble également avoir bien été ressenti.

Je pense que, comme valeur ajoutée, on peut mettre en lumière le fait que l'on prenne en considération le public qui fréquente cette école. On répond à une demande qui est réelle parce que, de la part des parents, il y a cette volonté de voir progresser leurs enfants (...). Il y a ici des enfants qui non seulement ne parlent pas bien le français mais qui ne parlent pas non plus la même langue (maternelle). (chef d'école, site de Charleroi)

PERSPECTIVES D'AVENIR

Les personnes interrogées sont peu disertes quant à l'**avenir du projet** au sein de leur établissement. La **poursuite** de l'action entreprise semble être inscrite dans une sorte d'évidence, probablement générée par la durée annoncée de la recherche-action. Quelques pistes d'évolution ou de prolongement du projet actuel sont néanmoins formulées ou

souhaitées pour l'avenir, notamment l'**enrichissement des thèmes** proposés dans les fascicules, la **dissémination de l'action** à l'ensemble des écoles au sein de la zone géographique et l'extension de la démarche aux premières années du primaire pour faciliter la **transition maternel – primaire** dans l'optique du cycle 5-8.

RECOMMANDATIONS

Plusieurs recommandations formulées par les acteurs de terrain ont trait à des aspects pratiques susceptibles d'être favorables à la mise en œuvre et au développement du projet.

Certains insistent sur la nécessité de **commencer sa mise en œuvre dès septembre** et de **disposer immédiatement de la totalité des fascicules**, de manière à ce que les apprentissages proposés n'aient pas à être casés 'en plus' de ceux inscrits dans le planning de l'année et qu'ils puissent s'insérer au mieux dans l'ensemble des activités scolaires.

Nombre de témoignages soulignent l'importance de la **motivation** chez les enseignants susceptibles de s'embarquer (ou de se trouver embarqués) dans l'aventure. Certains soulignent l'importance cruciale d'une **information bien faite** et d'un **accompagnement**, tant psychologique que cognitif, des personnes engagées dans l'innovation.

Ça a été amené tout en douceur auprès des enseignants et ça, c'est vraiment à respecter. (...) Ça a été très bien expliqué, ce qu'on attendait des enseignants, ce qu'on attendait des enfants, le pourquoi, le comment, bien leur faire comprendre qu'on ne leur demande pas quelque chose en plus, bien leur faire comprendre qu'on arrive avec un outil, une proposition et qu'elles peuvent se l'approprier. Ça je pense que c'est fondamental ! Si ça a bien fonctionné dans l'équipe, c'est que ça a été présenté comme ça et que ça a amadoué, mis en confiance l'équipe. Je pense aussi qu'à terme (...) il faut revenir, il faut se remotiver. C'est un peu le rôle des réunions de concertation dans l'école mais (...) il y a un regard extérieur qui est aussi important, une motivation qui doit venir de l'extérieur aussi. (chef d'école, site de Péruwelz)

C. CONCLUSIONS

L'analyse de contenu des entretiens effectués au cours de l'année 2010-2011 (volet 1) a permis de dégager les **représentations** des professionnels engagés dans le projet autour de **17 thématiques** pouvant être considérées comme des indicateurs de la *relevance* de la recherche-action, de son *efficacité*, de son *efficience* et de sa *durabilité*.

La relevance du projet – sa **pertinence en regard des besoins** du terrain - était globalement bien perçue par les chefs d'établissement et par les enseignants, et ce dans sa double dimension de **coéducation** et de **développement des capacités langagières** chez les enfants des classes maternelles. Ces deux objectifs semblent en effet répondre à des **besoins** unanimement perçus par les acteurs de terrain, qui reconnaissent disposer de peu de **moyens** efficaces permettant d'y répondre.

L'efficacité de la recherche-action – en terme de **résultats** – était encore à démontrer aux yeux des informateurs au moment des entretiens. Les **chefs d'établissement** se déclaraient en attente des résultats de l'évaluation 'objective' des acquis (résultats aux post-tests). Quant aux **enseignants**, leurs avis étaient partagés : certains (généralement les plus engagés dans l'action) étaient **affirmatifs** et faisaient état de changements positifs observés chez leurs élèves (ce qui les encourageait à s'investir encore davantage), tandis que d'autres se montraient plus **dubitatifs** et exprimaient leur besoin de se sentir davantage soutenus, accompagnés et rassurés dans la mise en œuvre d'une innovation bousculant quelque peu leurs pratiques et leurs habitudes. Ultérieurement, les corrélations dégagées des évaluations formelles des compétences langagières des enfants (effectuées postérieurement aux entretiens) ont montré effectivement une liaison positive entre le *degré d'implication et de satisfaction des professionnels* et les *gains obtenus par leurs élèves aux tests de langage* (différences pré-test / post-test).

L'efficience du programme de développement langagier – autrement dit l'**adéquation des moyens** mis en œuvre au service des objectifs visés – était bien perçue et soulignée par bon nombre d'enseignants et de chefs d'établissement, les **fascicules Polo le Lapin** leur apparaissant comme un outil bien structuré permettant l'acquisition d'un savoir langagier, simultanément en classe et en famille, et la **peluche Polo** apportant une dimension affective propice à la fois aux apprentissages et au développement des relations école - famille.

La durabilité s'exprimait surtout, dans les témoignages recueillis, en termes de **continuité** de l'action. Aux yeux des professionnels de terrain, il importe non seulement de maintenir les acquis mais aussi de les enrichir constamment pour que tous les enfants atteignent le seuil de compétences de base requis à l'issue de la 2^{ème} année primaire, c'est pourquoi nombre d'entre eux voudraient voir se développer des prolongements du projet « Polo » à l'école primaire, en **continuité** avec l'école maternelle.

A l'issue de cette première étape, en août 2011, nous avons conclu en esquisant une mise en relation des indicateurs de bonne marche du projet dégagés des entretiens avec les gains relatifs enregistrés dans les classes aux tests de langage. L'investissement psychopédagogique de la direction et des enseignants, tant dans la coéducation que dans le programme de stimulation au langage (réalisé en classe et en famille), nous était apparu comme le gage du succès du projet.

La pertinence notre analyse – et a fortiori la justesse de nos conclusions – demandait néanmoins à être confirmée par une démarche de prise d'information et d'analyse plus systématique, ce qui a été fait au cours de l'année suivante et qui est présenté dans les pages qui suivent.

2. VOLET 2 : CONFIRMATION DES INDICATEURS DE PERTINENCE, D'EFFICACITE, D'EFFICIENCE ET DE DURABILITE DE LA RECHERCHE-ACTION (ANNEE 2011-2012)

Le second volet vise donc à confirmer et à affiner les données et les conclusions issues de la phase exploratoire décrite précédemment, en ce qui concerne les indicateurs de pertinence, d'efficacité, d'efficience et de durabilité du projet dans les représentations des enseignants.

A. OPTIONS METHODOLOGIQUES

Prenant appui sur les données issues de la phase exploratoire, nous avons opté pour une procédure plus systématisée, que ce soit pour le recueil d'information ou pour leur analyse. Le recueil d'information a été fait oralement avec un protocole d'entrevue comportant 18 questions largement inspirées des thématiques identifiées lors du volet 1.

Volet 2- Composition de l'échantillon selon le site, le réseau et la fonction exercée

Sites	Réseau	N. écoles	N. enseignants et niveaux scolaires				
			accueil	1 ^{er} m	2 ^{er} m	3 ^{er} m	Total
Charleroi	<i>communale</i>	2	x	x	xx	x	5
	<i>libre confessionnel</i>	1	x	x	xx	xxx	5
	<i>libre non confessionnel</i>	1	x	xx	x	x	5
	total	4					15
Etterbeek	<i>communale</i>	2			x	xx	2
	<i>libre</i>	2			x	xx	3
	total	4					5
Péruwelz	<i>communale</i>	1		x	xx	x	4
	total	1					4
Echantillon		9 écoles	24 enseignants				

Les entretiens ont été réalisés au cours de l'année scolaire 2011-2012 auprès de 24 enseignants couvrant l'ensemble des classes maternelles (cf. tableau ci-dessus) et travaillant dans 9 écoles du réseau communal et du réseau libre subventionné. Cet échantillon peut être considéré comme étant représentatif des écoles et des enseignants engagés activement dans le projet au cours de l'année scolaire 2011-2012.

Les entretiens ont fait l'objet d'une analyse de contenu catégorielle assistée par le logiciel Weft QDA. Les thématiques principales correspondaient aux 18 questions du protocole d'entretien, auxquelles a été adjointe une thématique supplémentaire, correspondant à des « suggestions » d'amélioration du projet, spontanément formulées par plus d'un tiers des enseignants interrogés. Ces 19 thématiques (cf. tableau ci-dessous) totalisent un ensemble de 40 240 mots. Elles ont fait l'objet d'une analyse descriptive complète et d'un

regroupement au sein de quatre ensembles s'inscrivant dans une perspective chronologique identique à celle adoptée lors de la première phase.

Volet 2 : Thématiques analysées selon leur poids et leur regroupement en sous-ensembles chronologiques

Perspective chronologique	Thématiques	Poids relatif ⁽¹⁾	Poids cumulé ⁽²⁾
Temps 1 : <u>Implantation du projet</u>	1. Motifs favorables à l'implantation du projet	4,3	10,9 %
	2. Attentes initiales à l'égard du projet	3	
	3. Attentes vis-à-vis de la direction	3,6	
Temps 2 : <u>Développement du projet</u>	1. Avis sur le matériel pédagogique	8,3	46 %
	2. Modalités de mise en œuvre des activités	10,7	
	3. Autres activités (initiatives pédagogiques)	9,1	
	4. Dynamique du projet (difficultés rencontrées)	7,4	
	5. Travail en équipe dans le projet	4,9	
	6. Avis sur le rôle de l'UMons	5,6	
Temps 3 : <u>Bilan du projet</u>	1. Changements survenus dans les pratiques éducatives	4,5	35,5 %
	2. Retombées sur les relations avec les parents	7,1	
	3. Changements observés chez les enfants	6,1	
	4. Importance de l'évaluation	3,2	
	5. Impact sur le rôle perçu des enseignants	2,5	
	6. Satisfaction des attentes initiales	2,5	
	7. Points forts et points faibles du projet	9,6	
Temps 4 : <u>Avenir du projet</u>	1. Perspectives d'avenir	2,6	7,6 %
	2. Recommandations	2,8	
	3. Propositions spontanées d'amélioration	2,2	

(1) Le **poids relatif** de chaque catégorie est exprimé en % des mots dénombrés dans l'ensemble des entretiens.
(2) Le **poids cumulé**, exprimé en % des mots dénombrés dans l'ensemble des entretiens, désigne le poids du sous-ensemble de catégories regroupées au sein de chaque *temps* de la perspective chronologique adoptée.

B. DESCRIPTION DES REPRESENTATIONS DES ENSEIGNANTS ENGAGES DANS LE PROJET

TEMPS 1 : IMPLANTATION DU PROJET

Trois thématiques décrivent les représentations de enseignants relativement aux modalités d'**implantation** du projet « Parents partenaires de l'éducation » dans leur école.

(1) Conditions d'implantation du projet

Tous les enseignants estiment que le projet a été implanté au sein de leur établissement dans des **conditions favorables**. Leurs justifications mettent en évidence :

- les **caractéristiques socioculturelles de la population scolaire**, à savoir un milieu plutôt défavorisé et/ou d'origine étrangère, dans lequel « *les enfants ne sont pas forcément stimulés* » ;
- le **constat** d'un important **déficit langagier** des élèves, perçu comme étant particulièrement handicapant pour la poursuite de leur parcours scolaire ;

- la **recherche de réponses** concrètes en vue de résoudre des **problèmes ressentis** en matière d'apprentissage langagier des enfants et/ou de relations école – familles ;
- la **correspondance** entre les objectifs de la recherche-action et les priorités du **Projet d'établissement** ;
- la **familiarité des activités** proposées dans le projet, ce qui en facilitait la mise en œuvre ;
- la rareté des projets d'innovation à **destination des classes maternelles**, le projet Polo jouissant dès lors d'un a priori favorable.

(2) Attentes initiales à l'égard du projet

Les attentes des enseignants à l'égard du projet s'expriment le plus souvent en termes de **finalités** ou de **résultats** : des **compétences langagières** accrues chez les enfants et/ou des **relations** plus satisfaisantes avec les familles. Néanmoins, certains d'entre eux attendent plutôt des **outils**, des **moyens d'action** qui leur permettraient d'agir en vue d'atteindre ces mêmes finalités.

Enfin, tout en affirmant que *les conditions étaient favorables* à la mise en œuvre du projet dans leur école, une minorité d'institutrices affirment n'avoir eu **aucune attente** à ce propos, tout au plus une certaine **curiosité**. Par-delà une adhésion de principe⁵⁸, leurs témoignages attestent explicitement d'un **faible degré d'engagement** et d'implication dans l'action, qu'elles justifient par la lourdeur des tâches qu'elles ont déjà à assumer ou le sentiment de déjà faire ce qu'elles ont à faire.

