

La recherche-action « Parents partenaires de l'éducation » est d'abord décrite et justifiée. Ensuite, sont développés les résultats d'une analyse de contenu de l'ensemble des textes rassemblés dans les cahiers de bord des chercheurs et ceux issus des observations participantes d'experts étrangers. Cette analyse a permis de dégager quarante-deux facteurs favorables à la mise en œuvre d'une approche co-éducative au sein d'une Cité de l'éducation.

Mots-Clés : Recherche-action. Co-éducation. Cités de l'éducation. Facteurs favorables. Didactique. Stimulation du langage. Parentalité.

Lehenengo eta behin, "Gurasoak, hezitzailekideak" ikerketa-akzioa deskribatu eta justifikatu egiten da. Ondoren, ikertzaileen lan-agirietan bildutako testu eta datuen azterketatik eta proiektuan parte hartu duten aditu atzerritarren behaketatik ateratako ondorioak eskaintzen dira. Azterketa horri esker, hezkuntza-hirian hezkidetzatza-ikuspegia ezartzearen aldeko berrogeita bi faktore atera ahal izan dira.

Giltza-Hitzak: Ebaluazioa-jarduera. Koedukazioa. Hezkuntza-hiriak. Aldeko faktoreak. Didaktika. Hizkuntza suspertzea. Gurasotasuna.

En primer lugar, se describe y justifica la investigación-acción "Progenitores, coeducadores". A continuación se ofrecen los resultados de un análisis del conjunto de textos y datos recopilados en los documentos de trabajo del personal investigador y aquellos extraídos de las observaciones por expertos extranjeros participantes en el proyecto. Dicho análisis ha permitido extraer cuarenta y dos factores favorables a la implantación de un enfoque coeducativo en el seno de una Ciudad de la Educación.

Palabras Clave: Evaluación-actuación. Coeducación. Ciudades de la educación. Factores favorables. Didáctica. Estimulación del lenguaje. Parentalidad.

Développer un projet de co-éducation au sein d'une Cité de l'éducation.

Les facteurs favorables

(To develop a coeducational
project within an education city.
Favourable factors)

Pourtois, Jean-Pierre*; **Desmet, Huguette****
Université de Mons. ASBL «Education et Famille»
24, rue des Dominicains. 7000 Mons (Belgique)
*jean-pierre.pourtois@umons.ac.be
**huguette.desmet@umons.ac.be

« L'éducation est l'arme la plus puissante qu'on puisse utiliser pour changer le monde »
Nelson Mandela

Introduction

Étant donné les bouleversements de la société actuelle, engendrant de multiples crises (économique, culturelle, sociale, éducative...), il devient urgent d'examiner les façons d'éduquer. Car l'éducation est à l'origine du développement de L'Homme et de la société. Or, tous les éducateurs – parents, enseignants, intervenants socio-éducatifs... – sont en désarroi. « Est-il encore possible d'éduquer aujourd'hui ? » (Pourtois, Desmet, Lahaye, 2011) se demandent-ils. Il est clair qu'il ne s'agit plus de nos jours d'instruire, de conditionner ni même de socialiser ou d'épanouir. Il faut émanciper, c'est-à-dire libérer les individus des déterminismes qui entravent leur développement psychosocial et renforcer ses mécanismes de défense face aux éléments qui pourraient menacer leur identité. En réalité, le défi est de faire des enfants des êtres épanouis (développement personnel), socialisés (développement social) et émancipés (développement optimal de ses potentialités). Comment faire pour atteindre ces trois objectifs ? Le défi est de taille et aucun acteur ne pourra y parvenir seul. Pour tenter d'y répondre, il importe d'agir ensemble, dans une démarche de co-éducation car « Eduquer, c'est l'affaire de tous » (Pourtois et Desmet, 2015). Le travail en « silos » séparés n'a jamais pu éradiquer les immenses discriminations scolaires et sociales, même si les projets proposés présentaient des qualités indéniables.

La création de Cités de l'éducation est notre ambition. Celle-ci est en train de se concrétiser : près de 50 villes ou institutions (en Belgique, Espagne, France – y compris en Martinique et à l'Île de la Réunion –, Italie, Portugal, Québec...) s'engagent dans cette voie. Comment en sommes-nous arrivés au concept de Cités de l'éducation ?

C'est la réalisation d'une vaste recherche-action – « Parents partenaires de l'éducation » – mettant en œuvre durant 5 années, dans plus de cent classes de

maternelle de trois villes de Belgique (Charleroi, Péruwelz et Etterbeek), une démarche de co-éducation école/familles/communauté visant la stimulation du langage oral qui a été (et qui reste) au fondement du concept de Cité de l'éducation.

Après avoir précisé théoriquement les caractéristiques d'une recherche-action telle que nous la concevons, nous aurons pour objectif, d'une part, de justifier et de décrire la recherche-action « Parents partenaires de l'éducation » (sa finalité, sa méthodologie, ses outils et une évaluation des gains de langage enregistrés) et, d'autre part de présenter les résultats d'une analyse de contenu thématique de l'ensemble des textes rassemblés dans les cahiers de bord des chercheurs et des observations participantes que nous ont rapportées les experts extérieurs et ce, durant toute la durée de la recherche-action. Nous avons eu recours à une taxonomie (Pourtois et Desmet, 1998) qui a fourni le cadre (4 axes) et les catégories (12 critères) pour la réalisation de cette analyse thématique. Celle-ci a permis de dégager quarante-deux facteurs favorables à la mise en œuvre d'une approche co-éducative. Ils constituent aussi autant de recommandations utiles au transfert du projet dans d'autres sites et, en ce sens, les résultats de l'analyse fournissent une réponse à une question récurrente des professionnels : « Comment mettre en place une démarche de co-éducation au sein d'une Cité de l'éducation ? ».

