

**RECHERCHE-ACTION AU SEIN D'UN SYSTÈME SCOLAIRE :  
CO-CONSTRUCTION DES SAVOIRS ENTRE PARENTS ET PROFESSIONNELS**

**PARTICIPATIVE RESEARCH IN A SCHOOL SYSTEM:  
PARENTS-PROFESSIONALS CO-CONSTRUCTION OF KNOWLEDGE**

**Stéphanie FRENKEL<sup>1</sup>**

University of Liège, School Psychology Unit

RÉSUMÉ

Pendant deux années, nous avons mené une recherche-action visant à renforcer l'accordage parents-professionnels et à permettre un fonctionnement en termes de communauté de pratique. En Communauté française de Belgique, une vingtaine d'établissements scolaires à discrimination positive ont participé au « Programme d'Accordage Parents-Professionnels auprès d'Elèves à Risque » (PAPPER). Après avoir présenté l'origine de ce travail, nos objectifs et la méthodologie utilisée, nous traiterons notamment : des difficultés de l'implémentation d'une recherche participative, de la richesse d'une co-construction des savoirs et savoir-faire au sein d'une communauté de pratique, de l'empowerment des différents acteurs de terrain (enseignants, agents de Centre Psycho-Médico-Social, parents) et du produit de cette recherche-action, le « Répertoire de ressources utiles ».

SUMMARY

From November 2007 to October 2009, we conducted a participative research, the main goals of which were (a) to implement and perpetuate a program of cooperation between parents and professionals for at-risk children at school and (b) to develop, jointly with school teams, a plan to create communities of practice. In the French-speaking part of Belgium, around twenty schools took part in this "Program of parents and professionals cooperation for at-risk children" (PAPPER). We will first present our goals and the method used. Afterwards, we will discuss different things, such as the difficulties inherent to a participative research, the richness in co-constructing knowledge and ability in a community of practice, the empowerment of the various actors (teachers, professionals from the CPMS (guidance service), parents) and the product of this research: the " Catalogue of useful resources".

---

<sup>1</sup> Université de Liège, Département de Psychologie : Cognition et Comportement, Unité de Psychologie Scolaire, Rue de l'Aunaie, 30 - Bâtiment B38, B-4000 Liège, BELGIUM / E-mail : [S.Frenkel@ulg.ac.be](mailto:S.Frenkel@ulg.ac.be)

## INTRODUCTION

Suite à un appel d'offres de la Communauté française de Belgique, la recherche-action PAPPER (Programme d'Accordage Parents-Professionnels auprès d'Elèves à Risque) a débuté en octobre 2007 pour une durée de deux ans. Ce projet a réuni deux équipes issues de deux universités belges : l'Université de Liège et l'Université de Mons (Detraux *et al.*, 2009).

Les demandes du commanditaire nous ont amenés à définir les objectifs généraux suivants : améliorer les conditions de vie dans la communauté scolaire, faire évoluer les représentations des acteurs de terrain et formaliser les recommandations dans un répertoire de « ressources utiles » (guide à destination des professionnels de terrain). Dans cette optique, nous avons implémenté et tenté de pérenniser dans des établissements scolaires un programme d'accordage parents-professionnels auprès d'élèves à risque de difficultés scolaires. Nous avons ainsi accompagné les équipes psychopédagogiques dans la recherche de pistes pour favoriser cet accordage. Enfin, conjointement avec ces équipes, nous avons développé un dispositif permettant l'émergence de communautés de pratique. Chaque accompagnement a reposé sur ces deux axes de travail généraux (renforcer l'accordage parents-professionnels ET tendre vers une communauté de pratique). En fonction des différentes réalités de terrain, des axes de travail spécifiques ont également été rajoutés pour chaque école (*e.g.*, mise en place d'un langage commun qui permettrait aux parents ne parlant pas français ou illettrés de suivre un tant soit peu le travail scolaire de leur enfant *vs.* sens accordé à la signature des documents par les familles et amélioration des modes de communication école/familles).

Autour de l'élaboration de ce programme d'accompagnement, cet article s'articule en trois parties. Nous allons tout d'abord présenter la méthodologie utilisée pour ensuite discuter les implications de ce type de recherche-action. Nous terminerons sur les principaux résultats obtenus et les perspectives futures.

