

Parents partenaires de l'éducation

Relation d'une recherche-action visant la coéducation et la stimulation du langage de l'enfant en maternelle

Directeurs de recherche : J.-P. Pourtois, H. Desmet, W. Lahaye
Chercheurs : P. Couvreur, V. Della Piana, A. Hachat, F. Hardy,
M. Houx, B. Humbeeck, A. Tutak
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 Bergougnot, 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 de la présente recherche-action visant une coéducation efficace entre l'école et la famille¹. Comment imaginer une école au sein de laquelle tout ce qui est appris trouve en définitive son sens dans les deux milieux de vie essentiels 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

¹ Il s'agit d'une recherche-action pluriannuelle (2008-2013) intitulée « Parents partenaires de l'éducation » subsidiée par le Gouvernement de la Fédération Wallonie-Bruxelles, Ministère de l'Enseignement obligatoire.

acteurs pédagogiques (parents, enseignants...), politiques et scientifiques expriment face à une situation que d'aucuns qualifient de crise de l'éducation. C'est à ces attentes que la recherche-action veut 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 de la recherche-action menée dans trois villes de Belgique², nous développerons plus précisément quelques constats qui l'ont orientée. Après les constats, nous la décrirons et présenterons les résultats de son évaluation.

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 et 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 –

² Il s'agit des villes de Charleroi, Péruwelz et Etterbeek.

(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 :

- 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 ; Rayna et al. 2010).

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 ; Pithon, Asdih et Larivée, 2008). Les effets sont d'autant plus marqués que le partenariat se réalise précocement, dès l'école maternelle (Macbeth, 1989 ; Royer, Saint-Laurent, Moisan et Bitaudeau, 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. Une approche de coéducation et de stimulation au langage

2.1. La recherche-action « Parents partenaires de l'éducation » : finalité et contenus

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 coéducation 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 coéducation.

1) La coéducation

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

En d'autres termes, la notion de coéducation 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 coéducation 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 coéduquer ne

peut donc, le plus souvent, qu'être proposée, d'autant plus qu'elle met en jeu, chez chaque acteur, des composantes identitaires fondamentales.

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 coéduquer.

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 lexicales³, 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 coéducation

Au cours de cette expérience de recherche-action, nous avons répertorié les démarches innovantes de coéducation créées par les enseignantes. Ce recueil, intitulé « Coopérative d'activités de coéducation », 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

³ 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.

fonction des besoins psychosociaux : affectifs, cognitifs, sociaux ou conatifs (Pourtois et Desmet, 1997).

4) Le 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 « problématisateur » : 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'exprime et est satisfait chacun des besoins.

2.2. Méthodologie de la recherche-action

1) Les acteurs concernés

En 2009-2010, la recherche-action a été mise en place dans des écoles de la ville de Charleroi. Il s'agit, durant cette année, d'une *phase d'exploration et de sensibilisation*. Le dispositif opératoire repose sur 8 écoles pilotes, tous réseaux confondus. Le projet s'adresse à 844 familles et à 44 enseignants (38 classes).

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

Au cours de l'année 2011-2012 se met en place une *phase d'approfondissement et de préparation à la dissémination*. Le groupe expérimental se fait donc plus restreint surtout sur le site de Charleroi où les acteurs pédagogiques sont davantage sollicités pour des réunions de concertation et de réflexion, pour l'organisation de rencontres éducatives.... 4 écoles sont concernées, soit 14 enseignantes et 288 familles. A Péruwelz, 6 écoles, 23 enseignantes, s'adressant à 564 familles restent écoles-pilotes. A Etterbeek, 5 écoles, 27 enseignantes et 573 familles sont parties prenantes.

Les trois sites se caractérisent par un taux particulièrement élevé de familles en situation de pauvreté. Charleroi et Etterbeek constituent un site urbain ; Péruwelz un site rural. Charleroi et surtout Etterbeek sont fortement concernés par un phénomène de plurilinguisme.

2) Les activités menées

Durant l'année 2008-2009, au départ des pratiques des acteurs impliqués, les activités de langage, de coéducation et d'éducation familiale ont été sélectionnées, mises en forme, classées en fonction de leur objectif, illustrées (avec le personnage Polo) et réparties dans des fascicules. Les années suivantes ont permis de réaliser des ajustements en réponse aux commentaires des acteurs. A côté des fascicules, une plateforme internet présente la recherche-action et met à disposition, pour le téléchargement, les activités de langage et de coéducation. La traduction (en 7 langues) des consignes a été réalisée pour les parents non francophones.

