**Vers l’émergence et le développement**

**de Cités de l’Education**

J.-P. Pourtois, V. Della Piana, H. Desmet,

M. Houx et B. Humbeeck

Université de Mons

**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 laissent 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 – d’une utopie ? – visant à créer des Cités de l’Education. 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. Accroître le lien social, donner sens aux événements de la vie, exercer davantage de pouvoir sur ceux-ci sont les attentes que les acteurs pédagogiques (parents, enseignants…), politiques et scientifiques expriment face à une situation que d’aucuns qualifient de crise de l’éducation. A travers la création de Cités de l’Education, c’est à ces attentes que nous voulons répondre en privilégiant les valeurs de solidarité et d’engagement en vue d’un monde plus égalitaire, constitué d’hommes et de femmes émancipés.

Avant de présenter notre conception des Cités de l’Education, nous développerons plus précisément quelques constats qui ont orienté la recherche-action « Parents partenaires de l’éducation » initiée d’abord dans trois villes de Belgique [[1]](#footnote-1) et qui, aujourd’hui, se diffuse dans d’autres villes de Belgique et d’ailleurs. Après les constats, nous décrirons cette recherche-action qui nous a conduits, in fine, à « penser » les Cités de l’Education. L’intérêt manifesté pour celles-ci dans différents pays a suscité la création d’un Réseau International des Cités de l’Education (RICE) que nous présenterons plus loin.

**1. Les constats**

Nous nous attarderons ci-après à préciser quelques résultats de recherches qui sous-tendent le projet « Parents partenaires de l’éducation ». 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.

***1.1. Pratiques éducatives et milieu social***

Nous mentionnerons 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 relatives 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 psycho-socio-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 et de Cités de l’Education :

* 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.

***1.2. 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.

***1.3. Problématique des relations école-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, la plupart des pays européens, conscients de l’importance et des potentialités d’une politique éducative centrée sur le partenariat école-famille, 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. C’est dans ce contexte que prend place notre recherche-action, comme nous le décrivons ci-après.

**2. De la co-éducation à la Cité de l’Education**

***2.1. La recherche-action « Parents partenaires de l’éducation »***

La finalité de la recherche-action « Parents partenaires de l’éducation » est de favoriser le développement optimal 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 co-éducation en faveur de l’enfant.

Pour ce faire, trois outils essentiels ont été produits avec les acteurs concernés : une série de fascicules d’activités langagières « Eduquons ensemble avec Polo le lapin », un Recueil d’activités favorisant la relation école-famille et un Programme d’éducation familiale visant la satisfaction de neuf besoins psychosociaux à la base du développement de tout être humain (Pourtois et Desmet, 1997).

Avant tout, il est nécessaire de définir ce que nous entendons par le concept fondamental de co-éducation.

*1) La co-éducation*

La co-éducation 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’un outil commun, basé sur un référentiel commun, c’est-à-dire une définition partagée de ce que recouvre le développement psycho-social et langagier de l’enfant. Pour une co-éducation sereine, trois balises au moins sont à respecter. D’abord, co-éduquer ce n’est pas co-enseigner : les savoirs des deux parties sont à respecter dans leurs singularités. Ensuite, co-éduquer ce 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, co-éduquer n’est pas éduquer la famille : il ne s’agit pas de contrôler les pratiques familiales.

En d’autres termes, la notion de co-éducation désigne un espace intermédiaire à partir duquel l’école et la famille replacent l’enfant au centre du processus d’apprentissage et deviennent de véritables partenaires éducatifs, à la fois complémentaires et différents, au sein d’une communauté éducative qui donne sens à leurs pratiques (Humbeeck, Lahaye, Balsamo et Pourtois, 2007). Les enseignants et les parents articulent leurs moyens, leurs compétences et leur dynamisme pour participer ensemble à l’éducation de l’enfant.

Il faut être conscient que 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 soulève 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.

*2) Les fascicules de langage « Eduquons ensemble avec Polo le lapin »*

La mise en place d’un contexte socio-éducatif visant à stimuler le langage oral chez l’enfant de 3 à 6 ans implique la production d’un ensemble d’activités à travers lesquelles le parent et l’enseignant agissent ensemble comme partenaires d’un acte éducatif commun. Il s’agit, pour chacun, de sortir de l’entre-soi afin de co-éduquer.