## QUELLE MÉTHODE ?

### RÉFLEXION ET POSITIONNEMENT THÉORIQUE

La première partie de notre travail a été de nous positionner théoriquement et de définir les concepts utilisés ; à savoir l'élève à risque (facteurs de risque et de protection), la parentalité (définition de la fonction parentale et de ses composantes) qui ouvre sur la collaboration école / famille (attitudes et types d'implication parentales), l'interculturalité (définition et réflexion) et les pistes de rapprochement entre l'école et la famille (partenariat, communauté de pratique et différents outils d'animation).

A l'instar de programmes trouvés dans la littérature anglophone (cf. par ex. Programme Cadillac (Reynolds & Wolfe, 1997)) et francophone (cf. par ex. Lire et écrire à la maison (Saint-Laurent, Giasson & Drolet, 2001), notre positionnement était de développer un programme d'accordage parents-professionnels orienté vers les apprentissages basé sur l'information aux parents (progrès, difficultés rencontrées ...), sur l'appui général aux apprentissages de l'élève (aide au devoir, à l'étude ...), mais surtout sur le rapprochement famille / école et l'établissement d'une collaboration active auprès des élèves dits « à risque ». Cela permettant en quelques sortes une guidance parentale qui apprenne aux parents à réagir aux troubles de leur enfant et de lui apporter le meilleur soutien possible (Amar-Tuillier, 2004).

La consultation de la littérature et l'enrichissement du modèle ont eu lieu tout au long des deux années de ce projet de recherche. Cela a enrichi notre pratique sur le terrain et nous a permis d'élaborer et de faire évoluer une pratique adaptée à la réalité des principaux acteurs (enseignants, directeurs d'établissement, agents de Centre Psycho-Médico-Sociaux (PMS), parents) ; interaction réciproque qui a conduit à une opérationnalisation plus « concrète » du projet PAPPER.

### ACTIONS DE TERRAIN ET OUTILS

**Echantillonnage** : des écoles en discrimination positive de la Communauté française (ou présentant des caractéristiques similaires) ont été sélectionnées par le comité d'accompagnement. Sur plus de vingt établissements constituant l'échantillon de départ, le projet PAPPER a été lancé avec dix-neuf établissements scolaires de l'enseignement ordinaire fondamental (maternelle et primaire) répartis dans toute la Communauté française de Belgique. Neuf établissements ont mené le travail dans son entièreté et ont conduit à son terme le projet PAPPER. Sur ces neuf établissements, deux ont également accepté une

dernière réunion début octobre 2009 afin de recevoir le feed-back des questionnaires parents et d'apporter des témoignages pour le répertoire de ressources utiles.

Notre accompagnement s'est centré sur le second cycle de l'enseignement fondamental (élèves âgés de 5 ans à 8 ans). Ainsi, les acteurs de terrain mobilisés ont été : les institutrices des 3<sup>èmes</sup> maternelles (3M) et des 1<sup>ères</sup> et 2<sup>èmes</sup> primaires (1P et 2P), la direction de l'établissement scolaire, les enseignants spéciaux (e.g., maîtres d'adaptation), les agents et la direction des Centres PMS, les parents et les responsables de l'association de parents lorsqu'elle existait. Dans certains cas, l'éducatrice de l'école des devoirs (extérieure à l'école) a rejoint le projet PAPPER en cours de route. Bien que les élèves fassent partie intégrante du système scolaire, le parti pris a été de ne pas les associer activement au processus pendant ces deux premières années de recherche-action mais plutôt dans une phase ultérieure du travail.

**Procédure - étapes préparatoires :** dans un premier temps, trois réunions d'une heure chacune ont été réalisées pour chaque établissement scolaire.

La première réunion école avait pour objectif de présenter PAPPER et de recueillir les représentations des acteurs de terrain. Elle réunissait le directeur de l'école accompagné de l'ensemble de l'équipe pédagogique et si possible les agents du Centre PMS avec lequel ils travaillaient. Pour cela, nous avons élaboré une plaquette de présentation de notre projet de recherche-action.

