

Université de Liège
Institut des Sciences Humaines et Sociales

**La communication dans les relations école/famille au
Grand-Duché du Luxembourg et analyse de sa représentation sociale**

Dissertation en vue de l'obtention du grade de
Docteur en Sciences de l'Education

Véronique Pelt

Jury

Marcel Crahay – Université de Liège - Promoteur
Débora Poncelet – Université du Luxembourg - Présidente
Serge J. Larivée – Université de Montréal
Willy Lahaye – Université de Mons
Youssef Tazouti - Université de Nancy 1

Année académique 2013/2014

Université de Liège
Institut des Sciences Humaines et Sociales

**La communication dans les relations école/famille au
Grand-Duché du Luxembourg et analyse de sa représentation sociale**

Dissertation en vue de l'obtention du grade de
Docteur en Sciences de l'Education

Véronique Pelt

Jury

Marcel Crahay – Université de Liège - Promoteur
Débora Poncelet – Université du Luxembourg - Présidente
Serge J. Larivée – Université de Montréal
Willy Lahaye – Université de Mons
Youssef Tazouti - Université de Nancy 1

Année académique 2013/2014

Résumé

La richesse des relations école/famille (RÉ/F) est une réalité que nous avons souhaité aborder sous un éclairage neuf, celui de la communication, dans le cadre d'une recherche-action (RA) menée au Grand-Duché du Luxembourg. Se basant sur la nature profondément dialogique de cette relation, il semblait important de dépasser les cadres traditionnels de son analyse en prenant en compte l'étude de ses interactions et ainsi trouver un moyen permettant d'enrayer l'aspect conflictuel latent de cette relation.

Les objectifs de recherche suivants ont été formulés : 1) modéliser les pressions pesant sur la RÉ/F et les insérer au sein d'un modèle général basé sur la recension de la littérature; 2) comprendre la valeur de l'expression 'RÉ/F' au travers d'une analyse de son champ sémantique, celle-ci pouvant avoir une influence au sein des pressions et 3) vérifier ce modèle théorique sur le terrain par le biais d'une recherche-action.

Pour ce faire, nous avons adopté une approche constructiviste et systémique en nous inspirant des théories et approches liées à notre champ d'étude à savoir, la RÉ/F, la communication et la RA. En parallèle de ce versant qualitatif, nous avons analysé la représentation sociale de cette relation en suivant un modèle quantitatif. Ceci nous a permis de modéliser les échanges en tenant compte de leur complexité et de l'environnement dans lequel la communication s'établissait et de vérifier sur le terrain son adaptabilité.

Abstract

The treasure of the school/family relationship (S/FR) is a reality we approached under a new lighting: communication, within the framework of an action-research (AR) conducted in the Grand-Duchy of Luxembourg. Based on deeply dialogic nature of this relationship, it seemed important to go beyond the traditional framework of analysis taking into account the study of interactions and thus find a way to break the latent conflict aspect of this relationship off.

The following objectives of research were formulated: 1) to model the constraints on the S/FR and to insert them within a general model based on the literature; 2) to understand the value of the

expression “S/FR” through an analysis of its semantic field, it may have an influence on the pressure and 3) to check the theoretical model on the field through AR.

We adopted a constructivist and systemic approach using theories and approaches related to our field of study, namely S/FR, communication, and AR. Alongside this qualitative side, we analyzed the social representation of this relationship following a quantitative model. This allowed us to model the exchanges taking into account their complexity and the environment in which communication is established and to verify its adaptability on field.

A Anastasia et Alexis

« Parler c'est échanger et c'est changer en échangeant »

C. Kerbrat-Orecchioni

Remerciements

Au seuil de ce travail, j'adresse mes remerciements à Marcel Crahay, qui a accepté de prendre en charge ce travail et y mettre un point final en tant que promoteur ainsi que les conseils prodigués lors du comité d'encadrement et des diverses discussions que nous avons eu.

Je tiens à remercier tout particulièrement, Débora Poncelet, Ass. Prof. à l'université du Luxembourg, et présidente de ce jury. Elle peut, à l'issue de ce travail se targuer d'une perspicacité et d'une ténacité à toute épreuve. Elle a su me pousser à mener cette thèse à bien en faisant fi de toutes mes récriminations, objections et autres excuses « à ne pas faire » et tous ceux qui m'entourent savent que cette tâche était ardue et quotidienne. Avec des arguments, avec un sourire, elle a réussi où nombre avait échoué !

Parallèlement, elle n'a jamais failli à sa mission en m'accompagnant, me guidant, en assurant la rigueur nécessaire à ce type de travail et ce, tout en respectant mon autonomie. La richesse de ses interventions, les idées qu'elle a partagées ont toujours été pour moi d'un grand secours et soutien et je lui en suis profondément et sincèrement reconnaissante.

Pour conclure, ses qualités indéniables de pédagogue à l'écoute m'ont amenée à construire (co-construire) ce travail et surtout à dépasser mes propres limites, pour ne pas me contenter du minimum.

Toute ma gratitude et mes remerciements à Serge J. Larivée, qui, lors de séjours à Luxembourg, a pris le temps de lire, corriger et apporter des réflexions permettant un enrichissement de ce travail, et ce, en un temps record. Les discussions que nous avons menées m'ont permis de finaliser ce travail, tel que présenté aujourd'hui.

Tous mes remerciements à Youssef Tazouti ainsi qu'à Willy Lahaye, membres du jury, et lecteurs attentifs de ce travail.

Merci également à Giovanna qui m'a éclairé de conseils avisés tant sur la tâche que sur moi-même afin de faire taire mes démons et qui m'a tant soutenue pendant des moments difficiles, et les autres ! Elle a eu cette capacité, commune à l'équipe Partners, à positiver chaque étape et trouver les mots pour dépasser mes blocages.

Je remercie aussi mes poussins qui eux-mêmes ont subi la foudre de mes humeurs tout en continuant à m'encourager malgré tout et qui ont montré tant de gentillesse et de soutien moral à mon égard.

De façon plus professionnelle (sic !) je remercie les enseignants, les parents et les membres du Ministère de l'Éducation Nationale et de la Formation Professionnelle qui ont accepté de collaborer au projet Partners et sans qui ce travail n'aurait pu être possible.

Pour conclure, je remercie tous ceux et celles, parents, ami(e)s qui m'ont apporté un soutien dans les moments difficiles que j'ai pu vivre durant ce travail et parallèlement à lui et qui ont toujours cru à ma capacité à le finaliser.

Table des matières

Résumé	5
Remerciements	11
Table des matières	13
Introduction	17
1. Le contexte général : Le projet <i>Partners</i>	19
2. Les grands thèmes abordés	21
2.1. Constructivisme et systémique	21
2.2. La relation école-famille	22
2.3. La communication	22
2.4. La recherche-action	23
3. Problématique	24
3.1. Revue de la littérature	24
3.2. Objectifs	26
3.3. Organisation de ce travail	27
3.3.1. Schématisation de l'organisation	28
Partie 1 : Les théories de référence	31
<u>Chapitre 1.</u> La relation École/Famille et l'engagement parental dans le contexte luxembourgeois	33
1. Relation École/Famille : tour d'horizon	35
2. L'engagement parental	38
2.1. Implication ou engagement parental ?	38
2.2. Définition	39
2.3. Les bénéfices de l'engagement parental	40
3. Relation École/Famille : collaboration ou partenariat ?	41
3.1. Collaboration	42
3.2. Partenariat	44
4. Du contexte luxembourgeois au projet <i>Partners</i>	46
5. Relation École/Famille défavorisée	49
<u>Chapitre 2.</u> La communication	53
Article 1. "Les théories de la Communication au service de la Relation École/Famille"	55
Publié dans <i>Scientia Paedagogica Experimentalis</i> , Volume 47(1), 2011.	

<i>Discussion intermédiaire</i>	75
<u>Chapitre 3.</u> Modélisation de la communication au sein de la relation École/Famille	79
Article 2. “Relation École/Famille : analyse d’une communication institutionnalisée” Soumis à Éducation et formation.	81
<i>Discussion intermédiaire</i>	101
<u>Chapitre 4.</u> La recherche-action	103
Article 3. “Une recherche-action: Connaître, accompagner et provoquer le changement en sciences de l’éducation”	105
Publié dans la Revue Suisse des Sciences de l’Education, Volume 33(3), 2011.	
<i>Discussion intermédiaire</i>	123
Partie 2 : Les Résultats	125
Introduction	127
<u>Chapitre 5.</u> Les représentations sociales	129
Article 4. “Analysis of the Semantic Field of Social Representation between Teachers and Parents about the School/Family Relationship.”	131
Publié dans Paper on Social Representations, Volume 21, 2012.	
<i>Discussion intermédiaire</i>	161
<u>Chapitre 6.</u> Recherche-action et groupe	163
Article 5. “ Le groupe comme élément-clé dans le processus de co-construction de la problématique lors d’une Recherche-Action menée en milieu scolaire”	165
Accepté dans la Revue des Sciences de l’Education.	
<i>Discussion intermédiaire</i>	193
<u>Chapitre 7.</u> Validation du modèle théorique	195
Article 6. “La co-construction d’une problématique : validation d’un modèle communicationnel.”	197
Publié dans Acte du colloque de l’Aifref, 2011.	
<i>Discussion intermédiaire</i>	209
Partie 3 : Discussion	211
1. Dimensions abordées et ouvertures : quel regard ?	213
1.1. La communication	214
1.2. La recherche-action : le chercheur en recherche-action	216
1.3. La représentation sociale de la RÉ/F	217

1.4.	Groupe, recherche-action et co-construction de la problématique	219
2.	Synthèse des résultats au travers d'un groupe de recherche	220
2.1.	La modélisation théorique	220
2.2.	L'école N°1 : mise en œuvre et résultats	222
3.	Mise en perspectives des enjeux de la RA	226
3.1.	Dimension politique	226
3.2.	Dimension pragmatique	228
3.3.	Dimension nomothétique	228
3.4.	Dimension ontologique	229
4.	Limites	230
5.	Pour conclure	231
	Bibliographie générale	233

Introduction

1. Contexte général : Le projet *Partners*

La présente thèse par articles porte sur la problématique communicationnelle de la relation École/Famille (RÉ/F) dans le cadre d'une recherche-action menée au Grand-Duché du Luxembourg.

Il s'inscrit dans le cadre de la recherche *Partners*, menée à l'Université du Luxembourg au sein de l'unité de recherche Emacs¹. Elle fait suite au troisième volet d'une recherche d'ampleur (environ 2000 familles ont été interrogées par questionnaire), qui s'est déroulée entre 2004 et 2007, et intitulée « *La place de l'école dans la société luxembourgeoise de demain* » (nommée « recherche EDD). Cette étude comportait un article concernant le lien existant entre les écoles et les familles au travers de leurs pratiques éducatives (Dierendonck, Poncelet & Voz, 2008). Celui-ci met en lumière une insatisfaction quant au degré d'information des parents tant sur les programmes scolaires, que sur le comportement des enfants à l'école et les moyens possibles pour améliorer leur engagement en tant que parents.

De plus, en 2009, l'Etat luxembourgeois promulgue une nouvelle loi scolaire concernant l'enseignement fondamental. En effet, la précédente loi (1912) ne donnait que peu d'indications quant au rôle officiel attribué aux parents au sein de l'école et les modalités d'échanges entre l'école et la famille. Quelques rares informations sont toutefois présentes au sein du règlement grand-ducal du 3 mai 1989 qui précise la tâche des enseignants et fixe, parmi ces dernières, l'obligation d'engager une consultation auprès des parents à raison d'une heure par quinzaine et d'informer les parents au début de l'année scolaire. Appliquée depuis septembre 2009, cette nouvelle loi scolaire détermine plus clairement la place des parents en tant que premiers responsables de l'éducation de leur enfant et institutionnalise un partenariat entre ces deux instances. Dès l'article 3 relatif à l'obligation scolaire et portant sur les missions de l'école, le ton est donné : « *Les familles sont associées à l'accomplissement de ces missions* ».

Du point des vues des enseignants, les articles 9 et 24 (portant sur l'organisation de l'enseignement fondamental) mettent en avant l'importance de l'information et du dialogue avec les parents sur les

¹ Emacs : Educational Measurement and Applied Cognitive Science, Faculté des Lettres, des Sciences Humaines, des Arts et des Sciences de l'Éducation

résultats, les progrès ou les difficultés de leur enfant. Le président d'école² doit lui aussi assurer les relations avec les parents d'élèves (article 42).

Au sein de la section 4 (« *Le partenariat* », articles 47 à 56) la loi aborde la thématique du partenariat. Elle précise qu'au niveau de chaque classe, ce sont à la fois les titulaires et l'équipe pédagogique qui assurent l'encadrement scolaire des élèves et qui sont les interlocuteurs privilégiés des parents. Les échanges individuels réguliers au sujet des élèves y sont stipulés et ce, selon les besoins, dans les trois langues officielles du pays (luxembourgeois, français et allemand). Enfin, les titulaires de classe doivent veiller à organiser de façon régulière des réunions d'information et de concertation pour les parents en ce qui concerne les objectifs du cycle, l'évaluation ainsi que l'organisation de la classe.

Du point des vues des parents, la section 4 précise également que ces derniers sont tenus de répondre aux convocations du titulaire de classe, du président du comité d'école ainsi que de l'inspecteur(trice) d'arrondissement. De plus, ils doivent élire (tous les deux ans) au moins deux représentants qui les représenteront au sein du comité d'école, mais également au niveau communal et national.

Cette loi va servir d'ancrage à la recherche *Partners*, qui s'inscrit, dès lors, dans une dynamique de rapprochement des deux entités que sont la famille et l'école.

Pour ce faire un plan méthodologique mixte a été mis en place par l'équipe. D'un côté nous retrouvons une analyse qualitative avec la mise en place d'une recherche-action (RA) auprès de quatre écoles luxembourgeoises avec pour objectifs de réfléchir ensemble, mettre en place des actions et les analyser dans un but de praxéologie (cf. point 2 ci-dessous). Les principes de la RA (notamment, la place attribuée aux participants considérés comme des co-chercheurs à part entière tant dans l'observation, la réflexion que dans l'action elle-même) sont alors respectés par le biais de cette co-construction, élément fondamental de ce type de recherche. De l'autre côté, nous trouvons une analyse des effets possibles de ces actions, au travers d'une recherche de type expérimental. Prises de données et analyses statistiques en sont les principaux éléments permettant de valider ou non l'impact de nos actions. Ainsi, 11 écoles ont accepté de participer à la recherche *Partners* durant deux années scolaires (2010/2011 et 2011/2012). Quatre écoles composaient le groupe expérimental, celles qui prenaient part à la RA et 7 écoles constituant le groupe contrôle. Trois

² Dans les écoles fondamentales au Luxembourg, il n'y pas de direction d'école, mais un comité d'école (formé d'enseignants élus) ayant un Président.

questionnaires différents ont été créés (en direction des enfants, parents et enseignants) dans différentes langues (allemand pour les élèves, français pour les enseignants et en allemand, français, portugais et anglais pour les parents).

2. Les grands thèmes abordés

Durant le présent travail, trois grands domaines seront abordés, à savoir la RÉ/F, comme objet de recherche, la communication, comme objet d'étude et la RA, en tant que méthode privilégiée de la recherche en éducation. Chacun de ces thèmes possède un vocabulaire spécifique que nous utiliserons tout au long de cette thèse et que nous tentons de définir ici.

2.1 *Constructivisme et systémique*

Avant de définir le vocabulaire propre aux trois thèmes, il nous faut préciser que notre approche épistémologique est constructiviste et systémique pour les raisons énoncées ci-après. Le **constructivisme** est une théorie de l'apprentissage qui met en avant le caractère construit de la connaissance. Pour Nguyễn-Duy et Luckerhoff (2007), qui préfèrent parler de constructionnisme, « *le paradigme constructionniste endosse une ontologie relativiste (les réalités sont multiples), une épistémologie subjectiviste (le sens émerge de la relation entre l'observateur et le sujet) et un ensemble de procédures méthodologiques naturalistes* » (p. 7). Or les différents éléments qui le composent sont tout autant revendiqués en recherche qualitative, en RA ou encore en analyse de la communication. L'épistémologie systémique est, quant à elle, centrée sur les concepts d'organisation et de structure. La **systémique** définit le système en tenant compte des interactions entre l'organisme et son milieu physique ou son écosystème. Nous nous intéressons plus particulièrement à la systémique des relations créée par l'école de Palo Alto dans les années 1950 et dont découle l'analyse systémique des communications. Selon Mucchielli et Bourion (2006), les fondateurs de cette école ont défini « *la communication comme une relation c'est-à-dire un message porteur d'une signification), nécessairement intégrée dans un ensemble de relations entre des acteurs, le tout formant un « système » qui a des propriétés propres* » (p. 5). L'analyse des communications entre l'école et la famille d'un point de vue systémique a donné lieu à la construction d'un modèle qui tient compte tant des individus, que des interactions, entre eux et avec leur milieu.

2.2 La relation école-famille

Nous n'entrerons pas dans le détail concernant certaines définitions telles que partenariat/collaboration ou engagement/implication étant donné qu'elles font l'objet d'un chapitre à part entière. Toutefois, il est intéressant de connaître ce que nous entendons par **RÉ/F**. Dans leur article de 2003, Deslandes et Bertrand dresse un « portrait global » de ce concept en proposant dans un premier temps une définition de celui-ci. Pour ces auteurs, « *la collaboration école-famille est non seulement une activité mais aussi une attitude* » (p. 27) qui « *repose implicitement sur l'adoption d'approches collaboratives égalitaires, collégiales et interdépendantes entre les familles et les éducateurs qui travaillent conjointement à la réussite et au développement du plein potentiel des jeunes* » (op. cit., p. 29). Elle nécessite de la part des parents une volonté d'implication dans le **suiti scolaire** de leur enfant (Dumoulin, Thériault, Duval & Tremblay, 2013). Ce dernier recouvre plusieurs dimensions et « *correspond au rôle des parents dans l'éducation de leur enfant et leur adolescent à l'école et à la maison* » (Deslandes & Bertrand, 2003, p. 27). Il s'apparentera pour nous au concept d'engagement parental qui sera abordé au sein du chapitre 1. Enfin, quand on aborde la notion de réussite scolaire, les aspects cognitifs côtoient les comportements affectifs et **conatifs**, ce qui rejoint la définition de Crahay, Dutrévis et Marcoux (2010), pour qui « *toute compétence scolaire consiste en un ensemble d'éléments divers (moteurs, procéduraux, conceptuels, métacognitif et représentationnels)* » (p. 12). Reuchlin est le premier à différencier cognitif et conatif. Il propose ainsi d'envisager les différences individuelles suivant ces deux types de développement – cognitif (1989) et conatif (1990). Pour cet auteur (1990), le cognitif renvoie aux processus traitement de l'information alors que le conatif peut « *être utilisé pour désigner l'orientation des conduites, c'est-à-dire des activités finalisées et organisées. Le terme dénote aussi un effort exigé par cette manifestation* » (p.11). Nous retiendrons ici la définition proposée par Florin (2011) « *la conation recouvre plusieurs domaines, comme la motivation, le soi, dans la mesure où image et estime de soi peuvent expliquer les choix d'objectifs et de buts à atteindre, ainsi que la planification, la décision* » (p. 17).

2.3 La communication

Si l'article 1 (p. 51 à 70) fait le point sur les théories de la communication utilisées tout au long de cette thèse, nous allons ici préciser quelques termes. Ainsi, pour Abric (1999), deux modèles coexistent au sein de **l'analyse des communications**, l'un est dit « techniciste » (p. 7), l'autre fait référence à la psychosociologie. Nous retiendrons au sein de ce travail la définition proposée par l'auteur (op.cit.) car elle tient compte de l'environnement et donc des phénomènes d'interaction :

« la communication est l'ensemble des processus par lesquels s'effectuent les échanges d'informations et de significations entre les personnes dans une situation sociale donnée » (p. 9). Dans ce cadre, l'**analyse communicationnelle** devra tenir compte des liens existants entre les interlocuteurs mais également entre les interlocuteurs et leur environnement, la communication s'inscrivant « dans un processus d'influence réciproque entre des acteurs sociaux » (Abric, o. cit., p. 9) dans un environnement donné. En découle, la relation **dialogique**. Dans son sens premier, cet adjectif fait référence aux dialogues. Toutefois, si on se reporte à Bakhtine (1977, 1984), considéré comme ayant la paternité de ce terme (Paveau, 2010), le dialogisme correspondrait à l'interaction qui se constitue entre le discours de l'énonciateur et les discours d'autres personnes, ce qui affine la première définition. Enfin, pour Morin (1989), « le principe dialogique signifie que deux ou plusieurs logiques différentes sont liées en une unité, de façon complexe (complémentaire, concurrente et antagoniste) sans que la dualité se perde dans l'unité » (p.15). C'est dans cette perspective que nous avons analysé la communication entre l'école et la famille (article 2).

