



REVUE INTERNATIONALE DE
COMMUNICATION ET SOCIALISATION

INTERVENTIONS :
PROGRAMMES, MODÈLES ET RÔLES

Volume 2, numéro 2

2015

MISE EN ŒUVRE D'UN PROJET DE COÉDUCATION : DYNAMIQUE ENSEIGNANTE EFFICACE VERSUS INEFFICACE**

JEAN-PIERRE POURTOIS, UNIVERSITÉ DE MONS, BELGIQUE

MARCELLE HOUX, UNIVERSITÉ DE MONS, BELGIQUE

HUGUETTE DESMET, UNIVERSITÉ DE MONS, BELGIQUE¹

Résumé

Une vaste recherche-action de partenariat école-famille a été menée dans trois villes grandement affectées par des problèmes socioéconomiques. Elle concernait les classes maternelles et visait une coéducation entre l'école et la famille. Son objectif était 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, en développant l'acquisition de compétences langagières. Les données recueillies sur les pratiques d'intervention ont été analysées en suivant le modèle d'analyse des besoins déjà développé et validée sur un tel terrain socioéconomique. Elles ont permis de constater les types d'approches les plus favorables à l'enrichissement des pratiques éducatives à l'école et en famille, ainsi que les indices significatifs du rythme nécessaire au développement d'un travail conjoint de coéducation. Parmi les retombées positives, il y a le fait que les trois villes concernées ont été déclarées « Cités de l'Éducation », faisant ainsi de l'éducation l'affaire de tous ou de la société dans son ensemble.

Mots-clés : partenariat école-famille, cité de l'éducation, coéducation, compétence langagière, pratique éducative

¹ Adresse de contact : Huguette.Desmet@umons.ac.be

**Pour citer cet article :

Pourtois, J.-P., Houx, M. et Desmet, H. (2015). Mise en œuvre d'un projet de coéducation : dynamique enseignante efficace versus inefficace. *Revue internationale de communication et de socialisation*, 2(1), 88-100.

1. INTRODUCTION

De 2008 à 2013, une vaste recherche-action de partenariat école-famille a été menée dans trois villes de Belgique (Charleroi, Péruwelz et Etterbeek), villes grandement affectées par des problèmes socioéconomiques. Elle concernait les classes maternelles et visait une coéducation entre l'école et la famille² (Pourtois et Desmet (2015a; 2015b)). Sa finalité était 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 (Bajoit, 2003; Baillon, 1982).

La coéducation se distingue de la simple relation école-famille par le fait que les enseignants et les parents unissent leurs forces afin d'atteindre un objectif commun, à savoir le développement optimal de l'enfant, à l'aide d'outils communs, basés sur un référentiel commun, c'est-à-dire une définition partagée de ce que recouvre le développement psychosocial et langagier de l'enfant (Auberty et Bergougnoux, 1985). Pour une coéducation sereine, trois balises au moins sont à respecter. D'abord, coéduquer n'est pas co-enseigner : les savoirs des deux parties sont à respecter dans leurs singularités. Ensuite, coéduquer n'est pas co-gérer : l'organisation qui a cours à l'école et dans la famille incombe aux acteurs scolaires pour la première, et aux parents pour la seconde. Enfin, coéduquer n'est pas éduquer la famille : il ne s'agit pas de contrôler les pratiques familiales.

La coéducation ne s'improvise donc pas. Elle constitue un processus complexe qui nécessite un travail préalable sur les représentations que chacun se fait de lui-même et des autres (Humbecck, Lahaye, Balsamo et Pourtois, 2006). Elle ne se décrète pas non plus : si elle est imposée, elle soulèvera inévitablement de fortes résistances (Pourtois, Humbecck et Desmet, 2011; Monceau, 2009). L'action de coéduquer ne peut donc, le plus souvent, qu'être proposée, d'autant plus qu'elle met en jeu, chez chaque acteur des composantes identitaires fondamentales.

Dans la présentation qui suit, nous expliquerons succinctement la démarche, les outils et la méthodologie utilisés dans la recherche-action. Nous présenterons aussi quelques résultats de l'évaluation quantitative, en terme de gains de langage, de l'expérience de stimulation au langage *Éduquons ensemble avec Polo le lapin*. Nous nous attacherons ensuite à développer les résultats d'une évaluation des témoignages d'enseignantes en les mettant en lien avec les gains de langage des enfants de leur classe. Nous pourrions ainsi comparer une dynamique enseignante « très efficace » à une dynamique enseignante « peu efficace ».