1. Pourquoi avoir eu recours à une recherche-action ?

La connaissance scientifique enrichit les pratiques sociales et éducatives, c'est indubitable. Pourtant, on constate que les intentions de transformation d'une réalité sociale problématique basées sur les seules connaissances objectives obtiennent des succès fort divers. En effet, l'action sur le terrain obéit à des déterminismes psychosociaux complexes. Et, dans une approche strictement objective, celui-ci est rarement pris en compte. Du coup, beaucoup de recherches fondamentales constituent des savoirs inutilisés parce qu'inutilisables en pratique.

C'est à partir de cette prise de conscience que, dès les années 40, Lewin propose le concept de recherche-action. Il s'agit de tenter d'opérer une confrontation entre l'acteur en recherche et le chercheur dans l'action. Une dialectique entre l'Homme-acteur et l'Homme-chercheur définit l'univers de la recherche-action, dans le but d'acquérir un « pouvoir-faire ».

La recherche-action s'inscrit parfaitement bien dans le débat public actuel qui privilégie l'éthique de la communication, du compromis et de la responsabilisation, qui appelle au partenariat et à l'émancipation de chacun, qui veut réconcilier la recherche et l'action et qui incite au partage du pouvoir, de la puissance et de l'autorité entre les citoyens (Bajoit, 2003).

La recherche-action est une action politique en quête de savoir. Elle articule au sein d'un même modèle les visées de la politique (approche praxéologique) et une approche scientifique. Dans le premier cas, on recherche la prévision ; l'approche est réalisée pour agir; elle est un instrument singulier de

maîtrise de l'interaction complexe en vue de provoquer le changement. Dans l'autre cas, on vise la prédiction ; l'approche est réalisée pour connaître ; elle est un instrument universel de bornage causal des interactions complexes pour analyser le changement. Les deux logiques sont donc d'orientation différente et ont longtemps été dissociées, opposées. La recherche-action tente de les confronter pour mieux pénétrer la complexité : accroître le savoir par l'action et rendre l'action plus efficace par le savoir.

Toutefois, la recherche-action, comme d'ailleurs toutes autres formes de recherche, voit encore trop souvent son débat occulté par le conflit entre le quantitatif et le qualitatif. La recherche-action doit, elle aussi, s'interroger sur sa posture épistémologique. Quelle conception de la réalité privilégie-telle ? Idéaliste ou réaliste ? Étique ou émique ? Dualiste ou monadiste ? Instrumentale ou communicationnelle ? Ou mieux, est-elle capable de confronter ces conceptions et démarches pour créer et analyser le changement dans sa forme complexe ?

La démarche idéaliste est liée à un travail réflexif et rationnel pour expliquer les phénomènes; la démarche réaliste se perçoit et se comprend dans l'expérience directe des choses, dans le contact immédiat des sujets avec l'environnement. Le positivisme s'inscrit dans la conception idéaliste ; l'herméneutique et la phénoménologie renvoient à une conception réaliste.

Dans la démarche dualiste, le chercheur se situe en dehors de l'événement qu'il observe ; dans la démarche monadiste, le chercheur ne se dissocie pas de l'événement car il considère qu'il contribue à l'émergence de ce qui se produit.

Les anthropologues distinguent la démarche étique et la démarche émique. La première renvoie à l'explication d'un comportement ou d'un événement donnée par le chercheur et basée sur sa capacité à analyser, à interpréter et à théoriser les phénomènes. La deuxième perspective se sert de l'explication du monde fournie par les acteurs.

Habermas (1987), quant à lui, différencie l'approche instrumentale de l'approche communicationnelle. Dans le premier cas, l'intérêt de la connaissance est technique, non subjectif ; le sujet est considéré comme un objet d'étude. Dans le deuxième cas, le sujet est examiné en tant que personne avec ses propres finalités, motivations, valeurs, langage et culture ; le rapport chercheur-sujet est intersubjectif.

Encore à l'heure actuelle, l'épistémologie donne l'illusion que des solutions puristes seules peuvent exister : soit le quantitatif « pur », soit le qualitatif « pur », soit une orientation idéaliste homogène, soit une orientation réaliste homogène, etc. La question se pose relativement à la recherche-action : très centrée sur l'acteur, peut-elle concevoir une approche hétérogène qui laisserait une place à l'idéalisme, au dualisme, à la dimension étique et à l'approche instrumentale ? Si on considère que sa conception de la réalité doit être problématologique, alors il apparaît essentiel que celle-ci interroge la réalité vécue par les acteurs par des voies multiples (Pourtois, Desmet et Lahaye, 2006). Mais la recherche-action doit être capable de la confronter au résolutoire. Ainsi, elle peut inscrire dans sa démarche des dispositifs expérimentaux susceptibles d'apporter des résultats (par exemple,

en termes de gains de langage après une séquence de stimulation) qui pourront être discutés par les acteurs et mis en relation avec les pratiques de terrain. Par ailleurs, elle doit aller plus loin encore dans la problématique parce que la complexité dépasse la relation entre les personnes impliquées dans la recherche-action. Le changement que vise celle-ci doit aussi s'ancrer et s'élaborer sur un « terrain ». Or, celui-ci est toujours difficile à décrypter. Il est un objet vivant, qui possède une personnalité, une histoire, une identité particulière. Il est par nature résistant, tout à la fois actif et réactif. L'adéquation entre ses finalités (souvent implicites et qu'il faut donc débusquer) et celles de la recherche-action est toujours un acte politique à élaborer. Car toute recherche-action constitue une intrusion dans la vie des personnes du « terrain ». Et parce que sa finalité est le changement, elle implique une rupture dans les façons de penser, d'agir, d'établir des relations, de se percevoir et de percevoir les autres. Pour pénétrer le terrain, pour y travailler, il importe d'en connaître les caractéristiques et de prendre en compte une série de critères fondamentaux que nous avons structurés selon quatre axes : l'axe systémique, l'axe de l'économie, l'axe de la temporalité et l'axe de l'axiologie (Pourtois et Desmet, 1998). Chacun des axes contient trois critères, soit douze au total. Dans le cas de la recherche-action, ces douze repères émanant du terrain peuvent constituer une grille d'analyse que nous avons utilisée pour proposer une série de recommandations (des principes didactiques) à tous ceux qui désirent mener un projet de Cité de l'éducation dans une perspective de co-éducation et que nous présentons plus loin.