2.4 La recherche-action

La RA, considérée dans ce travail comme un outil spécifique de recherche en éducation, implique un certain positionnement épistémologique, comme le mettra en évidence l'article 3 (p.101 à 118). Remontant aux origines du concept, nous notons que le souci d'émancipation des individus par la recherche prédomine par rapport à la recherche de connaissances vraies. Cette assertion est ensuite corroborée dans l'article 5 (p. 161 à 187) qui montre que les écoles se sont donné des problématiques propres, ce qui s'inscrit typiquement dans le courant de la recherche-action : pertinence du point de vue des acteurs prévaut par rapport même au critère de vérité. Pour Dewey (1938), la "vérité" se juge à l'aune de la pertinence du point de vue des acteurs; l'important, c'est la signification que les acteurs donnent à la recherche, aux informations qui leur sont données.

Au sein de ce domaine, plusieurs termes sont à éclairer tels que « praxéologie », « co-chercheur » ou encore « apprentissage expérientiel ». Ces trois termes sont en fait issus de la deuxième génération de la RA, grâce à l'apport des théories de trois chercheurs distincts : Stenhouse, Kolb et Schön. Le premier accorde une la place prépondérante aux enseignants en tant que chercheurs. Pour Stenhouse (1975), ce sont les enseignants qui sont les plus à même d'étudier leur travail. Il introduit ainsi le concept d'enseignant-chercheur ou **co-chercheur**. Kolb (1984) met en évidence l'**apprentissage expérientiel** qui consiste en un système circulaire entre réflexion et expérimentation : 1) expérience concrète, 2) observation, 3) réflexion et 4) élaboration de concepts abstraits puis retour à l'expérience pour vérifier le bien-fondé de ces principes. Enfin, Schön (1987)

relie ces deux termes au sein d'un même concept, le « *praticien réflexif* ». St-Arnaud (2001) inventera plus tard le terme de **praxéologie**, qu'il définit comme « *une démarche structurée visant à rendre l'action consciente, autonome et efficace* » (p. 18) pour parler de cette « *réflexion en cours d'action [qui] peut ainsi être rigoureuse et relier l'art de la pratique dans les cas de singularité à l'art déployé en recherche par le scientifique* » (Schön, 1994, p. 98).

3. Problématique

Notre problématique de recherche vient d'un intérêt pour la nature et la réalité des communications et des relations existantes entre l'école et la famille. Il a émergé au fil du temps et est l'aboutissement d'un long processus, qui a débuté en tant qu'enfant et s'est poursuivi en tant que chercheur. Une formation en médiation a confirmé notre regard sur la communication, car dans ce domaine, comme dans beaucoup d'autres, les mots ont un poids déterminant dans la relation. L'opportunité de creuser cet aspect nous fut alors donnée au travers d'un emploi de collaboratrice scientifique sur un projet École/Famille.

3.1 Revue de la littérature

La réalisation d'une revue de la littérature sur la RÉ/F nous a permis dans un premier temps de nous rendre compte très rapidement que, malgré un nombre important d'analyses portant sur la RÉ/F, la structure communicationnelle était négligée au profit d'analyses psychologiques telles que la motivation parentale et l'histoire personnelle des parents. Seules les techniques de communication font l'objet d'attention (cf. Dunst, Johanson, Rounds, Trivette & Hamby, 1992). Nous relevons, entre autres, la recherche d'Epstein qui met en évidence la présence de deux types d'interactions (intra et extra-institutionnelles) dans son modèle de l'influence partagée (1987, 1996) et identifie six clés de la réussite (Epstein, Sanders, Sheldon, Simon, Salinas, Jansorn, Williams, 2009) du partenariat école-famille-communauté correspondant à 6 types de participation et s'accompagnant de 6 défis. La seconde clé est dite « communication » et fait là-encore référence à des techniques à mettre en œuvre pour optimiser cette relation. On retrouve cet intérêt pour la communication au travers de l'utilisation d'un questionnaire tel le COMM-Q afin de déterminer les difficultés langagières liées au bilinguisme (Mendez, Westerberg, Thiebeault, 2013).

Parmi les travaux mis en évidence dans la revue de la littérature et qui entrent pleinement dans notre sujet de thèse, deux articles ont retenu particulièrement notre attention, car ils posent un regard

systémique, c'est-à-dire qui tient compte des corrélations entre les individus et leur environnement. Il s'agit de celui de Bouchard (1998, modèle des caractéristiques associées au partenariat) et celui de Perrenoud (1987) sur l'enfant go-between, qui semble être le seul à avoir tenté une analyse du système de communication centré sur l'enfant. Ajouté à ces deux articles, nous pouvons citer celui de Dumoulin, *et al.* (2013) qui identifie de nouvelles pratiques de communication au sein d'écoles primaires québécoises en utilisant une analyse de contenu portant sur un corpus de données (notes de travail et les réponses émises lors de rencontres).

Cette revue de la littérature a eu pour fonction de nous aider à mieux définir notre problématique sur les impacts positifs d'une telle relation, quand elle se met en place. Ainsi, nous avons pu prendre acte du bénéfice que pouvait en tirer les élèves quant à leurs performances scolaires (Darsch, Miao & Shippen, 2004 ; Jeynes, 2005, Hill & Tyson, 2009), leur comportement (Deslandes & Royer, 1997 ; El Nokali, Bachman, Votruba-Drzal, 2010) ou encore, leur motivation (Gonzalez-deHass, Willems & Holben, 2005). Elle a en outre permis de noter les ressentis les plus courants des protagonistes (Dubet, 1997 ; Maulini, 2001 ; Monceau, 2009) et la difficulté de créer et faire perdurer une telle relation (Humbeeck, Lahaye, Balsamo & Pourtois, 2006). Mais elle a également fait état d'une quasi-absence d'analyses communicationnelles même si cette notion reste fondamentale et abordée succinctement.

A l'instar de nombreux auteurs tels que Dubet (1997), Maulini (1997), Changkakoti et Akkari (2008), Maubant et Leclerc (2008), Thollembeck (2009) ou Young, Austin, et Growe (2013), nous pensons qu'une des raisons principales de cette difficulté relationnelle est due à un malentendu entre enseignants et parents. Par là-même, nous entrons de plain-pied dans le champ communicationnel, puisque, comme le souligne Reboul (2001), ce concept de malentendu appartient essentiellement au domaine de la communication.

Plus particulièrement, nous cherchons à apporter des réponses à différentes questions de recherche : « Comment expliquer les difficultés relationnelles et communicationnelles entre enseignants et parents, ces deux éducateurs ayant un objectif identique : la réussite des enfants ? Quelle structure communicationnelle s'établit entre les intervenants scolaires et familiaux ? Quelle réalité se cache derrière ce terme RÉ/F ? » Autant de questions auxquelles il nous semblait intéressant de répondre afin de mieux saisir la communication entre l'école et la famille.

3.2 Objectifs

L'objectif principal de cette thèse est de proposer une analyse de la communication entre l'école et les familles. Il s'agit de modéliser ces échanges en tenant compte de leur complexité et de l'environnement dans lequel cette communication s'établit. L'analyse se base sur une approche qualitative d'analyse dialogique de type systémique. Ce travail veut ainsi réfléchir sur la RA et les moyens de la prendre en compte, ce qui pourrait ouvrir le champ à de nouvelles perspectives d'appréhension de la RÉ/F. Les objectifs de recherche suivants ont été formulés : 1) modéliser les pressions pesant sur la RÉ/F et les insérer au sein d'un modèle général basé sur la recension de la littérature; 2) comprendre la valeur de l'expression 'RÉ/F' au travers d'une analyse de son champ sémantique, celle-ci pouvant avoir une influence au sein des pressions et 3) vérifier ce modèle théorique sur le terrain par le biais d'une RA.

Afin de répondre à nos interrogations et tendre vers nos objectifs de recherche, nous avons pris la décision d'analyser la communication entre les différents protagonistes (enseignants, parents, élèves) et de pointer les difficultés telles que les pressions subies par les protagonistes (tels que le poids du programme, l'hétérogénéité des classes, le multilinguisme, etc. qui peuvent enfermer les enseignants dans un discours convenu auprès des parents).

Si la littérature sur les RÉ/F correspond essentiellement à des approches qualitatives, l'analyse de la communication y est descriptive. Il s'agit donc pour nous de passer au microscope les interactions qui se tissent entre les trois catégories d'acteurs (enseignants, parents et enfant-élève) afin de mettre en évidence la structure des interactions. Celle-ci peut, en effet, révéler des obstacles au sein des échanges et donc une communication école/famille efficace et constructive.

Pour ce faire, nous avons alors adopté une approche constructiviste et systémique en nous inspirant des théories et approches liées à notre champ d'étude à savoir, la RÉ/F, la communication et la RA.

Pour finir, cette thèse combine deux approches, quantitative et qualitative, pour une meilleure compréhension de la RÉ/F. En effet, notre méthodologie d'investigation s'est basée sur l'analyse des interactions (approche qualitative) lors des réunions de recherche-action et sur l'analyse de mots spontanés (approche quantitative) issus de notre questionnaire sur la RÉ/F pour mettre en évidence la représentation sociale qu'en ont parents et enseignants.

3.3 Organisation de ce travail

Ce travail est composé de trois parties :

- La première partie a pour objectif de donner un cadre théorique à notre travail. Il nous semblait impossible de faire l'impasse sur les théories sous-jacentes. Ainsi, le chapitre 1 portant sur le thème des RÉ/F précède trois chapitres composés d'articles théoriques. Le premier intitulé « Les théories de la Communication au service de la Relation École/Famille », met en exergue la théorie qui nous semble la plus adaptée à notre vision globale de la RÉ/F, à savoir l'approche systémique. La communication étant un domaine extrêmement vaste et les théories y étant nombreuses (linguistique ou langagière), fixer notre cadre d'intervention semblait incontournable. Un constat d'une quasi-inexistence d'analyse en termes communicationnelles nous a amené à proposer notre propre modélisation. Le deuxième article « Relation École/Famille : analyse d'une communication institutionnalisée » met l'accent sur les étapes de la construction du modèle. Deux schémas le finalisent. Le premier met en exergue les pressions pesant, positivement ou négativement, sur la RÉ/F. Le second, celui de la communication École/Famille, est un modèle théorique construit à partir de la revue de la littérature. Il prend en compte les pressions mise en évidence dans le premier schéma. Quant au troisième article, « Une recherche-action : Connaître, accompagner et provoquer le changement en sciences de l'éducation », il s'interroge sur la RA en tant que recherche et son évolution depuis le début du 20^e siècle. Il apparaissait important d'éviter de se lancer dans ce type de recherche sans en définir ses modes de fonctionnement, ses étapes qui font ce qu'elle est à l'heure actuelle. Cela permettait parallèlement de l'appréhender sans risque de faillir à ses objectifs.
- La deuxième partie met en exergue les différents résultats obtenus parallèlement au déroulement de la RA sur le terrain et partant des modélisations effectuées. Elle est composée de trois études, faisant l'objet de trois articles distincts, qui amènent un regard particulier sur un élément de la recherche. Le premier analyse le champ sémantique d'un élément précis de la modélisation, à savoir les déterminants psychologiques. Les mots spontanés obtenus auprès des parents et enseignants définissent la RÉ/F du point de vue de leur représentation sociale (« Analysis of the Semantic Field of Social Representation between Teachers and Parents about the School/Family Relationship: An Empirical Study. »). Le deuxième article tente de lier les notions de groupe et de recherche-action. Profondément enchevêtrées, ces dernières permettent une meilleure compréhension des

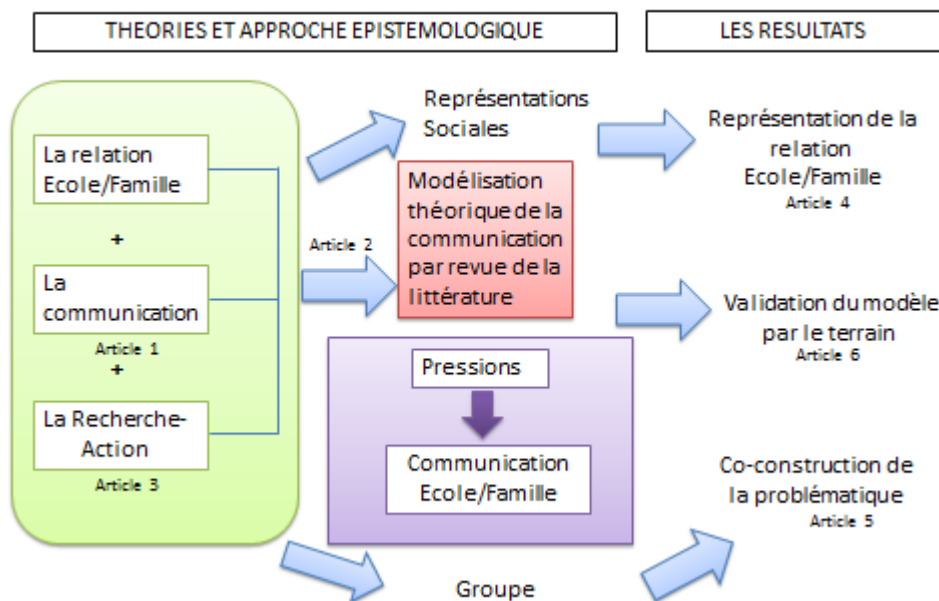
enjeux de la RA (“La notion de groupe comme élément-clé dans la co-construction de la problématique autour de la thématique de la Recherche-Action au Luxembourg.”). Enfin, le troisième article, “La co-construction d’une problématique : validation d’un modèle communicationnel”, montre l’application possible de la modélisation et son apport pour la compréhension du terrain.

- Enfin, la dernière partie a pour objectif de discuter les études présentées, d’en tirer les apports et limites.

3.3.1 Schématisation de l’organisation

Afin de présenter plus explicitement l’organisation de ce travail, le Schéma 1 donne un aperçu général de sa construction et le Tableau 1 met en évidence les articles et les objectifs auxquels ils tentent de répondre.

Schéma 1. Schématisation de l’organisation de cette thèse



Ainsi, deux théories – la RÉ/F et la communication - nous ont permis de construire un modèle théorique de la communication entre l’école et la famille grâce à une approche épistémologique de type RA. En ajoutant à cette modélisation les théories sur les représentations sociales de la RÉ/F et sur le groupe, nous avons obtenu trois résultats complémentaires : la mise en évidence d’une représentation sociale de la RÉ/F, une analyse de la co-construction de la problématique et enfin une validation du modèle.

Tableau 1. Présentation des objectifs

	Titre des articles	Objectifs	Questions de recherche
Introduction			
Partie 1. Les théories de référence :			
Chapitre 1 : La relation école/famille (RÉ/F)		1. Contextualisation théorique	1. Quels sont les points les plus prégnants dans cette théorie ? 2. Quelles définitions ?
Chapitre 2 : La communication (Article 1)	Les théories de la Communication au service de la Relation École/ Famille	1. Présentation de l’histoire de la communication 2. La communication systémique comme théorie de référence et ses apports au sein de la RÉ/F 3. Définition et principes axiologiques 4. Revue de la littérature sur la notion de communication au sein de la RÉ/F	1. Quelles sont les théories de la communication pouvant nous permettre une meilleure compréhension de la RÉ/F ? 2. Cette analyse pré-existe-t-elle dans la littérature ?
Chapitre 3 : Modélisation de la communication au sein de la RÉ/F (Article 2)	Relation École/Famille : Analyse d’une communication institutionnalisée	1. Réalisation d’un modèle théorique en se basant sur la revue de la littérature tenant compte des pressions 2. Présentation des étapes de la construction de ce modèle	1. Dans quel contexte s’établit la communication ? 2. Quels en sont ses enjeux ? 3. Quelles pressions subissent les protagonistes ?
Chapitre 4 : La recherche-action (Article 3)	Une recherche-action: Connaître, accompagner et provoquer le changement en sciences de l’éducation	1. Présentation de l’histoire de la recherche-action 2. Définition et principes axiologiques 3. Comparaison de ce type de recherche avec la recherche expérimentale	1. Comment a évolué la recherche-action depuis son émergence ? 2. Comment peut-on la définir ? 3. Quels en sont ses principes d’action ?

Partie 2 : Les résultats :			
Chapitre 1 : Les représentations sociales (Article 4)	Analysis of the Semantic Field of Social Representation between Teachers and Parents about the School/Family Relationship	<ol style="list-style-type: none"> 1. Analyse d'un point précis du modèle théorique des pressions : les déterminants psychologiques 2. La représentation sociale de la RÉ/F pour les parents et enseignants de 4 écoles du Luxembourg 3. Vérification de l'hypothèse d'une représentation négative pesant sur la RÉ/F 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Quelles représentations ont les parents de la RÉ/F ? 2. Pouvons-nous énoncer un noyau dur constituant la représentation sociale sur cette expression ?
Chapitre 2. Recherche-action et groupe (Article 5)	Le groupe comme élément-clé dans le processus de co-construction de la problématique lors d'une Recherche-Action menée au Grand-Duché du Luxembourg	<ol style="list-style-type: none"> 1. Présentation du concept de co-construction de la problématique 2. La co-construction sur le terrain : un thème/quatre problématiques 3. La notion de groupe et son imbrication avec la recherche-action 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Comment se déroule sur le terrain la co-construction de la problématique ? 2. Est-elle appréhendée de la même façon par tous les groupes ? 3. La théorie du groupe peut-elle apporter un nouvel éclairage ?
Chapitre 3 : Validation du modèle théorique (Article 6)	La co-construction d'une problématique : validation d'un modèle communicationnel	<ol style="list-style-type: none"> 1. Validation du modèle théorique au travers de la réalité de quatre écoles luxembourgeoises 	<ol style="list-style-type: none"> 1. La modélisation proposée est-elle valide sur le terrain ?
Partie 3 : Discussion		<ol style="list-style-type: none"> 1. Synthèse des résultats 2. Apports 3. Limites 	

Partie 1 : Les théories de référence

Chapitre 1 : Les relations École/Famille et l'engagement parental dans le contexte luxembourgeois

Depuis un grand nombre d'années, pédagogues et chercheurs se penchent sur l'école, ce qu'elle doit être, ses missions. Ainsi, nous notons avec Crahay (1997, 2000) qu'elle doit remplir trois fonctions essentielles qui sont l'éducation, la socialisation et la distribution ou répartition des positions sociales. L'éducation correspond « au projet de construction d'une personne » (Crahay, 2000, p. 20). Dans ce cadre, l'individu est considéré comme capable de s'adapter (autodétermination et autorégulation) grâce à une analyse des situations auxquelles il doit faire face. La socialisation permettra aux futurs adultes une adaptation à la société dans laquelle ils vivent, puisque l'école leur transmettra croyances, valeurs, normes, au même titre que savoirs et savoir-faire. Quant à la distribution, il s'agit de l'attribution de compétences monnayables sur le marché du travail au travers de la distribution des rôles et des positions dans la société.

Mais les moyens pour atteindre ces trois fonctions restent sujets à caution. Les chercheurs ne sont pas d'accord et les débats ont tendance à se scléroser. La sociologie de l'éducation des années soixante a tenté d'extérioriser ces discussions où tout est prouvé et son contraire, notamment sur le rôle échu à l'école : bonheur de l'élève ou savoir, niveau scolaire qui monte et baisse, presque simultanément, égalité des chances ou compétition, etc. Ce débat, proposé par Dérouet (1992), a toujours pour but de trouver la justice au sein même de l'école. Ainsi, Crahay (2000) se pose la question de savoir si « l'école peut être juste et efficace ? » et Dérouet de terminer son ouvrage en disant que « *l'école ne peut pas être juste sans les enfants* » et nous d'ajouter « sans les parents ! »

1. Relation École/Famille et engagement parental : tour d'horizon

Faisons un retour en arrière d'un siècle. En 1906, Chabot écrivait à propos de la relation École-Famille (RÉ/F). Il est intéressant de noter dans son ouvrage que cette dernière était décrite dans les mêmes termes que ceux d'aujourd'hui : « *Les familles n'ont pas encore toutes abdiqué ; les maîtres ne sont pas encore unanimes à réclamer « toute l'existence de l'enfant* » » (p. 326). Dès les premiers mots, l'auteur plante un décor qui ne semble pas encore avoir trouvé d'issue un siècle plus tard : « *Ainsi se pose de nouveau, dans tous les pays, cette question, qui est de tous les temps, de savoir s'ils n'auraient rien à se dire ou rien à faire ensemble pour le salut des enfants* » (p. 327). Dans cet article, Chabot propose une analyse de la littérature de l'époque et pointe les responsabilités réciproques dans ce manque de communication. Il conclut sur la nécessité d'une collaboration fondée sur une définition de droits aux parents afin d'éviter que les associations de parents ne deviennent pas trop « *encombrantes* ».