Les activités de stimulation du langage ont été regroupées dans un ensemble de dix fascicules pour chacun des âges (3, 4, 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[[2]](#footnote-2), syntaxiques et phonologiques.

Chaque fascicule existe sous une forme « enseignant » et sous une forme « parent ». Le contenu est identique mais leur présentation est différente. Les fascicules « enseignant » ont davantage une fonction didactique, annonçant clairement les objectifs opérationnels de chaque activité. Les fascicules « parent » ont, quant à eux, une fonction ludique : il ne s’agit pas de « scolariser » la famille mais de trouver, au foyer, un plaisir partagé dans les activités de langage.

En outre, les fascicules sont construits autour d’un personnage récurrent « Polo le Lapin ». Celui-ci est matérialisé par une peluche qui « voyage » avec l’enfant, de l’école à la maison. Souriant et rassurant, ce personnage exerce un impact affectif considérable. Il est au cœur de la motivation de l’enfant à apprendre. Il assure, en effet, une continuité rassurante dans l’entre deux familial et scolaire. Par ailleurs, l’enfant s’y projette facilement.

Dans ce contexte d’apprentissage d’un même contenu aussi bien à l’école qu’à la maison, les relations entre l’enseignant et les parents s’intensifient. La centration, de part et d’autre, sur le développement de l’enfant, favorise la communication en lieu et place de la confrontation. Les observations se croisent et une discussion constructive peut s’engager. Chaque activité constitue un pas supplémentaire sur le chemin d’éduquer ensemble.

*3) La coopérative d’activités de co-éducation*

Au cours de cette expérience de recherche-action, nous avons répertorié les démarches innovantes de co-éducation. Ce recueil, intitulé « Coopérative d’activités de co-éducation », reste ouvert : il s’enrichit au fur et à mesure du déroulement de la recherche-action. Les activités sont présentées sous forme de fiches et classifiées en fonction des besoins psychosociaux : affectifs, cognitifs, sociaux ou conatifs (Pourtois et Desmet, 1997).

*4) Programme d’éducation familiale*

Les conduites éducatives des parents se développent largement sur la base de théories implicites. Il s’ensuit que certaines familles manifestent des comportements plus appropriés et, comme nous l’avons constaté, plus variés que d’autres. Les parents n’ont pas toujours pleinement conscience de cette disparité du patrimoine éducatif.

Le but du programme d’éducation familiale est d’enrichir les pratiques éducatives de façon à ce qu’elles répondent le plus largement possible aux besoins affectifs, cognitifs, sociaux et conatifs des enfants. Pour cela, il importe de faire prendre conscience aux parents de la façon dont ils éduquent. Une telle conscientisation passe nécessairement par un travail d’auto-analyse et par l’expression de leur vécu. Ceci se réalise au sein d’un groupe de parole qui stimule la réflexivité, le sentiment de compétence et la reliance entre les parents. L’animateur est un « problématiseur » : il impulse le questionnement, sans jamais imposer un modèle éducatif.

La structure et le contenu du programme s’appuient sur le modèle des besoins psychosociaux et des pédagogies qui y sont associées (Pourtois et Desmet, 1997). Celui-ci permet de rassembler les pratiques et les questions des parents dans un cadre théorique qui exerce une fonction structurante, rassurante et contenante et qui est utilisé comme une grille d’analyse des comportements. Quatre thèmes sont proposés. Au départ du thème « Aimer son enfant : comment s’attacher et se détacher », les participants abordent les besoins d’attachement, d’acceptation et de communication. Avec celui intitulé « Comment aider son enfant à apprendre », sont envisagés les besoins de stimulation, d’expérimentation et de considération (d’estime de soi). Le thème « Comment mettre des limites à mon enfant » favorise l’évocation des besoins de structures et de renforcement. Enfin, le thème « Comment transmettre des valeurs à mon enfant ? » suscite des questionnements sur la transmission des repères culturels et sociaux ainsi que sur le besoin d’investissement de l’enfant (dans un projet d’avenir).