(3) Rôle attendu de la direction pour la réalisation du projet

Les rôles attendus de la part du chef d'établissement sont relatifs à l'une et/ou l'autre des **fonctions** suivantes :

- un **soutien** dans la mise en œuvre du projet : c'est l'attente la plus fréquemment formulée par les institutrices, qui se disent pour la plupart **satisfaites** à ce propos, grâce à l'**attention bienveillante et non intrusive** de la direction à leur égard ; quelques-unes souhaiteraient néanmoins une **présence**, une **participation** plus active du chef d'établissement, qui répondrait davantage à leur besoin de **repères** et de **renforcement** ;
- une **mobilisation** active des enseignants : plusieurs enseignants attendent de la direction qu'elle joue un rôle **proactif et mobilisateur**, les incitant en quelque sorte à « **oser l'innovation** », à sortir d'une routine quotidienne sécurisante, certes, mais parfois ressentie comme sclérosante ;
- un **relais actif dans la gestion du projet** : plusieurs enseignants voient dans la direction de l'établissement scolaire un **relais** nécessaire entre les promoteurs du projet et les acteurs de première ligne (eux-mêmes) ; cette fonction inclut de veiller à

⁵⁸ On peut aussi raisonnablement penser que cette adhésion était souhaitée par la direction.

la mise à disposition des enseignants du **matériel pédagogique** (les fascicules) indispensable à la mise en œuvre du projet dans les classes et auprès des familles ;

- **une simple information** : quelques enseignants estiment que le chef d'établissement doit essentiellement **informer** son personnel et plus précisément **proposer sans imposer** la participation aux innovations telles que le projet « Parents partenaires de l'éducation » ;

Enfin, une **minorité d'enseignants** affirment n'avoir **pas d'attente** vis-à-vis de leur chef d'établissement en ce qui concerne la mise en œuvre du projet. Leurs témoignages traduisent plus ou moins explicitement leur souci de pouvoir exercer en toute liberté leur activité professionnelle au sein de leur classe.

TEMPS 2 : DÉVELOPPEMENT DU PROJET

Six thématiques décrivent les représentations des enseignants relativement à la mise en œuvre et au développement du projet « Parents partenaires de l'éducation » dans leur école et en particulier dans leur classe.

Avis sur le matériel pédagogique utilisé dans le projet

La conception des fascicules fait l'objet d'avis largement positifs. « Bien faits », « bien structurés », « bien réfléchis », « bien adaptés aux enfants », ils semblent fournir aux enseignants des repères particulièrement utiles et en surprennent même quelques-uns par leur efficacité didactique. La souplesse d'exploitation des fascicules est également une grande source de satisfaction. Quelques enseignants mettent toutefois en cause certaines des activités d'apprentissage qu'ils jugent inutiles, inadéquates ou non réalisables au vu des spécificités de leur classe.

Les avis négatifs se centrent davantage sur l'aspect matériel des fascicules, surtout les fascicules destinés aux familles et mettent en cause le format, l'absence de reliure des feuillets et surtout l'absence de couleurs (autant d'options prises pour des raisons économiques). Quelques critiques reprochent au graphisme une imprécision susceptible de nuire (dans certains fascicules) à son efficacité pédagogique.

La plupart des avis concernant la peluche consistent en manifestations d'affectivité (« j'aime bien », « les enfants adorent »). Quelques enseignants soulignent l'importance du lien entre l'affectif et le cognitif dans l'apprentissage, surtout chez les jeunes enfants.

Modalités de mise en œuvre des activités

Le matériau recueilli relativement à la mise en œuvre concrète des activités proposées dans le projet « Parents partenaires de l'éducation » est très abondant (cette catégorie regroupe à elle seule près de 11% du volume total des données analysées). Il décrit largement l'utilisation des *fascicules « enseignants »* en classe, plus brièvement les pratiques mises en œuvre par les enseignants autour des *fascicules « parents »* et de la *peluche Polo le Lapin*.

- **Utilisation des fascicules « enseignants »**

Une majorité d'institutrices disent opter pour une mise en situation « personnalisée » des activités d'apprentissage proposées dans les fascicules : choix et adaptation du thème en fonction des autres activités d'apprentissage menées en classe, emploi d'un matériel didactique complémentaire, utilisation du matériel dans une perspective cognitive élargie, etc. D'autres, vu la qualité des fascicules, les exploitent en conformité avec les indications fournies par leurs auteurs, ce qui n'exclut nullement des prises de décisions pertinentes quant à l'ordre de présentation des thèmes, l'agrandissement du matériel visuel ou encore le fractionnement des activités (pour ne pas laisser les enfants tout en laissant à chacun la possibilité de prendre la parole). L'option pour la conformité peut aussi être le fait d'enseignants récemment engagés dans le projet et soucieux de bien s'approprier le contenu des fascicules avant d'y apporter leur touche personnelle ; dans de rares cas seulement, elle apparaît clairement liée à une absence d'implication de l'enseignant, pour qui le seul intérêt du matériel didactique est de proposer des activités « prêtes à l'emploi » ne demandant nulle préparation de leur part.

Par ailleurs, quelques enseignants soulignent que la régularité du travail avec Polo le Lapin et l'attachement au personnage de Polo procurent aux enfants des points de repères favorables à leur mobilisation cognitive.

- **Utilisation des fascicules « parents »**

Les fascicules à destination des familles ne sont évoqués que par une minorité d'enseignants, qui décrivent essentiellement leurs propres réactions lorsque les fascicules reviennent (ou non) en classe. Ils s'accordent à dire que toutes les familles ne s'impliquent pas également dans les activités de langage à domicile mais réagissent néanmoins diversement face aux participations parentales problématiques : les uns se complaisent à exprimer leur insatisfaction ou leur déception, les autres s'efforcent de positiver la situation, considérant que les fascicules restent néanmoins une opportunité de mieux connaître les familles et de développer le dialogue avec les parents.

Enfin, quelques témoignages laissent entrevoir, derrière la neutralité apparente du discours, une faible propension de l'enseignant à s'engager plus avant dans une relation de coéducation avec les familles.

- **Utilisation de la peluche**

La peluche représentant le personnage de Polo le Lapin est utilisée d'une part, comme support des activités de la classe et d'autre part, comme support du lien école - famille.

Plusieurs enseignants expliquent comment, en classe, ils font jouer à la peluche le même rôle de « livreur de mots » qu'au personnage dessiné des fascicules. Cette ritualisation constitue à leurs yeux un repère important pour inciter l'enfant à se placer en situation d'apprentissage. L'investissement affectif dont la peluche fait l'objet de la part des enfants est également utilisé pour susciter des attitudes (retour au calme, savoir écouter les autres, attendre son tour et utiliser son temps de parole) propices à l'apprentissage et à la communication dans la classe. Quelques institutrices utilisent néanmoins la peluche dans une optique (quasi) exclusivement affective : Polo devient un membre à part entière du groupe classe et accompagne les enfants lors de toutes les activités parascolaires.

Les « voyages » qui permettent d'établir un lien concret entre l'école et la famille sont assez révélateurs du degré d'adhésion de l'enseignant au projet, en particulier en ce qui concerne la « coéducation ». La formule classique du voyage hebdomadaire de Polo, le week-end est la plus fréquente : l'enfant a ainsi plus d'opportunités de « faire des choses » avec la peluche donc d'avoir des choses à raconter le lundi matin à partir du carnet de route que les parents auront complété à leur gré, avec des commentaires et des photos. Quelques enseignants ont opté pour des voyages quotidiens : ils réduisent ainsi les temps d'attente et donnent à chaque enfant l'opportunité d'emporter la peluche à plusieurs reprises au cours de l'année. Dans l'un et l'autre cas, l'obtention de la peluche par l'enfant est parfois clairement assortie d'une idée de « mérite ».

L'irrégularité des « voyages des Polo », mentionnée par quelques enseignants (qui disent « oublier de donner la peluche ») atteste sans ambiguïté qu'ils ne lui accordent guère d'intérêt en tant que support des liens entre l'école et les familles.

Autres activités (initiatives pédagogiques)

La moitié des enseignants décrivent des initiatives personnelles qui complètent et enrichissent celles des fascicules : mises en situation personnalisées du matériel (cf. supra), exploitation d'autres supports dans l'optique d'une pédagogie active et ludique, exploitation de Polo dans le cadre d'autres activités d'expression ou d'apprentissage que celles initialement envisagées, etc. Chez la plupart d'entre eux, les initiatives incluent également la réalisation d'un matériel pédagogique original (imagiers, fichiers, boîtes à mots) exploitables à volonté par les enfants lors du travail individuel ou en petits groupes, en atelier ou en bibliothèque, de manière encadrée ou autonome.

L'effigie de Polo le Lapin donne aussi parfois lieu à la confection d'un matériel décoratif, réalisé notamment à l'occasion des fancy-fairs ou des journées « portes ouvertes » et parfois réinvesti ultérieurement dans les classes.

Toutes ces initiatives – dans leur conception comme dans leur réalisation matérielle – demandent du temps, ce dont les institutrices ne disposent pas toujours.

Dynamique du projet et difficultés rencontrées

Un quart des enseignants affirme n'avoir rencontré aucune difficulté dans le développement du projet au fil des mois, ce qu'ils attribuent à la forte adhésion des enfants aux activités proposées et à leur propre aptitude à réagir promptement et efficacement dès que surgit l'amorce d'un problème éventuel. Les difficultés les plus fréquemment évoquées ont trait, d'une part, à la faible participation des parents et à la déception qui s'en suit et, d'autre part (sur les sites d'Etterbeek et Péruwelz) à l'organisation matérielle concernant la livraison des fascicules, qui a entraîné un démarrage tardif des activités, une démobilisation des parents et la démotivation des enseignants eux-mêmes. Quelques institutrices disent aussi avoir ressenti un sentiment d'insécurité en raison de leur manque de préparation et/ou de la (trop) grande liberté qui leur a été laissée quant à la mise en œuvre des activités.

Travail en équipe dans le projet

La majorité des institutrices engagées dans le projet reconnaissent ne pas travailler en équipe (par-delà la préparation collective d'une fancy-fair ou d'une journée « portes ouvertes »), ce qu'elles attribuent à l'individualisme ambiant au sein de leur établissement, combiné à la liberté qui leur a été laissée quant à l'utilisation du matériel pédagogique, voire même la participation ou non au projet. Quelques-unes évoquent les réunions de concertation mises en place par les chercheurs de l'UMons (sur le site de Charleroi), mais les échanges qui en résultent ne semblent pas vraiment s'inscrire dans une volonté active de collaboration et de continuité.

Nous n'avons relevé que deux cas de travail d'équipe clairement revendiqué comme tel et impliquant l'ensemble des institutrices maternelles. Dans les deux cas, il ressort des témoignages que cette coopération n'est pas réservée au seul projet « Parents partenaires de l'éducation », mais qu'elle relève d'une réelle dynamique d'établissement.

Avis sur le rôle de l'UMons

Il est utile de rappeler ici que la présence de l'U.Mons a été différente sur les trois sites de développement du projet. Dans les **écoles de Charleroi**, l'UMons était **directement présente** à travers les chercheurs ayant pour mission officielle d'encadrer la mise en œuvre de la recherche-action⁵⁹. Sur les sites d'**Etterbeek** et **Péruwelz**, cette mission était relayée par des **organismes intermédiaires volontaires** – respectivement le **Service de prévention** de la Ville d'Etterbeek et la **Maison de la Parentalité** de la Commune de Péruwelz – et concrètement assumée par des agents de ces organismes, **collaborateurs de l'UMons** pour la circonstance.

Les représentations et les avis des enseignants sont fortement différenciés selon le site.

Globalement, les appréciations formulées par les institutrices de **Charleroi** sur le rôle joué par l'UMons (ou ses représentants) sont plus **enthousiastes** que celles émanant des institutrices de **Péruwelz**, mais toutes apprécient positivement l'**encadrement** assuré par l'UMons à travers la **présence** régulière de ses chercheurs, de ses représentants ou de ses collaborateurs. Les institutrices de **Charleroi** ont beaucoup apprécié la **disponibilité** des chercheurs de l'UMons, particulièrement rassurante au cours de la 1^{ère} année de mise en œuvre du projet, ainsi que leur animation de **groupes d'éducation familiale** avec des parents d'élèves.

La majorité des enseignants de ces deux sites ont apprécié les **rencontres collégiales**, les **visites d'experts**, les participations à des **forums et colloques** comme autant d'occasions de voir leur **compétence professionnelle** et le **travail** réalisé dans le cadre du projet **reconnus et valorisés**.

Quant aux institutrices d'**Etterbeek**, elles reconnaissent volontiers l'**enthousiasme** du **responsable local** du projet vis-à-vis de Polo le Lapin, mais elles regrettent unanimement que les problèmes de gestion qui ont affecté, au cours de deux années successives, la

⁵⁹ Et, parallèlement, d'animer des groupes d'éducation familiale avec des parents, dans les écoles pilotes.

reproduction et la **distribution des fascicules**, n'aient pu être résolus plus efficacement. Cette inefficacité constitue une mise en péril du projet, voire, dans certaines classes, au **délitement progressif du projet**.

TEMPS 3 : BILAN DU PROJET

Sept thématiques décrivent les représentations des enseignants en ce qui concerne le bilan de la recherche-action, en particulier dans leur école et dans leur classe.