La seconde réunion école a rassemblé les mêmes acteurs afin de connaître le fonctionnement et les ressources de l'école. Il s'agissait d'un « état des lieux » de l'école qui est singularisée afin de connaître ses caractéristiques propres (aspects fonctionnels, modalités de communication, réseaux et éthique). Pour cela, nous nous sommes appuyés sur les documents disponibles (brochure et projet pédagogique de l'établissement) et d'un questionnaire envoyé au préalable à la direction de l'établissement (*i.e.*, document de neuf pages comprenant différentes rubriques à remplir et permettant d'avoir accès aux spécificités de l'établissement (caractéristiques (situation géographique et ressources, réseaux externes de l'établissement, projet pédagogique, organisation, définition des rôles et fonctions ...), modalités de communication (interne et avec les parents), exemple de situation positive avec un parent/une famille)). Les échanges lors de cette réunion se sont articulés sur la base des éléments recueillis qui ont été repris avec l'ensemble de l'équipe pédagogique (documents de l'école et réponses de la direction à des points de réflexion). Des questions supplémentaires ont permis d'approfondir certains points. A l'issue de cette réunion, une troisième réunion école a été proposée et un contact téléphonique a été planifié pour le début de l'année académique suivante afin d'en définir précisément la date. Une fiche école reprenant les éléments centraux a ensuite été rédigée pour chaque établissement. Ce document comprend une dizaine de pages d'informations et se termine par une fiche synthèse d'une page. C'est sur la base de ce document que les axes spécifiques de travail à chaque établissement scolaire ont été définis.

La troisième réunion école, dont l'objectif était d'implémenter le dispositif, a réuni le directeur de l'école accompagné des membres de l'équipe pédagogique concernés par le projet (3M, 1P et 2P) et si possible les agents du Centre PMS avec lequel travaillait cette école. Nous avons ainsi présenté le mode de fonctionnement général (nombre + fréquence + contenu des réunions de travail, éthique et implication demandée), le cadre conceptuel, les axes de travail (généraux *vs.* spécifiques) et recueilli l'accord formel de chaque équipe psychopédagogique avec fixation, notamment, des rôles et fonctions de chacun, des moyens à mettre en œuvre, des échéances et des critères d'évaluation.

**Procédure - intervention et accompagnement :** nous avons conçu notre travail comme un travail d'audit conduisant à un accompagnement ( $\approx$  « coaching ») afin de permettre à l'établissement scolaire - l'équipe pédagogique - de prendre conscience de ses difficultés, de prendre conscience de ses forces et ressources, de promouvoir un travail en réseau (l'école seule ne peut pas résoudre tous les problèmes), de tendre vers une communauté de pratique et de pérenniser cette démarche. Notre engagement vis-à-vis du commanditaire et des écoles qui se sont engagées est que les choses puissent ensuite se poursuivre sans notre présence. Il ne nous a toutefois pas été possible de préjuger d'une possibilité de travailler avec les écoles au delà du 31 octobre 2009 ; date de fin du contrat PAPPER avec le commanditaire.

Notre programme d'intervention personnalisé comptait a priori dix réunions principales avec l'équipe psychopédagogique de l'école. Ces réunions étaient réparties sur une année académique à raison d'une tous les quinze jours les trois premiers mois, puis une réunion par mois. Concrètement, entre sept et douze réunions de travail ont eu lieu par école.

Nous avons ainsi travaillé en parallèle sur deux niveaux. Le premier niveau portait sur les axes proposés selon les deux objectifs communs à tous les établissements et les objectifs spécifiques. Le deuxième niveau portait sur des situations estimées à risque par l'équipe psychopédagogique. Sur demande des équipes, une plaquette d'information à destination des parents d'élèves a été élaborée et distribuée. Un questionnaire à destination des parents et sa grille interprétative ont également été élaborés afin que les données récoltées puissent servir de base de travail. Ce questionnaire est disponible sous deux formes : administration collective (oral) vs. administration individuelle (écrit). Dans cette optique, nous avons également construit deux questionnaires en administration individuelle (écrit) + grilles d'analyse ; à destination des enseignants vs. à destination des agents de Centre PMS.

Notre intervention s'est basée sur des modèles théoriques forts : Cappe (2005) afin d'identifier à quel niveau de maturité se situe la communauté de pratique (formalisation de cinq niveaux), Epstein (1996) pour déterminer les modes de participation et de partenariat école-famille-communauté (six types de participation éventuels), Vatz-Laaroussi *et al.* (2005) afin de définir les modes de collaboration parents-professionnels (six modes de collaboration possibles) et enfin Thiébaud (1999) et Six (1990) pour définir les principes et types de médiation du Centre PMS et des chercheurs PAPPER.