Neuf fascicules, correspondant aux neuf besoins fondamentaux du modèle utilisé ont été élaborés à la fois comme support pour l’animation et comme outil complémentaire pour le parent, à domicile. Chaque fascicule comporte trois parties : « Etre parent et s’interroger… » en vue de stimuler la conscience pédagogique du parent par rapport aux besoins des enfants, « Etre parent et agir… » dans le but de faire émerger chez les parents des conduites éducatives nouvelles en lien avec les besoins de l’enfant et « Etre parent expert » servant à s’interroger sur des comportements d’enfants dans des situations données, puis à les analyser. Soulignons que les fascicules sont conçus sur base d’images représentant Polo le lapin car la volonté est aussi que le parent communique avec son enfant sur la façon dont s’expriment et sont satisfaits chacun des besoins.

*5) L’évaluation de la recherche-action*

Nous proposons ci-après quelques résultats saillants de l’évaluation de la co-éducation axée sur les activités de langage (analyse quantitative des gains de langage et analyse de contenu d’entretiens avec les acteurs éducatifs) et de l’évaluation du programme d’éducation familiale (analyse de contenu d’entretiens auprès des parents).

a) Evaluation quantitative des gains de langage

Les acquisitions langagières avec pré-test, post-test et groupes expérimentaux (N = 229) / groupes témoins (N = 93) ont fait l’objet d’un traitement statistique. Deux tests de langage standardisés ont été utilisés – l’un évaluant le vocabulaire actif et passif (TVAP de Deltour et Hupkens, 1980), l’autre la syntaxe (A. Khomsi, 2001) – et un troisième a été construit aux fins de la recherche afin d’évaluer le vocabulaire (actif et passif) non évalué par le TVAP.

Les résultats montrent que pour l’ensemble des trois tests administrés, les gains absolus du groupe expérimental sont très, très significativement supérieurs à ceux du groupe témoin. Si on examine les gains aux tests séparément, on observe que, pour chacun, les gains du groupe expérimental sont supérieurs à ceux du groupe témoin sauf pour le TVAP (NS) ; pour les deux autres tests, les différences sont très très significatives. Au sein du groupe expérimental, nous avons examiné la relation entre les gains et des variables indépendantes comme l’année scolaire de l’enfant, l’implication pédagogique de l’enseignante dans le projet, le genre de l’élève et la position socio-économique de la famille. Les gains les plus élevés sont observés chez les enfants de 1ère maternelle, ensuite de 2ème maternelle et enfin de 3ème maternelle : les différences sont très, très significatives. Les gains des enfants des enseignantes affichant une implication élevée dans le projet sont significativement supérieurs à ceux des enseignantes à faible implication. Par contre, les gains ne se différencient pas de façon significative en fonction du genre de l’enfant et de la position socio-économique de sa famille ; toutefois, les gains des enfants issus d’un milieu social inférieur sont supérieurs à ceux des enfants issus d’un milieu social supérieur.

b) Analyse qualitative

Un recueil d’informations systématisé par un protocole d’entrevue comportant 18 questions a été réalisé auprès de 24 enseignantes issues des groupes expérimentaux. Les questions portaient sur l’implantation du projet (conditions, attentes, rôle du chef d’établissement), le développement du projet (matériel pédagogique, adaptation personnelle, utilisation de la peluche, travail en équipe, disponibilité des chercheurs de l’UMONS, difficultés), le bilan du projet (modification des attitudes et des pratiques, accroissement des apprentissages chez les élèves, nécessité d’une évaluation, relations avec les parents, rôle des institutrices maternelles, satisfaction des attentes initiales, points forts et points faibles du projet) et l’avenir du projet (propositions d’amélioration, recommandations, poursuite du projet). Les données ont fait l’objet d’une analyse de contenu catégorielle assistée par le logiciel Weft QDA. Nous développons ci-après les résultats de l’analyse qualitative qui ont été mis en relation avec les gains de langage. Deux profils de dynamique « efficace » versus « peu efficace » ont pu être dégagés selon la perception des enseignantes recueillie au cours des entrevues. Nous décrivons ci-après le profil « efficace ».