Durant les 20^e et 21^e siècles, les sciences de l'éducation ont continué à se pencher sur la question de l'amélioration de la réussite scolaire des élèves et du lien entre l'école et la famille (Salomon & Comeau, 1998 ; Migeot-Alvarado, 2000). L'intérêt porté aux familles et à leurs pratiques éducatives (aide aux devoirs, place accordée à l'école, rencontre formelle ou non avec les professeurs, etc.) se développe dès les années soixante-dix (Poncelet, Kerger & Dierendonck, 2011). L'implication parentale y apparaît comme un élément phare de la réussite scolaire (Larivée, 2011). Dès lors, l'intérêt accordé à ce domaine démultiplie le nombre de recherches. Pour exemple, le 'Family Involvement Network of Educators' ('Harvard Family Research Project', 2004-2005) a relevé pour l'année 2005 uniquement, et en ne tenant compte que des recherches empiriques états-uniennes portant sur l'implication parentale, 170 articles, 110 thèses et dissertations, 17 rapports et 33 chapitres de livres. Cela démontre l'importance accordée à ce sujet pour les Etats-Unis, mais ceci est également vrai pour tous les pays industrialisés.

Ainsi tant au Québec que dans tout le Canada, des programmes d'intervention ont vu le jour depuis une trentaine d'année. Un recensement de 42 documents scientifiques de 2000 à 2009 sur l'implication parentale et ses retentissements sur la réussite scolaire a été réalisé par Larivée (2011). De plus, de nombreux articles sont produits, nous pouvons ainsi citer une intervention de Boudreault (2002) ayant pour objet le « Partenariat école-famille et prévention des retards scolaires » ou Deslandes et Rousseau (2008) concernant l'impact du regard parental sur l'apprentissage.

Il en va de même en Europe, notamment en Belgique, en 1989, une note de synthèse (Pourtois & Desmet) rappelle que la recherche expérimentale en éducation a connu un essor croissant depuis le début du XX^e siècle. Cet article, centré sur les parents (éducation familiale, parentale, etc.), propose un « modèle explicatif causal » (p. 72-73) mettant en lien réalités parentales et adaptation scolaire de l'enfant. Les auteurs rappellent en outre qu'ils utilisent ce modèle depuis 1979. Par ailleurs, Lahaye, Nimal et Couvreur (2001) proposent à partir d'interviews d'élèves de 5^{ème} année du secondaire, une typologie des étudiants en huit classes mettant ainsi en évidence leurs attitudes face aux relations école-famille.

En France, en 2006, le Ministère de l'Education Nationale initie des réflexions sur la place et le rôle des parents. S'en suivent des articles fondés notamment sur les familles défavorisées (Perier, 2007a, 2007b), l'importance de la communication individuelle (Francis, 2008), la réussite scolaire (Régner, Loose & Dumas, 2009). Cet engouement touche bien évidemment outre les pays francophones (pour la Suisse, nous pouvons également citer Perrenoud, 1987, 2001), l'Allemagne par exemple

(Textor, 2009 ; Michalek & Krüger, 2011), ou encore la Grande-Bretagne (Mann, 2009 ; Crozier, Rokutani, Russett, Godwin & Banks, 2010).

Enfin, des recherches sur ce thème sont aussi développées dans des zones plus lointaines de la planète, comme : en Nouvelle-Zélande (Hornby & Witte, 2010), en Chine (Pang, 2005 ; Leung, 2012), en Afrique (Sénégal : Gomis, 2003 ; Zimbabwe : Mafa & Makuba, 2013). Nous le constatons, ce thème préoccupe beaucoup de chercheurs en sciences de l'éducation.

Bien que toutes ces recherches aient des visées différentes, il est possible de les regrouper (Michigan Department of Education, 2002) en fonction du regard porté sur l'implication parentale ou l'engagement parental. Ainsi, Hoover-Dempsey et Sandler (1995, 1997, 2005), Deslandes (1999b, 2006), Bouchard et St-Amand (2000), Epstein, Sanders, Sheldon, Simon, Salinas, Jansorn, Van Voorhis, Martin, Thomas, Greenfeld, Hutchins et Williams (2009), émettent des théories sur ce lien, d'autres tentent de les valider empiriquement (Marinez-Lora & Quintana, 2009). Certaines recherches se focalisent sur le statut socio-économique des parents (Kroegger, 2005 ; Tazouti, Prévot & Cosntant, 2009), leurs origines ethniques (Sheehey, 2006 ; Mackety & Linder-VanBershot, 2008), les croyances et attentes parentales (Tazouti, Malarde & Michea 2010 ; Tazouti & Jarlegan, 2011, Poncelet, Pelt & Dierendonck, à paraître). Ces dernières années, les recherches se focalisent sur une définition plus précise des types d'implication parentale propices à la réussite scolaire (Poncelet & Francis, 2010 ; Bardou, Oubrayrie Roussel, Safont-Mottay, Lescarret, Deslandes, R. & Rousseau, M., 2012 ; Larivée, 2012 ; Stacer & Perrucci, 2013). Ce thème n'est évidemment pas nouveau (Tazouti, Flieller & Vrignaud, 2005) mais semble faire l'objet d'une plus grande attention. Nombre d'entre-elles relatent les résultats d'expériences faites sur le terrain (Deslandes, Potvin & Leclerc, 1999a ; Georgiou & Tourva, 2007, Ferrara, 2009). Des articles mettent en avant le point de vue de l'enseignant (Knopf & Swick, 2007 ; Power, Soffer, Mautone, Costigan, Jones, Clarke & Marshall, 2009), d'autres la place des parents (Maulini, 2001 ; Tam & Chan, 2009). Enfin, des méta-analyses démontrent l'impact de l'implication sur la réussite scolaire (Jeynes, 2005, 2007 ; Nye, Turner & Schwartz, 2006 ; Patal, Cooper & Robinson, 2008 ; Hill & Tyson, 2009).

2. L'engagement parental

2.1 Implication ou engagement parental ?

Avant d'entamer ce paragraphe, nous ferons un détour sur une différence de terminologie qui, bien que très proche, nous semble intéressante.

Dans leur projet, Pushor et Ruitenberg (2005) expliquent pourquoi elles adoptent le terme d'« engagement » plutôt que celui d'« implication ». En effet, les recherches utilisent plus communément l'implication parentale (Epstein, 1987 ; Comer & Haynes, 1991 ; Hoover-Dempsey & Sandler, 1995 ; Chrispeels & Gonz, 2004 ; Deslandes & Bertrand, 2005 ; Ferrara, 2009 ; Hornby, 2011). Or, son sens et son intention diffèrent de celui de l'engagement. Pour Pushor & Ruitenberg (op.cit.), le premier terme renvoie à la notion de cooptation de la personne qui maintient les parents dans une structure hiérarchique où l'école apparaît comme dominante. C'est elle qui va amener les parents à réaliser un certain nombre d'actions. Ceux-ci sont alors en attente du bon vouloir de l'école. Cette position est également celle d'Adish (2012) qui, citant Moreau (2010), estime qu'elle « n'est pas nécessairement « volontaire » ni « consciente » (p. 37). Pour d'autres auteurs tels qu'Azar, Miller et Stevenson (2013), l'implication fait référence à l'éducation de façon générale. Ils la définissent, à l'instar de nombreux auteurs (Huntsinger & Jose, 2009 ; Larivée, 2012 ; Hayakawa, Englund, Warner-Richter & Reynolds, 2013) en relation avec son caractère multidimensionnel.

Par contre, pour Pushor et Ruitenberg (op.cit.) en employant le terme 'engagement', les parents se voient attribuer un rôle moteur. Ils sont dans le 'faire'. Les notions d'adaptation mutuelle, d'engagement dans un processus évolutif donnent la possibilité aux parents d'occuper une place à côté des éducateurs de l'enfant dans un but de bénéfice mutuel, place qui aura la particularité de ne pas être fixe. Ils pourront tour à tour être leader ou suiveur ou simplement accompagnateur. Dans leur conception, les parents ont une place qu'ils déterminent en partenariat et n'occupent pas nécessairement celle que l'école veut bien leur octroyer. Précisons toutefois, que cette définition n'est pas celle retenue par de nombreux auteurs. Ainsi, pour Azar, Miller et Stevenson (2013), l'engagement renvoie à la notion d'interaction entre les parents et l'équipe éducative alors que l'implication concerne l'éducation d'une façon plus générale. Cette notion d'interaction au sein de l'engagement correspond également à la vision de Fantuzzo, Gasden, Li, Sproul, McDermott, Hightower et Minney (2013), pour qui l'engagement familial est une sous-dimension de l'implication et dont le noyau central est l'ensemble des interactions parents-enfants et école-

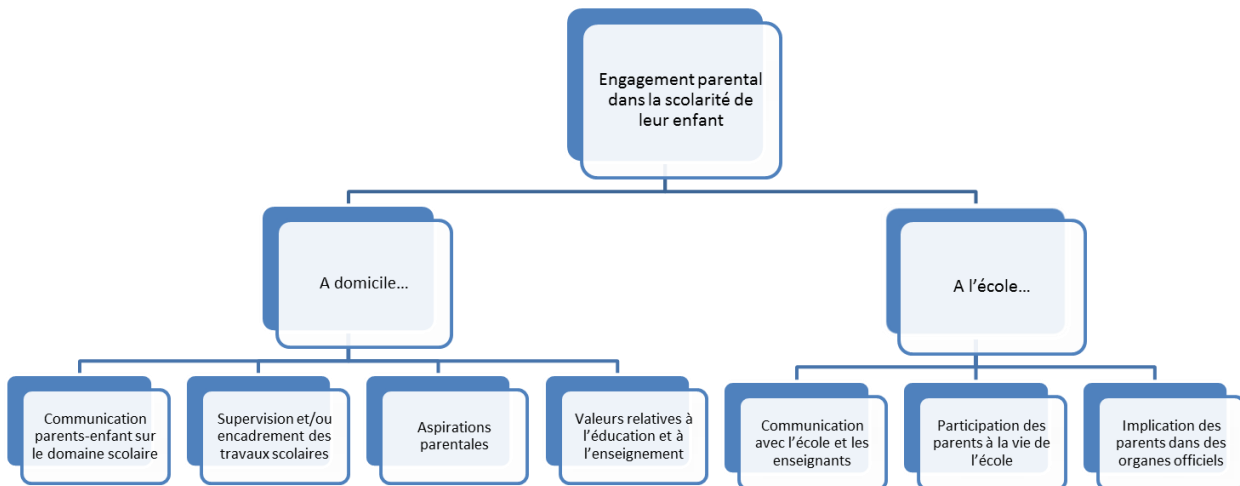
famille. Enfin, soulignons avec Fantuzzo *et al.* (op.cit.) que les termes d'engagement familial ou d'implication parentale sont souvent utilisés de manière interchangeable.

Notre travail ayant pour but d'analyser la communication entre l'école et la famille, nous utiliserons principalement le concept d'engagement qui fait référence, d'une part, à la notion d'interaction et d'autre part, implique un « *mouvement dynamique* » (Adish, op.cit. p. 37). L'emploi du terme implication fera, quant à lui, référence à comportement éducatif plus général.

2.2 Définition

Pour Poncelet et Francis (2010), si une définition générique de ce concept d'engagement parental est aisée, elle ne suffit pas « *à rendre compte clairement et finement du concept problématisé* » (p.9). Poncelet, Dierendonck et Pelt (2011) évoquent ainsi dans leur article le manque de consensus, souligné par les travaux de Baker et Soden (1998) et de Fan et Williams (2010), et qui repose essentiellement dans la compréhension des résultats de recherche. En effet, bien souvent y sont absents les objectifs qui y sont inhérents ainsi que les types d'activités sur lesquels elles portent. Dans de nombreuses recherches est souligné l'importance de deux dimensions de l'influence de la famille que sont le style parental d'une part et les pratiques reliées au suivi scolaire d'autre part (Deslandes & Cloutier, 2005 ; Marcotte, Fortin, Cloutier, Royer & Marcotte, 2005), mais qui sont pondérées en raison du genre (Gouyon, 2004, cité in Poncelet & Francis, 2010) ou de l'âge de l'enfant (Eccles & Harold, 1996 ; Patal, Cooper & Robinson, 2008). En ce qui nous concerne, nous reprendrons notre définition (Poncelet, Dierendonck & Pelt, 2011, p. 93) qui intègre les deux dimensions que sont l'engagement à domicile et l'engagement à l'école et qui se traduit par le schéma suivant (schéma 2).

Schéma 2. Définition du concept d'engagement parental dans l'éducation scolaire de leur enfant (Poncelet, Dierendonck & Pelt, 2011, p. 93)



Ainsi, quatre sous-dimensions sont reliées à l'engagement parental à domicile : 1) les échanges entre parents et enfants au sujet de l'école (camarades, déroulement de la journée, activités pratiquées, etc.), 2) la volonté et l'intérêt des parents pour encadrer et/ou superviser les devoirs à la maison, 3) les aspirations parentales en termes de scolarité et de diplôme(s) et 4) les valeurs éducatives véhiculées par les parents concernant l'école et l'enseignement.

L'engagement parental à l'école est envisagé au travers de trois sous-dimensions : 1) les échanges entre les parents et l'école/l'enseignant, formellement ou informellement, 2) la participation des parents aux manifestations proposées par l'école (fêtes, portes ouvertes, activités extra-scolaires, etc.) et 3) l'implication des parents dans les organes officiels que peuvent être les associations de parents, les comités scolaires, etc.

2.3 Les bénéfices de l'engagement parental

La revue de la littérature, à laquelle nous avons procédé, décrit la RÉ/F majoritairement comme positive car source de bénéfices tant pour l'enfant que pour sa famille et l'école. Ainsi, d'un point de vue purement scolaire, les chercheurs ont montré que cet engagement parental avait une influence sur les résultats de l'enfant (Deslandes & Royer, 1997 ; Darch, Miao & Shippen, 2004). Fan et Williams (2010) citent différentes études ayant mis en évidence des impacts sur les

compétences et la réussite en mathématiques (Sheldon & Epstein, 2005 ; Sirvani, 2007), mais également en lecture (Powell-Smith, Stoner, Shinn & Good, 2000) ou lors de tests standardisés et d'évaluations scolaires (Desimone, 1999 ; Domina, 2005, Jeynes, 2005). Toutefois, ces auteurs, tout comme Deslandes (2004), tempèrent ces résultats en fonction du type de communication qui s'établit entre l'école et les familles. En effet, les gains sur la motivation des élèves seront plutôt négatifs si la communication s'axe sur leurs problèmes (comportementaux ou scolaires), mais auront tendance à être positifs si les échanges se font sur des sujets génériques tels que les programmes scolaires, l'aide aux devoirs à la maison, etc.

La motivation au travail est également un des bénéfices possibles de l'engagement parental. Cependant, comme le soulignent de nombreux auteurs, cela dépend de la forme que prend cette implication. En effet, si pour Patall, Cooper et Robinson (2008) la supervision et l'encadrement des devoirs ne sont que très faiblement liés à la réussite scolaire, pour Hill et Tyson (2009), ils ont un effet négatif. Un comportement trop encadrant des parents nuirait à cette réussite en maintenant les enfants dans une position infantile en place de l'autonomie et l'autogestion (Gonzalez-DeHaas, *et al.* 2005). Toutefois, il est avéré que « *lorsque les parents manifestent de la chaleur et de l'intérêt à l'égard de leur adolescent (engagement parental) et favorisent son autonomie (encouragement à l'autonomie), l'adolescent réussit et se comporte mieux, s'absente moins en classe, fait preuve de plus d'autonomie et d'orientation vers le travail et se développe de manière optimale* » (Deslandes & Cloutier, 2005, p. 62).

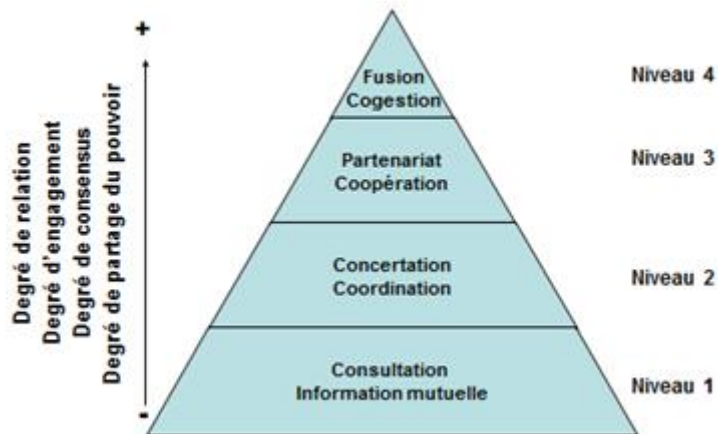
Enfin, l'engagement parental a aussi un impact sur l'entourage de l'enfant. D'abord pour les parents eux-mêmes qui acquièrent un regard plus positif sur l'école et les enseignements (Périer, 2007a) et ont des relations plus sereines avec leur enfant (Pourtois & Desmet, 2000) grâce à un contexte basé sur plus de compréhension et moins de conflits. L'école n'est pas de reste puisqu'elle trouve alors un relais à son action (Jacques & Deslandes, 2002) et des élèves plus adaptés aux exigences de l'école (Deslandes & Royer, 1997).

3. Relation École/Famille : collaboration ou partenariat ?

L'engagement peut en outre être défini selon des échelles d'implication. Selon les auteurs, le nombre d'échelons varie de trois (Royer, 2004) à cinq (Mitchell, 2007). Nous retiendrons, l'échelle à quatre niveaux proposée par Larivée (2003) (schéma 3) et explicité dans Larivée, Kalubi et Terrisse (2006), comme un système d'agencement de différents niveaux de collaboration. Ces relations peuvent évoluer d'une relation basée sur une simple information mutuelle (niveau 1) à une

relation partenariale (niveau 3), qui semble être la plus optimale dans la relation école/famille. Le dernier échelon est le plus complexe et fait référence à une cogestion éducationnelle. Niveau le plus complexe, car l'école est alors gérée conjointement par les partenaires.

Schéma 3 : Les diverses formes de collaboration (Larivée 2003, inspiré de Landry, 1994)



Toutefois, comme l'engagement et l'implication, la collaboration et le partenariat sont souvent employés l'un pour l'autre (Larivée, 2008) et requièrent un éclaircissement. Si suivant les études, les auteurs emploient l'un ou l'autre terme voire les deux, leur implication n'a pourtant pas la même portée. Bien souvent le partenariat est décrit comme une collaboration, il est difficile alors de distinguer ces deux concepts. Chabanne (2006) insiste, en effet, sur le nécessaire éclaircissement des concepts employés. Nous allons maintenant les définir afin d'obtenir une 'encyclopédie³' commune.

3.1. Collaboration

Ce qui est surprenant lorsque nous abordons ce thème en sciences de l'éducation, c'est son utilisation à large échelle sans définition de son sens exact. Nous allons ici tenter de pallier ce manque.

La définition la plus commune est celle d'une participation dans un but d'élaboration d'un projet commun (Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales, 2013). Il s'agit bien de travailler ensemble pour réaliser un projet commun. Cela dépasse la simple coopération mais peut être plutôt vu comme une détermination collective d'atteindre un objectif identique. L'attention portée aux

³ Terme emprunté à Sperber, D. et Wilson, D. (1989). *La pertinence*, Paris, Les Editions de Minuit.

différentes recherches parlant de collaboration, montre que ces dernières plutôt que de proposer une définition, livrent un ensemble de réflexions pour une mise en œuvre réussie de ce concept. Ainsi, elles mettent notamment en avant un souci de prise en compte des interactants, car ce concept sous-tend également la possibilité d'une relation non égalitaire entre les participants. Il ne s'agira pas alors d'imposer un point de vue, même si celui-ci est légitimé, mais bien d'être à l'écoute afin de connaître ce que chacun peut apporter à l'objectif final. Dans notre contexte, ce dernier est la réussite de l'enfant quel que soit son milieu d'origine et au-delà, son bien-être à l'école. Si parents et enseignants sont unanimes quant à ce point, ils ont tous les deux des difficultés à prendre en compte le point de vue de l'autre. La collaboration est donc le moyen le moins contraignant pour amener les protagonistes à se rencontrer et à envisager ensemble les moyens pour atteindre cet objectif de réussite scolaire. Pour l'Association vaudoise des parents d'élèves (2010), la collaboration se définit selon trois principes que sont le partage des responsabilités, la prise en compte des différences et la communication. Le premier point est un éclaircissement quant aux attentes et rôles mutuels ; le deuxième renvoie à l'hétérogénéité des familles et à la nécessité pour l'école de varier ses initiatives ; le troisième « *c'est, de part et d'autre, aborder la relation de façon positive et constructive, faire prévaloir un état d'esprit bienveillant dans chacune de nos interactions* » (2010, p.1). Partant du principe que les familles sont toutes différentes et uniques, par ailleurs non expertes de l'école, il revient à cette dernière d'y porter une attention particulière, tant d'un point de vue humain que pédagogique. Pour Maulini (1997), trois conditions sont indispensables à une bonne collaboration :

- Le renoncement à une volonté de partage, de définition de frontière ou de clivage. L'important est de prendre en compte la « *superposition partielle des rôles* » (1997, p. 13) ;
- La prise en considération de la collaboration comme un jeu à somme non nulle, i.e. où chaque protagoniste est gagnant ;
- Une construction permanente du dialogue et de la collaboration.