Pendant les trois années d'expérimentation des activités sur le terrain, quatre types de rencontre ont été réalisées :

- des réunions de concertation consistant en des espaces de suivi et d'évaluation continue de la recherche-action (écoles pilotes et volontaires) ;
- des accompagnements individualisés permettant un suivi spécifique de chaque école ;
- des colloques, des forums, des journées de formation et des séminaires visant à informer et former tout acteur social ou éducatif intéressé par le projet ;
- des réunions de divers types impliquant l'inspection, les conseillers pédagogiques, des membres de CPMS, des experts, des responsables politiques, des partenaires issus d'institutions éducatives ou sociales (crèches, maisons de quartier, écoles des devoirs, centres culturels, CPAS....), des directeurs de Hautes Ecoles...

L'ouverture aux médias est également une démarche favorisant l'intérêt pour la recherche-action. Ainsi, dix émissions « Une éducation presque parfaite » ont été réalisées et diffusées par la chaîne régionale TéléSambre (Charleroi). La chaîne régionale No-Télé (Tournai) les a programmées à son tour. Ces émissions se révèlent en outre un excellent outil de travail pour les rencontres d'éducation familiale.

A l'issue de la recherche-action, un guide intitulé « Stimuler le langage en maternelle par un partenariat école-famille » a été réalisé⁴.

Une évaluation des gains langagiers suite à la participation à la recherche-action et des analyses de contenu des témoignages des acteurs concernés ont été effectuées au cours des années d'expérience. Nous en présentons ci-après les résultats essentiels.

3. Evaluation de la recherche-action

Nous proposons ci-après les résultats principaux de l'évaluation de la coéducation 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).

3.1. Analyse quantitative des gains de langage

Lors des trois années durant lesquelles s'est déroulée la recherche-action, nous avons comparé les gains de langage d'un groupe expérimental qui a participé au projet à celui d'un groupe contrôle qui n'y a pas participé. Chaque année, trois tests de langage ont été appliqués en pré-test (en octobre) et en post-test (en mai). Nous rapportons ci-après une synthèse des évaluations menées sur les trois années.

⁴ Il est téléchargeable sur le site : <http://www.eduquonsensemble.jimdo.com>.

1) *Instruments*

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

- l'épreuve de désignation du Test de Vocabulaire Actif et Passif (TVAP) de Deltour et Hupkens (1980) ;
- l'épreuve de syntaxe du Test d'Évaluation du Langage Oral (ELO) de Khomsi (2001) ;
- une épreuve de désignation (7 mots) et de dénomination (23 mots) construite par nos soins sur base de la liste de Boisseau (2005) ; l'alpha de Cronbach calculé pour l'épreuve à 3 ans, 4 ans et 5 ans se révèle satisfaisant (alpha 3 ans = 0.844 ; alpha 4 ans : 0.743 ; alpha 5 ans : 0.791).

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

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

2) *Variables*

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

Les variables indépendantes concernent des données signalétiques et contextuelles relatives à l'enfant (genre, année scolaire), à sa famille (niveau socio-économique, langue parlée au foyer, structure familiale, degré de participation des parents au programme), à l'enseignante (satisfaction et implication pédagogique, application fragmentée ou continue, application personnalisée ou conforme, emploi ou non de la mascotte Polo), et à l'école (réseau d'enseignement, quartier, niveau socio-économique).

3) *Echantillon*

Le nombre de sujets des groupes expérimentaux et contrôles a été sensiblement identique d'une année à l'autre (N exp : respectivement 289, 242, 229 ; N contrôles : respectivement 96, 106, 93). Pour les années 2010-2011 et 2011-2012, les effectifs ont été répartis sur les villes de Charleroi et Péruwelz. Etterbeek n'a pas été repris dans l'échantillon à cause de son plurilinguisme, le nombre très important d'enfants dont la langue maternelle n'est pas le français biaisant les résultats aux tests de langage.