**Procédure - évaluation** : notre souci a également été d'évaluer notre intervention. Un questionnaire a donc été construit afin d'évaluer le projet PAPPER et ses conséquences et de recueillir les attentes des professionnels liées aux thèmes de cette recherche-action. Il a été transmis à tous les professionnels ayant personnellement participé activement à PAPPER. Nous avons également évalué notre action sur base d'une analyse fine de ce qui a été concrétisé avec chaque établissement scolaire ayant mené « à son terme » le projet PAPPER. Ainsi, pour chaque école, un tableau permet de synthétiser les indicateurs de fonctionnement de ces écoles en termes de communauté de pratique avant et après notre intervention.

## CARACTÉRISTIQUES D'UNE RECHERCHE PARTICIPATIVE & EMPOWERMENT DES ÉQUIPES

PAPPER est plus qu'une recherche-action dans le sens où son action implique une co-construction des savoirs et savoir-faire au sein d'une communauté de pratique dans un but d'empowerment des différents acteurs de terrain (enseignants, agents de Centre PMS, parents). Il s'agit d'une recherche participative.

Reposant sur le modèle du processus de l'appropriation et de l'autodétermination de la famille (Bouchard, 1998 ; Pourtois & Desmet, 1997), la relation de partenariat entre l'école et la famille est favorisée. Cette relation nécessite un partage complet des connaissances, des habilités et des expériences. Selon ce modèle, la relation entre parents et enseignants se situe davantage dans un principe de donnant-donnant où chacune des deux parties apprend du savoir et du savoir-faire de l'autre. S'inscrivant dans la dynamique du partenariat, les ressources et les compétences individuelles sont actualisées. Cela peut être explicité au travers de deux principes d'action : l'appropriation (empowerment) et l'autodétermination (enabling).

L'appropriation renvoie à « l'acquisition du sentiment de compétence et de confiance en ses ressources. Elle permet à la famille de participer de façon originale au soutien d'un proche, de coopérer avec les services professionnels chargés de l'éducation, de l'adaptation ou de la réadaptation, et de devenir partenaire » (Bouchard, 1998). Tandis que l'autodétermination des parents réfère à « l'habilité de ces derniers à se rendre capables d'assumer la responsabilité de décider, de déterminer leurs rôles, d'opérer des choix, et de décider de leur implication dans l'éducation de l'enfant » (Dunst, 1996). Ces deux principes d'appropriation et d'autodétermination nous permettent de jeter un regard neuf sur les relations entre parents et professionnels. Nous sommes sortis d'une structure traditionnelle « du donner et du recevoir », avec des sphères hiérarchisées des aidants et aidés, pour aller vers un transfert dans les deux sens du savoir et du savoir-faire, avec comme finalité le développement réciproque des parents et des intervenants pour le bien-être de l'enfant.

Cette recherche-action, effectuée au cœur des écoles, s'est révélée valorisante pour les communautés scolaires. En soutenant les équipes et les parents dans leurs initiatives, en mettant en exergue leurs compétences, leurs savoirs et en reconnaissant leur histoire et leurs diverses expériences, nous les avons encouragés à reprendre du « pouvoir » sur leur situation, sur leur devenir. Dans ce contexte, nous utilisons le

terme d'empowerment (Rappaport, 1987). L'empowerment, tel que son nom l'indique, est le processus d'acquisition d'un « pouvoir » (power) ; le pouvoir de travailler, de décider de son destin de vie sociale en respectant les besoins et les termes de la société.

Dans la pratique le terme empowerment vise le renforcement des compétences des personnes. En termes de management, ce concept repose sur 3 piliers : vision, autonomie et appropriation. Une « équipe empowered » sait où elle va (vision), a une marge de manœuvre suffisante pour y aller (autonomie) et se sent légitime de mener cette action (appropriation). Une telle équipe, où chacun des membres se sent compétent, autonome et actif, peut alors fonctionner en communauté de pratique (en un groupe de personnes qui partagent un intérêt et un ensemble de préoccupations en commun, qui souhaitent partager des connaissances et désirent se doter d'un référentiel commun (Cappe, 2005)).

L'empowerment améliore la motivation des acteurs, la qualité du travail, la prise de décision, l'engagement et l'implication, la satisfaction et contribue à diminuer le stress. La recherche-action PAPPER a, dans cette optique, privilégié quatre composantes essentielles : la participation, la compétence, l'estime de soi et la conscience critique (conscience individuelle, collective, sociale et politique). Lorsque ces quatre composantes sont en interaction, un processus d'empowerment est enclenché. Ce processus proactif est centré sur les forces, les droits et les habiletés des individus et de la communauté, plutôt que sur les déficits ou les besoins (Gibson, 1991 ; Anderson, 1996). Ce qui a également représenté une nouvelle forme d'interpellation des équipes psychopédagogiques.