Changements survenus dans les pratiques éducatives

Les enseignants semblent avoir quelque difficulté à admettre que des modifications importantes aient pu se produire dans leurs pratiques, comme si la reconnaissance de tels changements risquait d'être assimilée à l'aveu d'une pratique antérieure insatisfaisante ; ils insistent sur le fait que les pratiques sollicitées par le projet faisaient déjà partie intégrante de leur démarche pédagogique. Pas de changement donc, pour la majorité d'entre eux, mais reconnaissance d'un « plus » imputable au projet: plus d'idées et de temps consacrés aux activités de langage, et plus d'affectivité dans la relation pédagogique, en raison de la présence de la peluche Polo le Lapin dans la classe.

Quelques-uns ne parlent pas de « changements » mais décrivent toutefois des transformations importantes de leurs attitudes et leurs pratiques. Ainsi, la systématisation des activités de langage, grâce aux fascicules, en a réconcilié plus d'un avec ce type d'activités, qui reconnaissent être maintenant attentifs à stimuler l'expression orale chez leurs élèves. C'est parfois un véritable « cercle vertueux » qui est décrit à travers l'évocation des changements en chaîne générés par la participation au projet Polo le Lapin : attention accrue à l'enfant → prise de conscience de ses difficultés → plus de patience → enfant mis en confiance → expression orale facilitée → progrès langagiers → satisfaction de l'enseignant.

Retombées du projet sur les relations avec les parents

La majorité des institutrices estiment que leur participation au projet n'a pas eu d'incidence sur les relations qu'elles entretiennent avec les parents. Dans la plupart des cas, elles font état du maintien de bonnes relations antérieures ; plus rarement, elles évoquent la persistance de relations ténues, que la participation au projet n'est pas parvenue à renforcer ou améliorer. En dépit des bonnes intentions affichées, les jugements implicites, la dichotomisation classique en « bons » et « mauvais » parents, et le fatalisme qui se dégagent de certains témoignages laissent entrevoir l'ampleur de la tâche qui reste encore parfois à accomplir pour installer les conditions d'une coéducation efficace.

Même s'ils sont minoritaires, les témoignages de modification positive des relations avec les parents sont particulièrement intéressants. Tous émanent d'institutrices qui entretenaient déjà de bonnes relations préalables avec les parents, mais qui se réjouissent néanmoins de l'accroissement des contacts avec les parents impliqués dans les activités Polo le Lapin et du changement subtil survenu dans la nature, la teneur des relations, sensiblement plus axées sur la scolarité et les apprentissages. Ces témoignages sont précieux car ils montrent

que le projet « Parents partenaires de l'éducation » est bien de nature à réduire la distance culturelle séparant les deux milieux de vie de l'enfant que sont l'école et la famille, en particulier lorsque celle-ci appartient à un milieu socioculturel défavorisé.

Changements observés chez les enfants

La majorité des enseignants disent avoir constaté un développement des compétences langagières chez leurs élèves (volume et qualité du lexique, expression orale) qui dépasse parfois leurs attentes initiales. Plusieurs d'entre eux se plaisent à souligner que cette évolution positive touche aussi des enfants timides ou habituellement peu volubiles. Quelques-uns hésitent toutefois à attribuer ces changements au seul projet « Polo », préférant évoquer l'effet combiné de plusieurs facteurs (non précisés).

Une minorité d'institutrices se focalisent plutôt sur des changements survenus dans les attitudes et les comportements de leurs élèves, en établissant - nettement cette fois – le lien entre l'attachement très fort des enfants à la figure de Polo et un accroissement de la motivation et de l'attention, en particulier pour les activités de langage.

Importance d'une évaluation

La quasi-totalité des enseignants estiment que **l'évaluation est importante**⁶⁰. Évaluer les retombées du projet, c'est d'abord évaluer les **acquis des enfants**. La connaissance des progrès réels des enfants est jugée importante, tant pour les parents que pour les enseignants eux-mêmes, et les résultats de l'évaluation externe organisée dans les écoles du groupe expérimental sont attendus avec beaucoup d'intérêt. Les enseignants ont toutefois conscience qu'**évaluer les acquis** des enfants, c'est aussi **évaluer leur propre efficacité pédagogique**, avec ce que cela implique en termes de **renforcement** mais aussi parfois d'**inquiétude**.

Par-delà les performances langagières des enfants, c'est **le projet** lui-même qui est parfois désigné comme cible d'une évaluation qui devrait en confirmer l'efficacité aux yeux des acteurs de terrain. **L'enjeu** d'une telle évaluation est très clair : par-delà l'**utilité** du projet, c'est bien de sa **poursuite ou non** qu'il s'agit.

Enfin, quelques enseignants souhaiteraient aussi une évaluation externe de l'**implication des parents** dans les activités à domicile, voire même, en amont de la mise en œuvre des fascicules « parents », une évaluation de leur **intérêt préalable** pour la coéducation, faute de quoi il leur paraît vain de vouloir les y impliquer.

Impact du projet sur le rôle perçu des enseignants

Les données recueillies auprès des enseignants portent davantage sur le rôle effectivement joué (ou du moins présenté comme tel) que sur une perception de rôle, autrement dit une

⁶⁰ Seuls deux d'entre eux indiquent, par des réponses brèves mais non dénuées d'expressivité (« *Évaluer ? Pfff...* »), que l'évaluation n'a pas une grande importance à leurs yeux.

sorte de méta-analyse impliquant davantage de distanciation. En l'absence d'une telle perspective, tout semble indiquer que la plupart des enseignants se sont sentis mis en cause dans l'exercice de leur fonction. Le contenu de leurs réponses est d'ailleurs très similaire à celui du thème 1 : changement dans les pratiques (cf. supra), où nous avons déjà pointé que la reconnaissance d'un changement positif pourrait implicitement être assimilée à celle d'une pratique antérieure de peu de qualité. On retrouve ici, et dans les mêmes proportions, une négation de tout changement de rôle (qui pourrait se résumer à « on faisait déjà bien notre travail avant ») et la reconnaissance d'un simple « plus » d'implication dans les activités de langage.

Quelques témoignages apportent toutefois une information nouvelle, faisant état d'une remise en question personnelle qui, dans certains cas, s'inscrit dans une dimension collective : la prise de conscience de l'importance de la continuité des apprentissages en maternelle et plus largement dans le cycle 5-8, et de l'intérêt des concertations internes. Ce changement est d'autant plus intéressant que les enseignants, on l'a vu précédemment, sont généralement peu enclins à travailler en équipe.

Satisfaction des attentes initiales

La majorité des enseignants déclarent que leurs **attentes** initiales sont **satisfaites** sans nécessairement expliciter leur réponse. Les motifs de satisfaction évoqués par certains d'entre eux résident dans le fait d'avoir pu effectivement bénéficier d'un outil efficace de développement langagier. Ce constat confirme entièrement les avis favorables émis à l'égard du matériel pédagogique. Une seule enseignante y associe l'accroissement des compétences langagières des enfants.

Nous relevons ici le double phénomène déjà rencontré dans l'analyse des thématiques précédentes : d'une part, la grande circonspection des enseignants lorsqu'il s'agit d'affirmer la réalité et les causes d'un accroissement significatif des performances des enfants et, d'autre part, le sentiment que leur propre compétence professionnelle pourrait être jugée et mise en cause à travers l'évaluation des acquis de leurs élèves.

Quelques institutrices seulement déclarent que leurs attentes sont insatisfaites, du moins en ce qui concerne la coéducation, qui s'est révélée plus difficile à activer qu'elles ne l'avaient envisagé. Peut-être leurs attentes à ce propos étaient-elles quelque peu irréalistes (retour massif des fascicules – famille, transformation radicale des relations avec certains parents), mais il semble aussi que certaines aient cru – à tort – que l'envoi des fascicules aux parents suffirait à lui seul pour les mobiliser. Dans ce cas, l'insatisfaction des attentes initiales a parfois eu sur l'enseignant un effet positif de prise de conscience et de remise en question de ses pratiques vis-à-vis des familles.

Enfin, les enseignants qui avaient affirmé initialement ne pas avoir d'attentes à l'égard du projet « Parents partenaires de l'éducation » réitérèrent simplement cette déclaration.

Identification des points forts et des points faibles du projet

Bien qu'abondantes, les informations relatives à cette thématique ne sont pas nouvelles.

Les points forts que les enseignants reconnaissant quasi unanimement au projet concernent le matériel pédagogique : les fascicules, dont la majorité d'entre eux apprécient le contenu, la progressivité des apprentissages, la diversité et la pertinence des thèmes abordés, ainsi que le graphisme. Viennent ensuite la coéducation (entendue comme une possibilité de continuité du travail éducatif réalisé en classe et en famille) et la peluche Polo le Lapin (dont le pouvoir attractif suscite la motivation à l'expression verbale et dont les allers-retours entre l'école et la maison dynamisent les relations avec les parents).

C'est aussi dans sa globalité – sa conception générale, sa richesse, sa souplesse d'utilisation et son efficacité – que certains enseignants voient la force du projet.

Quant aux points faibles désignés par les enseignants, ils concernent très majoritairement certains aspects matériels des fascicules (absence de couleurs et inadéquation du format des fascicules à destination des familles, imprécision de certaines illustrations, numérotation trop contraignante des fascicules), beaucoup plus rarement leurs contenus (niveau de compétence parfois inadéquat, répétitivité des thèmes et du lexique d'une année à l'autre). Quelques enseignants désignent comme point faible du projet sa relative inefficacité en matière de coéducation et plus précisément le taux insatisfaisant de participation des parents aux activités qui leur sont proposées.

Enfin, le suivi matériel du projet est dénoncé comme étant un point faible par des enseignants d'Etterbeek et Péruwelz qui ont subi les conséquences négatives de la discontinuité et des retards survenus dans la livraison des fascicules.

TEMPS 4 : AVENIR DU PROJET

Les trois dernières catégories de l'analyse de contenu des entretiens décrivent les représentations des enseignants en ce qui concerne l'avenir (supposé ou attendu) du projet « Parents partenaires de l'éducation ».

Perspectives d'avenir

Plus de la moitié des enseignants se disent persuadés de la **poursuite du projet** au sein de leur école. Cette **conviction** est ancrée, pour les uns, dans un **sentiment personnel ou collégial de satisfaction** les amenant à conclure à l'évidence d'une poursuite de la démarche entreprise, et pour d'autres, dans l'intérêt porté au projet par leur **chef d'établissement**.

Quelques enseignants lient la **poursuite éventuelle** du projet à la satisfaction préalable de certaines **conditions**, la **réception des fascicules** en début d'année scolaire, notamment, mais aussi d'autres « choses » (qui ne sont pas définies).

D'autres encore (un sur quatre) expriment leur **réelle incertitude** quant à la poursuite ou non du projet, que ce soit dans l'école ou dans leur classe (lorsque la mise en œuvre du projet est laissée à leur appréciation). Leurs **doutes** montrent à quel point les enseignants ont

besoin, pour rester motivés donc efficaces, de **se sentir soutenus et renforcés** dans leur action, lorsqu'ils sont confrontés à un projet innovant, certes, mais également dans l'exercice au quotidien d'un métier généralement ingrat et peu valorisé.

Recommandations du projet à d'autres enseignants

Tous les enseignants se disent prêts à **recommander** le projet à leurs collègues. La moitié d'entre eux le recommanderaient **sans restriction aucune** (et certains l'ont déjà fait), en raison de la *qualité du matériel*, de la *diversité des activités*, du *plaisir* que les enfants et eux-mêmes en ont retirés, et de son *efficacité* globale.

Les autres, bien qu'affirmatifs, émettent néanmoins l'une ou l'autre **restriction**. Pour certains, il importe avant tout de s'assurer que le collègue pressenti pour adhérer au projet soit **d'accord** et puisse réellement « **se sentir bien** » dans les activités – en l'occurrence langagières – qui lui seront proposées ; il conviendrait également de l'informer du **temps** et de l'**investissement** personnel qu'il aurait à consentir. D'autres estiment que le projet est à recommander essentiellement aux enseignants confrontés à une population scolaire de **milieu défavorisé**, et le cas échéant à **l'issue de l'expérimentation**, lorsque la recherche-action sera terminée et aura été évaluée.

Propositions spontanées d'amélioration

Nous avons réuni dans cette catégorie des **suggestions d'amélioration** du projet « Parents partenaires de l'éducation », proposées **spontanément** par les enseignantes.

La majorité des propositions concernent le **matériel pédagogique** et suggèrent le développement de *nouveaux fascicules* sur d'autres thèmes, la différenciation des activités d'un même fascicule par *niveaux de compétence*, l'adjonction d'*activités ludiques 'prêtes à l'emploi'* ainsi que la conception d'un matériel et/ou d'une démarche pédagogique spécifiquement destinés à faire la *transition avec le primaire*.

Quelques-unes recommandent impérativement de livrer la **totalité des fascicules dès la rentrée** scolaire, en insistant sur les bénéfices qui en résulteraient : un *démarrage immédiat* des activités, une mobilisation plus efficace des parents, une répartition mieux réfléchie des thèmes sur l'entièreté de l'année scolaire et une plus grande fluidité du travail avec les fascicules.

Enfin, une institutrice propose que soient organisées des **réunions** selon le modèle des *rencontres éducatives* (animées par le personnel de l'UMons), sur des **thèmes scolaires** ou liés aux apprentissages, pour un public mixte de **parents et d'enseignants**.