L’*implantation du projet* est perçue favorablement car les enseignantes étaient en recherche de solutions face au problème de langage et donc d’outils pour travailler plus efficacement : outils de langage d’une part et outils destinés à inciter les parents à participer au processus d’apprentissage de leur enfant, d’autre part. Elles apprécient en outre que leur chef d’établissement joue un rôle mobilisateur à l’égard 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.

Le *développement du projet* présente les caractéristiques qui suivent. Les enseignantes utilisent le matériel pédagogique mis à leur disposition en exploitant au maximum sa richesse. Si, dans un premier temps, elles tendent à se conformer aux indications et suggestions présentes dans les fascicules, très rapidement, elles adaptent les activités proposées de façon variée et diversifiée. Beaucoup réalisent un matériel complémentaire à visée pédagogique. La peluche Polo est fréquemment utilisée en classe, « voyage » régulièrement de l’école vers la famille et, au retour, est le prétexte pour stimuler l’expression orale de l’enfant chez qui elle a séjourné. Par ailleurs, la disponibilité des chercheurs est soulignée. Elle a permis aux enseignantes d’être sécurisées et valorisées dans leurs pratiques. Si celles-ci disent n’avoir pas rencontré de problème particulier dans la mise en œuvre des activités en classe, la participation des parents n’a, par contre, pas été à la hauteur de leurs espérances. Elles réclament dès lors le soutien des chercheurs pour trouver des solutions plus efficaces à cet endroit.

Le *bilan du projet* est perçu de façon positive. Les enseignantes reconnaissent que le projet a modifié leurs attitudes à l’égard des activités de langage ; pour elles, le contenu des fascicules est estimé riche et la méthodologie souple ; les activités de langage qu’elles mènent sont désormais devenues à la fois beaucoup plus réfléchies, systématiques et plaisantes. Elles ont constaté un accroissement des compétences langagières chez leurs élèves tant sur le plan lexical que syntaxique. Des changements positifs sont survenus chez tous les enfants et particulièrement chez les « petits parleurs ». Les effets bénéfiques de l’affectivité générée par le personnage Polo ont aussi conduit les enseignantes à porter un autre regard sur leurs élèves et à porter plus d’attention à leurs besoins et à leurs progrès. Ainsi, les attitudes plus positives des enfants et des enseignantes se renforcent mutuellement, créant un véritable cercle vertueux. Toutefois, comme nous l’avons signalé ci-avant, les attentes initiales quant à l’implication active des parents dans la co-éducation restent insatisfaites. C’est le seul point faible mis en évidence. Le projet a eu un impact sur les pratiques et le rôle des institutrices maternelles. Celles-ci estiment qu’il serait bon de poursuivre les activités au premier cycle de l’enseignement primaire en vue d’établir une continuité d’apprentissage.

En ce qui concerne l’*avenir du projet*, les enseignantes émettent volontiers des propositions personnelles d’amélioration concernant le matériel pédagogique et la mise en œuvre des activités. Toutefois, étant largement satisfaites par le projet dans son état actuel, elles sont prêtes à le recommander sans restriction aucune à d’autres enseignantes. Toutes arrivent à la conclusion : « Il ne faut pas lâcher prise ».

c) Evaluation du programme d’éducation familiale

Les informations concernant le programme d’éducation familiale ont été recueillies par des entretiens collectifs, des entretiens individuels et des questionnaires auprès de 31 parents issus de 5 écoles différentes et soumises à une analyse de contenu catégorielle. Les catégories ont été définies a priori sur base des objectifs poursuivis par le programme et fondés sur le modèle des besoins psychosociaux (Pourtois et Desmet, 1997) : les objectifs de reliance (dimension sociale), de réflexivité (dimension cognitive), de renforcement de l’estime de soi (dimension affective), d’enrichissement des pratiques éducatives (dimension conative). Aux catégories relatives aux objectifs ont été ajoutées des catégories liées à la méthodologie (connaissances réflexives, changements dans les pratiques et attitudes éducatives).