Le problème étant que cet auteur énonce, en 2001, ces mêmes conditions en parlant de partenariat.

Des définitions plus précises existent cependant. Ainsi Bouchard, Talbot, Pelchat et Sorel (1996) précisent que la collaboration « *correspond à la participation, la réalisation d'une tâche ou à la prise en charge d'une responsabilité* » (cité dans Larivée, 2008). Pour Larivée, Kalubi et Terrisse (2006) elle serait « *un processus relationnel générique qui se précise selon le degré de relation, d'engagement et de consensus s'établissant entre les collaborateurs* » (p. 529).

Pour conclure, bien que fort intéressant, ce concept possède ses propres limites puisqu'en évitant les contraintes de type contractuel, cette collaboration ne s'impose pas et peut donc ne jamais réellement se mettre en place ou se terminer « sans préavis ». Par ailleurs, la possible distorsion entre les responsabilités peut engendrer un sentiment de malaise ou ne non prise en compte des *desiderata* des collaborateurs.

3.2. Partenariat

En ce qui concerne le partenariat, plusieurs auteurs ont proposé des définitions (Merini, 2001 ; Lodeho, 2006), et nous livrent une réflexion sur ce concept. Toutefois, comme le signal Pelletier (1997), le champ sémantique de cette notion est floue, tout autant que le concept précédent. Pour l'auteur, il peut même être considéré comme « *une véritable boîte de Pandore* » (p. 1).

Selon Gonin-Bolo (1988, cité in Lodeho, 2006) la définition minimale de ce concept est « *l'engagement dans une action commune négociée* » (2006, p. 140). Pour Merini (2001), être partenaire, c'est aborder la notion d'égalité dans les rapports puisque « *la parole de l'un valant la parole de l'autre* » (p. 2). Nonobstant, pour l'auteur, le point nodal du partenariat se situe dans l'action qui devra être commune et négociée. Nous retrouvons cette notion d'égalité dans la définition proposée par Larivée (2008) sans rencontrer celle de négociation décrit plutôt comme un consensus : « *Il [le partenariat] repose sur le rapport visant l'égalité entre les parents et les intervenants, la reconnaissance réciproque d'expertises et d'habiletés, la recherche de consensus dans la prise de décision, la confiance mutuelle sur une base d'égalité, l'identification de buts communs, la communication bidirectionnelle ainsi que la complémentarité dans les zones de connaissances et d'expertises* » (p. 225). Pelletier (1997) énonce, quant à lui, une dimension d'ouverture sur l'environnement comme point commun lorsque ce terme est employé et propose une définition propre : « *au regard de l'établissement scolaire, le partenariat peut être défini comme une relation privilégiée basée sur un projet partagé entre deux ou plusieurs organisations et se manifestant par l'échange formalisé de personnes, d'informations ou de ressources* » (p. 1). Quatre éléments en constituent donc le fondement :

- une démarche de projet finalisé,
- des relations privilégiées, non hiérarchiques,
- une réponse à une logique et aux besoins de l'action,
- un processus évolutif.

En adoptant ces différents points de vue, il semble encore difficile de différencier collaboration et partenariat. En effet, ces définitions rejoignent celle que nous avons proposée pour la collaboration. Pour les distinguer, nous devons donc y intégrer un élément différenciateur.

Celui-ci semble être une notion de contrat entre les interactants. Si l'objectif principal reste identique à celui de la collaboration, à savoir, la réalisation d'un projet, pour Lodeho (2006), « *le partenariat se définit souvent comme une relation contractuelle entre deux ou plusieurs personnes physiques ou morales concourant à réaliser un projet par la mise en place de moyens matériels, intellectuels, financiers ou humains* » (p. 140). Cette contractualisation s'apparente, selon lui, à une « *relation institutionnelle* » (p. 140) puisque les partenaires appartiennent à des institutions différentes. Par ailleurs, en contractualisant la situation de partenariat, chaque protagoniste partage une coresponsabilité et des droits similaires. Ce dernier point permet alors aux partenaires, contrairement à la collaboration, d'être sur le même pied d'égalité. Bien que plus contraignant, cela leur permet de pouvoir s'exprimer sans crainte d'une non-écoute, notamment dans la phase de négociation du projet à réaliser.

Pour conclure, la différence entre ces deux termes est très ténue et ils sont bien souvent employés l'un pour l'autre. Ce que nous devons retenir ici, c'est qu'une collaboration ou un partenariat fructueux ne pourra se mettre en place qu'à partir d'un regard positif et une écoute attentive entre les partenaires qu'ils soient dans une relation égalitaire ou non. Selon Dunst et al. (1992, cité dans Deslandes, 1999, p. 15), il existe quatre catégories de caractéristiques propices à l'instauration d'un partenariat : « *(a) des prédispositions affectives (attitudes) axées sur la confiance, l'engagement, la générosité, l'empathie et la compréhension ; (b) des prédispositions intellectuelles (croyances) basées sur l'honnêteté, la confiance, le respect mutuel, la flexibilité et le partage des responsabilités ; (c) une communication ouverte et bidirectionnelle qui suppose l'écoute active et l'auto-révélation et enfin, (d) des actions à travers lesquelles se manifestent des attitudes et des croyances* ». Pour ce faire, travailler des actions à partir d'un objectif commun de façon coopérative et évolutive ne pourra engendrer que la réussite de ce projet. La détermination de la finalité de l'action pourra alors jouer un rôle contractuel dans le cadre de la collaboration au même titre que le contrat établi entre les partenaires et qui repose, quoi qu'il en soit sur le même principe. Tout au long de notre travail, nous avons employé ces concepts comme synonymes bien qu'aucun contrat n'ait jamais été adopté entre les protagonistes. En cela, nous avons adopté la position du Ministère de l'Education Nationale du Luxembourg, instigateur de la nouvelle loi scolaire et utilisant également ces deux termes comme tels.

4. Du contexte luxembourgeois au projet *Partners*

Au Luxembourg, les études sur la RÉ/F sont quasi-inexistantes, non pas par manque d'intérêt mais en raison de la jeunesse même de son université (créée en 2003) et de l'équipe de chercheurs qui l'accompagne. Cependant, dès 2004, l'équipe EMACS se penche sur l'école luxembourgeoise et, en 2008, publie un ouvrage chez De Boeck intitulé, « *La place de l'école dans la société luxembourgeoise de demain* ». Cette étude d'une durée de trois ans a permis aux chercheurs de s'interroger sur la place faite aux parents au sein de l'institution scolaire (Poncelet, Dierendonck & Voz, 2008). Ces constats ainsi que la nouvelle loi scolaire ont servi de base à la recherche *Partners* et lui a permis de voir le jour.

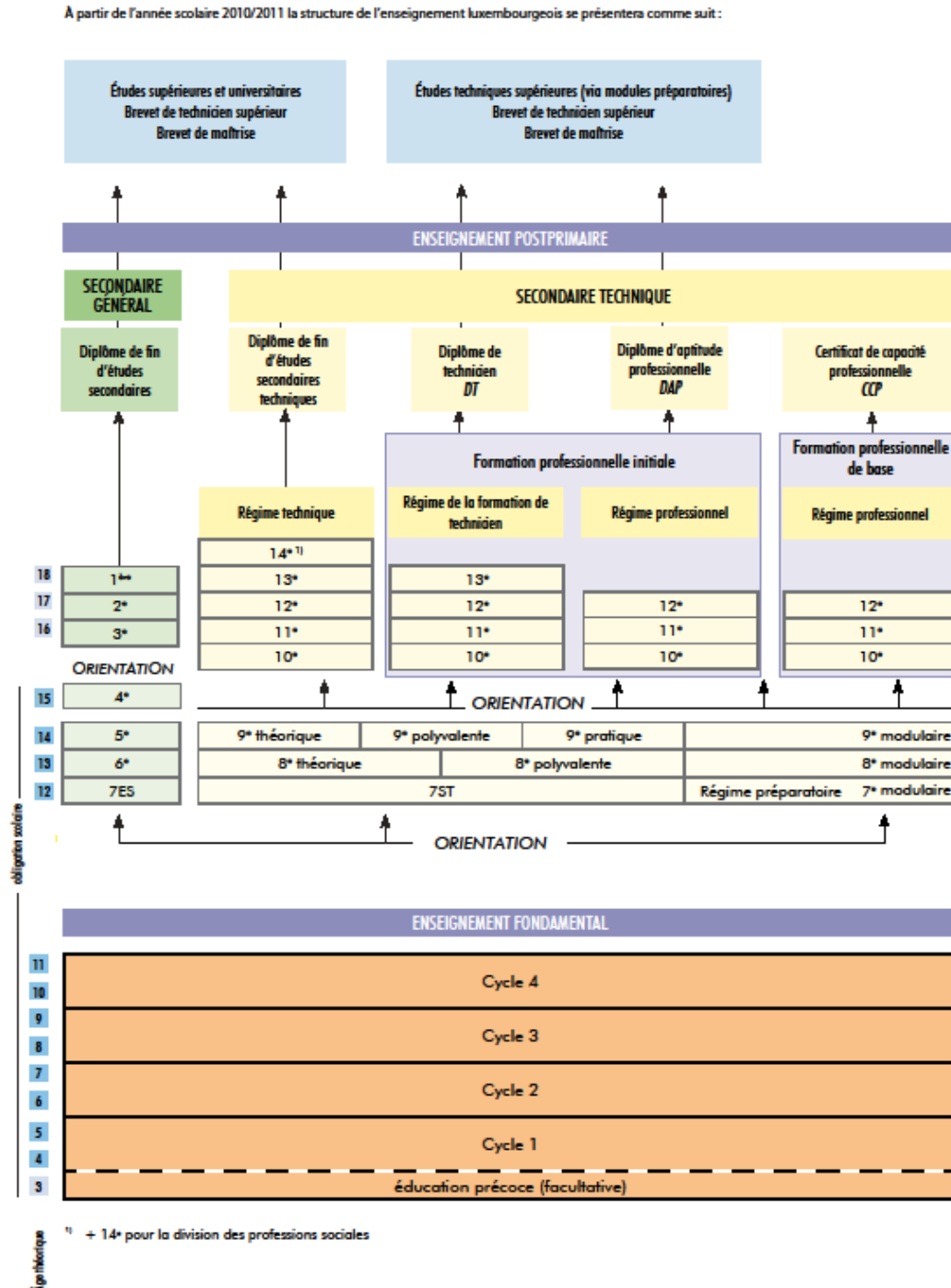
Il nous semble important, avant de poursuivre, de faire une présentation succincte de l'environnement scolaire dans lequel s'est déroulée la recherche. Plus petit état de l'Union Européenne après Malte, le Luxembourg est un pays bordé par trois pays européens d'importance que sont l'Allemagne, la Belgique et la France. Il a connu une croissance démographique intense en raison notamment de l'immigration (42% de la population est de nationalité étrangère). Avec un niveau de vie deux fois supérieur à la moyenne européenne et un faible taux de chômage (6%), le Luxembourg fait office d'exception dans le paysage européen.

Pays plurilingue, trois langues sont considérées comme officielles : le luxembourgeois, l'allemand et le français, s'y ajoutent les différentes langues parlées par les populations issues de l'immigration. Ce multilinguisme a bien entendu une répercussion sur l'enseignement scolaire que nous allons décrire maintenant.

La scolarité obligatoire s'effectue en deux paliers (Tableau 2):

- L'enseignement fondamental, composé de l'éducation précoce, non obligatoire (1 année) et de 4 cycles d'apprentissage de deux années (de 4 à 11 ans) ;
- L'enseignement post-primaire obligatoire jusqu'aux 16 ans de l'adolescent.

Tableau 2. Organigramme de la scolarité au Luxembourg



Lors de l'enseignement fondamental, l'enfant commence sa scolarité en langue luxembourgeoise, puis son apprentissage de la lecture s'effectue en allemand (cycle 2, première année), puis dès la

seconde année du cycle 2, il commence le français. Ainsi, un enfant de 8 ans est déjà capable de s'exprimer plus ou moins bien dans ces trois langues. Mais cette organisation a des répercussions quant à la scolarité, car souvent source de redoublement. Ainsi, si nous portons attention au pourcentage d'élèves étrangers au primaire et au secondaire technique, nous notons qu'il se situe entre 39.8% et 43.8% alors qu'au secondaire classique ce pourcentage n'est que de 17% (Noesen, Meyers, Barthel et Zerbato, 2008). Par ailleurs, un enfant intégrant plus tard l'enseignement fondamental (nous rappelons que le Luxembourg est une terre qui accueille un grand nombre de migrants. Ainsi, entre 2009 et 2010 : +900 personnes) doit pouvoir s'exprimer dans les trois langues, ce qui demande de grandes compétences linguistiques. L'implication parentale dans la scolarité y est donc très importante en termes de soutien, notamment, mais aussi difficile.

Or, au sein de ce système, la place des parents au sein de l'école en général et primaire en particulier, était limitée. En effet, plusieurs enquêtes réalisées au Luxembourg (Poncelet, Dierendonck et Voz, 2008 et Poncelet et Kerger, 2009) ont mis en évidence que les relations école-famille sont peu fréquentes et que les rencontres collectives ou individuelles sont rarement mises sur pied par les enseignants. Les auteurs ont cependant écarté l'hypothèse de la démission parentale car les indicateurs d'investissement des parents au sein du domicile familial attestaient de l'intérêt de ces derniers pour la scolarité de leur enfant (discussions parents-enfant sur les affaires scolaires, supervision et aide aux devoirs à domicile, ...). La nouvelle loi scolaire portant sur l'enseignement fondamental offre, dorénavant, la possibilité aux enseignants d'intégrer les parents dans leur démarche éducative et à ces derniers d'établir un lien réel et fructueux avec l'école. Ainsi l'article 4 du règlement grand-ducal du 23 mars 2009 fixe un nombre d'heures précis, soit « *40 heures de disponibilité pour le partenariat avec les parents des élèves* » et précise les modalités de leur mise en œuvre « *les réunions et les entretiens avec les parents d'élèves sont à fixer à des horaires qui tiennent compte des contraintes des parents exerçant une activité professionnelle* ». Nous observons donc une volonté de la part du système éducatif d'intégrer les parents en leur octroyant une place auprès des enseignants et en leur permettant d'établir des liens collaboratifs. Afin de parachever ce partenariat, le Plan de Réussite Scolaire (PRS) est un document élaboré lors de réunions entre l'équipe pédagogique, l'inspecteur, la commission scolaire, le conseil communal, le Ministère de l'Education Nationale (MEN) et les représentants de parents d'élèves. Il est propre à chaque école et a une durée de vie de quatre ans.

Son but est de permettre aux écoles de se fixer des objectifs d'amélioration en fonction de divers domaines dont la collaboration école-famille.

Le projet *Partners* s'est ancré dans ce cadre précis. Il ne s'agissait pas, uniquement, pour l'équipe d'aborder un thème qui nous passionnait mais de trouver l'intérêt qu'il pouvait susciter auprès du monde scolaire. La loi scolaire de 2009 nous a offert cette opportunité. La question était alors de savoir si cette opportunité allait être saisie par l'un et l'autre des protagonistes.

Notre input de départ constituait en une question initiale : « *Comment élaborer une relation constructive entre l'école et les familles en faisant participer les plus éloignées ?* ». Son objectif était « *de mener des projets d'intervention collaborative visant le rapprochement et une relation constructive entre les différents partenaires éducatifs : l'école, la famille et la communauté* » (extrait du projet *Partners*, 2010). Le terme 'familles les plus éloignées' fait référence aux familles défavorisées économiquement parlant, entraînant bien souvent un déficit également social et culturel et/ou aux familles ayant des difficultés dues à la langue.

5. Relation École/Familles défavorisées

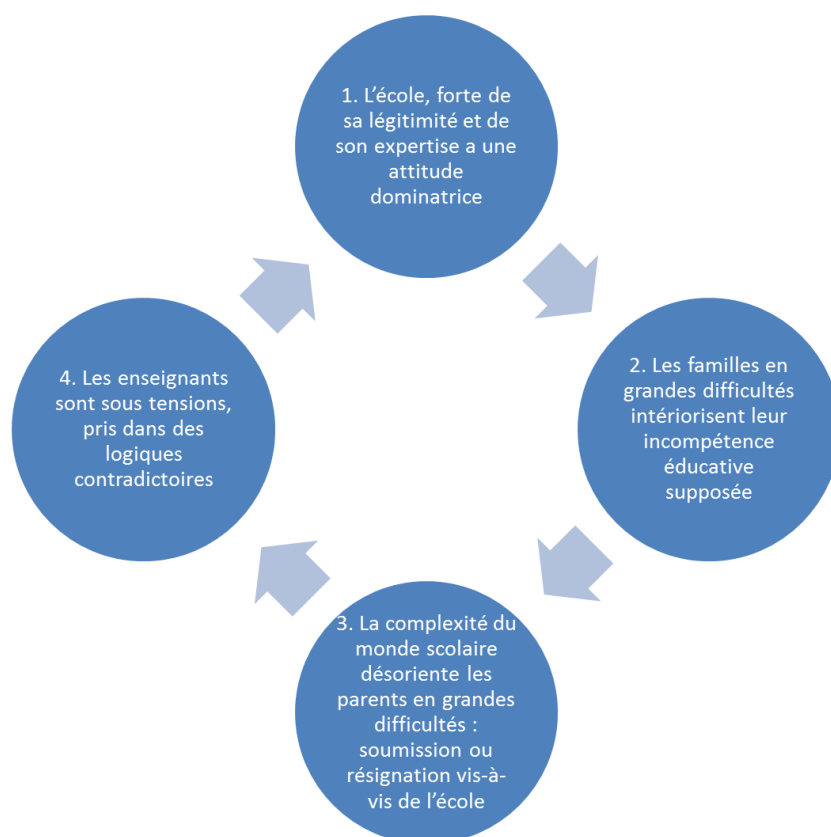
Être une terre d'accueil a des implications en termes socio-économiques pour les migrants (emploi précaire, peu qualifié) et d'intégration scolaire pour leurs enfants. Ainsi, Martin, Dierendonck, Meyers et Noesen (2008) soulignent le niveau socio-économique plus faible de ces populations mais également une certaine inégalité des chances à l'école avec un taux d'échec scolaire plus important et des choix d'orientation allant de préférence vers l'enseignement technique au détriment du classique. Cette remarque est, toutefois, conforme à la littérature en sciences de l'éducation dans ce domaine. Ainsi, pour Borus et Carpenter (1984), la probabilité d'abandon scolaire ou le risque d'échec scolaire sont en augmentation dans les familles vivant sous le seuil de pauvreté en raison de leur difficulté à gérer les devoirs scolaires à la maison. Amoros, Balsells, Fuente-Pelaez, Mateos et Pastor (2011) se référant à une étude récente de l'Unicef (2007) affirment que les enfants vivant dans la pauvreté « *ont beaucoup plus de risques [...] de présenter de faibles taux de rendement scolaire* » (p. 63). Dans cette section, nous allons donc nous intéresser à la RÉ/F défavorisées, car si au Luxembourg, parler de pauvreté fait souvent sourire, ce pays ne fait hélas pas exception et la lutte contre l'exclusion préconisée par le Conseil européen de Lisbonne de 2000 le concerne également. Rappelons, que son principal objectif était l'élimination de la pauvreté à l'horizon 2010. Or en 2012, nous sommes bien loin de l'avoir atteint. En 2003, le CEPS⁴ indique que 23,6% des enfants de moins de 16 ans vivant au Luxembourg sont touchés par la pauvreté, ce qui situe le pays dans la deuxième moitié des pays européens (ceux les plus touchés). Toutefois, en

4 Centre d'Etude et de Prospective Stratégique, Luxembourg

pondérant ce taux avec une dimension ‘gravité de la pauvreté’, alors le Luxembourg passe au 3^e rang européen (4,3%). Ceci indique que « *la gravité, au Luxembourg, n’est pas extrêmement forte en moyenne ; et [...] tendrait à prouver que la gravité y est même moins forte que dans d’autres pays* » (Jeandidier, Reinstadler, Ray & Kop, 2003, p. 15). Les auteurs précisent que le taux pondéré observé situe le pays à un niveau proche des pays limitrophes. Le constat est donc clair, la pauvreté est également un fléau qui touche le Luxembourg au même titre que les autres. Or, selon Périer, il existe un « *lien étroit [qui] associe le destin scolaire de l’enfant à son milieu familial* » (2007a, p.1).