C. CONCLUSIONS

L'analyse de contenu des entretiens effectués au cours de l'année 2011-2013 (volet 2) a permis de **confirmer** mais surtout d'**enrichir** et de **nuancer** les **représentations** des professionnels engagés dans le projet que nous avons pointées à l'issue de la phase exploratoire.

La relevance du projet – sa **pertinence en regard des besoins** du terrain en matière de **coéducation** et de **développement des capacités langagières** en classes maternelles – est totalement confirmée. Elle est bien présente dans les représentations des enseignants, qui confirment également leurs **besoins de moyens** efficaces pour agir.

L'efficacité de la recherche-action – en terme de **résultats** – a été **avérée** par le traitement statistique des scores aux tests de langage. Les **progrès langagiers** de leurs élèves sont bien présents dans les représentations des enseignants. Ils sont intéressés par une **évaluation objective du projet** – à la fois *globale* et de *chacun de ses objectifs* : développement du langage et coéducation – dont les résultats peuvent renforcer (positivement ou négativement) leur **engagement** et leur implication dans l'action.

L'efficience du programme – autrement dit l'**adéquation des moyens** mis en œuvre au service des objectifs visés – est également confirmée par les **appréciations très positives** que formulent les enseignants vis-à-vis des **fascicules** et de la **peluche Polo**. Le seul bémol a trait à la **gestion matérielle** des fascicules qui doivent être disponibles dès le début du mois de septembre.

La durabilité du projet est souhaitée par bon nombre d'enseignants, mais la **poursuite** de l'action étant tributaire de facteurs dont la maîtrise leur échappe, au moins en partie, leurs représentations de l'avenir sont empreintes de **circonspection**.

3. VOLET 3 : DETERMINATION DE L'IDEALTYPE DE LA DYNAMIQUE ENSEIGNANTE « TRES EFFICACE » ET DE L'IDEALTYPE DE LA DYNAMIQUE ENSEIGNANTE « PEU EFFICACE » DANS LA MISE EN OEUVRE DU PROJET

Après avoir dressé l'état des lieux des représentations du projet « Parents partenaires de l'éducation » que les enseignants ont exprimées lors des entretiens, notre objectif est maintenant d'en dégager les composantes (catégories, catégories principales et catégories secondaires) qui, en regard de l'analyse statistique des acquis langagiers par classe, sont associées à des niveaux contrastés d'efficacité dans la mise en œuvre du projet.

A. OPTIONS METHODOLOGIQUES

Nous avons d'abord procédé à une comparaison systématique des représentations des enseignants dont les élèves ont obtenu les gains globaux relatifs les plus élevés et des enseignants dont les élèves ont obtenu les gains globaux relatifs les plus bas (proches ou inférieurs au gain global relatif du groupe témoin : 27,4). Pour cela, nous avons constitué deux sous-échantillons contrastés de 5 enseignants à partir de l'échantillon du volet 2. Le

tableau ci-dessous en donne la composition, avec indications relatives au site, au réseau, à l'établissement et à la classe, et permet d'en apprécier l'équilibre.

Volet 3 - Composition des deux sous-échantillons
selon le site, le réseau, l'école, la classe et le Gain global relatif (G.G.R.) des élèves

Sous-échantillon 1 : enseignants des classes à gain global relatif (GGR) élevé					Sous-échantillon 2 : enseignants des classes à gain global relatif (GGR) bas				
Site	Réseau	Code école	Classe	G.G.R.	Site	Réseau	Code école	Classe	G.G.R.
Charleroi	communal	C 4	2 ^e	46,5	Péruwelz	communal	P 1	1 ^e	28,4
Charleroi	libre conf.	C 2	1 ^e	44,2	Charleroi	communal	C 3	2 ^e	25,9
Péruwelz	communal	P 1	2 ^e	41	Charleroi	libre non conf.	C 1	3 ^e	23,8
Charleroi	libre conf.	C 2	2 ^e – 3 ^e	41	Charleroi	libre non conf.	C 1	1 ^e	20,7
Charleroi	libre conf.	C 2	2 ^e – 3 ^e	41	Charleroi	libre non conf.	C 1	1 ^e	14,1

La **procédure comparative** mise en œuvre a ensuite consisté à reprendre chacune des thématiques de l'analyse de contenu (volet 2) et de ne retenir pour chacune d'elles que les **variables discriminant les deux sous-échantillons**⁶¹.

Enfin, à partir de ces variables, nous avons pu dresser le **portrait idéaltypique** d'une dynamique **enseignante « très efficace »** et celui d'une dynamique **enseignante « peu efficace »** dans la mise en œuvre du projet. Ces deux portraits sont décrits successivement dans les pages qui suivent, en prenant appui sur les quatre « *temps chronologiques* » du projet que nous avons utilisés précédemment (volet 2). Les thématiques de l'analyse de contenu sont systématiquement mentionnées et illustrées d'extraits puisés dans les témoignages.

Nous insistons sur le fait qu'un idéaltype n'est pas le portrait d'un individu réel, mais l'agglomérat de caractéristiques significatives émanant d'un ensemble d'individus que l'analyse a identifiés comme appartenant à un même groupe.

⁶¹ Seule la thématique « *Avis sur le matériel pédagogique du projet* » a été retirée de la liste initiale, aucune de ses composantes n'étant apparue suffisamment discriminante. Avec des contenus similaires, la catégorie « *Points forts et points faibles du projet* » est apparue un peu plus discriminante, du moins dans certaines de ses composantes.

B. IDEALTYPE DE LA DYNAMIQUE ENSEIGNANTE « TRES EFFICACE » DANS LA MISE EN ŒUVRE DU PROJET

TEMPS 1 : L'IMPLANTATION DU PROJET

L'enseignant estime que les **conditions d'implantation** du projet « Parents partenaires de l'éducation » au sein de son école étaient **favorables** parce qu'on y était en **recherche de solution** à un problème – les déficits langagiers des élèves – et par conséquent **d'outils** pour travailler le langage de manière plus fréquente et plus régulière (thématique 1).

On cherchait quelque chose pour que les parents s'impliquent un petit peu dans l'apprentissage de leur enfant et c'est tombé à pic.

On se disait qu'il « fallait » faire des activités de langage et on n'en faisait pas toujours.

Ses **attentes initiales** à l'égard du projet sont effectivement de pouvoir disposer d'**outils** permettant, d'une part de développer les **compétences langagières** des élèves et, d'autre part d'inciter les parents à participer activement à ce développement, dans une réelle perspective de **coéducation** (thématique 2).

Des outils en plus pour développer le langage.

Quelque chose d'attrayant pour établir le contact école – famille.

Il apprécie que le **chef d'établissement** joue un **rôle mobilisateur** vis-à-vis de projets qui, comme le projet « Parents partenaires de l'éducation », donnent à l'école une *identité forte* (une 'école qui bouge') et génèrent un *sentiment positif d'appartenance* (thématique 3).

Il aime quand il y a des choses comme ça dans son école et moi je suis enthousiaste aussi dans ce sens-là, parce que je crois qu'il faut aussi un peu changer, il faut se bouger... Et puis, ça permet de nous tirer aussi un petit peu parce que sinon, on n'a pas beaucoup de perspectives dans ce boulot-ci : on est instit', on reste instit' !.

TEMPS 2 : LE DÉVELOPPEMENT DU PROJET

Les conditions étant favorables, l'implantation du projet dans l'école et dans les classes a été « *facile* », même si elle a demandé un temps d'*adaptation* (thématique 4).

Il faut prendre le temps de découvrir, un temps d'adaptation pour s'approprier le matériel, le temps que les choses se mettent en place. Il ne faut pas vouloir tout faire d'un coup, je pense.

En classe, l'enseignant utilise le **matériel pédagogique** mis à sa disposition en exploitant au maximum sa **richesse**. Dans un premier temps, il tend à **se conformer** aux indications et suggestions présentes dans les fascicules afin d'en découvrir et d'en **maîtriser au mieux les**

contenus, ce qui ne l'empêche pas de **choisir** parmi les thèmes disponibles ceux qui lui paraissent les plus en relation avec les besoins de ses élèves, la vie de la classe et les contenus d'apprentissage inscrits au programme (le schéma corporel, par exemple).

La bonne connaissance des activités proposées sert de terreau à la mise en œuvre d'**adaptations personnelles variées et judicieuses** (thématique 2).

C'était la première année, donc c'était un test pour nous, déjà rien qu'au niveau des enseignants, pour découvrir le matériel.

On gère ça comme on veut, en fonction du thème traité en classe, en grand groupe puis en atelier où on choisit les activités de vocabulaire ou d'expression en fonction des besoins de l'enfant, et on élargit le domaine d'apprentissage avec des activités de logique et de mémoire.

La **peluche** est utilisée, au cours des activités langagières, pour créer un climat d'attention, d'écoute et de prise de parole **favorable aux apprentissages**. Ses « **voyages** » de l'école à la famille sont **réguliers** et les retours en classe sont utilisés par l'enseignant pour **faciliter l'expression orale** de l'enfant chez qui elle a séjourné (thématique 2).

J'utilise la peluche comme un bâton de parole, pour réguler la prise de parole et l'écoute de celui qui parle.

Le retour avec des photos est l'occasion de consacrer un moment privilégié à l'enfant qui l'a accueilli, et d'aider les plus timides à parler.

Tirant parti des réactions des élèves, l'enseignant multiplie les **initiatives personnelles**, ce qui donne lieu à la réalisation d'un **matériel pédagogique complémentaire** qui lui permet de diversifier les activités tout en répondant aux besoins des enfants (thématique 3).

Il faut pouvoir rebondir à partir de ce que les enfants disent pour créer de nouvelles activités.

Les fascicules viennent vraiment à la fin, quand tout le travail a été fait au préalable.

Au sein de la section maternelle, le **travail en équipe** est rare mais l'enseignant estime toutefois qu'il est **possible**. Il regrette l'individualisme du milieu scolaire et le repli sur soi qui en résulte. Il apprécie beaucoup les **échanges collégiaux élargis** tels les « **forums** » organisés à l'initiative de l'**UMons** (thématiques 5 et 6).

Ce n'est pas toujours facile de s'entendre. Nous venons d'horizons différents, les caractères ne sont pas toujours faciles, il faut s'intégrer... Il a fallu un grand travail d'équipe pour élaborer ce travail-là (un dictionnaire) et continuer de l'enrichir, notamment grâce à Polo.

On a eu des échanges formidables. Tout le monde apprend à se connaître, on est dans un espace ouvert et on échange. C'est génial. Il y avait des idées excellentes !

La **disponibilité** sans faille des représentants de l'**UMons** a par ailleurs permis à l'enseignant de se sentir **sécurisé**, en dépit des incertitudes qu'entraîne toute innovation et du stress pouvant résulter des *visites* d'experts étrangers ou des participations à des *forums* et *colloques*. Finalement, cette visibilité sociale accrue lui a procuré un sentiment agréable et nouveau de **valorisation personnelle et professionnelle** (thématique 6).

V. nous a invités à participer à plusieurs événements, comme le Forum à Monceau et le Colloque à Charleroi. C'était riche. Il fallait peut-être ça pour se rendre compte de l'importance du projet et que c'était super intéressant.

Le développement du projet ne s'est pas pour autant déroulé sans que surgissent des **difficultés**. Certes, l'enseignant n'a pas rencontré de problèmes majeurs dans la mise en œuvre des activités en classe, mais la **coéducation** n'a pas atteint le seuil escompté (thématique 4).

Le retour des parents n'est pas tel qu'on le pensait.

TEMPS 3 : LE BILAN DU PROJET

L'enseignant reconnaît que le projet « Parents partenaires de l'éducation » a **modifié ses attitudes** vis-à-vis des activités de langage, reconnues nécessaires mais parfois peu prisées. Les fascicules lui ont permis de surmonter ses a priori négatifs et les **activités de langage** sont devenues à la fois beaucoup **plus réfléchies, systématiques et plaisantes** (thématique 1).

*On prend plus le temps de réfléchir à ces activités, de mieux les préparer (...).
Moi, le projet m'a réconciliée avec les activités de langage !*

Il est sensible aux **progrès langagiers** de ses élèves, dont le **lexique** est devenu plus riche et la **syntaxe** plus élaborée. Des changements positifs sont survenus chez **tous les enfants**, indépendamment de leur bagage langagier initial, mais il apprécie tout particulièrement l'évolution positive des « *petits parleurs* » qui, ayant davantage de choses à dire grâce à Polo, osent enfin s'exprimer (thématique 3).

Deux petites filles qui étaient très en retrait sont devenues beaucoup plus volubiles grâce à Polo (...). Je trouve que Polo génère la parole, ça donne envie aux enfants de raconter, ils ont plus de choses à dire.

L'enseignant estime cependant qu'une **évaluation** objective **des acquis langagiers** est importante et il est fortement désireux d'en recevoir les résultats, bien que cette perspective ne soit pas dénuée d'un certain *stress* : évaluer les acquis des enfants, c'est aussi évaluer sa propre efficacité pédagogique (thématique 4).

C'est important parce que c'est aussi notre évaluation, quelque part ! Ca nous rassure, aussi, parce qu'on se dit qu'on a bien travaillé. Ça fait plaisir. C'est important aussi au niveau de la considération.