Le programme a été vécu de façon très positive par les parents. Développant une méthode implicative qui fait appel aux expériences vécues, il favorise, selon les parents :

* la reliance à divers niveaux de l’écosystème : au sein du microsystème (échanges et dialogue accrus avec l’enfant et avec d’autres membres de la famille), du mésosystème (nouveaux rapports entre l’école et la famille, entre les participants au sein du groupe de parole ; perception d’un soutien social) et du macrosystème (prise de conscience de l’impact des contextes économique, social et politique sur l’éducation ainsi que des causes externes aux difficultés rencontrées dans l’éducation) (Bronfenbrenner, 1979) ;
* la réflexivité tant dans les attitudes (curiosité, auto-analyse de leurs expériences d’éducation) que dans les compétences (questionnement sur leurs pratiques, décodage, mobilisation des apports théoriques, reconstruction mentale) (Schön, 1994) ;
* l’estime de soi, se manifestant par un accroissement de l’amour de soi (auto-reconnaissance de son identité, satisfaction par rapport à soi-même), de la vision de soi (évaluation de soi, auto-reconnaissance de ses compétences) et de la confiance en soi (conviction d’être capable d’agir, perception d’un regard positif d’autrui sur soi, sentiment de reconnaissance de sa compétence par autrui) (Ninacs, 2003) ;
* l’enrichissement des pratiques éducatives grâce surtout aux échanges avec les autres participants, ce qui leur permet de résoudre certains problèmes avec les enfants (approche pluriréférenciée).

Par ailleurs, les parents se montrent satisfaits par rapport aux thèmes proposés car ils rencontrent leurs questionnements. Ils apprécient la méthodologie utilisée qui structure (tout en étant souple) et rassure. Les outils proposés (photo-langages, émission télévisée « Une éducation presque parfaite » élaborée par nos soins et diffusée sur une chaîne régionale, événements critiques…) ont aussi été évalués positivement car ils facilitent la prise de parole au sein du groupe. La dynamique relationnelle a été favorablement perçue car les parents ne se sont pas sentis jugés et ont pris du plaisir à partager leurs opinions et expériences. Une charte précisant les principes de fonctionnement du groupe de parole a permis de garantir cette relation de confiance entre les participants et l’animatrice.

Ainsi, de manière générale, les parents interrogés se disent satisfaits de la méthodologie proposée. Ils ont pu dépasser leurs craintes, voire leurs réticences de départ (prendre la parole dans le groupe) et leurs frustrations (recevoir des recettes est plus facile). Ils sont aujourd’hui beaucoup d’interrogations nouvelles et désirent poursuivre leur formation. Pourtant, la participation des parents n’est pas facilement régulière. Elle demande une sollicitation constante de la part de l’animateur (choix de l’heure, rappels…). 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 de *sensibilisation* auprès des équipes éducatives des écoles concernées puis des parents et des autres partenaires potentiels, de *réactualisation constante* en fonction des publics, des demandes, de la dynamique du groupe, etc. et d’*évaluation*, certes continue, mais aussi au terme de chaque rencontre pour faire, avec les parents et avec les partenaires éducatifs qui ont pris part à la démarche, le point sur les acquis de la séance.

***2.2. Vers la Cité de l’Education***

Avec la Cité de l’Education, nous faisons un pas de plus vers l’alliance éducative car, dans ce cas, c’est au sein de la communauté qu’il s’agit de mettre en place les conditions d’une éducation émancipatrice pour chacun de ses membres. Ce projet repose sur l’idée d’une communauté qui, en articulant les sphères politique, socio-pédagogique et scientifique, fait du partenariat école-famille-société le substrat du processus éducatif.

L’alliance de ces trois pôles autour d’un objectif éducatif et d’un canevas méthodologique communs permet de coordonner et de dynamiser l’ensemble des initiatives prises dans le domaine de la co-éducation et du soutien à la parentalité au sein d’une même entité – la Cité de l’Education. Les différents partenaires disposent ainsi d’un cadre structurel au sein duquel les projets peuvent être mis en place dans les différents espaces investis par les parents : crèches, écoles, accueil extrascolaire, maison de la parentalité, Centre Public d’Aide Sociale, commune, entreprises…

Un tel dispositif nécessite la mise en place d’une double stratégie : l’une de formation de chacun des partenaires sociaux, l’autre d’une mise en réseau des différents projets concernés par la problématique de l’éducation. Il vise à faire réfléchir les acteurs sur leur action, à envisager la façon d’agir ensemble en articulant les différents projets (de soutien à la parentalité et de co-éducation) autour d’un référentiel commun qui donne une cohérence à l’ensemble de l’action. Ce concept d’approche intégrée implique à la fois le respect de la spécificité de chacune des approches et le développement d’un corpus de pratiques cohérentes.