2. CARACTÉRISTIQUES DE LA RECHERCHE-ACTION

Durant les trois années de la mise en œuvre de la recherche-action, de nombreuses rencontres de types différents ont eu lieu : réunions de concertation et d'accompagnement, colloques, forums et séminaires avec les divers acteurs scolaires, sociaux, politiques, avec les parents ainsi qu'avec des experts (Audonneau et Prioul, 1994). Nous avons effectivement recherché une alliance étroite entre le scientifique, le politique et le sociopédagogique (parents, enseignants, directeurs d'école, conseillers pédagogiques, intervenants sociaux etc.). Le plus souvent, les acteurs politiques et sociopédagogiques ne disposent pas d'outils adéquats 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

² Il s'agit d'une recherche-action intitulée « Parents partenaires de l'éducation » subsidiée par le Gouvernement de la Fédération Wallonie-Bruxelles, Ministère de l'Enseignement obligatoire.

et sociopédagogique à agir sur leur terrain. Ainsi, trois outils essentiels ont été produits : une série d'activités langagières, un recueil d'activités de coéducation et un programme d'éducation familiale.

La mise en place d'un contexte socioéducatif visant à stimuler le langage oral chez l'enfant de 3 à 6 ans a impliqué la production d'un ensemble d'activités à travers lesquelles le parent et l'enseignant agissent ensemble comme partenaires d'un acte éducatif commun (Meirieu, 2000). Issues des pratiques des enseignantes, des activités ont été regroupées dans 10 fascicules pour chacun des âges (3, 4 et 5 ans), proposant à l'enfant de se livrer à la fois à l'école et en famille à de petits jeux visant à renforcer ses compétences lexicales, syntaxiques et phonologiques. Les fascicules ont été construits autour d'un personnage récurrent : *Polo le lapin*. Celui-ci a aussi été matérialisé par une peluche qui « voyage » avec l'enfant de l'école vers la famille et inversement. Souriant et rassurant, ce petit personnage a la capacité d'exercer un impact affectif considérable et de susciter la motivation à apprendre.

Au cours de cette recherche-action, nous avons également répertorié les pratiques innovantes de coéducation créées par les enseignantes. Ce recueil, intitulé *Coopérative d'activités de coéducation*, s'est enrichi au fur et à mesure du développement de l'expérience.

Par ailleurs, un programme d'éducation familiale a été élaboré dans le but d'enrichir les pratiques éducatives des parents, afin qu'elles répondent le plus largement possible aux besoins affectifs, cognitifs et sociaux des enfants. Six fascicules ont vu le jour, à la fois comme support aux groupes de parole pour stimuler la conscientisation, la réflexivité, l'auto-analyse et l'expression du vécu et comme outil complémentaire pour les parents, à domicile. L'animation des groupes de parents n'est pas assurée par les enseignants, mais par un intervenant extérieur en lien avec l'école.

En complément aux fascicules, une plateforme internet présente la recherche-action et met à disposition pour le téléchargement les activités de langage et de coéducation. La traduction (en 7 langues) des consignes a été réalisée pour les parents non francophones.

L'ouverture aux médias est également une démarche favorisant l'intérêt pour la recherche-action. Ainsi, dix émissions intitulées *Une éducation presque parfaite* ont été réalisées et diffusées sur deux chaînes locales. Ces émissions sont aussi utilisées comme support à la discussion dans les groupes de parents.

À l'issue de la recherche-action, un guide intitulé *Stimuler le langage en maternelle par un partenariat école-famille* a été réalisé³.

Afin de réaliser les outils, l'objectif du présent article était de : dégager des entretiens menés auprès d'enseignantes de maternelles ayant participé à la recherche-action les composantes qui, au regard de l'analyse quantitative des gains langagiers par classe, sont associés à des niveaux contrastés d'efficacité dans la mise en œuvre du projet.

3. ÉVALUATION QUANTITATIVE

Lors des trois années durant lesquelles s'est déroulée la recherche-action, nous avons comparé les gains de langage d'un groupe expérimental qui a participé au projet à celui d'un groupe témoin qui n'y a pas participé.

³ Les fascicules de langage et le guide sont téléchargeables sur le site : <http://www.eduquonsensemble.jimdo.com>

Chaque année, trois tests de langage (deux tests de vocabulaire et un test de syntaxe) ont été appliqués en pré-test (en octobre) et en post-test (en mai).