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

4) Résultats

a) Analyse des gains de langage

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

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

Tableau n°1 : Significativité des différences de gains de langage (groupe expérimental / groupe contrôle) pour les trois années

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

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

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

Syntaxe : Test de syntaxe (Khomsi)

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

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

b) Association entre gain global langagier et variables indépendantes

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

Le gain global des enfants est significativement supérieur quand :

- l'implication pédagogique et la satisfaction de l'enseignante dans le projet sont élevées ;
- l'approche méthodologique tend à être moins conforme à ce qui a été proposé dans le programme (activités fragmentées avec approfondissement de chaque partie ou innovations personnelles dans la présentation des activités) ; ce constat rejoint celui de l'implication pédagogique ;
- la mascotte Polo est employée en classe et « voyage » de l'école vers la famille et inversement ;
- la participation de la famille au projet est importante ;
- les élèves sont issus d'écoles caractérisées par un niveau socio-économique moyen où la population présente une hétérogénéité des milieux sociaux, contrairement à ceux qui fréquentent des écoles recrutant dans un milieu défavorisé homogène (il n'y a pas d'école composée d'élèves issus d'un milieu exclusivement favorisé).

Par contre, aucune association significative avec les gains globaux n'est observée avec les variables : genre de l'enfant, structure familiale, réseau d'enseignement et quartier de l'école.

Quant au milieu socio-économique dont l'enfant est issu, à l'année scolaire qu'il fréquente et à la langue parlée au foyer, ils méritent un examen particulier. Nous avons pour cela effectué, à côté du calcul des gains absolus, celui des gains relatifs. Rappelons à ce propos qu'en raison d'un score au pré-test plus élevé chez les enfants de milieu favorisé, chez ceux de 3^{ème} maternelle et chez ceux qui parlent le français à la maison, le gain relatif tend à prendre plus de valeur chez ce type d'élèves ; il pallie ainsi les limites de l'instrumentation ⁵.

- Si la position socio-économique supérieure de la famille tend à favoriser les gains relatifs langagiers chez l'enfant (sans toujours être significatifs), par contre, des gains absolus plus élevés tendent à se manifester chez les enfants de niveau social inférieur (sans être significatifs non plus).
- Il en va de même pour l'année scolaire : les enfants de première maternelle ont des gains absolus meilleurs que ceux de deuxième maternelle qui ont des gains absolus meilleurs que ceux de troisième maternelle ; par contre, cette différence entre les âges s'estompe quand on prend en compte les gains relatifs parce que les enfants de troisième maternelle ont de meilleurs scores au pré-test que ceux de deuxième et surtout de première maternelle. Rappelons toutefois que les gains relatifs globaux (les trois âges réunis) sont significativement plus élevés

⁵ Le gain absolu (ou brut) représente la différence obtenue par les sujets entre le score au pré-test et le score au post-test. Le gain relatif est calculé en pondérant le gain brut en tenant compte du maximum que le sujet pourrait obtenir (un enfant qui obtient une note élevée au pré-test a moins de possibilité de gain qu'un enfant qui obtient une note basse). La formule du gain relatif est : $[(\text{score après} - \text{score avant}) / (\text{score maximum} - \text{score avant})] \times 100$. Par exemple, un enfant qui obtient 19/20 au pré-test et 20/20 au post-test présente un gain relatif de 100 % $[(20-19) / (20-19) \times 100]$ car, avec un point, il a obtenu le maximum du gain qu'il lui était possible de réaliser (sans la limite de l'instrument, il aurait peut-être pu faire plus) ; a contrario, le sujet qui passe de 9 à 10 obtient un gain relatif de 9,1% $[(10-9) / (20-9) \times 100]$. Ainsi, dans le calcul du gain relatif, un gain brut d'un point sur un score maximum de 20 points n'a pas la même valeur selon que le sujet passe d'un score de 19 à 20 ou de 9 à 10.

chez les enfants (les trois âges réunis) qui ont suivi le programme que chez ceux qui ne l'ont pas suivi.

- La même logique s'applique aussi à la variable relative à la langue parlée à la maison : les gains relatifs sont favorables aux enfants parlant le français au foyer ; par contre, les gains absolus ne les différencient pas significativement de ceux dont la langue parlée à la maison n'est pas le français.

3.2. Analyse des entretiens menés auprès des acteurs éducatifs

L'analyse de contenu d'entretiens menés avec les acteurs engagés dans la recherche-action de 2010 à 2012 s'est faite en trois phases.