Chacune des sphères d’influence (politique, socio-pédagogique et scientifique) aura son rôle à jouer pour promouvoir les conditions les plus favorables à l’implémentation d’une Cité de l’Education. Ainsi, c’est au monde politique qu’il appartient de fixer les objectifs généraux et de donner les moyens de les atteindre. Son soutien moral au projet est essentiel. Les acteurs socio-éducatifs auront le souci de produire ensemble (et donc de dépasser le désir d’agir seuls) ; ce sont eux qui, par leur mobilisation, contribueront à la définition des objectifs opérationnels et activeront le réseau qu’ils constituent à travers l’interdépendance de leurs actions. Au partenaire scientifique incombera différents rôles : la formation des acteurs socio-pédagogiques, la gestion méthodologique du projet, la mise à jour de ses finalités, la mise à disposition de ressources instrumentales, méthodologiques et théoriques et l’évaluation (formative, sommative et diagnostique). La rencontre de ces trois sphères d’influence implique l’existence d’un espace de reliance « famille – école – société » : les autorités politiques ont là aussi un rôle fondamental à jouer.

Ainsi, les Cités de l’Education vont permettre à la co-éducation de se développer dans un espace de démocratie participative où la citoyenneté est affirmée comme valeur qui rassemble. Tout pouvoir organisateur peut décider d’implanter une Cité de l’Education : ce peut être une ville, une commune, un quartier, une école, voire une classe. Sa finalité est de concrétiser des pratiques de co-éducation en créant du lien social, en reconnaissant les responsabilités éducatives de chaque partenaire et en recherchant l’émancipation de chacun de ses membres.

L’émancipation est un mot-clé des Cités de l’Education. Qu’entendre par ce concept ? Il s’agit pour tout individu de se constituer en « sujet », c’est-à-dire en se montrant capable d’agir sur lui-même pour construire son identité personnelle en gérant les tensions existentielles que lui causent ses relations avec les autres et avec le monde (Bajois, 2003). En d’autres termes, se penser comme sujet suppose d’avoir développé une aptitude suffisante à se décentrer des routines et des contraintes de son milieu d’appartenance pour se définir en tant qu’être singulier et se fonder une identité psychosociale autonome. Pour autant, l’affirmation de soi et l’autonomie ne se réalisent pas indépendamment de l’inscription du sujet dans son environnement social. L’émancipation suppose au contraire un individu à la fois « altérisé » (Lévinas, 1995) et autonome. Le but d’une éducation émancipatrice est donc de faire émerger des sujets capables de se faire auteurs de leur propre vie en lui permettant d’explorer le monde, en le dotant d’une conscience réflexive et en lui fournissant le maximum d’opportunités d’établir des liens qui favoriseront son développement.

Le projet de co-éducation « Parents partenaires de l’éducation » et le concept de Cité de l’Education reçoivent beaucoup de demandes d’information et/ou d’accompagnement en Belgique comme à l’étranger. C’est le cas de l’Italie, de l’Espagne, du Portugal, du Québec, de la Grèce, de la France… Vu cet intérêt et ce désir d’engagement en faveur des Cités de l’Education, nous avons créé un Réseau International des Cités de l’Education (RICE) dont les membres qui s’y engagent signent une charte, actuellement disponible sur le site de l’AIFREF (Association Internationale de Formation et de Recherche en Education Familiale dont le RICE est une émanation)[[3]](#footnote-3). Par ailleurs, l’équipe de recherche travaille actuellement à la réalisation d’un guide visant à aider les enseignants dans la mise en œuvre du programme de stimulation au langage, du programme d’éducation parentale et des activités de co-éducation[[4]](#footnote-4). En outre, une plateforme internet présente la recherche-action et met à la disposition, pour le téléchargement, les fascicules « Eduquons ensemble avec Polo le lapin »[[5]](#footnote-5).