Plusieurs chercheurs se sont penchés sur ces familles afin de comprendre quel lien elles entretenaient avec l’école et si une relation pouvait s’établir entre ces deux instances. Pour exemple, nous citerons un rapport de recherche du CERSE⁵ (2001). Ses auteurs ont explicité sous la forme du schéma suivant (Schéma 4) la dynamique de relation et de communication entre les enseignants (école) et les familles en grandes difficultés, en quatre points.

Schéma 4. Dynamique en quatre points de relation École/Famille en grandes difficultés (CERSE, 2001)



⁵ Centre d’Etudes et de Recherche en Sciences de l’Education

- Le premier point met en avant la mission éducative que l'école s'est assignée. Mission qui a pour objectif de socialiser les enfants, et à travers eux, leur famille, pour une adaptation à la société et ce, en niant plus ou moins fortement leur propres pratiques.
- Le deuxième point révèle la nature exacte de la supposée démission des parents qui n'est en fait que l'aboutissement d'une soumission à l'expertise des enseignants. Il n'est plus nécessaire de rencontrer ces enseignants puisque toute leur confiance leur est accordée.
- L'illisibilité de l'école maintient une distance entre famille et école.
- Tout en étant demandeurs de structure leur permettant de prendre de la distance par rapport à leur enseignement, les enseignants attendent toutefois des parents qu'ils se rapprochent du modèle de socialisation proposé par l'école.

Nous constatons bien la difficulté à établir des relations productives dans un tel contexte. La littérature met en avant ce dialogue difficile (Adish, 2012 ; Young *et al.*, 2013), notamment en raison d'un sentiment persistant des enseignants concernant la démission présumée des parents d'origine défavorisée (Giovanni, 2008). Or, les différents écrits (Chauveau & Rogovas-Chauveau, 1992 ; Lahire, 1995 ; Poncelet *et al.*, 2008 ; Arns de Oliveira, 2013) à ce sujet ont tendance à prouver le contraire. Ainsi, « *tous les milieux sociaux considèrent que la réussite scolaire est un enjeu majeur pour leurs enfants* » (Durning, 1995, p. 201). Mais les représentations sont tenaces et nombreuses sont les recherches qui tentent de prouver l'importance accordée à l'école par ces familles (Terrail, 1997 ; Périer, 2007b ; Thin, 2009). En effet, si la littérature sociologique (Bourdieu et Champagne, 1992 ; Crahay, 2007) montre que la famille est le lieu de reproduction de la pauvreté, les sciences de l'éducation montrent également que pour les familles, seule l'école peut jouer un rôle d'ascenseur social : « *La scolarisation apparaît bien à la quasi-totalité des parents comme la seule possibilité pour que leurs enfants échappent aux conditions familiales d'existence ou à des conditions pires, telles qu'une précarisation encore plus grande ou le glissement vers l'illégalisme et la désignation comme 'délinquant'* » (Thin, 1998, cité dans Kempen, 2008, p. 3). Ceci est confirmé par Deniger, Abdoulaye, Dubé et Goulet (2009). Ces auteurs, après avoir procédé à une méta-analyse sur les représentations des familles des milieux défavorisés, ont noté qu'elles avaient une représentation positive de l'école et l'estimaient importante. Mais cet espoir mis en l'école apporte pour autant son lot d'appréhensions. « *Les parents d'enfants de 5 ans issus d'un milieu social défavorisé perçoivent le parcours de leur enfant comme inévitablement semé d'embûches. Ils laissent affleurer des sentiments d'impuissance, une certaine détresse face à l'école. L'échec est banalisé.* » (Pourtois, Desmet & Lahaye, 2003, cité dans Kempen, 2008, p. 4). Pour certains auteurs, il s'agit d'une « *tension historique entre deux conceptions philosophiques et*

théoriques de la relation entre l'école et les milieux défavorisés [dont découle une] idéologie de la déficience » (Deniger, et al., 2009, p. 1).

Nous observons donc un schéma ambivalent concernant ces familles, d'une part une vision positive de l'école et de son importance en termes d'amélioration des conditions de vie futures des enfants (meilleur avenir), d'autre part un sentiment d'extériorité face au système scolaire voire de malaise dû à leur éloignement. Pour y remédier, une relation entre l'école et les familles semble être l'une des possibilités, sans en être la solution miracle. Pour Vatz-Laaroussi (1996), « *cette extériorité n'est pas foncièrement opposée au partenariat familles-école, elle en représente plutôt, pour certaines familles, une modalité, une appropriation ou peut-être une étape.* » (p. 96). Afin d'établir au mieux ces relations, il est fondamental pour l'institution « école » de reconnaître ces familles dans leur globalité culturelle, sociale et identitaire et pour ce faire, le partenariat pourra participer à ce rapprochement. Pour Périer (2007a), celui-ci permettra sans doute de pallier certains différends mais pour ce faire il faudra revisiter sa mise en œuvre pour « *inventer et [...] construire des formes du lien plus proches des intérêts des familles qui en bénéficient le moins* » (p. 107). Nous trouvons cette même approche dans l'article de Saint-Laurent, Royer, Hébert et Tardif (1994). Ces auteurs mettent en avant l'importance, d'une part d'aider les parents de milieux défavorisés à comprendre les critères d'évaluation utilisés par l'école et d'autre part, plus généralement, à prendre en compte le point de vue des parents.

En suivant les recommandations de ces différents auteurs, nous avons donc mis en place une recherche-action qui permettrait aux parents d'investir l'école et aux professeurs de faire évoluer leurs représentations sur les familles.

Chapitre 2 : La communication

Article 1.

“Les théories de la Communication au service de la Relation École/Famille”

Véronique Pelt

Article publié dans *Scientia Paedagogica Experimentalis*

Volume 47 (1), 2011.

Les théories de la Communication au service de la Relation

École/Famille

Résumé : Se basant sur la nature profondément dialogique de la relation École/Famille (RÉ/F), cet article se propose de l'éclairer à la lumière des théories de la communication. Il semble important aujourd'hui de dépasser les cadres traditionnels de l'analyse de cette relation complexe, en prenant en compte l'étude de ses interactions pour trouver un moyen permettant d'enrayer l'aspect conflictuel latent de cette relation. Au regard de ces différents constats, l'article veut répondre à deux interrogations : l'une sur les théories de la communication pouvant nous permettre une meilleure compréhension de cette RÉ/F, l'autre sur la préexistence d'une telle analyse dans l'abondante littérature couvrant ce domaine. Pour ce faire, deux parties ont été élaborées, l'une recensant sommairement les théories de la communication, l'autre les applications faites dans le champ de la relation École/Famille.

Mots clés : Communication- Relation- École- Famille- Modèle systémique

Communication theories to understand Family/School relationships

Abstract: Based on the deeply dialogical nature of the Family/School Relationships (F/SR), this article proposes to highlight it with the communication theories. It seems important today to exceed the traditional framework of analysis. This complex relation needs to be observed by centering on the study of the interactions it produce. This analysis should make it possible to find solutions to stop the latent conflict aspect of this relation. Taking into consideration these different points, this article tries to answer two questions: one about the communication theories being able to allow a better comprehension of the F/SR, the second about the preexistence of such an analysis in the F/SR literature. To be done, two parts were worked out. The first one counted summarily the communication theories. The second part presented the applications made in the field of the Family/School Relationships.

Keywords: Communication – Relationships – Family – School- Systemic model.

Introduction

Depuis une quarantaine d'année, le lien unissant l'école à la famille est devenu une question récurrente en sciences de l'éducation (Salomon & Comeau 1998, Migeot-Alvarado 2000). Un très grand nombre de recherches insiste sur l'impact positif d'une telle relation sur les résultats scolaires des enfants (Hill & Tyson 2009 ; Nye, Turner et *al.* 2006) ou sur leur motivation (Gonzalez-

DeHass, Willems & *al* 2005). Parallèlement, se basant sur de tels constats, les politiques des pays occidentaux ont institutionnalisé cette pratique (OCDE 1997) et tentent de décentraliser la gestion du système éducatif, des programmes d'éducation sont mis en place et analysés (Herrold, O'Donnell *et al.* 2007). Néanmoins, des questions persistent (Chrispeels & Gonz 2004) et les auteurs s'interrogent toujours sur la définition même de cette collaboration (Fege 2006, Sauvé 2001-2002), mettant en évidence les difficultés rencontrées par les protagonistes quel que soit leur pays d'appartenance (Maulini 2001, Textor 2009) ou leurs regards différents (Ferrara 2009).

Le constat est le même : même si elle joue un rôle essentiel, la relation École/Famille (RÉ/F) reste difficile à mettre en œuvre (Humbecq, Lahaye et *alii.* 2006, Minier 2006) et la place des parents au sein de l'école est sujette à controverse (Maulini 2001, Migeot-Alvarado 2000) se situant bien souvent « entre démission et envahissement » (Monceau 2009 : 152). Articles et ouvrages, tentant de définir cette relation, effleurent régulièrement le concept de communication (Sheridan & Kratochwill 2008, Bérubé, Poulin *et al.* 2007), ne serait-ce que pour en évoquer la nécessité au sein d'un partenariat souhaité. Certains auteurs prennent en compte cet aspect interactionnel en mettant en évidence les dysfonctionnements inhérents à sa mise en place et parlent ainsi de malentendu (Thollembeck 2009, Changkakoti & Akkari 2008, Maubant & Leclerc 2008, Maulini 1997, Dubet, 1997). Ce terme appartient intrinsèquement aux domaines de l'interaction et du langage. Pour qu'il y ait malentendu, il faut un échange, une intention de communication. Pour Reboul (2001), ce concept appartient plus au domaine de la communication qu'à celui du langage et l'analyser consiste à utiliser la pragmatique plutôt que la linguistique. Nonobstant, l'analyse sous l'angle communicationnel reste quasi inexistante, hormis dans le champ des représentations (notamment Boulanger, Larose et *alii.* 2010) si l'on considère avec Rimé (1984) que la communication est « un effort qui vise au partage de la représentation ». Citons toutefois Epstein (1996) et son modèle de l'influence partagée, Bouchard (1998) et l'intégration de l'agir communicationnel de Habermas dans la relation partenariale ou encore Maulini (1997) qui analyse les rôles des malentendus et mésententes.

Au regard de ces différents constats, quelles sont les théories de la communication pouvant nous permettre une meilleure compréhension de cette RÉ/F ? Une telle analyse pré-existe-t-elle dans l'abondante littérature couvrant ce domaine ?

Partant de la nature profondément dialogique de la RÉ/F, nous proposons de l'éclairer à la lumière des théories de la communication. Il nous semble important de dépasser les cadres traditionnels de l'analyse de cette relation complexe, en nous centrant sur l'étude de leurs interactions afin, peut-être, de trouver des moyens permettant d'y enrayer l'aspect conflictuel latent. Notre objectif est de présenter, dans un premier temps, par un bref recensement, les différentes théories et paradigmes

qui jalonnent ce concept de communication, sans tenir compte du concept de mass communication trop éloigné de notre sujet ; puis, dans un second temps, de mettre en évidence les analyses prenant en compte l'aspect communicationnel préexistantes dans la littérature sur la RÉ/F.

1. La communication

Les théories inhérentes à ce domaine ont une portée heuristique permettant une meilleure compréhension des phénomènes interactionnels de la RÉ/F, bien qu'il soit impossible de le traiter dans sa globalité tant celui-ci est vaste : quel que soit le champ d'application considéré, cette discipline y est étudiée, passée sous le microscope des sciences sociales (Pelt 2005), la psychologie n'y fait pas exception. Avant de nous focaliser sur le champ de la psychosociologie, nous allons mettre en lumière le développement de cette discipline au travers d'un aperçu rapide de son histoire.

1.1. Histoire de la communication

Parler de communication ne relève pas d'une attitude persistante, commune à toute société, mais n'apparaît que lorsqu'elle devient défaillante. Telle que nous l'entendons au 21^{ème} siècle, elle ne doit sa place qu'à l'hermétisme avéré des sociétés occidentales, « on ne parlait pas de communication dans l'Athènes démocratique, car la communication était au principe même de la société. » (Sfez 1994 : 4). Il semble qu'elle soit née d'un besoin de relier des « analyses spécialisées, des milieux cloisonnés à l'extrême » (Sfez 1994 : 5). Les premières analyses, réalisées au 19^e siècle, la positionnaient comme moyen d'intégration (Mattelart & Mattelart 1997) et sa théorisation avait pour but de pallier un manque grandissant de relation dans la société.

Dans les années 1940, la théorie mathématique de la communication se développe et joue un rôle déterminant dans ce qui sera bientôt la « théorie de l'information ». Sans entrer plus dans le détail (cf. paragraphe suivant), nous pouvons préciser que son objectif « est de dessiner le cadre mathématique à l'intérieur duquel il est possible de quantifier le coût d'un message, d'une communication entre les deux pôles de ce système, en présence de perturbations aléatoires, dites « bruit », indésirables parce qu'empêchant l'« isomorphisme », la pleine correspondance entre les deux pôles. » (Mattelart & Mattelart 1997 : 32). Son analyse passe ensuite du modèle du télégraphe à celui de l'« orchestre » (Winkin, 1981) : « Communiquer, ce n'est pas seulement émettre un message. C'est surtout par le moyen des différentes composantes intervenant dans un acte de communication [...] instaurer ou tenter d'instaurer une relation dans laquelle chaque partenaire se voit attribuer un rôle, une position, une place ou encore une image de soi. » (Meunier & Peraya 2004 : 48).

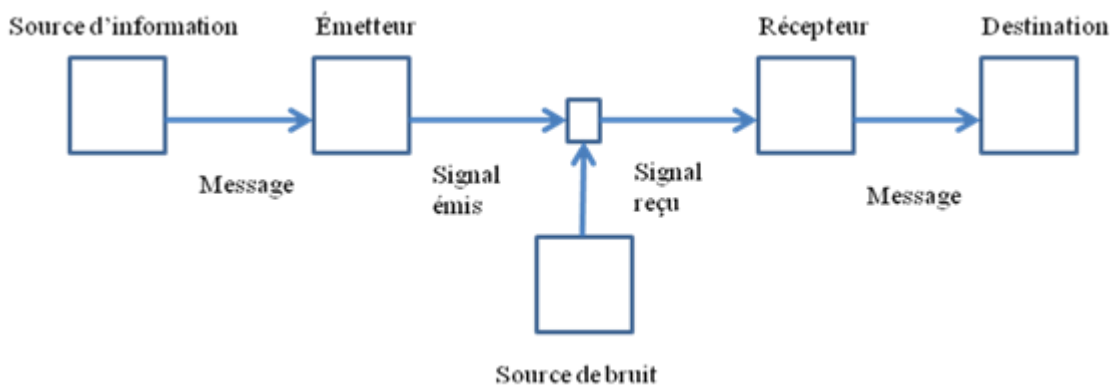
1.2. Psychosociologie de la communication : les facteurs déterminants.

Cette science, la plus à même selon Abric (1999) à analyser ce concept, propose de le diviser en fonction du nombre de ses interactants :

- communication interindividuelle, pour les échanges à deux locuteurs ;
- ou de groupe (restreint ou non), dans tout autre cas.

En psychologie de la communication, deux théories s'opposent. La première, le modèle de transmission, est issue des approches dites techniques et découle d'une vision linéaire de la communication, tels que l'étudient les linguistes. Cette théorie qui a connu un succès mondial et qui est encore étudiée de nos jours sous des formes différentes est le fameux modèle du télégraphe car inventé pour en améliorer le fonctionnement. Ses analyses se font sur le mode du code, car ses auteurs, Shannon et Weaver (1949), ont élaboré une théorie mathématique de la communication. Celle-ci n'étant plus à présenter, nous rappellerons simplement qu'un locuteur délivre un message à un interlocuteur, encodage et décodage de l'information se font par le biais des connaissances linguistiques. Seuls les bruits peuvent venir en perturber la transmission.

Schéma 1 : Modèle de transmission de Shannon et Weaver (p. 5)



Deux critiques sont à énoncer, la non-prise en compte des facteurs qui caractérisent les locuteurs en présence et la linéarité du processus, découpant la communication en séquences distinctes (Abric 1999). Toutefois, il faut souligner l'intérêt de ce modèle « technique », notamment, dans l'analyse proposée par Lasswell en 1948, qui met en évidence le processus d'influence dans le processus de communication (Picard 1992).

La seconde théorie, modèle pragmatique, compose avec une vision plus globale de l'interaction entre deux individus. Les analyses actuelles découlent de l'approche amenée par l'École de Palo Alto. Pour Abric (1999 : 9), « la communication est l'ensemble des processus par lesquels s'effectuent les échanges d'informations et de significations entre des personnes dans une situation sociale donnée. » On découvre dans cette définition la notion d'échange, mettant en évidence le

principe d'interactivité de la communication. Elle acquiert alors une dynamique grâce à l'influence réciproque des deux interactants provoquant ainsi une transformation. Il est possible ici de faire le lien avec le titre évocateur de J.L. Austin⁶ : « Quand dire, c'est faire ». Il n'y a plus un émetteur et un récepteur mais un jeu constant entre deux émetteurs-récepteurs, i.e. chaque locuteur est à la fois l'un et l'autre et ce, de façon simultanée. Dans les processus communicationnels, l'action est un concept central qui permet aux locuteurs de co-construire un échange commun. Outre cet aspect dynamique et générateur d'action, la communication peut également être considérée comme acte social permettant le maintien de lien social.

Pour clore cette partie, il est important de souligner un phénomène « vital », le feed-back ou rétroaction. Lorsqu'une communication s'établit entre plusieurs locuteurs, il est primordial de prendre en compte les réactions de son/ses interlocuteurs. Le feed-back est un élément essentiel de la méta-communication, permettant la vérification de la bonne réception du message, l'adaptation aux récepteurs de l'information, la régulation individuelle (réduction de l'appréhension) et sociale (flexibilité des rôles). Il est facile d'imaginer le rôle vital qu'il peut prendre dans le cadre de la RÉ/F.

1.3. La communication dans les groupes vs la communication interindividuelle

Pour qu'une communication soit considérée comme communication de groupe sept qualités sont nécessaires : unité de temps et de lieu, volonté de rester ensemble, sort commun, possibilité de s'auto-représenter mutuellement, sentiment d'appartenance à ce groupe, possibilité d'interagir verbalement ou non, durée suffisante à l'établissement d'un processus d'institutionnalisation (Visscher, cité dans Abric 1999). Trois courants principaux y sont liés :

- le courant dynamique de Lewin : l'environnement psychologique et social détermine le comportement des individus et le groupe est plus que la somme de ces parties ;
- le courant interactionniste : l'interaction sujet/situation est prise en considération ainsi que la représentation de la situation même ;
- le courant psychanalytique, basé sur les différentes topiques de la théorie freudienne.

En communication interindividuelle, le concept fondamental est l'attitude, agissant comme moteur de l'action d'un individu. Une communication interindividuelle optimale correspondra à une orientation non-directive où le climat relationnel établi a su mettre en place les quatre qualités

⁶Austin J.L. (1970) *Quand dire, c'est faire*, Paris, Seuil.

fondamentales : acceptation inconditionnelle de l'Autre, neutralité bienveillante, authenticité et empathie.

Si dans le cadre d'une RÉ/F, il est difficile pour les interlocuteurs d'être neutre puisque l'enfant/élève est l'objet d'attention de part et d'autre, l'empathie, l'authenticité et l'acceptation de l'Autre peuvent être mises en place.

Pour conclure, d'autres modèles et auteurs (sémiotique - Pierce, ethnographique - Gumphez ou ethnométhodologique - Garfinkel) peuvent être pris en compte, mais nous avons ciblé ceux qui nous semblaient dépendant de notre vision. Les théories sur la communication non-verbale sont également à prendre en considération car complétant avantageusement une analyse de la RÉ/F. Dans ce travail, nous avons privilégié l'approche pragmatique comme postulat théorique. Ce choix est la résultante de sa vision holistique de la conception systémique permettant de rendre compte de la dynamique relationnelle de ce type de rencontre, incluant tant le verbal que le non-verbal. Les RÉ/F ne sont enfin que très rarement analysées dans cette perspective épistémologique.

2. Les apports de la systémique

Ayant fait son apparition dans le monde scientifique au début des années 1960, la systémique s'efforce depuis lors, de ne pas limiter son champ d'action à une science prédéterminée. Ainsi, Bateson, que l'on peut qualifier de père de cette approche, s'est toujours opposé à restreindre son champ d'action. C'est dans cette optique d'interdisciplinarité qu'il nous semble possible aujourd'hui de présenter les apports de cette discipline dans le champ de la RÉ/F.