1) Première phase (2010-2011)

La première phase (21 entretiens individuels ou de groupe, menés auprès de 11 chefs d'établissement et 20 enseignants, représentant 12 écoles localisées sur les trois sites) avait une fonction essentiellement exploratoire et visait à dégager des indicateurs de bonne marche du projet à partir des représentations des acteurs.

Le guide d'entretien portait sur les thématiques suivantes :

- les conditions favorables à l'implantation du projet,
- les difficultés à le développer,
- le travail en équipe ou en réseau,
- l'utilisation de la peluche « Polo le Lapin »,
- les attentes à l'égard du projet,
- les autres activités menées au départ de « Polo le Lapin »,
- la satisfaction par rapport au projet,
- sa poursuite l'année suivante,
- le but poursuivi,
- les points forts et les points faibles,
- les oppositions, les conflits dans la mise en œuvre du projet.

Les entretiens ont été effectués par des experts indépendants, J.-M. Bouchard et B. Terrisse, tous deux professeurs à l'Université du Québec à Montréal. L'intérêt de leur participation à l'évaluation de la recherche-action était double : leur expertise dans le domaine des programmes éducatifs impliquant les parents et leur extériorité par rapport au projet.

L'analyse de contenu thématique a permis de mettre en évidence les représentations des acteurs, relativement à quatre indicateurs qualitatifs :

- *la pertinence* du projet est bien perçue par les directeurs et les enseignants : l'objectif du développement du langage répond parfaitement aux besoins des enfants, particulièrement ceux issus d'un milieu socio-culturel défavorisés ;

- *l'efficacité* du projet est réelle pour beaucoup d'acteurs qui perçoivent des traces encourageantes tant au niveau de la progression des enfants que de l'évolution des relations école-familles, et qui s'en réjouissent : ils y trouvent l'énergie pour poursuivre leur action ; d'autres sont (encore) sceptiques, découragés par les obstacles rencontrés et par l'immensité de la tâche à accomplir : ceux-là auront besoin d'un soutien pour (re)trouver une confiance en leur capacité d'agir ;
- *l'efficience* du programme est soulignée par bon nombre d'enseignants et de chefs d'établissement, d'une part à propos de Polo, la peluche, dont la dimension affective agit positivement à la fois sur l'apprentissage des enfants et sur l'établissement des contacts nouveaux avec les familles et, d'autre part concernant la qualité du matériel pédagogique (les fascicules) soutenant l'acquisition d'un savoir langagier bien construit et structuré, simultanément en classe et en famille, sous forme ludique ;
- *la durabilité* du projet semble bien intégrée et a même tendance à s'exprimer en terme de continuité : il importe, certes, que les enfants conservent les acquis obtenus au terme de l'année scolaire mais encore faut-il qu'ils s'enrichissent de nouveaux savoirs et savoir-faire afin de pouvoir les mettre en œuvre dans des situations langagières de plus en plus nombreuses et variées leur permettant d'atteindre, en fin de 2^{ème} année, le premier seuil des compétences de base. Nombre d'enseignants et de directeurs ont clairement perçu ces enjeux et ont déjà amorcé l'une ou l'autre démarche visant à assurer une forme de prolongement du projet « Polo le Lapin ».

2) Deuxième phase (2011-2012)

La deuxième phase (24 entretiens effectués auprès d'un échantillon d'enseignants représentatif des écoles et des enseignants engagés activement dans la recherche-action) a visé à examiner les indicateurs de pertinence, d'efficacité, d'efficience et de durabilité de façon plus systématique. Le guide d'entretien comportait 19 thématiques qui ont fait l'objet d'une analyse de contenu catégorielle assistée par le logiciel Weft QDA. Les thématiques étaient les suivantes :

- mise en œuvre du projet : conditions d'implantation, attentes initiales des enseignants et rôle attendu du directeur ;
- développement concret du projet au sein des classes : mise en œuvre des activités proposées, initiatives pédagogiques personnelles, dynamique et difficultés rencontrées, coopération au sein des équipes, avis des enseignants sur le matériel didactique et rôle d'accompagnement de l'équipe de recherche ;
- bilan du projet : changements dans les pratiques éducatives, dans le rôle perçu de l'institutrice maternelle, retombées sur les relations avec les parents, changements observés chez les enfants, critiques du projet, satisfaction des attentes, importance des résultats de l'évaluation finale ;

- perspectives futures : poursuite et extensions éventuelles, diffusion auprès des collègues et propositions spontanées d'amélioration.