## RECHERCHE-ACTION PARTICIPATIVE ? QUELLES IMPLICATIONS ?

Dans le cadre d'une recherche-action participative visant au développement du partenariat parents-professionnels, il est indispensable de développer un travail en réseau et donc un fonctionnement en termes de communauté de pratique. Cela n'est pas chose aisée et travailler sur ces aspects a de nombreuses implications.

Nous travaillons sur des savoirs, savoir-faire et savoir-être (ou attitude) dont la mise en œuvre est complexe. Si ces derniers renvoient à l'état d'esprit d'une personne (ou d'un groupe) vis-à-vis d'un autre objet, d'une action, d'un individu ou d'un groupe, les savoirs peuvent être défini comme un ensemble de connaissances ou d'aptitudes reproductibles, acquises par l'étude ou l'expérience. Les savoir-faire sont alors les connaissances des moyens qui permettent l'accomplissement d'une tâche. Ainsi, tant dans nos programmes d'intervention que dans leurs objectifs, il nous faut identifier et distinguer (a) des savoirs déclaratifs, des modèles de la réalité, (b) des savoirs procéduraux (savoir comment faire), méthodes, techniques, (c) des savoirs conditionnels (savoir quand intervenir de telle ou telle manière), (d) des informations, des « savoirs locaux », (e) des habiletés, des compétences fonctionnelles (« savoir y faire ») et (f) des schèmes de perception, de pensée, de jugement, d'évaluation (Perrenoud, 2001).

Se pose alors la question du lien entre théorie et pratique et de l'interrogation relative à leur possible opposition. Si nous considérons une théorie comme étant *l'ensemble de propositions servant à unifier de façon logique des concepts afin d'expliquer et d'interpréter certaines aspects de la réalité dont l'on cherche à rendre compte* alors il est important de les considérer ensemble dans le cadre d'une approche interactive (voire transactionnelle). Des bases théoriques solides permettent d'accroître le savoir en permettant la découverte de faits pertinents, une orientation de notre réflexion, la formulation de concepts permettant d'accroître les explications possibles, le classement des phénomènes, une synthèse des faits et la production de prédictions.

Sur bases théoriques solides, nous sommes toutefois partis du propre vécu de ces équipes psychopédagogiques et de leur expérience. Ayant pris parti d'une méthodologie de co-construction basée sur ce que ces personnes nous apportaient comme « matière de travail », il nous a fallu nous accorder. L'accordage a dû se faire sur trois dimensions : (1) le projet, les besoins (*i.e.*, le moteur), (2) les rôles et fonctions de chacun en lien avec les savoirs et compétences et (3) les modalités pratiques d'échanges et de communication. L'objectif étant de permettre une prise de conscience des enjeux, de repères solides, des bonnes pratiques ... Il nous alors fallu créer un langage commun. Langage commun nécessitant d'entremêler et d'articuler des savoirs, des savoir-faire, des attitudes d'une part de divers professionnels entre eux et, d'autre part, de professionnels et de parents entre eux. Cela a nécessité que chacun fasse un travail personnel afin d'être en mesure de combiner ces aspects et de permettre un accordage avec d'autres personnes.

Ce travail sur des processus nécessite du temps et confronte le chercheur à différentes variables sur lesquelles il lui faut travailler pour permettre à la situation d'évoluer. Il s'agit notamment de :