Les effets bénéfiques de l'**affectivité** générée par le personnage de **Polo** ont aussi amené l'enseignant à porter **un regard neuf** sur ses élèves, à être plus attentif à ses difficultés, ses

besoins et ses progrès. Ainsi, les attitudes plus positives des enfants et de l'enseignant se renforcent-elles mutuellement, créant un véritable « **cercle vertueux** » (thématique 1).

Je découvre certains enfants sous un autre jour (...) parce que l'enfant se sent plus à l'aise, il a un peu plus de vocabulaire, il est un peu plus confiant. Je suis aussi un peu plus patiente, dans le sens où j'ai vraiment pris conscience que des enfants ne savaient pas faire un travail parce qu'ils n'avaient pas compris la consigne. Donc je travaille autrement, avec beaucoup plus de manipulations et beaucoup plus de verbalisation.

Même si le projet n'a pas modifié radicalement ses **relations avec les parents** – elles étaient déjà « *bonnes* » au préalable – l'enseignant constate que les contacts sont devenus **plus nombreux** et, surtout, qu'ils ont acquis une **teneur plus pédagogique**, induite par la coéducation (thématique 2).

Les relations n'ont pas fondamentalement changé, mais certains parents semblent plus impliqués dans l'apprentissage du français par leurs enfants.

Toutefois, ses **attentes initiales** quant à une **implication active des parents** dans la coéducation restent à parfaire mais ce constat n'est pas démobilisateur : il reconnaît la difficulté de la tâche est prêt à se remettre en question (thématique 6).

On espérait que ça accrocherait plus les parents, mais c'est difficile... Mais c'est peut-être à nous d'insister.

Le projet « Parents partenaires de l'éducation » a aussi eu un impact sur sa perception du **rôle de l'institutrice maternelle** dans l'école. Grâce aux réunions de **concertation** et à l'utilisation d'un **matériel identique** à celui de ses collègues, l'enseignant situe désormais plus clairement sa propre action professionnelle dans la perspective d'une **continuité d'apprentissage**. Il estime d'ailleurs qu'en matière de développement du langage, il serait utile de renforcer cette continuité en y incluant le premier degré de l'enseignement primaire (thématique 5).

Il y a un suivi, une continuité de la 1^e à la 3^e maternelle et je me dis que ce serait bien de poursuivre un peu en primaire, d'avoir quelque chose en commun. Ça pourrait agir sur les angoisses de l'enfant à l'entrée en primaire, ça constituerait un lien avec l'année précédente.

Au final, aux yeux de cet enseignant, la **coéducation** est pratiquement le seul **point faible** d'un projet dont la **conception globale**, la richesse des **contenus**, la **souplesse** d'utilisation, la pertinence et la diversité des **thèmes**, l'**affectivité** mise au service des apprentissages et la dimension interactive du **suivi** assuré par l'**UMons** constituent autant de **points forts** (thématique 7).

Il n'y a pas de méthodologie imposée, c'est un outil qui n'enferme pas dans des consignes, qui ouvre sur plein d'autres activités, langagières et autres (...). C'est vraiment un outil très riche que nous n'avons pas encore fini de découvrir !

TEMPS 4 : L'AVENIR DU PROJET

L'enseignant émet volontiers des **propositions personnelles d'amélioration du projet** concernant le matériel pédagogique et la mise en œuvre des activités (thématique 3). Il se dit également :

| *Prêt à prendre part à la réalisation de nouveaux fascicules.*

Toutefois, étant lui-même largement satisfait par le projet « Parents partenaires de l'éducation » dans son état actuel, il le **recommande** dès à présent et **sans restriction aucune** à des collègues (thématique 2).

| *Pour une fois qu'on a du bon matériel, on ne va pas dire non !*

Concernant la **poursuite du projet**, l'enseignant se montre circonspect et hésite à se prononcer (thématique 1). Il prend néanmoins **appui sur une réflexion à la fois individuelle et collective** pour exprimer son avis personnel, à savoir que :

| *Il ne faut pas lâcher prise.*

C. IDEALTYPE DE LA DYNAMIQUE ENSEIGNANTE « *PEU EFFICACE* » DANS LA MISE EN ŒUVRE DU PROJET

TEMPS 1 : L'IMPLANTATION DU PROJET

L'enseignant estime que les **conditions d'implantation** du projet « Parents partenaires de l'éducation » au sein de son école étaient **favorables**, en raison de la **familiarité des activités** proposées par les fascicules (thématique 1).

| *Ce sont des activités qu'on fait déjà tous les jours en classe.*

De ce fait, l'implantation du projet a été « *facile* » mais, pour la même raison, l'enseignant n'avait **pas vraiment d'attentes** à l'égard du projet (thématique 2).

| *Je n'avais pas vraiment d'attentes, je voulais juste voir et voir s'il y avait des choses à en retirer.*

Il affirme par ailleurs n'avoir **besoin ni d'encadrement, ni de contrôle** pour « *bien faire son travail* » et n'attend donc rien de son chef d'établissement (thématique 3).

| *C'est l'avantage d'être dans l'enseignement : si tu as une direction un peu ouverte, tu es dans ta classe, tu fais un peu ce que tu veux. Donc je n'attends rien d'elle.*

TEMPS 2 : LE DÉVELOPPEMENT DU PROJET

Même si les activités propres au projet sont « *familiales* » à l'enseignant, celui-ci éprouve des **difficultés** à dégager des espaces-temps pour les « caser » – et a fortiori *régulièrement* – dans sa pratique, « *en plus* » de son *programme* et dans un **emploi du temps** déjà **surchargé** (thématique 4).

Ce n'est pas que c'est compliqué mais on nous en demande de plus en plus, donc il faut savoir caser Polo...

Aussi, l'opportunité de **se conformer aux indications** des fascicules et la **souplesse d'utilisation** du matériel sont-elles très appréciées puisqu'elles lui permettent de **choisir** parmi les activités et de « *zapper* » celles qui ne lui conviennent pas, surtout lorsqu'il n'a pas le **temps** de s'investir complètement dans l'activité (thématique 2).

Je l'applique tel quel. J'essaie quand même de lire le fascicule avant de le faire, sinon il n'y a pas de préparation particulière, sauf si j'essaie d'apporter des objets en classe.

Quand il en a l'opportunité, l'enseignant s'approprie davantage le projet en y apportant des **adaptations personnelles** : il a recours à d'autres supports d'activités et réalise parfois un **matériel complémentaire** (à visée pédagogique, ludique ou autre). Il peut être amené à prendre des **initiatives pédagogiques** qui, en raison de sa faible implication dans le projet, se trouvent parfois peu en accord avec les intentions et la philosophie de la coéducation (thématique 3).

Le 3^e fascicule, je l'ai d'abord donné aux parents et après, je l'ai fait avec les enfants.

De même, si la **peluche** accompagne effectivement les **activités langagières en classe**, l'**irrégularité** de ses **voyages** vers les familles témoigne du fait que l'enseignement ne perçoit guère les bénéfices cognitifs, affectifs et relationnels de ces allers-retours entre l'école et les familles et n'est donc pas enclin à les exploiter (thématique 2).

La peluche repart en famille. – (question de l'enquêteur) Souvent ? – Assez. Quand je n'oublie pas. C'est eux (les enfants) qui me le rappellent.

L'enseignant ne travaille en **équipe** que dans des **contextes non pédagogiques**, comme par exemple la préparation de fancy-fairs (thématique 5). Ce « *chacun pour soi* » est-il réellement satisfaisant ? Il le perçoit en tout cas comme une forme d'autonomie et de liberté propre à la profession (cf. supra). Dès lors, rien de surprenant à ce que le seul rôle assigné à l'**UMons** (comme au chef d'école) dans le cadre du projet se borne à une gestion satisfaisante de ses **aspects matériels**, à savoir la diffusion en temps utile des fascicules (thématique 6).

Je ne vois pas l'utilité de les voir. On en a déjà assez. On nous en demande déjà trop : des réunions par ci, des réunions par là... On devient saturé à la fin !

TEMPS 3 : LE BILAN DU PROJET

L'enseignant considère que le projet n'a **pas entraîné de changements** dans ses **pratiques éducatives**, puisqu'il s'agit de choses qu'il pratiquait *déjà* auparavant et qu'il faisait *déjà* son travail consciencieusement (thématique 1).

Ça n'a rien changé dans ma pratique, non, c'est une activité comme toutes les autres...

Il est donc assez logique qu'il n'observe **pas de changements chez ses élèves** attribuable à la mise en œuvre du projet (thématique 3) et que ses **relations avec les familles**, qui étaient déjà **rares**, le soient restées. Ses attitudes témoignent d'ailleurs à cet égard d'un certain **égocentrisme** et des **préjugés** persistants (thématique 2).

C'est toujours les mêmes qui participent. J'ai très peu de relations avec les parents, juste pour demander des pommes pour faire la compote, par exemple. Quand je leur demande d'apporter, ils apportent, oui, mais ça ne leur demande aucun investissement.

L'enseignant ne manifeste **pas de réel intérêt** pour une **évaluation objective des acquis** des élèves. Il serait plus intéressé par une évaluation de l'implication des **parents** dans le projet et même, en amont, de leur intérêt éventuel pour la *coéducation*, faute de quoi la **pertinence** de l'action serait à remettre en cause, de même bien sûr que l'utilité pour lui d'y participer (thématique 4).

[Evaluer, oui] pour voir s'ils étaient intéressés ou si ça ne sert à rien. Sinon, ça ne sert à rien de le faire. C'est important de voir si ça vaut la peine de continuer ou s'il faut s'arrêter là. Au niveau de l'école, je trouve que c'est important.

La question d'une **satisfaction des attentes** est superflue puisque l'enseignant rappelle qu'il n'avait pas d'attentes initiales à l'égard du projet (thématique 6).

Au final, l'enseignant a un **avis mitigé** quant au **contenu des fascicules**, qu'il désigne à la fois comme étant un **point fort** et un **point faible** du projet (thématique 7). Certes, il admet que les fascicules fonctionnent :

Je trouve quand même que les enfants ont relativement vite accroché et je ne sais pas pourquoi, parce que ce n'est quand même qu'un papier ! Et ça fonctionne, ça marche ! Et ils sont contents quand on le fait ! Ils attendent !

Mais nombre d'**activités** lui paraissent **inadaptées** (et demanderaient donc un travail supplémentaire d'adaptation au contexte particulier de sa classe), tandis que d'autres (probablement celles qui lui sont moins *familiales*) sont jugées **dénuées de sens et d'intérêt**.

Fréquemment, je trouve qu'il y a des activités qui sont un peu « à côté », parfois trop faciles, parfois trop difficiles. Et d'autres qui sont inutiles.

TEMPS 4 : L'AVENIR DU PROJET

L'enseignant ne formule **aucune proposition** spontanée susceptible d'améliorer le projet (thématique 3).

Il accepterait de « **recommander le projet** » à d'autres collègues, mais uniquement dans le cas où leurs élèves seraient issus de **milieux socioculturels défavorisés** ; sinon, il n'en voit pas l'*utilité* (thématique 2).

Très honnêtement, je ne le ferais pas dans une école où les enfants parlent bien le français.

Enfin, s'il estime « *probable* » la **poursuite du projet** dans son établissement, c'est essentiellement en raison de l'**intérêt** qu'y porte la **direction** et sous **réserve** de disposer du matériel en temps utile (thématique 1).

Je pense que ça plaît à la direction et donc que ça continuera.

4. CONCLUSION ET PERSPECTIVES

Au terme de cette partie, nous pensons que l'analyse des représentations des acteurs de terrain engagés dans la recherche-action et leur synthèse en deux portraits idéaltypiques contrastés sont le **reflet du vécu et du ressenti** de ces acteurs de première ligne sans lesquels aucun projet, aucune action ne serait possible. Il importe donc, quelle qu'en soit la teneur, de leur accorder le plus grand **respect** et la plus grande **attention**.

Les images et les scripts ou scénarios ainsi mis à jour nous éclairent sur les **points de force** du projet « Parents partenaires de l'éducation », ceux qui sont donc de nature à fournir des points d'ancrage solides pour son maintien et pour sa dissémination auprès d'autres d'enseignants, dans d'autres écoles. Ils nous éclairent également sur les **obstacles et difficultés** – inhérents au projet lui-même mais aussi à la mise en place de toute innovation pédagogique – qui risquent d'entraver l'action ou d'en perturber la dynamique.

Les **chefs d'établissement** et les **institutrices maternelles** qui sont intéressés par le projet et souhaiteraient y adhérer doivent être informés de ces points de force comme de ces obstacles, pour être en mesure de s'appuyer sur les uns et se donner les moyens de surmonter les autres. Le « guide de la coéducation »⁶² répond à ces objectifs.

⁶² Pour plus de précisions, se référer au chapitre II « Méthodologie de la recherche-action » - « Axe 9 : le guide de la coéducation ».

EN CONCLUSION

Toute recherche-action doit être envisagée comme un processus, un chantier permanent. Elle n'est jamais un aboutissement. C'est pour cette raison que son évaluation est nécessairement formative. Qu'est-ce qui a changé avec sa mise en place ? Constitue-t-elle un rempart contre la vulnérabilité sociale ? Quels sont les points d'ancrage solides qui permettent sa pérennisation et sa dissémination ? Quels obstacles et difficultés risquent d'entraver sa dynamique ? Que retirent les parents des groupes de rencontres éducatives ?