Être en recherche-action, c'est accepter de toujours se situer dans un entre-deux, de naviguer entre deux pôles opposés, c'est-à-dire de s'inscrire dans la dialectique, dans le paradoxe. Faire de la recherche-action, c'est tout à la fois être dans la confrontation et la reliance, dans la théorie et la pratique, dans la prévision et la prédiction, dans la problématique et le résolutoire, dans la continuité et la rupture, dans le consensus et le dissensus, dans l'ouverture et la fermeture, dans la transparence et l'opacité, dans l'affiliation et le détachement, dans le singulier et l'universel, dans l'exigence du collectif et la singularité des sujets... Être en recherche-action, c'est assumer toutes ces incertitudes. C'est aussi, par là même, construire la démocratie et se construire en son sein. Cela implique d'être tout à la fois agent, acteur et auteur dans le processus qui mène à l'émancipation. C'est bien cette orientation que nous avons poursuivie au cours de la recherche-action « Parents partenaires de l'éducation¹ » que nous décrivons ci-après avant d'énoncer les principes didactiques qui ont émergé de l'expérience vécue des chercheurs, des partenaires et des observateurs extérieurs.

1. La recherche-action « Parents partenaires de l'éducation – Expérience pilote à l'école maternelle » (2008-2013) que nous avons dirigée a été subsidiée par la Fédération Wallonie-Bruxelles – Ministère de l'Enseignement obligatoire. Les chercheurs ont été : P. Couvreur, V. Della Pianna, A. Hachat, F. Hardy, D. Horlin, M. Houx, B. Humbbeeck, J. Lecompt et A. Tutak. Le concepteur graphique a été M. Berger.

2. Finalité, méthodologie, outils et évaluation quantitative de la recherche-action « Parents partenaires de l'éducation »

Les trois villes de Belgique (Charleroi, Péruwelz et Etterbeek) au sein desquelles s'est déroulée la recherche-action se caractérisent par une forte présence de difficultés socio-économiques. La pauvreté s'accroît, le décrochage scolaire se fait de plus en plus précoce. Tous les acteurs socioéducatifs sont déboussolés. Le langage est un secteur qui leur pose de plus en plus de problèmes : le plurilinguisme et la pauvreté, observée dès la maternelle, du langage des enfants autochtones sont mis en avant, induisant un sentiment d'impuissance des enseignants et des politiques face à l'ampleur des déficits. Cette situation contribue à amplifier la tension entre les familles et l'école. Pour stimuler un partenariat efficace entre ces deux milieux de vie de l'enfant, nous avons proposé que soit réalisée une activité commune centrée sur le développement de celui-ci, en l'occurrence la stimulation de son langage. Dans cette optique, l'objet des échanges est le travail éducatif réalisé, de part et d'autre, avec l'enfant. Ceci a conduit la nécessité d'assurer, à côté d'une formation des enseignants, un soutien à la parentalité pour enrichir les comportements éducatifs a sein de la famille. Face à ce constat, les politiques, nous ayant entendus, décident de nous octroyer une subvention pour mener la recherche-action « Parents partenaires de l'éducation » durant 5 années (de 2008 à 2013).

2.1. Finalité

La finalité de la recherche-action a été 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 chez l'enfant, en enrichissant les pratiques éducatives à l'école et en famille par un travail conjoint de co-éducation.

2.2. Méthodologie

La mise en œuvre d'une démarche co-éducative caractérise donc la recherche-action. 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 de l'enfant.

La co-éducation ne s'improvise pas. Elle constitue un processus complexe qui nécessite un travail préalable sur les représentations que chacun se fait de lui-même et des autres. Elle ne se décrète pas non plus : si elle est imposée de façon contraignante, elle soulèvera inévitablement de fortes résistances. L'action de co-éduquer ne peut donc, le plus souvent, qu'être proposée, d'autant plus qu'elle met en jeu, chez chaque acteur, des composantes identitaires fondamentales.

Pour mettre en œuvre la recherche-action, de nombreuses rencontres de types différents ont eu lieu : réunions de concertation et d'accompagnement, colloques, forums, séminaires... avec les divers acteurs scolaires, sociaux, politiques, avec les parents, avec des experts... Nous avons effectivement recherché une alliance étroite entre le scientifique, le politique et le sociopédagogique (parents, enseignants, directeurs d'école, conseillers pédagogiques, intervenants sociaux...). Le plus souvent, les acteurs politiques et socio-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 sociopédagogique à agir sur leur terrain. Un guide de la co-éducation a été élaboré pour expliquer la méthodologie utilisée².

Soulignons ici que de la co-éducation école-famille, nous sommes passés à l'idée d'une co-éducation école-famille-communauté puis au concept de Cité de l'éducation. En d'autres termes, la co-éducation école-famille a été la phase première qui a progressivement évolué vers une prise de conscience de la nécessité d'un agir collectif de plus en plus étendu. Ainsi, une Cité de l'éducation se construit chemin faisant. Elle devient un milieu de vie au sein de laquelle l'éducation est l'affaire de tous³ (bibliothèque, ludothèque, maison de quartier, centre public d'action sociale, Office de la Naissance et de l'Enfance, service d'aide en milieu ouvert, crèche, centre culturel, centre de créativité, centre sportif, maison médicale...). Elle concerne donc l'ensemble de la population et des institutions qui y sont présentes et qui pratiquent la co-éducation. Elle vise l'émancipation des enfants et des adultes en vue d'un avenir collectif favorable. Dans ce monde où l'exclusion scolaire et sociale se fait croissante, il devient nécessaire de vivre, d'agir et d'éduquer ensemble selon un dispositif cohérent qui fait sens pour tous les acteurs de la Cité. Une série de principes sont donc à respecter : nous les développerons au point 3 « Vers une didactique de la co-éducation ».