**3. Conclusion**

Dans toute société, deux fonctions majeures sont à assurer envers ses membres : celle de sécuriser et celle d’émanciper. L’être humain ne peut vivre sans sécurité. Du coup, il a tendance à rester dans un entre-soi, dans un espace où il se sent protégé de l’extérieur. Les parents à la maison, les enseignants à l’école, les travailleurs sociaux dans leur institution… chacun vit dans son « silo » sans se connaître réellement les uns les autres. Ce type de vision morcelée engendre, on le sait maintenant, des résultats peu probants, inefficaces, voire nuisibles. L’enfant est particulièrement touché par cette situation, lui qui circule dans des lieux multiples sans pouvoir nécessairement établir de liens entre eux. La co-éducation, l’alliance éducative vont mettre l’accent sur la reliance, l’exploration et l’enrichissement des milieux en vue d’une émancipation optimale mais sans pour autant négliger la protection de chacun de ses membres. Celle-ci se réalise grâce à des attitudes et à des comportements exprimant l’acceptation (de l’autre dans ses différences), la considération (le respect), l’attachement, par exemple au travers de la mascotte « Polo le lapin »), le renforcement (positif), la stimulation (des ressources de chacun)…

Conçue sur la base de ces principes, la recherche-action « Parents partenaires de l’éducation » a montré ses effets bénéfiques. Il existerait donc bien une zone d’éducabilité insoupçonnée qu’il s’agit de mobiliser au maximum si on veut mettre l’émancipation à la portée de tous. L’heure est donc à la dissémination de l’expérience. Nous avons envisagé des extensions horizontales, verticales et structurelles.

Les extensions horizontales ont pris différentes formes :

* des forums de co-éducation où des enseignants, des institutions sociales et éducatives, des parents et toute personne intéressée par la co-éducation peuvent échanger et concrétiser des alliances nouvelles ;
* des ateliers, symposiums… dans des Congrès internationaux visant à informer la sphère scientifique sur l’expérience de co-éducation que nous avons menée ; c’est à l’occasion d’un de ceux-ci que le Réseau International des Cités de l’Education a vu le jour ;
* des ateliers d’échanges entre des enseignants qui ont acquis l’expérience de la co-éducation et du programme de stimulation au langage et des enseignants intéressés à les mettre en œuvre dans leur classe ;
* des réplications de la recherche-action dans des lieux divers comme des Centres de réfugiés par exemple ;
* l’ouverture aux médias avec notamment la réalisation d’émissions TV, la diffusion de l’expérience au JT ;
* ateliers d’éducation familiale avec des parents travailleurs au sein d’entreprises visant à sensibiliser celles-ci à leurs responsabilités éducatives et à la stimulation de leur enfant au langage ;
* …

Les extensions verticales sont aussi envisagées : des crèches ont adapté le projet de co-éducation « Eduquons ensemble avec Polo le lapin » aux caractéristiques langagières du tout jeune enfant (sensibilisation à la musicalité de la langue, narration d’histoires…). Certaines écoles primaires ont spontanément inventé des projets de co-éducation et de stimulation au langage. Signalons cette expérience inédite de tutorat où les élèves du primaire vont devenir tuteurs d’enfants de 3ème maternelle en vue de leur apprendre la langue néerlandaise au départ des fascicules « Polo le lapin » traduits. Dans une municipalité, « Polo le lapin » est devenu « Max le lièvre » pour accompagner et symboliser les projets de co-éducation dans l’enseignement secondaire.

Les extensions structurelles sont indispensables pour assurer la pérennisation du projet. Avec le temps, l’équipe de chercheurs doit progressivement quitter le terrain au profit de nouveaux acteurs qui prennent le relais : personnes-relais désignées par la municipalité parmi des enseignants expérimentés, institutions-relais telles que des maisons de quartier, des Centres Publics d’Action Sociale, des Centres psycho-médico-sociaux, des services de prévention de la ville…

Avec la recherche-action « Parents partenaires de l’éducation », nous avons montré que la co-éducation est possible non seulement entre la famille et l’école, mais aussi au sein de la Cité avec les institutions et les entreprises et qu’une conscience collective peut se construire et susciter des effets bénéfiques pour les enfants. C’est avant tout une vision d’avenir que nous avons proposé afin que les Cités de l’Education deviennent de véritables Cités résilientes. N’est-ce pas de la sorte que l’on peut satisfaire les attentes de tous les parents et de la communauté dans son ensemble ?