Ce sont toujours des experts dans le domaine de la coéducation et extérieurs à la présente recherche-action qui ont effectué les entretiens : Prof. J.-M. Bouchard (UQAM), Prof. B. Terrisse (UQAM) et Prof. F. Olabarrieta (Univ. de Bilbao). Les résultats ont largement confirmé les indicateurs de la phase 1. Nous nous centrerons donc ci-après sur les résultats de la troisième phase de l'analyse qui prend appui sur des données recueillies à la deuxième phase et qui fournissent des points de repère essentiels pour une mise en place réussie d'un projet de coéducation axé sur la stimulation du langage à l'école maternelle.

3) Troisième phase

La troisième phase, réalisée au terme de la recherche-action, repose sur la comparaison des représentations des cinq enseignants (parmi les 24 de la phase 2) dont les élèves ont obtenu les gains globaux relatifs les plus élevés aux tests de langage et des cinq dont les élèves ont obtenu les gains globaux relatifs les plus bas. Elle a permis de dresser l'idéaltype d'une dynamique enseignante « *très efficace* » (comparativement à celui d'une dynamique « *peu efficace* ») dans la mise en œuvre du projet. Nous insistons sur le fait qu'un idéaltype n'est pas le portrait d'un individu réel, mais l'agglomérat de caractéristiques significatives émanant d'un ensemble d'individus que l'analyse a identifiés comme appartenant à un même groupe.

Ainsi, dans une dynamique enseignante efficace, l'enseignant estime que le projet 'Eduquons ensemble' est arrivé à point nommé dans son école en raison du besoin ressenti de résoudre un problème : les déficits langagiers des élèves. Ses attentes initiales sont de pouvoir disposer d'outils pédagogiques permettant, d'une part de travailler le langage de manière plus fréquente et plus régulière et, d'autre part d'inciter les parents à participer activement à ce développement, dans une réelle perspective de coéducation. Il apprécie que son chef d'établissement joue un rôle mobilisateur vis-à-vis de projets qui, comme celui-ci, donnent à l'école une identité forte et génèrent un sentiment positif d'appartenance. Ces conditions étant remplies, il estime que l'implantation du projet dans l'école et dans les classes a été 'facile', même si elle a demandé un temps d'adaptation.

En classe, il utilise le matériel pédagogique mis à sa disposition en exploitant au maximum sa richesse : dans un premier temps, il tend à se conformer aux indications et suggestions présentes dans les fascicules afin d'en découvrir et d'en maîtriser au mieux les contenus, ce qui ne l'empêche pas de choisir parmi les thèmes disponibles ceux qui lui paraissent les plus en relation avec les besoins de ses élèves, la vie de la classe et les contenus d'apprentissage inscrits au programme ; sa bonne connaissance des activités proposées sert ensuite de terreau à la mise en œuvre d'adaptations personnelles variées et judicieuses et à la réalisation d'un matériel pédagogique complémentaire qui lui permet de diversifier les activités d'apprentissage. La peluche Polo le lapin est utilisée au cours des activités

langagières pour créer un climat d'attention, d'écoute et de prise de parole favorable aux apprentissages ; ses 'voyages' entre l'école et les familles sont réguliers, et ses retours en classe sont utilisés par l'enseignant pour faciliter l'expression orale de l'enfant chez qui elle a séjourné. Au sein de la section maternelle, le travail en équipe est rare mais l'enseignant estime toutefois qu'il est possible ; il regrette l'individualisme du milieu scolaire et le repli sur soi qui en résulte, et il apprécie beaucoup les échanges collégiaux élargis organisés à l'initiative de l'équipe de recherche de l'U.Mons. La disponibilité des chercheurs lui a permis de se sentir sécurisé, en dépit des incertitudes qu'entraîne toute innovation et du stress pouvant résulter des visites d'experts étrangers ou des participations à des forums et colloques ; finalement, cette visibilité sociale accrue lui a procuré un sentiment agréable et nouveau de valorisation personnelle et professionnelle. Le développement du projet ne s'est pas pour autant déroulé sans que surgissent des difficultés. Certes, l'enseignant n'a pas rencontré de problèmes majeurs dans la mise en œuvre des activités en classe, mais la participation active des parents a été plus difficile à établir.