Les résultats de l'évaluation quantitative de la recherche-action « Parents partenaires de l'éducation » apparaissent indiscutablement très positifs. Les gains de langage, qu'ils soient absolus ou relatifs, sont supérieurs (souvent significativement) chez les enfants qui ont bénéficié, à l'école et en famille, du programme de stimulation au langage (« Eduquons ensemble avec Polo le lapin »).

Les modalités d'application du programme agissent sur son efficacité : ainsi, la mobilisation de l'enseignante, l'approche fragmentée et originale du contenu des fascicules qu'elle met en œuvre, l'utilisation de la mascotte Polo le lapin, l'activation des parents ainsi que l'hétérogénéité des niveaux sociaux au sein de la classe sont des variables qui sont significativement associées aux gains de langage. Par contre, ceux-ci n'ont pas de lien significatif avec la structure familiale, le réseau d'enseignement, le lieu d'implantation de l'école et le genre de l'enfant.

Si nous considérons les gains absolus de langage, nous n'observons pas de relation significative avec la position socio-économique de la famille, le niveau scolaire de l'enfant et la langue parlée au foyer. Ce qui signifie qu'il existe bien un changement conjoncturel vu la progression langagière de tous les enfants qui ont bénéficié du programme. Celui-ci montre leur possible éducabilité. Si, par contre, nous considérons les gains relatifs, nous constatons que le milieu social favorisé reste favorisé par rapport au milieu défavorisé. Le changement structurel n'a pas eu lieu. Toutefois, si nous examinons l'écart des scores au prétest entre le milieu favorisé et le milieu défavorisé et celui des scores au post-test pour ces deux mêmes milieux, nous observons que l'application du programme Polo le lapin réduit légèrement l'écart des performances langagières entre les deux milieux et cela en faveur du milieu défavorisé. En d'autres termes, les activités de langage et de coéducation profiteraient un peu plus (en gains absolus) au milieu défavorisé. Certes, ce résultat n'atteint pas le seuil de significativité mais on peut penser qu'il puisse s'accroître sur le long terme. Tout changement nécessite du temps. C'est pourquoi il est important qu'un tel programme de langage débute très précocement, peut-être dès la crèche et tout au moins dès la première année de l'école maternelle et qu'il se poursuive dans l'enseignement fondamental.

Les résultats de l'évaluation quantitative constitue indubitablement un indice opératoire de l'utilité, voire de la nécessité d'une mise en place de synergies entre l'école et la famille centrées sur le développement de l'enfant, dans ses dimensions cognitive (acquisition de nouvelles habiletés langagières), affective (plaisir de jouer avec les activités de langage ; projection dans la mascotte Polo le lapin) et sociale (stimulation à la communication avec les pairs et les adultes).

La parole des acteurs de terrain doit aussi être prise en compte dans l'évaluation de la recherche-action, car c'est à eux qu'il incombe de donner vie au projet jour après jour. Leurs témoignages associés aux résultats positifs enregistrés à l'analyse statistique des gains de langage fournissent des indications précieuses conduisant au succès de la mise en place et du développement du projet. Quels sont les éléments favorables à une telle réussite ? Examinons-les synthétiquement à la lumière de leurs propos recueillis au cours d'entretiens.

La recherche-action répond à une *opportunité* : les acteurs sont à la recherche de solutions aux problèmes langagiers de leurs élèves et d'outils de stimulation du langage ainsi que de développement du partenariat école-familles.

Les enseignants font preuve de *productivité* : enrichissement du matériel pédagogique initial, adaptations personnelles, réalisation d'activités complémentaires, ce qui contribue à donner plus de *sens* au projet, celui-ci étant encore accentué si la dimension affective est présente (la peluche Polo).

La recherche-action induit une forme de *réflexivité* par le biais d'outils d'analyse, de grilles de lecture et d'échanges multiples ; une discussion quant aux finalités et à la pertinence des objectifs poursuivis est constamment envisagée. Cette démarche conduit à un *changement de regard et d'attitude* des enseignants allant dans le sens de plus de positivité envers les activités de langage et de coéducation mais aussi envers les enfants, les parents et envers eux-mêmes.

La recherche-action ne peut faire abstraction de la *temporalité*. Pour changer, il faut du temps et la progression des acteurs éducatifs doit être soutenue : les difficultés, les conflits, les phases de doute... sont ces moments présents dans toute recherche-action. Mais ces moments peuvent être fructueux s'ils sont analysés, discutés, dédramatisés et dépassés. Pour cela, la présence d'une personne-ressource et la référence aux expériences des collègues s'avèrent nécessaires. De plus, les acteurs éducatifs ont à penser l'avenir, ici en terme de continuité du projet à l'école primaire. C'est dès lors toute la dynamique de l'école qui est concernée. Le rôle du chef d'établissement est donc primordial et, par delà, le rôle des responsables politiques. Dans cette recherche-action, le succès dépend de la rencontre entre trois sphères : le politique, le scientifique et le pédagogique. Selon U. Bronfenbrenner (1979), aucune action ne peut aboutir si elle ne prend en compte les sous-systèmes composant l'écosystème. En sciences humaines, c'est effectivement la volonté de prendre en compte la *complexité* des situations qui permet d'avancer.

Quant aux parents, ils ont vécu très positivement les rencontres éducatives auxquelles ils ont participé et cela en termes de reliance, de réflexivité, d'estime de soi accrue, d'enrichissement de leurs pratiques, de réponse à leur questionnement. Mais là aussi la vigilance est de rigueur : la sollicitation des parents, la sensibilisation des acteurs pédagogiques à l'importance des rencontres éducatives, la réactualisation constante des contenus en fonction des publics ainsi que les évaluations ponctuelles et continues nécessitent de faire appel à des personnes-ressources émanant d'institutions-relais.

Les résultats ainsi enregistrés apparaissent à ce stade indiscutablement très positifs. Il s'agit maintenant de considérer que l'éducation est en réalité l'affaire de tous : de l'école, de la famille, certes mais aussi de la société dans son ensemble. Il devient d'une évidente nécessité, pour qu'elle soit réellement émancipatrice, qu'elle se réalise par un partenariat

impliquant l'ensemble des acteurs socio-éducatifs (tels que les centres psycho-médico-sociaux, les maisons de quartiers, les centres publics d'action sociale...) et non plus, comme auparavant, par des entités séparées. Il importe de continuer à créer de nouvelles alliances afin que de la coéducation école-familles on en arrive à la construction de véritables Cités de l'Éducation. Déjà le processus est en cours. Intéressées, voire enthousiasmées par la recherche-action « Parents partenaires de l'éducation », de nombreuses villes de pays différents ont entrepris l'expérimenter la coéducation ainsi que les outils de stimulation au langage et d'éducation familiale avec la perspective de réaliser une Cité de l'éducation. Le scientifique, le politique et le socio-pédagogique (parents, enseignants, éducateurs, travailleurs sociaux...) s'associent pour travailler ensemble à un monde plus juste. A l'étranger, il en va ainsi des pays et villes suivantes : Espagne (Bilbao, Malaga, Séville), France (Asnières, Belfort, Le Lorain en Martinique), Italie (Cesena, Empoli, Livourne, Macerata), Portugal (Coimbra) et Québec (Rimouski). La Grèce (Patras) et la Suisse (Lausanne) recherchent les contacts nécessaires pour mettre en œuvre le projet.

Le processus tel que la présente recherche-action l'a engagé doit se poursuivre et s'étendre. L'enjeu de celle-ci est de conscientiser les acteurs, de susciter leur réflexivité, d'analyser la signification qu'ils attribuent à la nouvelle forme de partenariat qu'ils ont mise en place, d'évaluer encore et toujours leurs pratiques afin de constamment les ajuster au terrain. Mais à Charleroi, Péruwelz et Etterbeek, la voie est tracée et le changement intégré. Là où l'expérience a eu lieu, rien ne sera plus comme avant : elle a été créatrice de liens, génératrice de sens et productrice de nouveaux pouvoirs pour les acteurs concernés. Et cela restera marqué dans les consciences et dans les actes.

Nous laisserons le mot de la fin au pédagogue Philippe Meirieu. Il a exprimé en ces termes son évaluation réflexive sur le fruit de cinq années de recherche-action, le 4 juin 2013, lors du colloque qui signait la clôture du projet « Parents partenaires de l'éducation », en présence d'enseignants, de parents, de chefs d'établissement, de conseillers pédagogiques, de partenaires du secteur associatif, d'acteurs politiques... sans lesquels la recherche-action n'aurait pu connaître un tel développement.

« C'est assez rare au fond, de pouvoir saluer une telle réussite.

Mon collègue Michael Huberman, avant de disparaître tragiquement, avait prononcé cette phrase assez terrible: « en pédagogie, tout a été dit, mais tout reste à faire ». Et de temps en temps, c'est bien ce que nous avons le sentiment de vivre. Dans beaucoup de domaines, tout ou presque a été dit sur la lutte contre les inégalités, sur l'émancipation par l'instruction et l'éducation, sur la nécessité d'une collaboration entre l'école et la famille pour le bénéfice de l'enfant. Tout a été dit et, à bien des égards, tout reste à faire parce que le passage à l'acte est finalement rare. Il nécessite une alliance infiniment précieuse entre des hommes et des femmes de bonne volonté qui allient à la fois la compétence et la détermination. [...]

Alors, oui, vous avez fait un travail exemplaire et je voudrais vous dire à quel point le philosophe, le pédagogue et l'homme engagé en politique que je suis salue ce travail exemplaire. [...] Oui, à Charleroi, à Péruwelz et à Etterbeek, vous avez décidé de prendre soin de notre jeunesse. Prendre soin de l'enfance, des générations qui arrivent. Et c'est bien notre devoir à nous autres, adultes que de prendre soin de l'enfance et des générations adultes qui arrivent. Je me réjouis des

résultats que vous enregistrez tant dans le domaine du progrès des enfants que dans celui de la structuration du tissu éducatif des adultes. [...]

Disons le tout de suite: même si nous ne la pratiquons pas, ou si nous croyons ne pas la pratiquer, nous faisons de la coéducation, comme Monsieur Jourdain faisait de la prose sans le savoir, tout simplement parce que tout enfant a à faire à plusieurs éducateurs. Tout enfant a à faire à ses enseignants, à ses parents mais aussi à une multitude d'interlocuteurs divers qui s'adressent à lui directement dans ses rencontres et qui s'adressent à lui à travers les médias, par exemple, et les émissions qui lui sont destinées. Nous n'avons pas à promouvoir la coéducation: elle existe. Nous avons à la rendre efficiente. Nous avons à l'investir comme une exigence. Et je dirais une double exigence. Une exigence de cohérence dans le respect réciproque et une exigence de justice sociale sans normalisation.

Je vais reprendre ces deux formules et essayer de montrer en quoi ce qui se passe à Charleroi, à Péruwelz et à Etterbeek répond, je crois, à ces deux exigences. Première exigence: cohérence dans le respect réciproque des partenaires. Il ne s'agit pas de faire se superposer la famille, l'école, le tissu social. Chacun a son rôle spécifique. Certains auteurs comme Guy Coq parle du trépied éducatif pour désigner le rôle de la famille qui est le lieu de la filiation, le rôle de l'école qui est le lieu de la transmission et le rôle de tout le tissu associatif social et culturel qui est le lieu de l'élection, du choix que fait l'enfant dans des groupes de pairs, de pratiquer certaines activités plutôt que d'autres. [...] C'est l'équilibre de ces trois lieux, ce trépied, qui permet à l'enfant de se développer. La famille assure la filiation et c'est absolument essentiel. L'enfant a besoin d'être enraciné dans une histoire, dans une histoire qui est la sienne et qui lui confère une identité. [...] La famille est évidemment aussi indispensable comme lieu des premières expériences sociales et, en particulier, de toutes les interactions linguistiques. [...] Mais la famille, c'est évidemment aussi pour une part l'inégalité sociale, l'inégalité linguistique, l'inégalité économique: toutes les familles n'ont pas les mêmes moyens pour offrir aux enfants les mêmes stimulations et les mêmes activités. C'est la raison pour laquelle l'école joue un rôle déterminant. Elle offre et elle doit offrir à tous les enfants les mêmes possibilités d'accéder au même savoir et à l'intelligence des êtres et des choses. A cet égard, elle transmet, de manière méthodique, rigoureuse, ce que la famille a commencé à faire d'une manière nécessairement plus aléatoire. Et puis, il y a le tiers lieu, c'est là où on rencontre des personnages qui sont souvent des jeunes adultes qui sont la réincarnation au quotidien de cette figure tout à fait centrale de l'anthropologie qui est la figure de l'oncle ou de la tante. [...] C'est quelqu'un qui a une expérience sans avoir une autorité institutionnelle. C'est donc quelqu'un qui est dans un entre-deux, qui facilite le passage de l'état d'enfant à l'état d'adulte et qui accompagne l'enfant de la dépendance à l'autonomie [...].

Alors oui, il faut, je crois, réussir à fournir aux enfants ce trépied structurant. Et c'est ce qui a été engagé très fortement ici à Charleroi. Ce trépied est structurant parce qu'il permet de respecter le travail de chacun. Il permet le jeu de ce que j'ai appelé « les transmissions différenciées », des transmissions qui fonctionnent dans plusieurs sens et qui viennent briser le caractère monolithique d'une transmission qui serait par trop assujettissante. [...]