- ◆ *Mobilisation et emploi du temps* : il a souvent été difficile de mettre en commun les agendas des divers acteurs et de trouver une date qui convienne à chacun. Les enseignants semblent bien souvent épuisés face à leurs tâches. Il leur est difficile de croire en l'efficacité d'un programme d'accordage parents-professionnels. Ceci concourt à un manque d'implication et d'investissement dans le projet PAPPER ; cause probable d'une difficulté à se libérer quelques heures par mois. Deux autres facteurs bloquant résident dans le fait que les jeunes enseignants viennent parfois de très loin (jusqu'à 2h30 de trajet par jour), ne pouvant donc pas s'imprégner du milieu de vie de leurs élèves, et le turn-over des équipes par exemple observé dans nombre de Centres PMS où les équipes dévolues aux écoles changent chaque année.
- ◆ *Théories déterministes* : cette conception de l'analyse des phénomènes amène les professionnels de terrain à « prédire » le devenir d'un élève sur base de facteurs de risques qui sont identifiés. Ainsi par exemple, le devenir de l'élève est déterminé sur base de caractéristiques individuelles (traits de caractère ...) et/ou propre à sa famille (catégorie socioprofessionnelle faible, population émigrée ...).
- ◆ *Collisions de valeurs* : elles ont souvent été rencontrées entre les équipes pédagogiques et les familles. Nous faisons ici référence aux conflits qui sont dus à la différence de valeurs provenant bien souvent de croyances, opinions et/ou goûts personnels profondément enracinés (Adams, 2005).
- ◆ *Conflits et résistances* : lors du processus, plusieurs types de conflits (plus ou moins ouverts) sont apparus. Les conflits internes aux équipes (entre plusieurs enseignants ou entre un (ou plusieurs) enseignant(s) et la direction), les conflits externes aux équipes (entre l'école et le Centre PMS), ou encore des résistances importantes envers la recherche et sa méthodologie. Autant de situations où nous avons dû adopter une position de neutralité en précisant nos objectifs et notre rôle auprès des écoles.
- ◆ *Positionnement du chercheur* : en tant que médiateur le chercheur intègre le système scolaire et devient un acteur à part entière. Afin de remplir son rôle, il est important que cela ait été défini a priori et qu'il adopte une position empathique tout en appliquant une neutralité bienveillante. Juste milieu qu'il n'est pas toujours facile de conserver.
- ◆ *Attentes magiques* : à côté des professionnels qui « n'y croient plus », nous avons également été amenés à rencontrer des personnes qui attendent un effet « miracle » du projet PAPPER. Le chercheur est, dans ce cas, vu comme un expert des relations et de l'accordage parents-professionnels. Les équipes attendent alors des clés miracles, des « recettes toutes faites » et « à résultat immédiat » pour impliquer les parents dans la scolarité des enfants.

## RÉSULTATS & DISCUSSION

Dans le cadre du projet PAPPER, notre parti pris a été d'élaborer une recherche-action qui implique la participation des principaux acteurs de terrain du système scolaire ; notre objectif étant de leur permettre de poursuivre les actions après la fin des deux années du projet.

En fonction du niveau de maturité<sup>2</sup> observé dans chaque école, le chercheur s'est placé en tant que « catalyseurs d'action » afin que le partenariat avec les parents puisse se développer. Le rythme évolutif de chaque système scolaire et ses propres modalités ont été respectés. La conception du rôle du chercheur a entraîné la valorisation des actions déjà entreprises dans et par la communauté scolaire, la mise en place d'activités (mini-projets réalisables pendant l'année scolaire), le partage de la connaissance entre acteurs de terrain (ce qui a supposé la formalisation des échanges) et la réflexion des uns et des autres sur le sens que peut avoir un travail de partenariat (« en quoi le partenariat permet-il de co-construire un savoir (ou savoir-faire) utile pour faire face aux élèves dits à risque de difficultés scolaires ? »).

Cette méthodologie a différentes implications. Elle demande un investissement en temps pour chacun des partenaires et un travail sur des processus. Elle nécessite de réfléchir sur la question du rôle du tiers médiateur tout en considérant le turn-over des équipes psychopédagogiques et la complexité de chaque situation. Enfin, elle nécessite de réfléchir et de trouver le meilleur moyen d'obtenir des résultats tout en

---

<sup>2</sup> Il s'agit du niveau de maturité du fonctionnement en termes de communauté de pratique. Ce fonctionnement n'est pas de l'ordre du tout ou rien. Plusieurs niveaux de maturité peuvent être identifiés (Cappe, 2005) : faible (intention de passer à l'acte), moyenne (des actions sont réalisées de manière ponctuelle selon les besoins) et forte (forme aboutie de la communauté de pratique).

étant dans cette logique de co-construction des savoirs, savoir-faire et savoir-être et d'empowerment des différents acteurs de terrain (gestion des « soucis » et « frustrations » du chercheur).