2.3. Outils

Au cours de la recherche-action, trois outils essentiels ont été produits : une série d'activités langagières, un recueil d'activités de co-éducation et un programme d'éducation familiale.

Le langage étant un puissant facteur de discrimination scolaire et sociale, un contexte socio-éducatif visant à le stimuler chez l'enfant de 3 à 6 ans a été mis en place. Une étude du linguiste A. Bentolila, parue en 2008, souligne en effet que certains enfants arrivent en 1^{ère} année primaire avec 800 mots de vocabulaire et d'autres avec 1600 mots. Les inégalités linguistiques sont présentes très pré-

2. Voir le site www.enseignement.be (Fédération Wallonie-Bruxelles) – Recherche en éducation – (2013) Parents partenaires de l'éducation. Recherche-action visant la coéducation et la stimulation du langage de l'enfant en maternelle. (Guide psychopédagogique).

3. Pourtois J.-P. et Desmet H. (2015), *L'éducation c'est l'affaire de tous*, Paris, Ed. Ph. Duval.

coement et produisent des effets négatifs sur l'adaptation scolaire ultérieure. La recherche-action que nous avons menée a donc impliqué la production d'un ensemble d'activités à travers lesquelles le parent et l'enseignante agissent ensemble comme partenaires d'un acte éducatif commun. 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. Sur base des dimensions langagière (fonction du discours) et linguistique (plans phonologique, syntaxique et lexical), ont été fixés, pour chacune des activités, ses objectifs généraux et opérationnels ainsi que les compétences/performances qu'elle sollicite. 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, puis de la famille vers l'école. Souriant et rassurant, ce petit personnage a la capacité d'exercer un impact affectif considérable et de susciter la motivation à apprendre. L'évaluation des gains de langage par cette approche co-éducative est présentée ci-après.

Au cours de cette recherche-action, nous avons également répertorié les pratiques innovantes de co-éducation 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 de façon à ce qu'elles répondent le plus largement possible aux besoins affectifs, cognitifs et sociaux des enfants⁴. 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 (centre psycho-médico-social, maison de quartier, service d'aide en milieu ouvert...).

2.4. Evaluation quantitative

Lors de trois années consécutives 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 contrôle qui n'y a pas participé. 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). Nous en présentons succinctement les résultats ci-après⁵.

4. Le modèle des besoins psychosociaux (Pourtois J.-P. et Desmet H., *L'Éducation postmoderne*, 2004, 3^{ème} éd., 4^{ème} tirage) a constitué le référentiel théorique commun utilisé à travers toute la recherche-action.

5. Pour plus de détails, voir Pourtois J.-P. et Desmet H., *L'éducation émancipatrice. De la co-éducation école-famille à la Cité de l'éducation*, Paris, Ed. Ph. Duval, 2015

Les résultats (obtenus par le Khi-carré et l'analyse factorielle des correspondances) 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 co-éducation, améliore les performances et les compétences langagières des enfants en vocabulaire et en syntaxe.

Nous avons aussi examiné les relations significatives existant dans le groupe expérimental entre le gain global langagier et des variables liées à l'enfant, à l'enseignante, à l'école et à la famille.

Le gain de langage est significativement supérieur si l'implication pédagogique et la satisfaction de l'enseignante dans le projet sont élevées et si son approche méthodologique tend à être moins conforme à ce qui a été proposé dans le projet : activités fragmentées avec approfondissement de chaque partie ou innovations personnelles dans la présentation des activités. Ainsi, il est très intéressant de constater qu'une appropriation personnelle et originale des outils proposés favorise le développement langagier des enfants : elle est la preuve de l'engagement profond de l'enseignante dans le projet. Les gains de langage sont aussi significativement supérieurs si la mascotte Polo est employée en classe et « voyage » de l'école vers la famille et inversement. La différence est également très significative si la participation de la famille est importante et si la classe est socialement hétérogène. Par ailleurs, des gains absolus plus élevés tendent à se manifester chez les enfants de niveau social inférieur. Il en va de même pour l'âge : plus l'enfant est jeune (3 ans) meilleurs sont ses gains absolus. Par contre, aucune association significative avec les gains de langage n'est observée avec le genre de l'enfant, la structure familiale, le réseau d'enseignement⁶ et le quartier de l'école.

Les résultats de l'évaluation quantitative constituent 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).

6. En Belgique, il existe deux grands réseaux d'enseignement : l'enseignement libre confessionnel et l'enseignement officiel.

3. Vers une didactique de la co-éducation

À l'issue de la recherche-action « Parents partenaires de l'éducation », en croisant le paradigme descriptif (par l'observation éthologique) et le paradigme compréhensif (par la démarche d'intersubjectivité entre acteurs et chercheurs), une didactique de la co-éducation a pu s'élaborer. Le but a été de repérer des facteurs favorables au développement du projet de co-éducation tel que nous l'avons mené. Pour ce faire, les textes rassemblés dans les cahiers de bord des chercheurs (témoignages des acteurs, faits produits, observation des pratiques, résultats enregistrés...) ainsi que les observations participantes fournies par des experts extérieurs à la recherche-action ont été analysés⁷.

Une analyse thématique a été effectuée en utilisant les douze critères (thèmes) issus d'une taxonomie élaborée sur la base du grand nombre de recherches-actions que nous avons menées au cours de notre carrière (Pourtois et Desmet, 1998). Toute recherche-action nécessite de tenir compte de critères qui permettent de structurer l'action et d'identifier ce qui a été favorable ou défavorable à celle-ci.

Ci-après sont présentés les résultats les plus saillants de l'analyse des observations relevées dans le cahier de bord des chercheurs et par les experts externes. Les principes didactiques qui en découlent constituent autant de recommandations utiles pour assurer la transférabilité d'un projet de co-éducation.