L'enfant, grâce à ces transmissions différenciées, émerge progressivement, fait des choix et avec le temps, grandit, réussit à comprendre ce qu'il est et à comprendre le monde dans lequel il est. C'est ainsi que l'on met le sujet, l'enfant, au cœur de l'acte éducatif. C'est ainsi que l'on joue la cohérence sans pour autant se marcher sur les pieds, sans pour autant ne pas respecter l'autre parent quand on est enseignant, et l'enseignant quand on est parent.

Vous avez expérimenté, mis en œuvre cela, vous avez joué cette complémentarité avec brio et avec succès et vous avez contribué ainsi, je crois, à éduquer des enfants qui ne se sont pas trouvés pris en tenaille entre la famille et l'école, mais dont les interactions entre la famille et l'école leur ont donné précisément les moyens d'apprendre et de grandir mieux et plus vite.

J'ai dit que la coéducation était d'abord un moyen de retrouver de la cohérence en respectant chacun des partenaires, j'ai dit aussi que la coéducation était un moyen de garantir la justice sociale en évitant la normalisation. C'est vrai, l'école a un rôle éminent de lutte contre toutes les formes d'injustice sociale. Elle n'a pas à se résigner à cette concurrence sauvage, à ce darwinisme libéral qui fonce sur nous et qui nous laisse à penser qu'il faudrait simplement laisser s'éveiller les personnalités et attendre que les plus adaptés survivent. Oui, l'école a une responsabilité en termes de résilience, elle est là pour permettre à chacun et à chacune d'accéder au fondamentaux structurants de l'humaine condition, comme disait Montaigne. Elle a un rôle, non pas d'égalité des chances mais d'égalité des droits. [...]

Il n'est pas possible, sur la question de la maîtrise des langages, de se résigner à l'égalité des chances. Ce que nous avons à viser, et ce que vous avez fait, c'est militer pour l'égalité des droits. Chaque enfant a le droit d'accéder aux langages fondamentaux, chaque enfant a le droit d'accéder à ce qui lui permet d'être reconnu, d'accéder à la dignité et de devenir progressivement citoyen. Il y a là quelque chose d'absolument fondamental, je crois, qui est principiel dans le projet même de nos sociétés démocratiques et qu'on oublie trop souvent par facilité, par passivité. Vous ne l'avez pas oublié. Vous l'avez mis en œuvre, obstinément, au quotidien, et vous avez bien raison. C'est là que se joue, pour l'essentiel, la dignité de nos sociétés.

Le danger de la lutte contre les injustices sociale, c'est une forme de normalisation culturelle, sociale, au nom d'un modèle universel qui serait le seul et le bon et que l'on imposerait à tout le monde. [...] Vous l'avez évité, parce que vous avez cultivé un respect absolument exemplaire pour les partenaires que sont les familles quelles qu'elles soient. Vous n'avez développé aucun paternalisme à leur égard, vous n'avez développé aucun mépris, vous les avez entendues, vous les avez écoutées, vous avez aussi considéré leurs ressources et leurs richesses et pas seulement les difficultés dans lesquelles elles vivaient.

C'est dans ce sens que vous avez mis en œuvre ce qui pour moi est au cœur d'un dispositif éducatif: non pas la normalisation mais la normativité. [...] Et je crois que vous incarnez très bien ce qu'est la normativité. [...] Ça n'est pas faire rentrer tout le monde dans le même moule d'une manière autoritaire et normalisatrice dans une espèce de modèle qui préexisterait, mais c'est l'effort pour construire ensemble les conditions de notre vie collective et pour co-élaborer les occasions de nos échanges. La normativité est au cœur, en réalité, de toute démocratie, la normalisation est au cœur des totalitarismes, la normativité au cœur des démocraties. [...] Et c'est ce que vous avez fait, que construire ensemble des normes qui permettent à chacun de mieux exister, de mieux faire son métier, son métier d'enseignant, son métier de parent, son métier d'élève, son métier d'intervenant associatif ou culturel qui s'occupe des enfants dans le domaine périscolaire. [...]

Car les enfants qui ont bénéficié de ce que vous avez fait, n'en doutons pas, qu'ils soient à Charleroi, à Péruwelz, à Etterbeek ou demain ailleurs, seront des citoyens parce qu'ils maîtriseront les langages, parce qu'ils auront participé à ce que vous leur avez proposé, compris ce que cela voulait dire de pouvoir dire « je » mais aussi pouvoir dire « nous » [...]. »

Pour clore ce rapport final, il nous reste une tâche bien agréable à accomplir, celle d'adresser nos remerciements :

- aux bourgmestres, échevins, conseillers pédagogiques, directeurs d'école, enseignants, parents et enfants... de Charleroi, Péruwelz, Etterbeek qui se sont engagés avec espoir et enthousiasme dans l'aventure que représente une recherche-action ; l'utopie était à l'horizon, grâce à eux la réalité l'a rattrapée... ;

- à nos collègues et amis, les professeurs J.-M. Bouchard (Université du Québec à Montréal), E. Catarsi (Université de Florence), F. Olabarrieta (Université de Bilbao), R. Simard (Université de Rimouski) et B. Terrisse (Université du Québec à Montréal) : ils ont été d'une aide considérable et d'une disponibilité à toute épreuve ; nous ne pouvons qu'exprimer notre détresse face à la disparition de deux de ceux-ci : Bernard Terrisse en juin 2013 et Enzo Catarsi en août 2013 ; leur départ constitue une immense perte pour les sciences humaines et pour nous tous ;
- au Comité de pilotage qui nous a accordé toute son attention et apporté ses conseils judicieux.

Août 2013

BIBLIOGRAPHIE

- Amigues R., Zerbato-Poudou M. (2007), « Comment l'enfant devient élève, les apprentissages à l'école maternelle », Paris, Retz.
- Auberty V. et Bergougou A. (1985), « La forteresse enseignante », Paris, Fayard.
- Audonneau A., Prioul N. (1994), « Rencontres enseignants-parents-élèves », Paris, Magnard.
- Austin A. (1970), « Quand dire, c'est faire », Paris, Seuil.
- Bachelard G. (1971), « La formation de l'esprit scientifique », Paris, Vrin.
- Bajoit G. (2003), « Le changement social », Paris, A. Colin.
- Bakhtine M. (1977), « Le marxisme et la philosophie du langage », Paris, Ed. de Minuit.
- Ballion R., (1982), « Les consommateurs d'école », Paris, Stock.
- Bardin L. (2009), « L'analyse de contenu », Paris, Quadrige Manuels.
- Barras C. (2009), « Les groupes de parole pour les parents », Bruxelles, De Boeck.
- Bautier E., (1995), « Pratiques langagières, pratiques sociales », Paris, L'Harmattan.
- Béague P. (sous la dir.) (2007), « Parents, enseignants... La guerre ouverte ? », Charleroi, Couleurs Livres.
- Béague P. (sous la dir.) (2004), « Quels repères pour grandir? », Charleroi, Couleurs Livres.
- Béague P. (sous la dir.) (2009), « Soif d'autre chose... Revenir à l'humain », Charleroi, Couleurs Livres.
- Bentolila A. (1997), « De l'écoute au langage » Coll. Maîtrise du langage, Paris, Nathan.
- Bentolila A. (2002), « Ecole et langage », Paris, Nathan.
- Bentolila A., (2008), « La maternelle au front des inégalités linguistiques et sociales », Paris, Rapport au Ministère de l'Education nationale.
- Bernstein B., (1975), « langage et classes sociales », Paris, Ed. de Minuit.

- Biemiller A. (2005), « Estimating root word vocabulary growth in normative and advantaged population : evidence for a common sequence of vocabulary acquisition », *Journal of educational psychology*, vol.93, n°3, pp. 498-520.
- Bloom B.S. (1977), « Caractéristiques individuelles et apprentissages scolaires », Paris, Nathan.
- Boisseau P. (1997), « Pédagogie du langage pour les 3 ans », Rouen, CRDP de Haute Normandie.
- Boisseau P. (2005), « Enseigner la langue orale en maternelle », Paris, Retz.
- Bolle De Bal M. (2003), « Reliance, déliance, liance : émergence de trois notions sociologiques », *Revue de l'Institut de sociologie*, Edition de l'Université de Bruxelles, n° 80, pp 556-569.
- Bolsterli M., Maulini O. (2007), « L'entrée dans l'école », Bruxelles, De Boeck.
- Bonnefond A. (coord.), « A l'école des familles populaires. Lever les malentendus pour comprendre et être compris », Bruxelles, Changements pour l'Égalité (CGÉ), 2010.
- Bourdieu P. (1979), « La distinction. Critique sociale du jugement », Paris, Ed. de Minuit.
- Bourdieu P., Passeron J.C. (1970), « La reproduction. Eléments pour une théorie du système d'enseignement », Paris, Ed. de minuit.
- Bourdieu P. (1986), « Habitus, code et codification », *Actes de la recherche en sciences sociales* », Paris, Ed. du Seuil, n°64.
- Bourdieu P. (1992), « Ce que parler veut dire », Paris, Fayard.
- Bouveau P. (2007), « L'école face aux parents », Paris, ESF.
- Bouveau P., Cousin O., Favre J. (1999), « Analyse d'une pratique de médiation école-parents », Paris, ESF.
- Braconnier V., Humbeeck B. (2005), « L'évaluation de l'état de danger dans la famille », Rapport intermédiaire de recherche, recherche subsidiée par le Ministère des Affaires sociales, Université de Mons, Centre de Recherche et d'Innovation en Sociopédagogie familiale et scolaire.
- Braun A., Forges G. (1998), « Enseigner et apprendre la langue de l'école », Bruxelles, De Boeck.
- Brédart S., Rondal J.A., (1982), « L'analyse du langage chez l'enfant », Wavre, Mardaga.

Bressoux P. (2003), « Jugements scolaires et prophéties auto-réalisatrices », Les dossiers des sciences de l'éducation, n°10, Toulouse, Presses universitaires du Mirail, pp. 45-58.

Bretin M.-L. (2006), « Cours de philosophie », Paris, Ed. Vuibert.

Bronfenbrenner U. (1979), « The ecology of human development », Harvard University Press.

Brosset-Eriksen F. (2005), « Prendre conscience des enjeux de la communication linguistique pour apprendre à parler juste en école maternelle » Thèse de doctorat, Université Paris V.

Bruner J. (1987), « Comment les enfants apprennent à parler », Paris, Retz.

Charlot B., Bautier E., Rochex J.-Y. (1992), « Ecole et savoirs dans les banlieues...et ailleurs », Paris, A. Colin.

Charmeux E. (1997), « Apprendre la parole : l'oral aussi, ça s'apprend », Toulouse, SEDRAP.

Cherkaoui M. (1986), « Sociologie de l'éducation », Paris, PUF.

Chomski N. (1964), « La structure du langage », New Jersey, Prentice-Hall.

Cloutier R. (1994), « L'apprentissage : au centre des relations entre l'école et la famille », Vie pédagogique, n° 89, (1), pp. 20-23.

Crahay M. (2000), « L'école peut-elle être juste et efficace ? », Bruxelles, De Boeck.

Crahay M. (2008), « Dangers, incertitudes et incomplétudes de la logique de compétence en éducation », Lyon, Revue française de pédagogie, n°154, pp. 97-110.

Dajez F. (1994), « Les origines de l'école maternelle », Paris, PUF.

Defert F., Humbeeck B., (2005), « Les ateliers d'apprentissage du C.P.A.S de Péruwelz », Document interne C.P.A.S de Péruwelz.

Defoe P. (2006), « Rapport intermédiaire de recherche – CNDP », Document interne, CRESAS.

de Gaulejac V. (2002), « Sociologie clinique et évaluation qualitative », Paris, Revue française de Sociologie XI, pp. 43-57.

Deltour J.-J. et Hupkens D. (1980), « Test de vocabulaire actif et passif pour enfants de 5 à 8 ans », Braine-le-Château, Editions de l'Application des Techniques modernes.

DESCO - Direction de l'enseignement scolaire, Ministère de l'éducation nationale-, (2006), « Le langage à l'école maternelle », Paris, Centre national de documentation pédagogique.

Desmet H. et Pourtois J.-P. (1993), « Prédire, comprendre la trajectoire scolaire », Paris, PUF.

Donzelot J. (1977), « La police des familles », Paris, Ed. Du seuil.

Dubet F. (1997), « Ecole-famille : le malentendu », Paris, Textuel.

Durif D. (1986), « Quel langage en maternelle ? », Paris, A. Colin.

Duru M., Mingat N. (2001), « Les pièges de l'orientation scolaire », Paris, Bulletin de psychologie sociale, Vol. 10.

Epstein J.-C. (2001), « School, family and community partnership : preparing educator and improving schools », Boulder C.O., Westview Press.

Espinosa G. (2000), « La gestion de l'affectivité dans la relation éducative », Paris, PUF.

Favre B., Montandon C. (1989), « Les parents dans l'école... », Paris, Service de la recherche sociologique, Cahier n°30.

Florin A., Crammer C. (2009), « Enseigner à l'école maternelle. De la recherche aux gestes professionnels », Paris, Hatier Pédagogie.

Fontaine A.-M., Pourtois J.P. (1998), « Regards sur l'éducation familiale », Bruxelles, De Boeck.