Pour ce faire, nous avons comparé deux échantillons contrastés de cinq enseignantes, le premier étant constitué d'enseignantes dont les élèves ont obtenu les gains globaux les plus élevés (à partir de l'évaluation quantitative) et le second d'enseignantes dont les élèves ont obtenu les gains globaux les plus bas (égaux ou inférieurs au gain global du groupe témoin).

Nous avons recueilli les témoignages des enseignantes au moyen d'entretiens semi-directifs balisés par dix-neuf questions. Ils ont fait l'objet d'une analyse de contenu catégorielle assistée par le logiciel Weft QDA. Les thématiques correspondent aux questions du protocole d'entretien (Tableau 1). Chacune des thématiques est illustrée par des extraits de témoignages.

Tableau 1

Thématiques analysées pour chacun des temps chronologiques

Perspective chronologique	Thématiques
Temps 1 : <u>Implantation du projet</u>	1. <i>Motifs favorables à l'implantation du projet</i>
	2. <i>Attentes initiales à l'égard du projet</i>
	3. <i>Attentes vis-à-vis de la direction</i>
Temps 2 : <u>Développement du projet</u>	1. <i>Modalités de mise en œuvre des activités</i>
	2. <i>Autres activités (initiatives pédagogiques)</i>
	3. <i>Dynamique du projet (difficultés rencontrées)</i>
	4. <i>Travail en équipe dans le projet</i>
	5. <i>Avis sur le rôle de l'Université de Mons (UMons)</i>
Temps 3 : <u>Bilan du projet</u>	1. <i>Changements survenus dans les pratiques éducatives</i>
	2. <i>Retombées sur les relations avec les parents</i>
	3. <i>Changements observés chez les enfants</i>
	4. <i>Importance de l'évaluation</i>
	5. <i>Impact sur le rôle perçu des enseignants</i>
	6. <i>Satisfaction des attentes initiales</i>
	7. <i>Points forts et points faibles du projet</i>
Temps 4 : <u>Avenir du projet</u>	1. <i>Perspectives d'avenir</i>
	2. <i>Recommandations</i>
	3. <i>Propositions spontanées d'amélioration</i>

4. DYNAMIQUE ENSEIGNANTE TRÈS EFFICACE VERSUS PEU EFFICACE

Pour la procédure comparative, nous n'avons retenu que les variables discriminant les deux échantillons (soit 18 variables sur 19). Elles ont permis de dresser le portrait idéal-typique de deux dynamiques différentes. Ces deux portraits sont décrits ci-après. Ils prennent appui sur quatre temps chronologiques du projet : son implantation, son développement, son bilan et son avenir.

Nous soulignons 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.

Les résultats montrent 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 à chacun des trois tests et pour les trois années successives sont supérieurs chez les sujets du groupe expérimental, la plupart du temps, très significativement. Nous pouvons donc affirmer que le programme de stimulation du langage, associé à des pratiques de coéducation, améliore les performances et les compétences langagières des enfants en vocabulaire et en syntaxe.

4.1. Idéaltype de la dynamique enseignante très efficace dans la mise en œuvre du projet

4.1.1. 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 que les acteurs étaient en recherche de solution concernant les déficits langagiers des élèves et par conséquent d'outils pour travailler le langage de manière plus fréquente et plus régulière.

« 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. »
(Thématique 1).

Les attentes initiales de l'enseignant 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.

« Des outils en plus pour développer le langage. »

« Quelque chose d'attrayant pour établir le contact école – famille. » (Thématique 2).

L'enseignant apprécie que son 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.

« 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' ! » (Thématique 3)

4.1.2. Temps 2 : Le développement du projet

Lorsqu'on l'interroge sur les difficultés rencontrées, l'enseignant souligne que, 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.

«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.» (Thématique 3)

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.

«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.» (Thématique 1)

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.

«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.» (Thématique 1)

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.

«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.» (Thématique 2)

Au sein de la section maternelle, le travail en équipe est rare, mais l'enseignant l'estime toutefois 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'Université de Mons.

«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.» (Thématiques 4)

«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!» (Thématiques 5)

La disponibilité sans faille des représentants de l'Université de Mons 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.

«Vanessa (chercheuse) 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.» (Thématique 5)

Le développement du projet ne s'est pas pour autant déroulé sans 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 toujours atteint le seuil escompté.

«Le retour des parents n'est pas tel qu'on le pensait.» (Thématique 3)

4.1.3. Temps 3 : Le bilan du projet

En ce qui concerne les changements dans les pratiques, 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 mises en œuvre. Les fascicules lui ont permis de surmonter ses *a priori* négatifs; les activités de langage sont devenues à la fois plus réfléchies, systématiques et plaisantes.