La taxonomie utilisée comporte quatre grands axes, chacun subdivisé en trois critères, soit au total douze critères qui nous ont servi de grille d'analyse du corpus dont nous disposons. Les quatre axes sont l'axe systémique (opportunité, complexité, socialité), l'axe de l'économie sociale (productivité, sens, instrumentalité), l'axe de la temporalité (progressivité, fin de l'aide extérieure, historicité) et l'axe de l'axiologie (finalité, ambiguïté, conflictualité). Au total, ce sont quarante-deux recommandations que nous proposons ci-après pour mener un projet de co-éducation.

3.1. Axe systémique. Le champ de la recherche-action doit être considéré comme un système

3.1.1. Découvrir l'opportunité ; respecter le choix des acteurs : six principes didactiques peuvent être dégagés à l'analyse de ce critère

- (a) Analyser les préoccupations, besoins, attentes des partenaires présumés. Avant d'entreprendre un projet de co-éducation, il s'agit de « déchiffrer » au mieux le terrain et, pour cela, il importe de rencontrer chacun des partenaires susceptibles d'être concernés : enseignants, chefs d'école, responsables politiques, conseillers pédagogiques, pa-

7. Ont participé à la recherche-action comme observateurs-experts : les profs F. Olabarrieta (Université du Pays basque), B. Terrisse (Université du Québec à Montréal), J.-M. Bouchard (Université du Québec à Montréal) et Enzo Catarsi (Université de Florence).

rents, agents de Centres psycho-médico-sociaux... A côté du repérage des besoins profonds, les résistances doivent aussi être examinées.

- (b) *Mettre en œuvre le projet là où il y a une attente liée à la finalité de celui-ci.* Une telle entreprise ne peut se développer que là où existe une adhésion aux finalités du projet tant de la part des responsables politiques que des acteurs pédagogiques. En d'autres termes, la finalité de la recherche-action rencontre-t-elle bien leurs préoccupations et leurs attentes ? Dans les trois villes retenues pour l'implantation de la recherche-action, les partenaires étaient particulièrement demandeurs : il leur importait de trouver une issue au problème de l'inégalité des chances scolaires et spécifiquement à celui des difficultés de langage.
- (c) *Travailler avec des acteurs volontaires.* Il n'est pas envisageable éthiquement, ni rentable d'ailleurs, de travailler avec des acteurs qui ne sont pas volontaires, ce qui implique le principe suivant.
- (d) *Respecter les degrés divers d'engagement ainsi que le refus de participation.* L'engagement peut simplement être du consentement (accepter sans s'engager), de la participation (exécuter des activités préparées par d'autres), de la coopération (prendre une part active dans l'élaboration et la réalisation de l'action) ou véritablement de l'implication (être l'auteur de l'action). Le refus d'engagement doit aussi être respecté.
- (e) *Vérifier, tout au long de la recherche-action, le degré d'adhésion au projet.* Parfois, on peut observer le « décrochage » d'un acteur. Il est important de pouvoir détecter rapidement une telle situation pour soutenir la personne par le dialogue et la recherche concertée de solutions.
- (f) *Éviter d'imposer des idées, des pratiques...* Il est indiqué de privilégier un agir communicationnel plutôt qu'un agir instrumental (Habermas, 1981). L'agir communicationnel consiste à produire des interactions dans lesquelles les participants sont d'accord pour coordonner en bonne intelligence leurs plans d'action et émettre des exigences de validité (vérité, justesse et sincérité). Dans l'agir instrumental, par contre, l'un influe sur l'autre afin d'obtenir la continuation escomptée de l'interaction. Ce type d'activité est cependant nécessaire, par exemple pour informer, suggérer des modèles ou des pratiques... mais il ne peut envahir le champ de l'action.

3.1.2. Accepter la complexité : trois suggestions peuvent être faites ici

- (a) *S'adresser à chacun des sous-systèmes qui composent le terrain.* A chaque étape du projet, il convient d'agir sur tous les sous-systèmes (Bronfenbrenner, 2004), à savoir sur le microsystème (relations de proximité), le mésosystème (interactions entre les micromilieus), l'exosystème (relations avec les grandes instances de la société) et le macrosystème (relatif à la culture, aux lois, à l'idéologie) en vue d'une efficacité accrue. Le travail conjoint du politique, du scientifique et du pédagogique vise à rencontrer ce principe.

- (b) *Veiller à adapter les outils et l'accompagnement des acteurs.* Il est primordial d'ajuster les pratiques en fonction du type de classe, de la population qui la fréquente, de l'implantation de l'école, des ressources du terrain, de la progression du projet... ; l'adaptation aux situations, la flexibilité et la richesse des pratiques pédagogiques sont des éléments-clés du succès.
- (c) *Prendre en compte la multiplicité des points de vue, des cultures et des langages.* Il s'agit de privilégier une approche où chacun est reconnu comme étant porteur de ressources et peut constituer un indéniable référent pour les autres. Les singularités multiples seront considérées comme un gage de richesse. Notons néanmoins que le langage adressé aux divers acteurs (professionnels, parents, responsables politiques...) se doit d'être différent car leur fonction est différente.

3.1.3. Repérer la socialité : quatre principes émanent de l'analyse

- (a) *Valoriser les rôles de chacun des acteurs.* Les enseignants ont un rôle moteur dans l'établissement de la co-éducation et les directeurs(trices) d'école dans la stimulation de leur équipe ; les parents sont les premiers éducateurs de leur(s) enfant(s) ; les enfants expliquent les activités à leurs parents... Chaque acteur doit être reconnu dans ses fonctions et ses spécificités.
- (b) *Insister sur le fait que les acteurs participent à un projet commun et partagé.* La finalité et les modalités de la co-éducation doivent clairement être précisées à tous et sans cesse répétées ; la complémentarité des acteurs familiaux, scolaires et des autres acteurs concernés doit être confirmée à tout moment, chacun d'entre eux conservant néanmoins sa propre identité.
- (c) *Encourager la solidarité entre les enseignants.* Cette manifestation de solidarité a retenti sur le changement observé : elle s'est concrétisée par la mutualisation des activités, des ressources, des outils..., ce qui a considérablement enrichi les pratiques existantes.
- (d) *Repérer des phénomènes de leadership.* Ceux-ci sont susceptibles de dynamiser le travail des autres acteurs. Il s'agit aussi de rester vigilant face à des opposants au projet. Il est dès lors intéressant qu'une tierce personne encadre des réunions de concertation au cours de laquelle chacun est invité à exprimer son opinion.