2.1. Histoire de la communication systémique

Les origines de la systémique remontent en fait au début du 20^{ème} siècle. Elle s'est développée en s'inspirant de l'écologie, *i.e.* la science des rapports entre les organismes et le milieu où ils vivent et de l'éthologie, qui porte son analyse sur les corrélations entre les organismes vivants et leur environnement. Mead y introduit le concept d'interaction en sciences humaines et allègue que le processus de pensée est de nature interactionniste et que les actes sont tous de nature sociale car le sens qui leur est attribué se trouve dans la réponse de l'Autre. Apparaît donc pour la première fois, une idée de construction collective ou co-construction du sens. A sa suite, Bateson affirme que l'ensemble des comportements d'une société forme un tout cohérent. Parallèlement, D. König énonce une théorie des graphes : « qui permet la représentation d'ensembles organisés par des schémas fonctionnels et permet de dégager la notion d'effet [...] pour étudier la logique commune de l'action. » (Mucchielli 2006 : 12). Un peu plus tard, Mc Cullog étudie les conditions de stabilité d'un système comportant une boucle de rétroaction. Puis, Wiener invente un terme nouveau qui

aura un retentissement très important dans de nombreuses disciplines : le feed-back. Ce dernier sera à l'origine d'autres concepts tels que la causalité circulaire et le « niveau d'analyse ». S'en suit une définition du système en tant qu'ensemble d'objets et de relations entre ceux-ci et leurs attributs et que la cybernétique définit comme-suit : $S = (E, R)$. Le système est défini par ces deux ensembles 'E' et 'R'. 'E' fait référence aux éléments constitutifs du système et 'R' regroupe les relations existant entre chacun des éléments. Le système ne se contente pas d'être un ensemble de choses, il intègre les relations inter-éléments. Cette science valide alors définitivement l'idée de système et d'interactions.

Dans les années 1965/1975, se fonde l'École dite de Palo Alto. Les principaux fondateurs en sont Bateson, Watzlawick, Don Johnson, Birdwhistell, les uns par une présence effective, les autres par l'esprit qu'ils ont insufflé, c'est ce que Winkin appelle le collège invisible (1981). Leur approche s'intéresse essentiellement aux conversations pathologiques. Ces auteurs les ont observées et ont ainsi pu mettre à jour une nouvelle façon d'appréhender la communication et d'envisager les pathologies de manière totalement novatrice, en les incluant dans leur contexte.

2.2. L'approche systémique

Watzlawick, Beavin et Jackson, co-auteurs de l'ouvrage fondateur de la communication systémique : « Une logique de communication » (1972), font émerger leur cadre de référence en fonction des dénominateurs communs observés sur des phénomènes très divers et mettent en évidence l'importance de l'environnement pour comprendre une situation : « un phénomène demeure incompréhensible tant que le champ d'observation n'est pas suffisamment large pour qu'y soit inclus le contexte dans lequel ledit phénomène se produit » (Watzlawick, Beavin *et al.* 1972 : 15). Partant d'une telle constatation, ils établissent un parallèle avec la communication, qui se subdiviserait en trois éléments distincts quoiqu'interdépendants :

- la syntaxe : fait état des problèmes de transmission de l'information, c'est le schéma proposé par Shannon. Inséré ici, il montre son caractère réducteur et parcellaire. Le chercheur étudiant ce domaine se contente de mettre en évidence les problèmes ou plus généralement les fonctionnements des canaux de transmission, du codage de l'information, etc.
- la sémantique a pour objet l'étude du sens. Les locuteurs en situation de communication doivent dans un premier temps partager une convention sémantique leur permettant ensuite de partager une information.
- la pragmatique étudie les comportements issus de la communication.

Bien qu'abordant ces trois domaines, la systémique se focalise plus spécifiquement sur le dernier, la pragmatique ou ses effets sur le comportement. Dans le sens de l'École de Palo Alto,

communication et comportement se trouvent être des synonymes en raison de leur interdépendance : « tout comportement [...] est communication, et toute communication [...] affecte le comportement. » (Watzlawick, Beavin *et al.* 1972 : 16). L'important est, selon ces chercheurs, de se focaliser sur la relation entre émetteur et récepteur plutôt que sur celle existant entre l'émetteur et le signe (mot). Dans cette approche, les concepts primordiaux sont :

- La rétroaction (ou feedback) qui peut être négative – elle engendre alors l'homéostasie (état stable) ou positive, elle conduit alors au changement.
- La redondance (ou contrainte), qui permet une avancée dans la compréhension de la communication et de son fonctionnement. Dans le cadre de la pragmatique de la communication, il est important de prendre en compte les effets des comportements de A sur B mais aussi de B sur A et de tenir compte du fait que ces deux interactants sont tous deux influencés par le contexte où a lieu leur interaction et qu'ils influencent aussi ce contexte. C'est la redondance pragmatique.
- La méta-communication, notion majeure des systémiciens, elle est issue des mathématiques, et a pour but d'analyser l'objet lui-même. Elle correspond à de la communication sur la communication.

La pragmatique cherche à étudier les redondances pragmatiques par un travail de méta-communication et énoncent un certain nombre de principes tels que :

- équifinalité : le système puise ses origines en lui-même, rien ne sert de rechercher les causes d'un comportement dans le passé du locuteur ;
- totalité : primauté de l'effet du comportement de A dans l'interaction avec B ;
- circularité des modèles de communication (ni début ni fin).

2.3. Cinq axiomes de la communication au cœur même de la RÉ/F

Axiome 1 : « On ne peut pas ne pas communiquer » (Watzlawick, Beavin *et al.* 1972 : 48). Tout comportement a valeur de message, que ce soit un geste, silence, ou une parole. Un message est une unité de communication polyphonique, une série de messages entre des interlocuteurs est une interlocution et un modèle d'interaction désigne une unité complexe de communication humaine.

Cette constatation est primordiale : dans une salle de classe ou lors d'une rencontre parents/enseignant avant même qu'un mot ne soit prononcé, la communication est déjà établie entre les protagonistes.

Axiome 2 : « toute communication présente deux aspects : le contenu et la relation, tels que le second englobe le premier et par suite est une méta-communication » (Watzlawick, Beavin *et al.* 1972 : 52). Une communication n'est pas simplement égale à une transmission d'informations, s'y

greffe un comportement donné. Ces notions peuvent être traduites en termes de contenu et relation. Cette distinction est essentielle dans la compréhension et l'analyse de la communication. Dans certains cas, l'important est transmis à travers le contenu du message, dans d'autres c'est la relation qui prime. Selon ces auteurs, la relation n'est pas primordiale si elle est saine, mais elle prendra d'autant plus de place si la relation entre les communicants est détériorée.

Dans le contexte scolaire, la relation est plus que primordiale. Le lieu de la rencontre, généralement au sein de l'école de l'enfant, la position des chaises, le mobilier lui-même (faire asseoir les parents sur les bancs des enfants), tout l'environnement décide du type de relationnel qui s'établira par la suite.

Axiome 3 : « La nature d'une relation dépend de la ponctuation des séquences de communication entre les partenaires » (Watzlawick, Beavin *et al.* 1972 : 57). Ces dernières sont de longues séries d'échanges qui comportent des éléments précis, permettant à chacun des locuteurs d'être, à tour de rôle, détenteurs de l'initiative de l'échange. Cette ponctuation structure les comportements et permet la poursuite de l'interaction.

Ces séquences sont différemment organisées lors d'une rencontre individuelle enseignant/famille que lors d'une rencontre de groupe enseignant/familles (réunion de rentrée, par exemple). Deux possibilités sont à envisager : soit des séquences à l'initiative des deux interlocuteurs (famille et enseignant) de plus ou moins même longueur, soit de longues séquences (enseignant) alternant avec des séquences très brèves (dans le cas des familles les plus éloignés, ou lors de réunion de groupe).

Axiome 4 : « Les êtres humains usent de deux modes de communication : digital et analogique » (Watzlawick, Beavin *et al.* 1972 : 65). Dans la communication humaine, les mots servent à désigner les choses, c'est la communication digitale, où il n'y a aucun lien direct entre la chose et le mot qu'il la représente. La communication analogique, au contraire, se base sur cette ressemblance, le lien qui l'unit à la chose est plus direct. Elle peut être assimilée à la communication non-verbale et para-verbale (posture, gestuelle, mimique, intonation des mots, rythme des mots...), à laquelle il nous faut ajouter le contexte. L'utilisation de la communication analogique et digitale renvoie aux notions précédemment citées de contenu et relation. Le contenu du message s'exprimera sur le mode digital alors que la relation sera de nature analogique. La traduction d'un mode à l'autre entraîne une perte importante d'informations, qui confronte l'individu à une interprétation et nécessite de sa part une adaptation pour générer une bonne communication.

Les postures, les intonations des uns et des autres sont des outils qui peuvent aider les interlocuteurs à débloquer une situation.

Axiome 5 : « Tout échange de communication est symétrique ou complémentaire, selon qu'il se fonde sur l'égalité ou la différence. ». Deux types d'interaction peuvent s'établir entre les individus,

complémentaire ou symétrique, qui entraînent des changements progressifs dans le comportement de l'interlocuteur.

- Dans le cadre de l'interaction symétrique, les locuteurs construisent leur relation en adoptant un comportement en miroir et se comportent de façon égalitaire en minimisant leurs différences.
- Lors d'une interaction complémentaire, les positions des locuteurs sont asymétriques, l'un occupe une position haute (« *one-up* »), l'autre une position basse (« *one-down* »), mais elles sont solidaires l'une par rapport à l'autre. Les individus se comportent en ayant une vision concordante de leur relation, et leurs comportements, quoique dissemblables, s'appellent réciproquement. Les différences y sont maximisées.

Ces deux positions ne sont, en général, pas ou peu symptomatiques. Les difficultés surviennent lorsqu'elles sont figées et non soumises à méta-communication. Si les interlocuteurs sont au clair quant au type de relations qu'ils ont établies, ils sont capables, dans le cas de l'interaction complémentaire, d'inverser la tendance en fonction du type de communication, la relation est dite « saine ». Inversement, elle sera par contre soumise à tension dans le cas d'un comportement sclérosé, sans remise en cause, les auteurs parlent alors de schismogénèse.

Bateson ajoute à ces deux types d'interaction, celui de réciprocité, qui fait référence à un état optimum, où il n'y a ni maximalisation ni minimalisation des différences et où chaque protagoniste trouve un équilibre par compensation réciproque.

Dans le groupe « classe », l'enseignant sait modifier l'interaction de complémentarité où il occupe généralement une position haute en proposant des activités qui permettent, au moins partiellement et ponctuellement, aux élèves d'occuper une position « *one-up* ». *A contrario*, lors des rencontres avec les parents en individuel ou collectivement, il maintient sa position haute et de ce fait la sclérose, des difficultés de communication apparaissent, les parents se percevant « *one-down* ».

Pour conclure, même si pour les auteurs ces axiomes ne sont que force de proposition, nous avons pu voir rapidement leur importance pragmatique. Par ailleurs, leur application dans une analyse non pas communicationnel, mais spatiale telle que présentée par Saint-Jacques (1983) met en exergue leur potentialité et intérêt dans les études. Nous allons maintenant nous intéresser à l'application faite par les chercheurs dans le cadre de la RÉ/F.

3. Relation École/Famille et communication

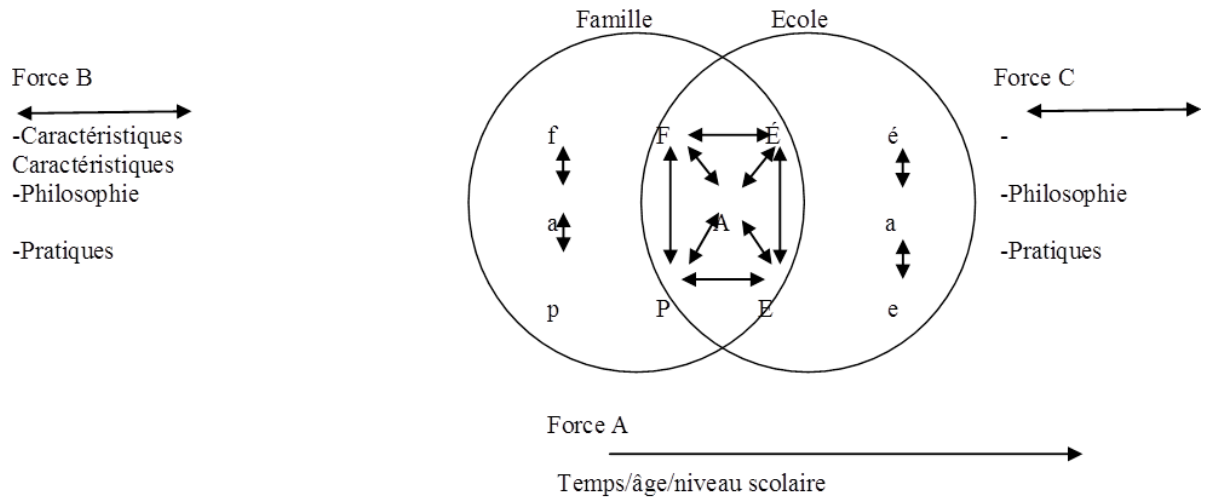
Comme nous l'avons déjà mentionné, la RÉ/F est des plus chaotiques. Considérée comme indispensable par les institutions politiques, les enseignants et les parents eux-mêmes car source de bénéfices pour l'enfant quel que soit son degré d'études (Jeynes 2005, 2007), elle est également

envisagée d'un œil suspicieux, voire génératrice de conflits (Dubet 1997). Le registre de la guerre est souvent employé pour y faire référence (Thollembeck 2009, Dom & Verhoeven 2006, Humbeck, Lahaye *et al.* 2006), et le consensus n'y est pas de mise : parents et enseignants estiment l'intervention des uns dans leur champ aussi bien intrusive qu'insuffisante (Perier 2007, Colnot 2006). Certaines études essaient de dépasser le niveau qualitatif descriptif et analysent les caractéristiques propres aux enseignants ou aux parents qui favorisent ou non cette relation (Montandon 1996, Coleman, Collinge *et al.* 1996, Claes & Comeau 1996). Enfin, d'autres recherches s'attèlent à mettre en évidence des modèles explicatifs permettant de mieux saisir les tenants et aboutissants de cette relation et trouver ainsi un moyen d'influer sur cette relation et/ou de convaincre les parents les plus éloignés à s'impliquer/participer activement à la scolarité de leur enfant (Hoover-Dempsey & Sandler 1995 et 1997, Walker, Wilkins *et alii.* 2005, Epstein, 1987 et 1996, Bouchard, 1998). Ceci est d'autant plus important, car outre l'impact positif sur les résultats des élèves/enfants, leurs parents placent dans l'école leurs espérances d'un avenir professionnel (Deniger, Abdoulaye *et alii.* 2009), synonyme d'ascenseur social et donnent toute leur confiance aux enseignants (« parents place a great deal of trust in their children's teachers », Brien & Stelmach, 2009 : 1). Pour résumer, ils en ont une représentation positive tant de l'enseignant que de l'école elle-même.

Dans ce paragraphe nous ne traiterons pas de la RÉ/F dans sa globalité, nous nous limiterons au champ de recherche qui nous intéresse plus particulièrement, à savoir le phénomène interactionnel et communicationnel en tant que tel, lui octroyant une place réelle et pas uniquement descriptive, littérale. Notons que les recherches et articles intégrant le concept dialogique de représentation sociale fera l'objet d'une étude à part entière, ce concept étant un de ceux qui interpellent le plus les chercheurs voulant comprendre et améliorer la RÉ/F.

Dans son article fédérateur des théories gouvernant la RÉ/F, Deslandes (1999) présente deux schémas issus des deux théories qui intègrent la notion communicationnelle comme élément déterminant dans cette relation, à savoir le modèle de l'influence partagé (Tableau 1 : tiré de Epstein, 1987, 1992 et 1996).

Schéma 2 : Modèle de l'influence partagée (p. 15)

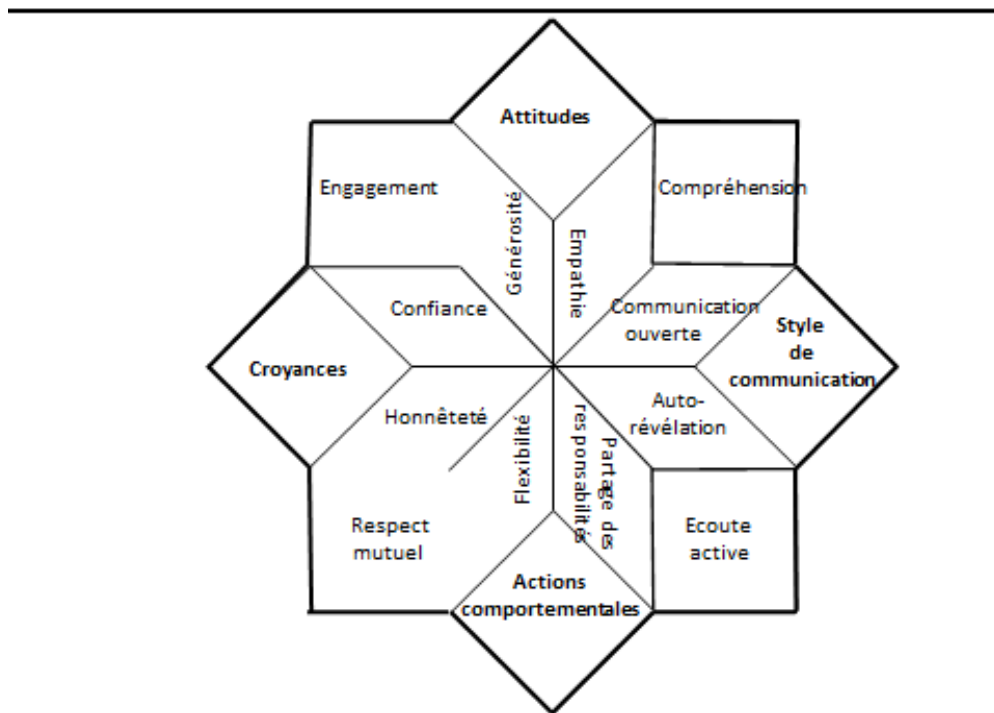


Mots-clés: interactions *Intrainstitutionnelles* (lettres minuscules)
interactions *Interinstitutionnelles* (lettres majuscules)

f/F: Famille é/É: École a/A: Adolescent p/P: Parent e/E: Enseignant

et celui des caractéristiques associées au partenariat (Tableau 4) inspiré de Dunst et al. (1992) :

Schéma 3 : Modèle des caractéristiques associées au partenariat (p. 15)



Ces deux théories offrent une plus grande place à la relation dialogique qui existe lors d'une rencontre entre l'école et la famille. Dans le modèle d'Epstein, les qualités nécessaires à une bonne

communication, échange de savoirs et respect mutuel, sont reliés aux différents types d'interaction : interpersonnelle et institutionnelle, qui se situe à l'intersection entre les deux instances que sont la famille et l'école. L'auteure met l'accent sur les forces qui influent sur la communication qu'elle qu'en soit le niveau (institutionnel ou interpersonnel) :

- la Force A correspond au temps inversement proportionnel à l'aide apportée à l'enfant ;
- la Force B correspond aux influences familiales liées à ses caractéristiques, philosophie et pratiques. Il est établi que les familles les moins traditionnelles et les moins scolarisées sont celles qui ont un suivi moindre de leur enfant ;
- la force C correspond aux caractéristiques, philosophie et pratiques de l'école. Ainsi, si l'école est favorable au partenariat et qu'elle décide d'avoir une action en ce sens, la participation parentale augmentera.

Cette analyse rejoint la vision de Lewin, pour qui la notion de forces définit les interactions. L'individu est soumis à différentes pressions internes et/ou externes qui engendrent alors des besoins puis des tensions. Ces dernières produisent le comportement tel qu'il s'extériorise. Ces forces peuvent être positives ou négatives ce qui engendre un comportement d'approche ou d'évitement. Ce modèle a l'avantage de mettre en évidence la dynamique de la communication et son caractère évolutif.

Parallèlement, Epstein (2002) regroupe les activités de partenariat selon six possibilités d'implication, qu'elle nomme « parenting, communicating, volunteering, learning at home, decision making, collaborating with the community ». Le terme de communication est analysé sous l'angle descriptif. L'auteure semble s'en tenir au modèle linéaire de Shannon et Weaver (1949) et limite cette relation en omettant le système dans laquelle elle s'instaure. Les malentendus tels qu'énoncés précédemment y sont alors à prendre au sens littéral « mal entendu » et la suppression du bruit suffira à son élimination. Les études découlant de ce modèle, renforcent le caractère linéaire de la relation, puisqu'elles montrent que la fréquence des interactions soutenues entre les protagonistes prévient les conflits et que leur continuité renforce les sentiments de solidarité des uns envers les autres (Kalubi 2006).

Dunst et ses collaborateurs (1992) énoncent quatre facteurs - attitudes, croyances, style de communication et actions comportementales - interagissant dans une communication interindividuelle. Leur schéma du partenariat peut être considéré comme un modèle communicationnel dans le sens où il expose le rôle des interactants, selon trois variables qui affectent les locuteurs (Abric 1999) :

- les variables psychologiques : attitudes et croyances ;

- les variables cognitives : style de communication ;
- les variables sociales : actions comportementales.