«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 !» (Thématique 1)

Il a observé des changements chez les enfants. 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.

«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.» (Thématique 3)

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.

«C'est important parce que c'est aussi notre évaluation, quelque part ! Ça 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.» (Thématique 4)

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 ».

« 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. » (Thématique 1)

Même si le projet n'a pas modifié radicalement les relations parents-enseignants, l'enseignant souligne que ses relations étaient déjà « bonnes »; il constate, grâce à la coéducation, que les contacts se sont multipliés et ont surtout acquis une teneur plus pédagogique (Humbeeck, 2012).

« Les relations n'ont pas fondamentalement changé, mais certains parents semblent plus impliqués dans l'apprentissage du français par leurs enfants. » (Thématique 2)

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 et est prêt à se remettre en question.

« On espérait que ça accrocherait plus les parents, mais c'est difficile... Mais c'est peut-être à nous d'insister. » (Thématique 6)

Le projet « Parents partenaires de l'éducation » a aussi eu un impact sur la 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 (Boisseau, 2005 ; Humbeeck, 2009).

«Il y a un suivi, une continuité de la 1ère à la 3e 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.» (Thématique 5)

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 les chercheurs constituent autant de points forts.

« 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 ! » (Thématique 7)

4.1.4. 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. Il se dit également :

« Prêt à prendre part à la réalisation de nouveaux fascicules. » (Thématique 3)

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.

«Pour une fois qu'on a du bon matériel, on ne va pas dire non !» (Thématique 2)

Concernant la poursuite du projet, l'enseignant ne sait ce dont l'avenir sera fait. 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.» (Thématique 1)

4.2. Idéal-type de la dynamique enseignant peu efficace dans la mise en œuvre du projet

4.2.1. 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.

«Ce sont des activités qu'on fait déjà tous les jours en classe.» (Thématique 1)

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.

«Je n'avais pas vraiment d'attentes, je voulais juste voir et voir s'il y avait des choses à en retirer.» (Thématique 2)

L'enseignant affirme par ailleurs n'avoir besoin ni d'encadrement, ni de contrôle pour « bien faire son travail ». Il n'attend donc rien de son chef d'établissement.

«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.» (Thématique 3)

4.2.2. Temps 2 : Le développement du projet

Même si les activités propres au projet sont « familières » 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.

«Ce n'est pas que c'est compliqué mais on nous en demande de plus en plus, donc, il faut savoir caser Polo...» (Thématique 4).

Aussi, en ce qui concerne le matériel pédagogique, 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.

«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.» (Thématique 2).

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.

«Le 3ème fascicule, je l'ai d'abord donné aux parents et après, je l'ai fait avec les enfants.» (Thématique 3)

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'enseignant ne perçoit guère les bénéfices cognitifs, affectifs et relationnels de ces allers-retours entre l'école et les familles; il n'est donc enclin à les exploiter.

«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.» (Thématique 2)

L'enseignant ne travaille en équipe que dans des contextes non pédagogiques, comme par exemple la préparation de *fancy-fairs*. 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'Université de Mons (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.

«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 !» (Thématique 6)

4.2.3. 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 accomplissait déjà auparavant ; il faisait déjà son travail consciencieusement.

*«Ça n'a rien changé dans ma pratique, non, c'est une activité comme toutes les autres...»
(Thématique 1)*

Il est donc assez logique qu'il n'observe pas de changements chez ses élèves attribuables 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.

*«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.»
(Thématique 2)*

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 que l'utilité pour lui d'y participer.

« [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. » (Thématique 4)

La question d'une satisfaction des attentes initiales est superflue, puisque l'enseignant rappelle qu'il n'avait pas d'attentes majeures à l'égard du projet. 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. 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 !» (Thématique 7)

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 familières) 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.» (Thématique 6)

4.2.4. Temps 4 : L'avenir du projet

L'enseignant ne formule aucune proposition spontanée susceptible d'améliorer le projet.

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 (Pourtois et Humbeeck, 2011).

*«Très honnêtement, je ne le ferais pas dans une école où les enfants parlent bien le français.»
(Thématique 2)*

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.

«*Je pense que ça plaît à la direction et donc que ça continuera.*» (Thématique 1)

5. CONCLUSION

L'analyse des représentations des acteurs de terrain engagés dans la recherche-action et leur synthèse en deux portraits idéal-typiques 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 », qui sont de nature à fournir des points d'ancrage solides pour son maintien et sa dissémination auprès d'autres 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 (Maschino, 2002).