3.2. L'axe de l'économie. L'économie sociale, culturelle et psychologique sous-tend l'axe de l'économie tel qu'il est entendu ici

3.2.1. Susciter la productivité : trois principes découlent de l'analyse réalisée

- (a) *Stimuler et soutenir les initiatives originales, les réalisations concrètes.*
De telles activités de création (objets, récits, histoires, jeux, expositions, films, pratiques, idées...), si celles-ci sont reconnues, contribuent à libérer des capacités nouvelles, à améliorer l'image de soi et donc la confiance en soi ; la production d'innovations est un facteur important de changement des personnes.
- (b) *Favoriser la diffusion et l'échange de « bonnes pratiques ».* La facilitation d'une communication vers l'extérieur des innovations et des pratiques « qui fonctionnent bien » est fortement enrichissante. Elle peut se réaliser par l'organisation de « Forums de la coéducation », de rencontres éducatives, de journées Portes Ouvertes, d'ateliers, de plateformes Internet... ; ce type d'activités donne en plus une bonne visibilité aux projets menés.
- (c) *Laisser des traces.* Les productions concrètes (écrits, films, photos, dessins, recueils, albums...) persistent à travers le temps ; elles sont le témoin du travail réalisé et des changements qui se sont opérés ; elles contribuent ainsi à la pérennisation de l'action.

3.2.2. Fabriquer du sens : de l'analyse résultent ces trois recommandations

- (a) *Prendre appui sur l'expérience subjective des acteurs.* L'action doit s'étayer sur l'expérience vécue des acteurs afin qu'elle fasse sens pour eux. Tout ce qui ne présente pas de sens, qui déconcerte ou qui fait opposition au sens avec lequel ils appréhendent les événements ne fera pas l'objet d'une appropriation. Ce qui fait peur ne sera pas non plus retenu. Les nouvelles pratiques doivent dès lors prendre ancrage sur l'expérience passée.
- (b) *Susciter une démarche de conscientisation.* Bien souvent, les conduites éducatives sont utilisées de façon implicite. Elles relèvent du pré-conscient et résistent fortement au changement. C'est pourquoi il est nécessaire que les acteurs réalisent une auto-analyse de leur propre façon de faire pour modifier leurs pratiques stéréotypées qui, à l'analyse, se révéleraient peu favorables au développement des enfants.
- (c) *Encourager les acteurs à trouver des solutions à leurs propres problèmes.* Donner des conseils, des « recettes » a peu de chance d'être efficace. Par contre, susciter chez les acteurs l'analyse de leurs difficultés, la réflexion sur la façon d'y faire face, la recherche de solutions personnelles, l'expérimentation de nouvelles pratiques, l'évaluation de celles-ci donnera des résultats bien plus appropriés. La réflexivité collective puis individuelle sont indispensables à un changement en profondeur.

3.2.3. Enrichir l'instrumentalité : trois propositions peuvent être énoncées

- (a) *Développer l'utilisation d'outils.* Des instruments sont indispensables pour analyser les situations rencontrées, faciliter la communication, observer les événements, mener et cadrer les activités pédagogiques, évaluer leur impact... Ils permettront de réaliser une lecture plus fine et une appréciation plus objective des situations rencontrées.
- (b) *Faire participer les acteurs à l'élaboration des outils.* Ceux-ci seront d'autant mieux adaptés au terrain et feront davantage sens si les acteurs ont pris part à leur élaboration. Nous retrouvons ici l'avantage d'un agir communicationnel sur un agir instrumental.
- (c) *Initier les acteurs à des modèles théoriques.* Pour assurer une validité théorique aux outils utilisés ou créés, il importe qu'ils soient sous-tendus par des modèles scientifiquement reconnus. Il s'agit dès lors d'informer les acteurs sur ces bases théoriques pour mieux appréhender l'outil ou le concevoir de façon valide. L'agir instrumental se révèle indispensable dans cette phase du projet.

3.3. L'axe de la temporalité. L'axe de la temporalité est indissociable de la notion de changement

3.3.1. Repérer la progressivité : les quatre principes suivants apparaissent essentiels à envisager dans le déroulement d'un projet

- (a) *Ne pas vouloir aller trop vite.* Vouloir mettre en reliance en même temps un grand nombre d'institutions entre elles, c'est risquer de se perdre dans la complexité. Une Cité de l'éducation se construit chemin faisant et reste constamment en chantier. C'est progressivement que s'envisage un agir pédagogique collectif.
- (b) *Veiller à examiner l'évolution du projet.* Il importe d'être attentif au degré d'autonomisation qu'acquiert peu à peu chacun des acteurs. Une prise en charge autonome dépend de plusieurs facteurs tels que la motivation intrinsèque, la dynamique de l'équipe, une philosophie favorable au projet au sein de l'institution, les moyens humains et matériels... Ces facteurs doivent être examinés avec les acteurs dans les phases d'avancée comme de recul du projet.
- (c) *Adapter l'accompagnement.* Les personnes qui accompagnent et coordonnent les projets sont amenés à moduler leur action en fonction de la progression des différents acteurs. Des accompagnements plus intensifs doivent être envisagés dans certains lieux ou à certains moments quand la progression stagne, voire régresse. Ils tiendront compte du principe suivant.
- (d) *Éviter la dramatisation.* Les périodes difficiles suscitent souvent chez les acteurs de l'anxiété, de l'angoisse, voire, si on n'y prend garde de la culpabilité ou des réactions négatives. L'important est de dédramatiser la

situation. Il s'agit de trouver des solutions que très souvent l'acteur détient et qu'il peut mettre en œuvre si l'accompagnement se réalise dans la compréhension et la confiance. Les échanges entre acteurs permettent aussi de faire face aux moments de doute et d'incertitude.