Par ailleurs, plusieurs qualités intégrées dans ce modèle sont des éléments constitutifs des entretiens non-directifs (communication ouverte, compréhension, respect mutuel, écoute active) tels qu'énoncés par Rogers.

D'autres auteurs énoncent encore des conditions d'établissement d'un partenariat de qualité. Guerdan (cité dans Kalubi 2006) parle de relation de réciprocité, égalité, complémentarité et partage ou analyse sémiotiquement ces conditions. Goupil (1997) propose un manuel pédagogique à l'attention des étudiants, reprenant différents éléments de théorie (communication verbale vs non-verbale, écoute active, etc.) et formule des propositions d'intervention ou d'analyse en fonction de différents inputs. Dans leur méta-analyse, Boisvert et Vincent (2002) soulignent les différents aspects que peut prendre la communication dans ce cadre de partenariat. Enfin, Perrenoud (1987) adopte une lecture systémique pour définir l'enfant comme « go-between » et « principal objet des échanges directs » (p. 6), parlant de *métacommunication* nécessaire entre parents et enseignants afin de réguler et clarifier les échanges indirects gérés par l'enfant, de *double bind* pour évoquer l'écart entre les communications indirectes relatées par l'enfant et directes avec l'enseignant. Cependant malgré une lecture plus analytique de la communication, l'auteur se maintient à un niveau descriptif. Cette recension d'articles met en évidence la prise en compte du lien existant et non une focalisation sur les interactions régissant le contenu.

Conclusion

L'approche pragmatique de la communication, bien que datant de plus de trente ans, a beaucoup à nous livrer dans la compréhension de la RÉ/F. Les différents auteurs cités l'ont analysé globalement, dans ces grandes lignes. La finalité de ce travail est préparatoire, l'objectif final étant de développer et tester un modèle structurel, afin d'approcher différemment les conflits latents qui y perdurent. Un approfondissement semble nécessaire et il est aujourd'hui possible d'étudier cette relation en y intégrant une contextualisation qualitative. Cette procédure devrait permettre l'élaboration d'une modélisation afin de mettre en exergue son processus interactif et également de mieux comprendre cette relation et de proposer des pistes d'intervention pour parfaire le système existant. En effet, comme le souligne Habermas (1987), le lien social (ici la RÉ/F) n'est pas la somme des consciences individuelles, mais se constitue à partir des relations intersubjectives. Analyser une relation, quelle qu'elle soit, revient donc à étudier la communication et les actes de langage, et plus fondamentalement l'agir communicationnel afin de dépasser les relations autistiques assez communes.

Références bibliographiques

- ABRIC, J.C., 1999. Psychologie de la communication : Théories et méthodes. Paris : Armand Colin.
- BERUBE, A., POULIN, F. & FORTIN, D., 2007. La relation famille-école selon la perspective des parents et l'adaptation sociale des enfants présentant des difficultés de comportement. In : Revue de psychoéducation, 36, 1, 1-23.
- BOISVERT, D. & VINCENT, S., 2002. La communication : pour relever le défi du partenariat. In : Revue francophone de la déficience intellectuelle – RFDI, 13, 57-61.
- BOUCHARD, J.M., 1998. Le partenariat dans une école de type communautaire. In R. Pallascio, L. Julien et G. Gossemin ; (Eds.), Le partenariat en éducation. Pour mieux vivre ensemble ! Montréal : Editions Nouvelles. 19-35.
- BOULANGER, D., LAROSE, F. & COUTURIER, Y., 2010, sous presse. La logique déficitaire en intervention sociale auprès des parents: les pratiques professionnelles et les représentations sociales. In : Nouvelles Pratiques Sociales, 23, 1.
- BRIEN, K. & STELMACH, B.L., 2009. Legal and cultural contexts of Parent-Teacher Interactions: School Councils in Canada. In : International Journal about Parents in Education, 3, 1,1-14.
- CHANGKAKOTI, N. & AKKARI, A., 2008. Familles et écoles dans un monde de diversité : au-delà des malentendus. In : Revue des sciences de l'éducation, 34, 2, 419-441.
- CHRISPEELS, J. & GONZ, M., 2004. Do Educational Programs Increase Parents' Practices at Home? Factors influencing Latino Parent Involvement. In : Family Involvement Research Digests.
- CLAES, M. & COMEAU, J., 1996. L'école et la famille: deux mondes? In : Lien Social et Politique, 36, 75-85.
- COLEMAN, P., COLLINGE, J. & TABIN, Y., 1996. Learning Together: The Student/Parent/Teacher Triad. In : School Effectiveness and School Improvement, 7, 4, 361-382.
- COLNOT, C., 2006. Resserrer les liens école/famille en réseaux d'éducation prioritaire : présentation de la problématique. [En ligne]

http://www.ac-nancy-metz.fr/casnav/ecofam/ecofam_presentation.htm.

DENIGER, M.A., ABDOULAYE, A., DUBÉ, S. & GOULET, S., 2009. Les représentations du système scolaire des familles issues de milieux défavorisés (Rapport de recherche). Université de Montréal, Faculté des Sciences de l'Éducation, Département d'administration et fondement de l'éducation, Groupe de recherche sur l'éducation en milieu défavorisé, [En ligne] <http://www.crires-oirs.ulaval.ca/webdav/site/oirs/shared/Rapport-Final-03-2010.pdf> (Téléchargé en juin 2010).

DESLANDES, R., 1999. Une visée partenariale dans les relations entre l'école et les familles : complémentarité de trois cadres conceptuels. In : La Revue Internationale de l'Éducation Familiale, 3, 1-2, 31-49.

DOM, L. & VERHOEVEN, J. C., 2006. Partnership and conflict between parents and schools: How are schools reacting to the new participation law in Flanders? In : Journal of Education Policy, 21, 5, 567-597.

DUBET, F., 1997. École, Familles : le malentendu. Paris : Editions Textuel.

DUNST, C.J., JOHANSON, C., ROUNDS, T., TRIVETTE, C.M. et HAMBY, D. (1992). Characteristics of parent-professional partnerships. In S.L. Christenson et J.C. Conoley (Eds.). *Home-school collaboration: Enhancing children's academic and social competence*, (pp. 121-126). Maryland: The National Association of School Psychologists.

EPSTEIN, J.L., 1987. Toward a theory of family-school connections: Teacher practices and parent involvement. In K. Hurrelmann, F. Kaufman et F. Loel ; (Eds.), Social Intervention: Potential and Constraints. New York : Waltr de Gruyter. 1139-1151.

EPSTEIN, J.L., 1996. Improving School-Family-Community Partnerships in the Middle Grades. In : Middle School Journal, 28, 2, 43-48.

EPSTEIN, J.L. (dir.), 2002. School, Family, and Community Partnerships: Your Handbook for Action, Second Edition. Thousand Oaks, CA : Corwin Press, Inc.

- FEGE, A.F., 2006. Engaging the strengths of families, youth, and communities in rebuilding Learning supports. In : Harvard Educational Review, 12, 2, 1-6.
- FERRARA, M.M., 2009. Broadening the myopic vision of parent involvement. In : The School Community Journal, 19, 2, 123-142.
- GONZALEZ-DEHASS, A.R., WILLEMS, P. & DOAN HOLBEIN, M.F., 2005. Examining the Relationship Between Parental Involvement and Student Motivation. In : Educational Psychology Review, 17, 2, 99-123.
- GOUPIL, G., 1997. Communications et relations entre l'école et la famille. Montreal : Chenelière/McGraw-Hill.
- HABERMAS, J., 1987. L'agir communicationnel, Tome 1 et 2. Paris : Fayard.
- HERROLD, K., O'DONNELL, K. & MULLIGAN, G., 2008. Parent and Family Involvement in Education, 2006–07 School Year, From the National Household Education Surveys Program of 2007, First Look. Washington, DC : IES National Center for Education Statistics, U.S. Department of education.
- HILL, N.E. & TYSON, D.F., 2009. Parental Involvement in Middle School : A meta-analytic assessment of the strategies that promote achievement. In : Developmental Psychology, 45, 3, 740-763.
- HOOVER-DEMPSEY, K.V. & SANDLER, H.M., 1995. Parental involvement in children's education: Why does it make a difference? In : Teachers College Record, 95, 310-331.
- HOOVER-DEMPSEY, K.V. & SANDLER, H.M., 1997. Why do parent become involved in their children's education? In : Review of Educational Research, 67, 1, 3-42.
- HUMBEECK, B., LAHAYE, W., BALSAMO, A. & POURTOIS, J.P., (2006), Les relations école-famille : de la confrontation à la coéducation. In : Revue des sciences de l'éducation, 32, 3, 649-664.
- JEYNES, WH., 2005. A Meta-Analysis of the Relation of Parental Involvement to Urban Elementary School Student Academic Achievement, In : Urban Education, 40, 3, 237-269.
- JEYNES, WH., 2007. The Relationship Between Parental Involvement and Urban Secondary School Student Academic Achievement. In : Urban Education, 42, 1, 82-110.

- KALUBI, J.C., 2006. Collaboration entre parents et enseignants : les chaînes d'entraide pour parents d'élèves vivant avec des difficultés d'attention. Lyon : 8e Biennale de l'éducation et de la formation. [En ligne]. <http://www.inrp.fr/biennale/8biennale/contrib/longue/462.pdf>.
- LASSWELL, H., 1948. The structure and function of communication in society. In : L. Bryson ; (Ed.), The communication of idea. New York : Harper.
- MATTELART, A. & MATTELART, M., 1997. Histoire des théories de la communication. Paris : Ed. La découverte.
- MAUBANT, P. & LECLERC, C., 2008. Le partenariat famille-école : à la recherche de l'improbable partenariat famille-école; origines d'un malentendu. In : G. Pithon, C. Asdih et S.J. Larivée ; (Eds.), Construire une "communauté éducative" Un partenariat famille-école-association. Bruxelles : Éditions De Boeck Université.
- MAULINI, O., 1997. "La porte la mieux fermée est celle que l'on peut laisser ouverte " (proverbe chinois) La collaboration parents/enseignants dans l'école publique. In : La Revue des Echanges, 15, 4, 3-14.
- MAULINI, O., 2001. La place des parents dans l'école : consommateurs ou partenaires ? Genève : Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, LIFE, [En ligne]. http://www.unige.ch/fapse/life/chantiers/life_chantier_47.html.
- MEUNIER, J.P. & PERAYA, D., 1993. Introduction aux théories de la communication. Bruxelles : De Boeck.
- MIGEOT-ALVARADO, J., 2000. La relation école-famille. « Peut mieux faire ». Issy-les-Moulineaux : ESF Éditeur.
- MONCEAU, G., 2009. L'usage du concept de résistance pour analyser la coopération des parents d'élèves avec les enseignants dans l'institution scolaire. In : Nouvelle revue de psychosociologie, 7, 1, 151-165.
- MONTANDON, C., 1996. Les relations des parents avec l'école. In : Lien social et Politiques, 35, 63-73.
- MUCCHIELLI, A., 2006. Place de la systémique des communications dans les diverses systémiques. In : Revue internationale de psychosociologie, 26, 12, 11-61.

- NYE, C., TURNER, H. & SCHWARTZ, J., 2006. Approaches to parent involvement for improving the academic performance of elementary school age children. London : The Campbell Systematic Reviews, [En ligne]. Disponible le 1er mars 2006, <http://www.campbellcollaboration.org/library.php>.
- OCDE, 1997. Les parents, partenaires de l'école. Paris : OCDE.
- PERRENOUD, P., 1987. Le go-between : entre sa famille et l'école, l'enfant messager et message. [En ligne] http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1987/1987_05.html.
- PELT, V., 2005. Médiation et communication (Mémoire non publié). Luxembourg : Université du Luxembourg.
- PERIER, P., 2007. Des élèves en difficulté aux parents en difficulté : le partenariat école/familles en question. In : Toupiol ; (Ed.), Tisser des liens pour apprendre. Paris : Editions Retz.
- PICARD, D., 1992. De la communication à l'interaction : l'évolution des modèles. In : Communication et langages, 93, 3, 69-83.
- REBOUL, A., 2001. Aux sources du malentendu. In : J.F. Dortier ; (Ed.), Le langage. Nature, histoire et usage. Paris : Editions Sciences Humaines.
- RIME, B., 1984. Langage et Communication. In S. Moscovici ; (Ed.), Psychologie Sociale. Paris : Presses Universitaires de France. 415-446.
- SAINT-JACQUES, M., 1983. Une école de verre : transparence spatiale et distance sociale. In : Revue des sciences de l'éducation, 9, 1, 127-140.
- SALOMON, A. & COMEAU, J., 1998. La participation des parents à l'école primaire trente ans après : un objectif encore à atteindre. In : International Review of Education, 44, 2-3, 251-267.
- SAUVE, L., 2001-2002. Le partenariat en éducation relative à l'environnement : pertinence et défis. In : Education relative à l'environnement - Regards, Recherches, Réflexions, 3, 21-36.
- SFEZ, L., 1994. La Communication. Paris : PUF.

- SHANNON, C.E. (1949). A mathematical theory of communication. *Bell System Technical Journal*, 27, 379-423 et 623-656.
- SHERIDAN, S.M. & KRATOCHWILL, T.R., 2008. Conjoint behavioral consultation : Promoting family-school connections and interventions. New York : Springer.
- TEXTOR, M.R., 2009. Eltern und Schule als Partner. In : Das Familienhandbuch des Staatsinstituts für Frühpädagogik (IFP). [En ligne] [http:// ww.familienhandbuch.de](http://ww.familienhandbuch.de).
- THOLLEMBECK, J., 2009. Malentendus dans les relations familles-école : la question des origines. In : Analyse UFAPEC, 20, 1-9.
- WALKER, J.M., WILKINS, A.S., DALLAIRE, J., SANDLER, H.M. & HOOVER-DEMPSEY, K.V., 2005. Parental involvement: revision through scale development, In : Elementary School Journal, 106, 2, 85-104.
- WATZLAWICK, P., HELMICK-BEAVIN, J. & JACKSON, D., 1967. Trad. fr. 1972. Une logique de la communication. Paris : Seuil.
- WINKIN, Y., (dir.), 1981. La nouvelle communication. Paris : Seuil.

Discussion intermédiaire

	Titre de l'article	Objectifs	Questions de recherche
Chapitre 2 : La communication (Article 1)	Les théories de la Communication au service de la Relation École/ Famille	<ol style="list-style-type: none"> 1. Présentation de l'histoire de la communication 2. La communication systémique comme théorie de référence et ses apports au sein de la RÉ/F 3. Définition et principes axiologiques 4. Revue de la littérature sur la notion de communication au sein de la RÉ/F 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Quelles sont les théories de la communication pouvant nous permettre une meilleure compréhension de la RÉ/F ? 2. Cette analyse pré-existe-t-elle dans la littérature ?

Après avoir présenté, la relation École/Famille (RÉ/F) correspondant à l'environnement de notre recherche, il était nécessaire de mettre en évidence les apports possibles des théories de la communication. Comme nous le faisons remarquer en introduction, le lien entre ces deux domaines -communication et RÉ/F- est évident, presque trop, les chercheurs en oublient de l'analyser. Nonobstant, des recherches font très souvent allusion aux communications défailtantes persistant entre École et Famille. Elles soulignent les malentendus qui y règnent en effleurant seulement ce concept.

Un bref historique de la communication a permis de prendre acte du fait que l'étudier est un phénomène propre essentiellement aux sociétés occidentales contemporaines. Les premières analyses datent seulement du 19^e siècle et avaient pour objectif de comprendre ces défailtances. Au milieu du 20^e siècle, l'analyse mathématique (modèle de transmission de Shannon, 1949) a permis un intérêt croissant pour ce domaine. La psychologie s'est alors à son tour lancée dans l'interprétation de cette notion et des distinguos ont été formulés en fonction des cibles envisagées (communication interindividuelle vs de groupe).

Dans la seconde moitié du 20^e siècle, la vision systémique a fait son apparition largement diffusée par Watzlawick et ses collaborateurs, regroupés sous le nom de « l'école de Palo Alto ». Analysant les communications pathologiques, ils ont apporté un nouveau regard dans l'appréhension de la communication en général en intégrant le contexte sans quoi elle serait incompréhensible. Ils aboutissent ainsi à une analyse des échanges interindividuels selon trois éléments – la syntaxe, la sémantique et la pragmatique – et énoncent cinq axiomes constitutifs d'une relation communicationnelle.

Cet article a voulu mettre en exergue les apports possibles de ce qui aujourd'hui est communément appelé la pragmatique des communications, dans la RÉ/F. Chaque axiome a été énoncé et mis en

relation avec notre champ d'investigation. Nous avons ainsi pu constater que la communication qui pouvait s'établir entre les enseignants et les parents s'ouvrait bien avant leurs premiers échanges verbaux et s'étendait bien au-delà. Les représentations, le non-verbal, le contexte physique et psychologique des rencontres connotaient la communication d'affects positifs ou négatifs, de conversations sereines ou agressives.

Enfin, une revue de la littérature ciblée sur la communication a permis de reprendre les études faites par les quelques auteurs qui ont abordés ce sujet.

Ainsi nous avons vu que Perrenoud (1987) privilégiait l'angle systémique et proposait une vision de l'enfant comme « go-between ». Il préconisait une méta-communication afin de clarifier et réguler les échanges entre parents et enseignants.

L'étude de Dunst, Trivette et Johanson (1994), quant à elle, mettait l'accent sur la nécessité d'établir des relations basées sur le respect mutuel, l'honnêteté et la confiance. Les auteurs avaient demandé aux parents et professionnels de l'éducation de lister les comportements et attitudes importantes dans une relation débouchant sur un vrai partenariat. Les caractéristiques qui ressortaient par croisement des réponses des deux groupes étaient : la confiance, le respect mutuel, la communication ouverte et l'honnêteté, reprenant ici les qualités requises pour une attitude d'écoute active.

Maulini (1997) s'interrogeait sur la nature interactionnelle de ce lien et en proposait une lecture plus communicationnelle en parlant de malentendus et de mésententes qu'il reliait aux paradigmes altruiste et stratégique.

Nous pouvons aussi évoquer les cadres conceptuels cités par Deslandes, (1999) et intégrant ce phénomène :

- Epstein et al. (2002) : modèle de l'influence partagée,
- Bouchard (1998) : modèle des caractéristiques associées au partenariat.

Dans le modèle d'Epstein, les interactions sont prises en compte et analysées en termes de « forces » donnant lieu à la RÉ/F, en découlent 6 types d'implication (Epstein et al., 2002) dont la seconde correspond à la « communication », *i.e.* la capacité à mettre en place des communications entre l'école et la maison (et inversement) portant sur les programmes scolaires et les progrès des élèves.

Bouchard, quant à lui, proposait un modèle que l'on peut qualifier de systémique et reprenait la théorie de Habermas sur l'Agir communicationnel. Dans cette perspective, les intentions des interactants ainsi que leur action sont pris en considération, le partenariat s'y établit sur un mode égalitaire et réciproque. Pour rejoindre la théorie du jeu, nous pourrions dire que ce modèle présente

un partenariat à somme non nulle, c'est-à-dire où chacun est gagnant car les intérêts individuels se confondent avec les intérêts collectifs.

Nous aurions également pu citer, Ailincal et Weil-Barais (2008) qui ont utilisé les interactions comme outils d'évaluation des pratiques parentales dans le cadre d'une dyade enfant-parent adoptant ainsi une approche linguistique linéaire de la relation.

Pour conclure, ce champ est incontournable au sein même de la relation bien qu'il n'a que très rarement fait l'objet d'analyse approfondie. De notre point de vue, ce point crucial permet de mener à bien toute RA et ce, que ce soit pour le chercheur qui doit savoir en déployer les qualités inhérentes, ou au sein du thème qui nous a servi de support à cette réalisation, i.e. la relation école-famille (RÉ/F). Pour Birdwhistell (1959) : « *un individu ne communique pas, il prend part à une communication ou il en devient un élément* » (cité in Scotti, 2003, paragraphe 10). Ainsi, l'engagement dans l'échange socialisé et la possibilité de s'y donner un rôle n'est possible que dans la mesure où chacun des protagonistes reconnaît la situation d'interaction et perçoit celle-ci comme un système en partie au moins déterminé de l'extérieur.

**Chapitre 3 : Modélisation de la communication au sein de la
Relation École/Famille**

Article 2.