En terme de bilan, l'enseignant reconnaît que le projet 'Eduquons ensemble' a modifié ses attitudes vis-à-vis des apprentissages langagiers, lesquels étaient jugés nécessaires mais un tant soit peu rébarbatifs ; les fascicules ont permis de surmonter ces a priori et les activités de langage sont devenues à la fois beaucoup plus réfléchies, systématiques et plaisantes. L'enseignant est sensible aux progrès langagiers de ses élèves, dont le lexique est devenu plus riche et la syntaxe plus élaborée ; il apprécie particulièrement l'évolution positive des 'petits parleurs' qui, ayant davantage de choses à dire grâce à Polo, osent enfin s'exprimer. L'affectivité générée par le personnage de Polo a aussi amené l'enseignant à porter un regard neuf sur ses élèves, à être plus attentif à leurs difficultés, leurs besoins et leurs progrès. Les résultats de l'évaluation des acquis langagiers sont attendus avec impatience, même si cette perspective n'est pas dénuée d'un certain stress : évaluer les acquis des enfants, c'est aussi évaluer l'efficacité pédagogique de l'enseignant !

Désormais, l'enseignant situe aussi plus clairement sa propre action pédagogique dans une continuité d'apprentissage impliquant ses collègues de section maternelle mais aussi du 1^{er} degré primaire. Le projet n'a pas modifié radicalement les relations (généralement 'bonnes') de l'enseignant avec les parents mais les contacts sont devenus plus nombreux et ont acquis une teneur plus pédagogique, induite par la coéducation. Toutefois, les attentes initiales de l'enseignant quant à une implication active de tous les parents dans la coéducation restent quelque peu insatisfaites ; ce constat n'est cependant pas démobilisateur et l'incite plutôt à s'interroger et à se remettre en question. Au final, faire participer tous les parents est pratiquement la seule difficulté d'un projet dont la conception globale, la richesse des contenus, la souplesse d'utilisation, la pertinence et la diversité des thèmes, l'affectivité mise au service des apprentissages et la dimension interactive du suivi assuré par l'U.Mons constituent autant de 'points forts' qui justifient le souhait de voir se poursuivre la démarche par-delà l'échéance de la recherche-action.

En conclusion, nous pensons que les images et les scripts ou scénarios ainsi mis à jour apportent un éclairage utile sur les points de force du projet *'Eduquons ensemble'*, ceux qui sont donc de nature à fournir des points d'ancrage solides pour son maintien et pour sa dissémination auprès d'autres d'enseignants, dans d'autres écoles.

3.3. Evaluation du programme d'éducation familiale

Les données 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 implicite 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 se posent 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.

Conclusion

Toute recherche-action doit être envisagée comme un processus, un chantier permanent. Elle n'est jamais un aboutissement. C'est pour cette raison que son évaluation est nécessairement formative. Qu'est-ce qui a changé avec sa mise en place ? Constitue-t-elle un rempart contre la vulnérabilité sociale ? Quels sont les points d'ancrage solides qui permettent sa pérennisation et sa dissémination ? Quels obstacles et difficultés risquent d'entraver sa dynamique ? Que retirent les parents des groupes de rencontres éducatives ?

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

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

significatif avec la structure familiale, le réseau d'enseignement, le lieu d'implantation de l'école et le genre de l'enfant⁶.

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

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

La parole des acteurs de terrain doit aussi être prise en compte dans l'évaluation de la recherche-action, car c'est à eux qu'il incombe de donner vie au projet jour après jour. Leurs témoignages associés aux résultats positifs enregistrés à l'analyse statistique des gains de langage fournissent des indications précieuses conduisant au succès de la mise en place et du développement du projet. Quels sont les éléments favorables à une telle réussite ? Examinons-les synthétiquement à la lumière de leurs propos recueillis au cours d'entretiens.

La recherche-action répond à une *opportunité* : les acteurs sont à la recherche de solutions aux problèmes langagiers de leurs élèves et d'outils de stimulation du langage ainsi que de développement du partenariat école-familles.