3.3.2. Préparer la fin de l'aide extérieure : ce critère conduit à prendre en considération les trois recommandations suivantes

- (a) *Envisager le départ du chercheur.* Si les acteurs scientifiques sont indispensables au démarrage du projet, leur présence ne sera que momentanée. De cela, les participants et autres personnes-ressources doivent être conscients dès le début. Il s'agit donc de valoriser et soutenir leur démarche vers l'autonomie afin de perpétuer le projet après le départ des chercheurs. Des mesures doivent être prises telles que celles précisées ciaprès.
- (b) *Former des personnes-ressources.* Des personnes proches du projet (par exemple, un enseignant qui a fortement adhéré à l'action, un conseiller pédagogique, un membre d'un Centre psycho-médico-social...) peuvent devenir des personnes-ressources extrêmement efficaces pour soutenir les équipes en place ou initier de nouvelles équipes au sein de la zone d'action du projet. Ces personnes sont spécialement formées et soutenues par les chercheurs, avant leur départ.
- (c) *Etablir des synergies.* Pour assurer la continuité du projet, il est utile de mettre des équipes de lieux différents en réseau, d'instaurer des tutorats équipes / personnes expérimentées – équipes / personnes non expérimentées, d'établir des liens écoles – associations locales (Maisons de quartier, Centre Public d'Action Sociale...), de décréter officiellement des lieux (villes, institutions, quartiers...) « Cités de l'Education », d'adhérer au « Réseau International des Cités de l'Education » (RICE)⁸ qui a élaboré une charte dans laquelle ses principes sont énoncés.

3.3.3. Favoriser l'historicité : trois principes résultent de l'analyse

- (a) *Réfléchir sur sa propre histoire.* Il est important de prendre appui sur l'histoire des acteurs, sur leurs « habitus » afin qu'ils restent en connexion avec leur passé et ne subissent pas une rupture identitaire profonde qui bloquerait leur capacité de changement. Néanmoins, une certaine distanciation par rapport à leur histoire est indispensable pour favoriser leur émancipation. C'est pourquoi il est utile de travailler sur les représentations qu'ils font de leur façon d'agir sur le terrain. Ainsi, par exemple, le partenariat n'est peut-être pas une démarche habituelle pour les acteurs ; il s'agit donc de susciter une réflexivité à son égard.

8. Voir le site : www.aifref.org (Rubrique RICE : Réseau International des Cités de l'Education).

- (b) *Repenser les représentations que chacun se fait de l'autre.* Le changement de pratiques implique aussi le changement des représentations que l'on se fait des autres. Celles-ci méritent d'être à tout moment soumises à l'auto-analyse pour que la co-éducation puisse se réaliser dans les meilleures conditions.
- (c) *Rassurer les acteurs quant à leurs compétences.* L'expérience de vie des acteurs peut avoir une incidence sur la façon de se percevoir. Il s'agit de les rassurer quant à la qualité de leurs compétences singulières pour lever les réticences à la participation au projet. C'est le cas, notamment, des parents qui ont vécu l'échec et l'humiliation à l'école et qui considèrent celle-ci comme menaçante pour leur propre enfant.

3.4. L'axe de l'axiologie. L'axiologie – analyse critique des valeurs – implique que soit posée la question : quelle conception de l'homme sous-tend le projet ?

3.4.1. Eclairer la finalité : ce critère donne lieu à quatre principes

- (a) *Etre au clair avec les questions : quand et où, pourquoi, comment envisager le projet ?* Le « quand et où ? » résulte d'une décision politique et relève du « pouvoir ». Le « pourquoi ? » implique la référence au « savoir », c'est-à-dire aux connaissances qui donnent au projet les raisons de sa mise en œuvre. Vient alors le « comment ? », lié au « vouloir » des acteurs, duquel découlent les agirs sur le terrain de l'action en fonction des finalités et des valeurs retenues.
- (b) *S'assurer de la bonne compréhension des finalités et des valeurs.* Il s'agit de bien préciser les finalités, buts et objectifs du projet, de déterminer les rôles de chacun, de rendre explicites les options politiques, scientifiques et philosophiques sous-jacentes, d'exprimer les valeurs qui le sous-tendent. Il s'agit aussi de réfléchir ensemble sur les principes qui génèrent ses lignes de conduite. Une charte a été élaborée, mettant l'accent sur les valeurs humanistes et démocratiques qui le caractérisent.
- (c) *Définir les concepts.* Les grands concepts qui orientent la mise en œuvre du projet doivent être définis précisément. Ainsi, en va-t-il des concepts de partenariat, de co-éducation, de stimulation au langage, d'agirs instrumental versus communicationnel, de besoins psychosociaux, d'émancipation...
- (d) *Revenir constamment sur les objectifs / évaluer.* Il est essentiel de constamment vérifier si le projet ne s'écarte pas des valeurs et finalités retenues et si les objectifs restent pertinents ; il ne s'agit pas d'imposer mais de susciter le « doute méthodique », c'est-à-dire la poursuite d'un questionnement permanent. Cela implique aussi une évaluation (quantitative et/ou qualitative) régulière.