Les chefs d'établissement et les enseignantes de maternelle intéressés par le projet et qui souhaiteraient y adhérer doivent être informés de ces points de force comme de ces obstacles, pour être en mesure de s'appuyer sur les premiers et se donner les moyens de surmonter les seconds. Le *guide de la coéducation*⁴ répond à ces objectifs.

À la suite de l'expérience menée et vu son évaluation positive, les trois villes qui y ont participé ont été déclarées « Cités de l'Éducation ». En effet, au cours de la recherche-action, une évidence est apparue, celle de considérer que l'éducation est en réalité l'affaire de tous : de l'école et de la famille certes, mais aussi de la société dans son ensemble (Auduc, 2004). Pour qu'elle soit réellement émancipatrice, il est devenu d'une évidente nécessité qu'elle se réalise par un partenariat impliquant l'ensemble des acteurs socioéducatifs (tels que les centres psychomédicosociaux, les maisons de quartier, les centres publics d'action sociale, les ludothèques etc.) 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, il soit possible de construire de véritables « Cité de l'Éducation ». De plus, il n'est pas utopique de penser que ces Cités de l'Éducation deviennent, grâce aux ressources de tous ses acteurs éduquant ensemble, de véritables Cités résilientes⁵ (Humbecq, 2012).

6. REFERENCES

- Auberty, V. et Bergougnoux, A. (1985). *La forteresse enseignante*. Paris : Fayard.
- Auduc, J.-L. (2004). *Parents, ne restez pas sur le trottoir de l'école*. Paris : Nathan.
- Audonneau, A. et Prioul, N. (1994). *Rencontres enseignants-parents-élèves*. Toulouse : Magnard.
- Baillon, R. (1982). *Les consommateurs d'école : stratégie des familles*. Paris : Stock.
- Bajoit, G. (2003). *Le changement social*. Paris : Armand Colin.

⁴ Rappelons que ce guide peut être téléchargé sur la plateforme www.eduquonsensemble.jimdo.be

⁵ À noter : D'autres villes et communes de Belgique et d'ailleurs ont été intéressées par le projet. Elles sont devenues (ou vont devenir) elles-mêmes des Cités de l'Éducation. Du coup est né, au sein de l'Association Internationale de Formation et de Recherche en Éducation Familiale (AIFREF), un Réseau International des Cités de l'Éducation (RICE). Toute personne intéressée peut trouver sur le site de l'AIFREF des renseignements sur le RICE et sur la charte qui le sous-tend. Site : www.aifref.org

- Boisseau, P. (2005). Enseigner la langue orale en maternelle. Paris : Retz.
- Humbeek, B., Lahaye, W., Balsamo, A. et Pourtois J.-P. (2006), Les relations école-famille : de la confrontation à la co-éducation, *Revue des Sciences de l'éducation*, 32(3), 649-664.
- Humbeek, B. (2009). Apprendre à parler à l'école et en famille. Pratiquer la co-éducation école-famille dès la maternelle pour stimuler l'apprentissage du langage oral et réduire les inégalités scolaires. Mémoire de Master Européen de Recherche en Science de l'Éducation (Merse). Université de Rouen : France.
- Humbeek, B. (2012). De la relation co-éducative à la Cité de l'Éducation. Thèse de doctorat en Sciences de l'Éducation. Université de Rouen : France
- Maschino, M. (2002). Parents contre profs. Paris : Fayard.
- Meirieu, P. (2000). L'école et les parents : la grande explication. Paris : Plon.
- Monceau, G. (2009). L'usage du concept de résistance pour analyser la coopération des parents d'élèves avec les enseignants dans l'institution scolaire. *Nouvelle Revue de Psychosociologie*, 7, 151-167.
- Pourtois, J.-P. et Desmet, H. (2015a). L'Éducation émancipatrice. De la co-éducation à la Cité de l'éducation. Paris : Ed. Ph. Duval
- Pourtois, J.-P. et Desmet, H. (2015b). Eduquer, c'est l'affaire de tous. Paris : Ed. Ph. Duval
- Pourtois, J.-P. et Humbeek, B. (2011). Éduquer en milieu pauvre. Transcender les effets des familles. In C. Zaouche-Gaudron, *Précarité et éducation familiale*. Toulouse : Ed. Erès.
- Pourtois, J.P. Humbeek, B. et Desmet, H. (2011). Résistance et résilience : contribution au soutien éducatif et psychosocial : la part de l'institution, In S. Ionescu (dir.), *Traité de résilience assistée*. Paris : P.U.F.