Francis V. (2000), « Les mères des milieux populaires face à l'école maternelle : accès à l'information et rapport à l'institution », Caen, Les sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle, n°4, vol. 39.

François F. (1984), « Conduites linguistiques chez le jeune enfant », Paris, PUF.

Froment M., Leber-Marin J. (2003), « Analyser et favoriser la parole de petits : un atelier de langage à l'école maternelle », Paris, E.S.F.

Gabriel E.E. (2007), « L'école maternelle enfin expliquée aux parents », Paris, Hachette.

Garcia L. (2008), « La photo de famille en maternelle », Mémoire professionnel, CRDP de l'Académie de Lyon.

Gardiner D. (2004), « Les parents face aux procédures d'évaluation scolaire », Cahiers de psychopédagogie , n°12.

Gauchet M. (2008), « L'impossible entrée dans la vie », Ministère de la Communauté française de Belgique, Coordination de l'aide aux victimes de la maltraitance, Yapaka.be (janvier 2008).

Gayet D. (2001), « Entre parents et enseignants : un jeu de représentations contrastées », dans E. Palacio-Quintin, J.-M. Bouchard et B. Terrisse, Questions d'éducation familiale, Outremont (Québec), Les Editions logiques, pp. 303-311.

Glasman D., (1994), « Les avatars de l'implication », Cahiers pédagogiques, n°339, pp. 13-14.

Glasman D. (2002), « L'école hors l'école, soutien scolaire et quartiers », Paris, ESF.

Girod R. (1984), « Les inégalités sociales », Paris, PUF.

Groetaers D. (1998), « Histoire de l'enseignement en Belgique », Editions du Centre de recherche et d'information socio-politique, Bruxelles, Bibliothèque Losseau.

Guillaumaud F. (2003) « Dire et parler, 1001 idées pour la classe maternelle », Paris, Magnard.

Harris P.L. (2000), « L'imagination chez l'enfant », Paris, Retz.

Houchot A. et coll. (2007), « Les livrets de compétences : nouveaux outils pour l'évaluation des acquis », Paris, Rapport à Monsieur le Ministre de l'éducation nationale.

Houssaye J. (1988), « Théorie et pratique de l'éducation scolaire (I) Le triangle pédagogique », Neufchâtel, Peter Lang.

Humbeeck B., Balsamo A. (1998), « Pédagogie et milieu défavorisé », Centre de Recherche et d'Innovation en Sociopédagogie familiale et scolaire, Université de Mons, Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Education.

Humbeeck B. (1997), « L'enfant face au besoin d'investissement », Centre de Recherche et d'Innovation en Sociopédagogie familiale et scolaire, Université de Mons, Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Education.

Humbeeck B. (1998), « Le projet éducatif parental », Centre de Recherche et d'Innovation en Sociopédagogie familiale et scolaire, Université de Mons, Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Education.

Humbeeck B. (2003) « Recherche-action en milieu défavorisé/ hypothèses de terrain », Centre de Recherche et d'Innovation en Sociopédagogie familiale et scolaire, Université de Mons, Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Education.

Humbeeck B. (2004), « Gestions de la violence dans la relation éducative », Centre de Recherche et d'Innovation en Sociopédagogie familiale et scolaire, Université de Mons, Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Education.

Humbeeck B. (2006), « Les paradoxes de l'investissement scolaire en milieu précaire », Centre de Recherche et d'Innovation en Sociopédagogie familiale et scolaire, Université de Mons, Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Education.

Humbeeck B. (2005), « Modèle d'évaluation de la maltraitance en milieu précaire », in « La parentalité à l'épreuve de la précarité », Liège, L'Observatoire, n°46/2005.

Humbeeck B., Lahaye W., Balsamo A. (2007), « Stimulation de la coéducation école-famille », Document de synthèse, Centre de Recherche et d'Innovation en Sociopédagogie familiale et scolaire, Université de Mons, Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Education.

Humbeeck B., Lahaye W., Balsamo A. et Pourtois J.-P. (2007), « Les relations école-famille : de la confrontation à la coéducation », Revue des Sciences de l'Education, Montréal, vol. 32, n° 3, pp. 649-664.

Humbeeck B. (2008), « Apprendre à parler à l'école et en famille. Pratiquer la coéducation école-famille dès la classe maternelle pour stimuler l'apprentissage du langage oral et réduire les inégalités scolaires », Mémoire en sciences de l'éducation, Master européen / MERSE 2007-2008, Université de Rouen – U.F.R. de psychologie, sociologie et sciences de l'éducation.

Jaeggi P., Osiek O., Favre J. (2003), « L'école face aux parents », Paris, ESF.

Jean G. (1991), « Pour une pédagogie de l'imaginaire », Bruxelles, Casterman.

Karmilof K. (2003), « Comment les enfants entrent dans le langage », Paris, Retz.

Kaufmann J.-C. (2001), « Ego », Paris, Nathan.

Khomsy A. (2001), « Evaluation du langage oral », Paris, ECPS.

Labrell F. (2005), « Que nous apprennent les recherches sur l'étayage parental des connaissances des jeunes enfants pour la mise en place de apprentissages langagiers à l'école maternelle ? », Revue française de pédagogie, n°151, pp. 117-28.

Labov W. (1976), « Sociolinguistique », Paris, Ed. de Minuit.

Labov W. (1978), « Le parler ordinaire », Paris, Ed. de Minuit.

Lahaye W., Pourtois J.-P. et Desmet H. (2007), « Transmettre. D'une génération à l'autre », Paris, PUF.

L'Ecuyer R. (1990), « Méthodologie de l'analyse développementale de contenu », Presse de l'Université du Québec.

Le Manchec C. (1999), « L 'album, une initiation à l'art du récit », Paris, Ed. L'école des loisirs.

Le Manchec C. (2005), « L'expérience narrative à l'école maternelle », Paris, INRP.

Lentin L. (1973), « Apprendre à parler à l'enfant de moins de six ans », Paris, ESF.

Lentin L. (1977), « Apprendre à parler à l'enfant de moins de 6 ans », Paris, ESF.

Lentin L. (1979), « Comment apprendre à parler aux enfants », Paris, ESF.

Lévinas E. (1995), « Œuvres (tome 2) : Parole et silence et autres conférences inédites au Collège philosophique », Paris, Grasset.

Libratti M. (2001), « Les chemins des savoirs en maternelle », Lyon, Ed. Chronique Sociale.

Liesenborghs J. (2008), « Ecoles : notre affaire à tous ! », Bruxelles, Couleurs Livres.

Macbeth A. (1989), « Involving Parents », Oxford, Heinemann.

Mangez E., Joseph M., Delvaux B. (2002), « Les familles défavorisées à l'épreuve de l'école maternelle », CERISIS, UCL.

Martinet A. (1970), « Eléments de linguistique générale », Paris, A. Colin.

Maschino M.,(2002), « Parents contre profs », Paris, Fayard.

Meirieu P. (2000), « L'école et les parents : la grande explication », Paris, Plon.

Merle P. (1998), « Sociologie de l'évaluation scolaire », Paris, PUF.

Migeot-Alvarado J., (2000), « La relation école-famille », Paris, ESF.

Migeot-Alvado J. (2003), « Relation école-famille : peut mieux faire » », Paris, ESF.

Millet M., Thin D. (2005), « Ruptures scolaires », Paris, PUF.

Monnier R., Pourtois J.-P. (1987), « Relations école-famille », Bruxelles, Labor.

Moreau M.-L., Richelle M. (1981), « L'acquisition du langage », Wavre, Mardaga.

Mourin G. (1968), « Clefs pour la linguistique », Paris, Seghers.

Montandon C , Perrenoud Ph. (1987), « Entre parents et enseignants : un dialogue impossible ? », Paris, Ed. P. Lang.

Montandon C. (1991), « L'école dans la vie des familles », Service de recherche sociologique de Genève.

Montessori M., (1936), « Les étapes de l'éducation », Bruxelles, Desclée de Brouwer.

Morgenstern A. (2009), « L'enfant dans la langue », Presses Sorbonne Nouvelle.

Nimal P., Lahaye W., Pourtois J.-P. (2000), « Logiques familiales d'insertion sociale », Bruxelles, De Boeck Université.

Ninacs W. (2003), « L'empowerment et l'intervention sociale », Document d'accompagnement des journées d'animation 2003 du CDEACF, Québec.

Noël A. (2007), « Libérer l'école des slogans qui la tuent », Charleroi, Couleurs Livres.

Osterrieth P. (1981), « Faire des adultes », Wavre, Mardaga.

Paillé P. (1996), « Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales », Paris, A. Colin.

Paillé P., Mucchielli A. (2003), « L'analyse qualitative », Paris, A. Colin.

Payet J.-P. (1996), « La scolarisation des enfants et des jeunes issus de l'immigration en France », Revue Française de pédagogie, n°117.

Payet J.-P. (1997), « Le sale boulot ». Division morale du travail dans un collège en banlieue », Les annales de la recherche urbaine, n°75.

Perrenoud Ph. (1987), « Le « Go-between » : entre sa famille et l'école, l'enfant messager et le message », Neufchâtel, Peter Lang.

Perrenoud Ph. (1999), « Construire des compétences dès l'école », Paris, ESF.

Perrenoud Ph. (1993), « Exigences excessives des parents et attitudes défensives des enseignants : un cercle vicieux ». Résonances, n°7, mars, pp. 3-6.

Perron R., (1985), « La genèse de la personne », Paris, PUF.

Pirson-De Clercq J. (1981), « Réflexions à partir d'une recherche-action », Revue de l'Institut de Sociologie, Editions de l'Université de Bruxelles, n° 80, pp 615-621.

Pithon G., Asdih C., Larivée S. (sous la dir.) (2008), « Construire une communauté éducative. Un partenariat école-famille-association », Bruxelles, De Boeck.

Plaisance E. (1986), « L'enfant, la maternelle, la société », Paris, PUF.

Plaisance E. (1996), « Pauline Kerkomard et l'école maternelle », Paris, PUF.

- Pourtois J.-P. (1979), « Comment les mères enseignent à leur enfant (5-6 ans) », Paris, PUF.
- Pourtois J.-P., Desmet H. (2007 - 3ème éd.), « Epistémologie et instrumentation en sciences humaines », Wavre, Mardaga.
- Pourtois J.-P. et coll. (1984), « Eduquer les parents ou comment stimuler la compétence en éducation », Bruxelles, Editions Labor
- Pourtois J.-P., Desmet H. (1998), « Que nous enseigne le terrain de l'intervention, Etude de l'effet « terrain », Revue française de pédagogie, n°124, pp 109-120.
- Pourtois J.-P., Desmet H. (1997), « L'éducation postmoderne », Paris, PUF.
- Pourtois J.-P., Desmet H. (2000), « Le parent éducateur », Paris, PUF.
- Pourtois J.-P., Desmet H. (2004), « L'éducation implicite », Paris, PUF.
- Pourtois J.-P., Desmet H., Lahaye W. (2001), « Les points charnières de la recherche scientifique », Revue ARSI, n°65.
- Pourtois J.-P., Monnier R. (1987), « Relations école-famille », Bruxelles, Editions Labor.
- Prost A. (1981), « Histoire de l'enseignement et de l'éducation depuis 1930 », Paris, Ed. Perrin.
- Queva R. (2007), « Les programmes de l'école maternelle », Paris, Hachette.
- Queva R. (2007), « Les nouveaux programmes de maternelle enfin expliqués aux parents », Paris, Hachette.
- Ravoisin M., Pourtois J.-P., Desmet H. (2000), « Les enfants d'ouvriers à la Polytechnique », in Pourtois J.-P., Desmet H., « Relation familiale et résilience », Paris, L'Harmattan.
- Raulin D. (2006), « Les programmes scolaires. Des disciplines souveraines au socle commun », Paris, Retz.
- Rigaud D. (2001), « De vives voix : apprendre à parler en classe maternelle », CRDP de l'Académie de Versailles.
- Rondal J. (1979), « Votre enfant apprend à parler », Wavre, Mardaga.
- Rousseau J.-J. (1817), « De l'éducation, Emile », Paris, Ed. Didot.
- Roy J. (1994), « Etre parent d'élève du primaire : une tâche éducative irremplaçable », Conseil Supérieur de l'Education, Québec.

Royer E., Saint-Laurent L., Moisan S. et Bitadeau I. (1995), Participation parentale et élèves à risque : le projet PIER, dans L. Saint-Laurent, J. Giasson, C. Simard, J.-J. Dionne.

Royer E. et autres (sous la direction de), « Programme d'intervention auprès des élèves à risque. Une nouvelle option éducative », Montréal, Gaëtan Morin, pp. 261-274.

Schön D.A. (1994), « Le praticien réflexif », Montréal, Les Editions Logiques.

Sellenet C. (2004), « Animer des groupes de parole pour les parents », Paris, L'Harmattan.

Simonpoli J.F. (1995), « Ateliers de langage pour l'école maternelle », Paris, Hachette.

Vanoye F. (1990), « Expression et communication », Paris, A. Colin.

Vatz Laaroussi M. (1996), « Les nouveaux partenariats école-famille au Québec », Nouvelles pratiques sociales, Vol.16, n°1.

Vigotski L.V. (1969), « Pensée et langage », Paris, Messidor.