3.4.2. Repérer l'ambiguïté : trois recommandations peuvent être avancées

- (a) *Reconnaître la présence inévitable d'une subjectivité dans les prises de décision.* Même si les objectifs sont parfaitement énoncés, les rôles fixés, les méthodologies envisagées, il existera toujours des zones d'incertitude liées à la présence de charges affectives souvent inconscientes qui donnent lieu à un « programme caché » dont il convient de tenter, ensemble (par l'agir communicationnel et ses prétentions à la validité), de débusquer les « règles » sous-jacentes.
- (b) *S'assurer de l'appropriation des outils.* Les fascicules de stimulation au langage « Eduquons ensemble avec Polo le lapin » ont souvent été considérés comme « intouchables » car provenant de l'Université : ils n'étaient vus que comme des objets « sacrés » qui ne pouvaient être utilisés que de manière « scolaire ». Pour lever ce type de représentation, il est utile de réunir parents et enseignants pour les inviter à colorier, couper, adapter, mettre sous forme de jeux, enrichir... les activités proposées dans les fascicules.
- (c) *Insister sur le plaisir partagé.* Dans les familles, les fascicules de langage ont pu être perçus comme des « devoirs » scolaires. Il s'agit de ne pas favoriser cette image qui pourrait faire considérer les activités comme des exercices contraignants plutôt que comme des jeux attrayants, suscitant le plaisir de communiquer.

3.4.3. Gérer la conflictualité : les trois principes suivants résultent de l'analyse

- (a) *Utiliser le conflit comme facteur de changement.* En suscitant l'expression des divers points de vue, des conflits peuvent surgir. Mais ceux-ci sont susceptibles de générer l'aptitude aux compromis. Il faut, dans ce cas, laisser aux acteurs, un espace qui éveille d'autres possibilités d'action, c'est-à-dire qui stimule leur dynamisme créateur grâce auquel un changement salutaire pour tous peut advenir.
- (b) *Sécuriser les acteurs.* Des conflits peuvent naître d'une impression d'insécurité, de menace comme, par exemple, le sentiment d'être contrôlé (par les chercheurs, les enseignants...). Il s'agit donc de bien rassurer chacun des acteurs quant à leur pouvoir au sein de leur zone d'action (les parents sont maîtres à la maison, les enseignants le sont dans leur classe...).
- (c) *Rappeler les principes de la co-éducation.* Co-éduquer n'est pas co-enseigner ; co-éduquer n'est pas co-gérer ; co-éduquer n'est pas contrôler l'autre ; co-éduquer implique de centrer la communication sur le développement psychosocial optimal de l'enfant. Il importe de rappeler que le respect de ces balises est essentiel à un déroulement harmonieux du projet.

4. Conclusion

Nous venons d'énoncer quarante-deux recommandations que nous avons dégagées de notre expérience de recherche-action et qui nous paraissent essentielles pour aborder une démarche de co-éducation au sein d'une Cité de l'éducation. Toutefois, nous sommes conscients que bien d'autres principes surgiront de l'expérience d'autres acteurs œuvrant dans d'autres contextes, dans d'autres lieux, avec d'autres partenaires. Nous avons seulement voulu énoncer des repères susceptibles de faciliter – nous l'espérons – l'implantation de nouveaux projets de co-éducation.

De même, certaines suggestions ne s'avéreront pas indispensables à certains. Ils sont bien sûr libres de s'y référer ou non. Toutefois, à l'instar de la charte⁹ que nous avons établie à l'issue de la recherche-action, nous insistons sur l'observation minutieuse des valeurs et des pratiques de respect, de tolérance, de partenariat, de responsabilité dans une visée d'égalité et de liberté en vue d'une solidarité accrue. A ces principes, nous ne pouvons accepter qu'on y déroge. Ils sont les piliers d'une Cité de l'éducation, d'une Cité de l'émancipation, d'une Cité de la résilience.

Ajoutons encore que l'évaluation de la recherche-action a montré que les gains de langage chez l'enfant étaient supérieurs si l'approche méthodologique de l'enseignante tendait à être moins conforme à ce qui est proposé par le projet. En d'autres termes, il est intéressant de constater qu'une appropriation personnelle et originale des outils mis à sa disposition favorise le développement langagier des enfants. Elle traduit son engagement et sa capacité à adapter le monde à la situation rencontrée sur le terrain, ce qui nous amène à souscrire à la pensée de George Bernard Shaw : « L'homme qui est raisonnable s'adapte au monde ; celui qui ne l'est pas essaie d'adapter le monde à lui-même, c'est pourquoi tout progrès dépend de ce dernier » (1903).

9. Voir le site : www.aifref.org (Rubrique RICE : Réseau International des Cités de l'Education).

Bibliographie

- BAJOIT, G. (2003). *Le changement social*, Paris : Armand Colin.
- BENTOLILA, A. (2008). *La maternelle : au front des inégalités linguistiques et sociales*, Paris : rapport remis au Ministère de l'Éducation Nationale.
- BRONFENBRENNER, U. (2004). *Making human being human. Bioecological perspectives on human development*, Thousand Oaks, CA : Sage Publication.
- HABERMAS, J. (1981, traduction française, 1987). *Théorie de l'agir communicationnel*, t. 1 et 2, Paris : Fayard.
- POURTOIS, J.-P. et DESMET, H. (1998). "Que nous enseigne le terrain de l'intervention ? Les principes d'une pratique sociale à visée préventive", *Revue française de pédagogie. Sociologie de l'éducation*, 124, pp. 109-120.
- . (2004, 3ème éd, 4ème tirage). *L'Éducation postmoderne*, Paris : PUF.
- . (2015). *L'Éducation émancipatrice. De la co-éducation école-famille à la Cité de l'éducation*, Paris : Ed. Philippe Duval.
- . (2015). *Eduquer, c'est l'affaire de tous. La Cité de l'éducation*, Paris : Ed. Philippe Duval.
- POURTOIS, J.-P., DESMET, H. et LAHAYE, W. (2006). *Postures et démarches épistémiques en recherche, dans Paillé P. (sous la direction de), La méthodologie qualitative. Postures de recherche et travail de terrain*, Paris : Armand Colin, pp. 169-200.
- . (2011). *Eduquer aujourd'hui, est-ce encore possible ? Approche neuropsychologique des apprentissages chez l'enfant (ANAE)*, n° 112/113, mai-juin 2011, pp. 161-168.