**Bibliographie**

Auberty V. et Bergougnou A. (1985), *La forteresse enseignante*, Paris, Fayard.

Bajoit G. (2003), *Le changement social*, Paris, A. Colin.

Bentolila A. (2008), *La maternelle au front des inégalités linguistiques et sociales*, Paris, Rapport au Ministère de l’Education Nationale.

Boisseau Ph. (2005), *Enseigner la langue orale en maternelle*, Paris, Retz.

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

Bruner J. (1987), *Comment les enfants apprennent à parler*, Paris, Retz.

Cloutier R. (1994), L’apprentissage : au centre des relations entre l’école et la famille, *Vie pédagogique*, n° 89, (1), pp. 20-23.

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.

Desmet H. et Pourtois J.-P. (1993), *Prédire, comprendre la trajectoire scolaire*, Paris, PUF.

Dubet F. (sous la direction de) (1997), *Ecole, familles : le malentendu*, Paris, Textuel.

Epstein J.-C. (2001), *School, family and community partnership : preparing educator and improving schools*, Boulder C.O., Westview Press.

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.

Humbeeck B., Lahaye W., Balsamo A. et Pourtois J.-P. (2007), Les relations école-famille : de la confrontation à la co-éducation, *Revue des Sciences de l’Education*, Montréal, vol. 32, n° 3, pp. 649-664.

Kaufmann J.-C. (2001), *Ego*, Paris, Nathan.

Khomsi A. (2001), *Evaluation du langage oral*, Paris, ECPS.

Lahaye W., Pourtois J.-P. et Desmet H. (2007), *Transmettre. D’une génération à l’autre*, Paris, PUF.

Lévinas E. (1995), *Œuvres (tome 2) : Parole et silence et autres conférences inédites au Collège philosophique*, Paris, Grasset.

Macbeth A. (1989), *Involving Parents*, Oxford, Heinemann.

Maschino M. (2002), *Parents contre profs*, Paris, Fayard.

Monnier R. et Pourtois J.-P. (1987), *Relations école-famille*, Bruxelles, Labor.

Nimal P., Lahaye W. et 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.

Pourtois J.-P. (1979), *Comment les mères enseignent à leur enfant (5-6 ans)*, Paris, PUF.

Pourtois J.-P. et Desmet H. (1997), *L’éducation postmoderne*, Paris, PUF.

Royer E., Saint-Laurent L., Moisan S. et Bitaudeau I. (1995), Participation parentale et élèves à risque : le projet PIER, dans L. Saint-Laurent, J. Giasson, C. Simard, J.-J. Dionne, E. Royer 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.

Vygotsky L.V. (1969), *Pensée et langage*, Paris, Messiclor.

1. Il s’agit d’une recherche-action pluriannuelle (2008-2013) intitulée « Parents partenaires de l’éducation » subsidiée par le Gouvernement de la Communauté française de Belgique, Ministère de l’Enseignement obligatoire. Les chercheurs qui ont participé à l’élaboration, à la mise en place, au développement et à l’évaluation du projet sont : J.-P. Pourtois, H. Desmet, M. Berger, P. Couvreur, V. Della Piana, A. Hachat, F. Hardy, M. Houx, B. Humbeeck et A. Tutak. Les Villes de Belgique concernées sont Charleroi, Péruwelz et Etterbeek (Bruxelles). [↑](#footnote-ref-1)
2. Les mots proposés ont été sélectionnés sur la base de la liste de Boisseau (2005). Celui-ci a établi un corpus de vocabulaire de base connu respectivement à 3, 4 et 5 ans. L’ensemble des fascicules permettent d’atteindre 1800 mots. [↑](#footnote-ref-2)
3. Site de l’AIFREF : [www.aifref.org](http://www.aifref.org) [↑](#footnote-ref-3)
4. Ce guide sera disponible à l’Université de Mons (24, rue des Dominicains) à partir d’octobre 2013. [↑](#footnote-ref-4)
5. L’adresse et le code utilisateur pour accéder à cette plateforme peuvent être demandés à l’adresse mail : jean-pierre.pourtois@umons.ac.be [↑](#footnote-ref-5)