Les équipes de dix-neuf établissements scolaires se sont engagées dans ce processus. Neufs d'entre eux se sont investis jusqu'au terme du projet PAPPER. Concrètement les équipes pédagogiques (et parfois psychopédagogiques) de ces derniers ont donné de leur temps et se sont rendues disponibles malgré un emploi du temps chargé, ont participé à la réflexion et ont mis à la disposition de la communauté leurs savoirs et savoir-faire (ce qui suppose d'aider les autres, mais aussi de se faire aider par les autres), se sont impliquées dans une entreprise commune, dans une recherche de sens, afin que chaque action prenne une signification auprès de chacun et ont contribué à la constitution d'un répertoire de ressources partagé (« Répertoire de ressources utiles »).

Au terme de ces deux ans, nous avons observé des résultats concrets : mise/remise en route d'une dynamique, renforcement et valorisation des compétences et des ressources présentes, mise en place d'actions concrètes ... Le projet PAPPER s'est révélé être un catalyseur d'actions innovantes. Il a conduit à la formalisation d'un savoir-faire : le « Répertoire de ressources utiles ».

Cet outil est né d'une réflexion commune issue des réunions de travail dans les écoles (initiatives imaginées et/ou réalisées sur le terrain) et de la littérature. Il comprend les actions concrètes qui ont été réalisées par les équipes psychopédagogiques, mais également par les chercheurs, en vue de développer l'accordage parents-professionnels et le fonctionnement en termes de communauté de pratique. Il permet le partage de ressources existantes, l'accroissement des compétences et également la valorisation du rôle professionnel (notamment celui des équipes psychopédagogiques nominativement cités et ayant commenté certaines ressources dans le répertoire). Il a été expertisé auprès d'une équipe universitaire et évalué selon différents critères : la clarté, l'attractivité, la facilité d'utilisation, la pertinence par rapport au public cible, la généralisation et la transférabilité à d'autres contextes scolaires. L'évaluation a donné lieu à quelques modifications qui ont toutes été appréciées par l'équipe et par les écoles participantes (qui en ont pris connaissance en septembre 2009). Il a également été validé par le comité d'accompagnement.

Ce produit, issu de la recherche-action, présente des ressources contextualisées (*e.g.*, préparation et déroulement des activités) et constitue un médiateur d'échanges au sein de l'équipe. Sa validité écologique est indéniable. Il constitue un ensemble de ressources mobilisées ou à mobiliser. Il relate l'expérience vécue sur le terrain. Nous espérons qu'il permettra la pérennité des activités et des projets de chaque école.

## QUELLES CONCLUSIONS POUR QUELLES PERSPECTIVES FUTURES ?

L'implication des parents dans la scolarité des enfants, mais aussi dans la vie de l'école participe à la réussite de l'élève. Lorsque parents, enseignants et autres professionnels de l'éducation font partie d'une même « communauté de pratique », l'enfant appartient à un seul et même système, cohérent et soutenant. Il bénéficie d'un continuum entre « ce que se passe à la maison » et « ce qui se passe à l'école ».

Or, dans les écoles rencontrées, toutes les équipes se plaignaient du peu d'investissement de nombres de parents et de leur absence aux réunions proposées. Différents aspects ont distendu, fragilisé les liens qui pouvaient exister entre l'école et la famille (*e.g.*, l'aspect interculturel et le choc de valeurs qu'il induit, de mauvaises expériences vécues, les représentations personnelles alimentées par des a priori négatifs).

Chacune des équipes des neufs établissements scolaires investis jusqu'au terme du projet PAPPER a « fait un pas » vers les parents. Elles ont organisé des réunions innovantes, des activités en classe, elles ont modifié leur mode de communication avec les parents et ont initié de nouveaux « ponts » entre elles et les familles. Ceci a conduit à l'évolution de leurs représentations, de leur conception quant à la collaboration avec les parents. Certaines actions ont eu un écho : les parents se sont investis, se sont inscrits au conseil de participation, ont expliqué aux enseignants leurs propres façon de concevoir leur relation à l'école. Aussi minime soit-elle, toute nouvelle rencontre école-familles réussie doit être interprétée comme étant un bond dans l'accordage parental, dans l'instauration d'une confiance réciproque et dans la constitution d'une communauté de pratique.

Se pose alors la question de la pérennité des actions entreprises et des initiatives menées. Si des propositions concrètes ont été faites à chaque établissement scolaire afin de poursuivre le travail commencé, se pose la question de leurs applications suite à l'arrêt du projet PAPPER. Le chercheur a rempli le rôle de

médiateur, de catalyseur d'actions et bien souvent de moteur. Qui reprendra ce rôle ? Qu'en-est-il de la pérennité du travail accompli ? Qu'en-est-il du devenir de la dynamique lancée ?