Les enseignants font preuve de *productivité* : enrichissement du matériel pédagogique initial, adaptations personnelles, réalisation d'activités complémentaires, ce qui contribue à donner plus de *sens* au projet, celui-ci étant encore accentué si la dimension affective est présente (la peluche Polo).

⁶ Tout au plus peut-on dire que les filles tendent à tirer un meilleur profit du programme que les garçons mais sans que la différence soit significative.

La recherche-action induit une forme de *réflexivité* par le biais d'outils d'analyse, de grilles de lecture et d'échanges multiples ; une discussion quant aux finalités et à la pertinence des objectifs poursuivis est constamment envisagée. Cette démarche conduit à un *changement de regard et d'attitude* des enseignants allant dans le sens de plus de positivité envers les activités de langage et de coéducation mais aussi envers les enfants, les parents et envers eux-mêmes.

La recherche-action ne peut faire abstraction de la *temporalité*. Pour changer, il faut du temps et la progression des acteurs éducatifs doit être soutenue : les difficultés, les conflits, les phases de doute... sont ces moments présents dans toute recherche-action. Mais ces moments peuvent être fructueux s'ils sont analysés, discutés, dédramatisés et dépassés. Pour cela, la présence d'une personne-ressource et la référence aux expériences des collègues s'avèrent nécessaires. De plus, les acteurs éducatifs ont à penser l'avenir, ici en terme de continuité du projet à l'école primaire. C'est dès lors toute la dynamique de l'école qui est concernée. Le rôle du chef d'établissement est donc primordial et, par delà, le rôle des responsables politiques. Dans cette recherche-action, le succès dépend de la rencontre entre trois sphères : le politique, le scientifique et le pédagogique. Selon U. Bronfenbrenner (1979), aucune action ne peut aboutir si elle ne prend en compte les sous-systèmes composant l'écosystème. En sciences humaines, c'est effectivement la volonté de prendre en compte la *complexité* des situations qui permet d'avancer.

Quant aux parents, ils ont vécu très positivement les rencontres éducatives auxquelles ils ont participé et cela en termes de reliance, de réflexivité, d'estime de soi accrue, d'enrichissement de leurs pratiques, de réponse à leur questionnement. Mais là aussi la vigilance est de rigueur : la sollicitation des parents, la sensibilisation des acteurs pédagogiques à l'importance des rencontres éducatives, la réactualisation constante des contenus en fonction des publics ainsi que les évaluations ponctuelles et continues nécessitent de faire appel à des personnes-ressources émanant d'institutions-relais.

Les résultats ainsi enregistrés apparaissent à ce stade indiscutablement très positifs. Il s'agit maintenant de considérer que l'éducation est en réalité l'affaire de tous : de l'école, de la famille, certes mais aussi de la société dans son ensemble. Il devient d'une évidente nécessité, pour qu'elle soit réellement émancipatrice, qu'elle se réalise par un partenariat impliquant l'ensemble des acteurs socio-éducatifs (tels que les centres psycho-médico-sociaux, les maisons de quartiers, les centres publics d'action sociale...) et non plus, comme auparavant, par des entités séparées. Il est clair que le processus tel que la présente recherche-action l'a engagé doit se poursuivre. L'enjeu de celle-ci est de conscientiser les acteurs, de susciter leur réflexivité, d'analyser la signification qu'ils attribuent à la nouvelle forme de partenariat qu'ils ont mise en place, d'évaluer encore et toujours leurs pratiques afin de constamment les ajuster au terrain. Mais la voie est tracée et le changement intégré. Là où l'expérience a eu lieu, rien ne sera plus comme avant : elle a été créatrice de liens, génératrice de sens et productrice de nouveaux pouvoirs pour les acteurs concernés. Et cela restera marqué dans les consciences et dans les actes.

Bibliographie

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

Bentolila A. (2008), *La maternelle au front des inégalités linguistiques et sociales*, Paris, Rapport au Ministère de l'Éducation 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 coéducation, *Revue des Sciences de l'Éducation*, Montréal, vol. 32, n° 3, pp. 649-664.

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

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

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

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.

Pithon G., Asdih C. et Larivée S. (sous la direction de) (2008), *Construire une communauté éducative. Un partenariat école-familles-associations*, Bruxelles, De Boeck.

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.

Rayna S. et al. (2010), *Parents-professionnels : la coéducation en question*, Toulouse, Erès.

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.