La thématique de cette recherche-action est au cœur des préoccupations actuelles de tout à chacun. Politiques, professionnels du monde éducatif, parents et familles, nous sommes tous préoccupés et concernés de près ou de loin par l'éducation des futurs citoyens de notre pays. Il s'agit là d'un sujet central et pour lequel nous devons œuvrer concrètement afin d'améliorer les conditions de vie à l'intérieur du système scolaire. Cela ne pourra qu'avoir des répercussions positives sur l'extérieur de ce système ; à savoir, la société.

## RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Adams L. (2005). *Communication efficace, pour des relations sans perdant*. Québec : Les éditions de l'homme.
- Amar-Tuillier (2004). *Mon enfant souffre de troubles du développement*. Paris : Editions la Découverte.
- Anderson, J.M. (1996). Empowering patients: Issues and Strategies. *Social Sciences Medicine*, 43 (5), 697-705.
- Bouchard J.M. (1998). *Le partenariat dans une école de type communautaire*. Montréal : Edition Nouvelles.
- Cappe, E. (2005). *Identification de graines de communautés de pratiques : mise en œuvre au sein d'une entreprise de microélectronique*, [En ligne]. XIV<sup>ème</sup> Conférence Internationale de Management Stratégique, Angers. <http://www.strategie-aims.com/angers05/com/31-494comd.pdf> (Page consultée le 15 mars 2008).
- Détraux, J.J., Haelewyck, M.C., **Frenkel, S.**, Fais, V., Hirsoux, M., Napieralski, D. (2009). *Programme d'Accordage Parents-Professionnels auprès d'Elèves à Risque, PAPPER*. Rapport final présenté au comité d'accompagnement. Recherche subventionnée par la communauté française (Belgique).
- Dunst, C. (1996). *L'appropriation des savoir-faire entre parents et intervenants*, [En ligne]. [http://www.adaptationscolaire.org/themes/pafa/documents/textes\\_pafa\\_boudreault.pdf](http://www.adaptationscolaire.org/themes/pafa/documents/textes_pafa_boudreault.pdf) (Page consultée le 25 mars 2008).
- Epstein, J.L. (1996). Family-school links. How do they affect educational outcomes? In R. Deslandes (2001). Une visée partenariale dans les relations entre l'école et les familles : complémentarité de trois cadres conceptuels. *La revue internationale de l'éducation familiale*, 3(1), 31-49.
- Gibson, C.H. (1991). A concept analysis of empowerment. *Journal of Advanced Nursing*, 16, 354-361.
- Perrenoud P. (2001). Construire un référentiel de compétences pour guider une formation professionnelle, [En ligne]. [http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php\\_main/php\\_2001/2001\\_33html](http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2001/2001_33html) (Page consultée le 23 octobre 2011).
- Pourtois, J.P. & Desmet, H. (1997). Les relations école-famille : un point de vue partenarial. In F.V. Tochon (Ed.), *Eduquer avant l'école. L'intervention préscolaire en milieu défavorisé et multiethnique* (pp. 257-276). Montréal : Les Presses de l'Université.
- Rappaport, J. (1987). Terms of empowerment/exemplars of prevention: toward a theory for community psychology. *American Journal of Community Psychology*, 15, 121-148.
- Reynolds, A.J. & Wolfe, B. (1997). School achievement, early intervention and special education : New evidence from the Chicago longitudinal study. *Focus*, 19 (3), 25-28.
- Saint-Laurent, L., Giasson J. & Drolet, M. (2001). *Lire et écrire à la maison*. Montréal : Editions La Chenelière-McGraw-Hill.
- Six J.F. (1990). *Le temps des médiateurs*. Paris : Édition du seuil.
- Thiébaud, M. (1999). *Conduire une médiation en situation de conflit*. Adresse: <http://f-d.org/mediation-ecole/mediation.htm> (Page consultée le 22 avril 2008).
- Vatz Laaroussi M., Lévesque C., Kanouté F., Rachédi L., Montpetit C. & Duchesne K. (2005). *Les différents modèles de collaboration familles-écoles : trajectoires de réussite pour des groupes immigrants et des groupes autochtones du Québec*. Sherbrooke (QC) : Université de Sherbrooke.