**“Relation École/Famille : analyse d’une communication
institutionnalisée”**

Véronique Pelt

Article soumis à Éducation et Formation

Relation École/Famille :

Analyse d'une communication institutionnalisée

Véronique Pelt*

**Université du Luxembourg,*

Faculté des Lettres, des Sciences Humaines, des Arts et des Sciences de l'Éducation (FLSHASE)

Unité de recherche EMACS

Campus de Walferdange (bâtiment VI, bureau 1.007)

route de Diekirch

L-7201 Walferdange

veronique.pelt@uni.lu

RÉSUMÉ. Cet article a pour but de considérer le partenariat entre l'École et la Famille dans son acceptation interactionnel et communicationnel. Il a été élaboré en vue de développer et tester un modèle structurel, afin d'approcher différemment les conflits latents qui y perdurent. Pour ce faire, nous précisons en premier lieu le cadre théorique et épistémologique fondateur de notre démarche, la pragmatique des communications. Enfin, nous proposons une modélisation de type constructiviste de cette relation. Ce travail consiste donc en un déplacement de l'analyse de cette relation, du niveau institutionnel au niveau individuel.

MOTS-CLÉS : Relation École Famille Communication Modélisation

1. Introduction

Si la littérature en sciences de l'éducation abonde de recherches, de rapports et d'analyses sur la relation qui unit l'école et la famille, mettant en évidence l'impact positif de celle-ci sur l'enfant : réussite scolaire, amélioration de leur motivation et comportement en classe et face au travail, peu de recherches essayent de définir et d'analyser l'interaction proprement dite entre l'école et la famille. Ainsi, force est de constater une absence de travaux expérimentaux décrivant de façon détaillée la complexité des échanges qui s'établissent entre les deux environnements éducatifs sur la base de l'une ou l'autre théorie de la communication. La raison en est certainement son évidence ou sa banalité dans la relation à l'autre (Mucchielli, 1993). On note cependant que ce lien, latent, est davantage présent dans les analyses qualitatives.

Quelques auteurs ont toutefois posé un regard, souvent le temps d'un article unique, sur cette communication Parents/Enseignant (CP/E). Ainsi, Maulini, dans son article de 1997, s'interroge sur la nature interactionnelle de ce lien et propose une lecture plus communicationnelle de cette relation. L'étude de Dunst et al. (1994) met en évidence les comportements et attitudes attendus par les protagonistes dans une relation de partenariat réel. D'autres études, comme celle de Hohlfeld, Ritzhaupt, et Barron (2010), proposent l'utilisation des Technologies de l'Information et de la Communication (TIC) comme cadre conceptuel afin de créer et de développer cette relation. Mais c'est surtout avec Perrenoud (1987) que l'analyse du système de communication est abordée. Quoique cet article date de plus de 20 ans, il est resté, communicationnellement parlant, sans suite réelle. Pourtant, comme le souligne l'auteur, « il est indispensable de saisir dans son ensemble le système de communication qui fonctionne entre la famille et l'école. » (Perrenoud, 1987, p. 3). Enfin, certains auteurs (Epstein, Hoover-Dempsey, Bouchard), présentés par Deslandes (1999), ont fait des ponts entre ces deux domaines. Nonobstant aucun chercheur n'a, dans leur lignée, poursuivi dans cette direction, ce qui pourrait pourtant être une source importante de données concernant la relation entre les équipes pédagogiques, les parents et leur enfant. Seule exception semble-t-il, Ailincai et Weil-Barais (2008) pour qui les interactions entre parents et enfants servent d'outils d'évaluation dans une approche linguistique linéaire. Dans son étude théorique récente, Pelt (2011) a mis en évidence les apports possibles d'une telle perspective, cet article y fait suite. La problématique sous-jacente à cet article est liée à la compréhension de la CP/E dans sa globalité, c'est-à-dire en prenant en compte les dires aussi bien que les actes et leur environnement. Des

questions émergent alors : dans quel contexte s'établit cette communication ? Quels en sont ses enjeux ? Quelles pressions subissent ses protagonistes ? Quelles hypothèses interprétatives peut-on formuler afin de mieux la cerner et mettre en évidence les freins à une relation École/Familles source de bénéfice pour l'enfant ?

Cet écrit a pour objectif de modéliser la CP/E en se basant sur une analyse constructiviste. S'inspirant du modèle pragmatique de la communication, cette approche nous semble être la plus propice à livrer des informations pertinentes et nous permettre de mieux saisir les enjeux et relations entre les protagonistes. Il est, en effet, important de ne pas oublier avec Picard (1992), que la communication qui relie deux interlocuteurs est « de l'ordre d'un « rapport psychosocial », c'est-à-dire un rapport déterminé par leurs statuts et leurs identités sociales (âge, sexe, rôle...) et par leurs positions respectives » (p. 77). Dès lors, la modélisation de ce processus interactif nous permettra de nous décentrer, en nous focalisant, non plus uniquement sur le discours, mais aussi sur son contexte - les écoles du Grand-Duché du Luxembourg, support à notre champ d'investigation - et le vécu des inter-actants -Professeur/Parents, lors d'une rencontre. Enfin, en plus d'accéder à une meilleure compréhension, le modèle obtenu devrait permettre une lecture nouvelle de la RÉ/F, proposer des pistes d'intervention pour parfaire le système existant et mettre en place de façon optimale les modèles éprouvés tels ceux de Epstein (1987, 1996), Hoover-Dempsey et Sandler (1995, 1997), ou Bouchard (1998).

2. La relation école/famille : une communication pédagogique

Préalablement à la construction d'un modèle général d'analyse d'une CP/E, il nous faut définir cette relation interlocutoire.

Une communication institutionnalisée pédagogique : Bien qu'elle puisse se situer dans le champ des discussions, nous estimons que cette rencontre appartient à la famille des conversations institutionnalisées pédagogiques. En effet, une discussion suggère une notion de face-à-face, où chacun essaie de défendre et/ou d'imposer ses propres arguments. Dans une rencontre, hors réunion, parents et enseignant peuvent à un moment donné adopter un tel comportement afin de faire passer « en force » l'image de l'enfant-élève qu'ils connaissent. Cependant, bien que l'enseignant ne s'adresse pas à des élèves, il maintient son rôle pédagogique en informant les parents, sur une activité, un comportement ou les résultats d'un élève.

Elle est également et à plusieurs égards institutionnalisée. Ainsi, les rôles attribués à chaque protagoniste y sont prédéterminés : les uns pour délivrer de l'information, les autres pour la recevoir et échanger éventuellement à son propos. L'espace-temps y tient une place fondamentale : totalement structuré par l'enseignant, il entre dans le contexte interactionnel en y jouant un rôle à part entière. Un entretien, une réunion se déroule généralement dans une classe et place ainsi les adultes en contexte régressif dans le sens où, en autres, le mobilier n'est pas adapté à leur taille. Enfin, la situation interlocutoire est entièrement structurée par l'un des protagonistes : l'enseignant. Comme nous le verrons plus loin, il est dans l'action, contrairement aux parents toujours en réaction. De plus, le langage utilisé fait partie intégrante de « l'encyclopédie⁷ » de l'école.

Communication paradoxale : Une rencontre enseignant/parent peut être considérée comme une communication interindividuelle nonobstant elle devrait appartenir au registre des communications de groupe. En effet, dans le cadre des rencontres parents/enseignants de type « présentation de rentrée/d'un programme d'intervention », les parents peuvent être considérés comme une seule et même entité. Les interactions se font généralement de manière descendante, même si des exceptions existent, du professeur vers les parents et inversement, avec quasiment aucune interaction entre les parents. Nous pouvons le schématiser selon le modèle du réseau « en étoile » (Mucchielli, 1993, p. 59) :

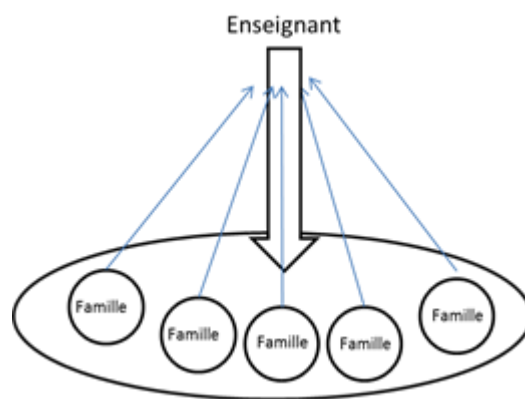


Schéma 1. *Modèle en étoile de la relation pédagogique*

Ou plus simplement : Enseignant \longleftrightarrow Familles.

⁷ Selon l'expression de Sperber, D. et Wilson, D. (1989). *La pertinence*, Paris, Les Editions de Minuit.

Il en va de même lorsque l'enseignant rencontre individuellement la famille, si un seul membre est présent il va de soi que la communication est interindividuelle, mais elle est aussi lorsque plusieurs membres sont présents, car là encore il s'agit d'une interlocution entre deux entités : École et Famille.

Notons que ce modèle est aussi celui de la communication pédagogique traditionnelle (Collot, 1989). L'enseignant est présenté comme le seul détenteur de l'information et cette dernière ne circule que grâce à lui. Le système est fermé et ne laisse aucune place à de possibles perturbations extérieures.

Partant de ces constats, quelle lecture la pragmatique des communications peut-elle apporter ?

3. La pragmatique des communications

Comme signalé précédemment, notre analyse évolue au sein de cette conception des relations inter-individuelles. La systémique de l'École de Palo Alto a permis d'envisager la communication sous une autre perspective en la concevant comme processus d'interaction (Watzlawick, Helmick-Beavin & Jackson, 1972). Cette méthode correspondait à une volonté de sortir du carcan de la pensée cartésienne, en prenant en compte les relations entre les éléments. La communication devient dès lors un système complexe, *i.e.* « *un ensemble d'éléments en interaction dynamique, organisés en fonction d'un but.* » (de Rosnay, 1978). Afin de saisir au mieux, les auteurs déclinent la communication en axiomes, Pelt et Poncelet en ont décrit les apports (2010) pour la RÉ/F ; nous les présentons succinctement ici (Watzlawick, Beavin *et al.* 1972) :

Axiome 1 : Il est impossible de ne pas communiquer. Toute rencontre, même sans échange verbal est communication.

Axiome 2 : La communication se décline en contenu –ce qui est dit- et relation –entre les protagonistes.

Axiome 3 : Une relation est constituée de ce que les auteurs appellent « séquences de communication ». Elles permettent un découpage de la communication en morceaux distincts et de prendre acte du déroulement de la relation.

Axiome 4 : Le contenu intègre le verbal et le non/verbal. Un message n'est pas uniquement transmis par des mots, mais aussi par des gestes, des mimique et ce, dans un contexte donné.

Axiome 5 : La relation entre les protagonistes peut être symétrique ou complémentaire et ne fonctionne que s'il y est mouvante. Toute position figée sclérose la relation.

Il nous faut donc maintenant considérer la communication, qui s'établit (ou non) dans une RÉ/F, dans son ensemble, en relation avec son environnement, c'est-à-dire l'appréhender comme un système, puis la modéliser afin de mieux cerner l'implication parentale. L'une des premières modélisations en psychosociologie de la communication revient à Newcomb qui met en évidence l'aspect dynamique et complexe de la communication au travers des travaux de Heider (Picard 1992) et notamment la notion d'équilibre. L'hypothèse qui en découle est que toute relation ne peut se réaliser que sur le mode équilibré. Si tel n'est pas le cas, deux options s'ouvrent aux protagonistes : réduire le déséquilibre ou rompre la relation. Bien que schématique, ce point de vue met l'accent sur l'importance des attitudes et motivations des interactants et ouvre la voie à une analyse psychosociologique.

Partant de cette remarque, il s'agit d'analyser la CP/E en mettant en exergue cette dynamique. Un modèle linéaire ne saurait être suffisant et englobant, la pragmatique des conversations devrait par contre nous permettre d'appréhender cet agir communicationnel⁸.

4. La modélisation

Watzlawick et al. (1979) ont énoncé une théorie d'analyse systémique basée sur la pragmatique des interactions, sans préciser toutefois la méthode d'analyse qui s'y rattache (Mucchieli, 2008). La systémique qualitative⁹ (pluridisciplinaire et issue des Sciences de l'Information et de la Communication) a pour objectif de pallier ce manque, en y apportant notamment une vision constructiviste, qui devient la théorie sous-jacente, à notre cadre de référence. La théorie systémique de l'École de Palo Alto et cette méthodologie d'investigation et d'analyse des données qui s'y apparentent, constituent les fondements épistémologiques de notre démarche et représentent notre assise conceptuelle. Ils s'inscrivent parallèlement dans un paradigme scientifique interprétatif. Dans cette perspective, nous allons présenter une modélisation de la RÉ/F en suivant la méthodologie proposée, c'est à dire :

- la mise à jour du système formel, dans un champ d'investigation limité ;
- la compréhension du fonctionnement du système et de la logique des inter-actants.

⁸ Terme emprunté à Habermas, J. (1987). *Théorie de l'agir communicationnel*. Paris: Fayard.

⁹ Un site lui est consacré : <http://www.systemiquequalitative.com>

Cette méthodologie se subdivise en six étapes que nous allons mettre en œuvre ici (Mucchielli, 2004).

4.1. Première étape : Définition d'un niveau pertinent d'observation de la situation

Notre problématique s'établit autour de la CP/E (Schéma 2). Même si ce terme est générique est recouvre tant les entretiens individuels que collectifs, il n'en reste pas moins vrai qu'il est possible de l'analyser globalement. Nous ne ferons ici référence qu'aux communications orales, bien que l'analyse des liens écrits entre les protagonistes puisse aussi nous fournir un éclairage quant à leur relation.

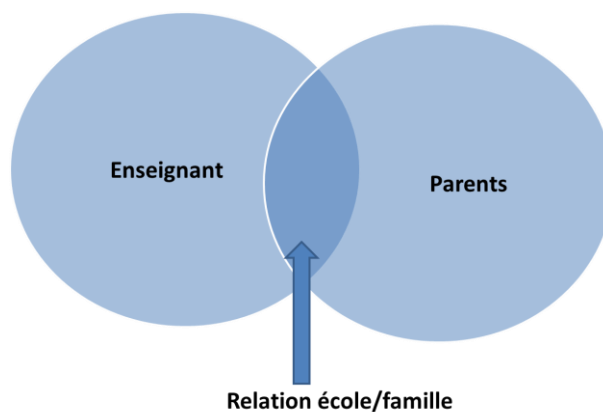
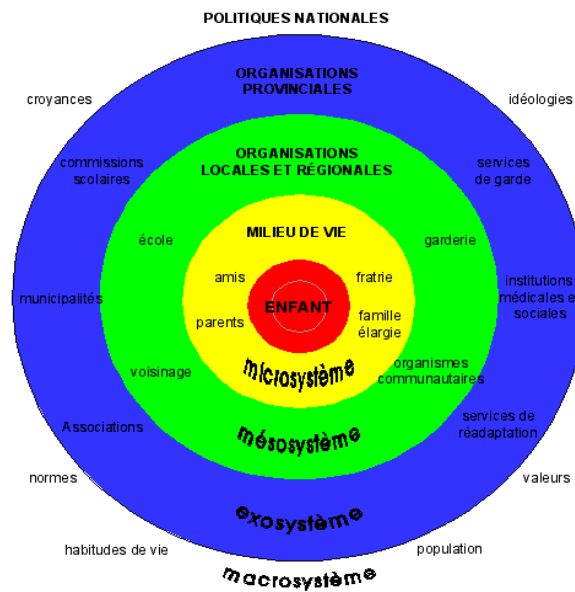


Schéma 2. Niveau d'observation

4.2. Deuxième étape : Modélisation du système environnemental

Pour ce faire, nous pouvons nous inspirer du modèle écosystémique de Bronfenbrenner repris par Boudreault (2001) :

MODÈLE ÉCOSYSTÉMIQUE



Inspiré du modèle écologique développé par Bronfenbrenner (1979, 1986)

Schéma 3. *Modèle écosystémique de Boudreault*

Le **microsystème** est constitué de l'enfant et de son environnement direct (parents, amis, fratrie, famille élargie).

Au niveau du **mésosystème**, nous devons intégrer à notre champ d'étude les caractéristiques propres à l'école (environnement urbain et environnement scolaire mobilier/bâtiments).

Au niveau de l'**exosystème** (données issues de Meyers, Busana, Langers & Poncelet, 2008) :

- la municipalité, gèrent administrativement l'école, 1/3 des salaires des enseignants, se concertent avec l'État pour la nomination du personnel enseignant ;
- la commission scolaire communale qui a la responsabilité de l'organisation scolaire et qui dépend du conseil communal (bourgmestre, ecclésiastique nommé par le Ministère de l'Éducation Nationale (MEN), 3/5 membres laïques nommé par le conseil communal) ;
- la surveillance des écoles et le contrôle de l'éducation assurés par l'inspecteur de l'enseignement primaire (représentant le ministre) et par le conseil communal (ou collège des bourgmestres/échevins) assisté par la commission scolaire communale ;

Au niveau du **macrosystème**, le MEN entre également dans ce contexte scolaire pour :

- les 2/3 du salaire des enseignants, leur nomination et le contrôle du collège des inspecteurs ;
- la Commission d'instruction, signalant les réformes et améliorations à mettre en œuvre, composée par un parent d'élève, l'évêque, l'inspecteur général, un enseignant délégué du personnel enseignant ;

- la Commission médico-psycho-pédagogique (CMPP) alertée par les enseignants lorsqu'un enfant présente de graves difficultés psycho-pédagogiques ou plus généralement l'équipe multiprofessionnelle (psychologues, psychomotriciens et éducateurs) ;
- la Commission d'inclusion scolaire (CIS) assure le suivi des élèves présentant des difficultés particulières. Elle est composée par l'inspecteur d'arrondissement, un instituteur, 3 membres de l'équipe multiprofessionnelle et éventuellement un médecin et un assistant social ;
- le Conseil supérieur de l'Éducation Nationale, organe de contrôle, est consultatif. Il a pour mission :
 - l'étude de questions générales relatives à l'éducation et l'enseignement,
 - l'émission d'un avis sur les questions qui lui sont posées par le ministre,
 - la présentation spontanée de suggestions et informations relatives aux réformes ;
- le multilinguisme est une donnée fondamentale du Grand-Duché du Luxembourg à ne pas négliger : l'apprentissage du luxembourgeois se fait en amont de la primaire, puis l'élève est alphabétisé en allemand (1^{ère} année) et apprend le français dès la deuxième année de primaire ;
- l'hétérogénéité de la population scolaire (en tant que multiculturel le pays atteint 38% de population étrangère) engendrant un fort taux de redoublement des élèves en particulier non-luxembourgeois ;
- les déterminants psychologiques qui peuvent s'y greffer : valeurs, normes, représentations, habitudes de vie, croyances, etc. ;
- les déterminants environnementaux, tels que le travail occupé et ses contraintes, la composition de la famille.

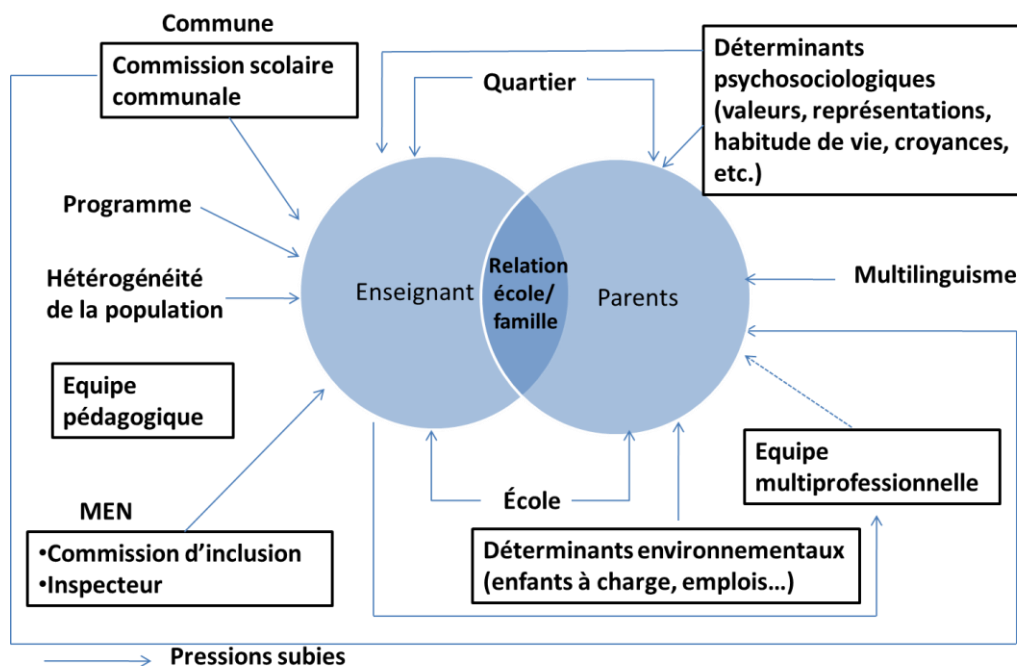


Schéma 4. Organigramme général des acteurs individuels et collectifs et des déterminants environnementaux et psychosociologiques pesant sur la RÉ/F

4.3. Troisième étape : Catégorisation des formes d'échanges.

Cette étape nécessite le repérage des récurrences d'échanges et la compréhension de leur significativité afin de pouvoir les catégoriser au sein du système.

Dans un premier temps, il est important de constater que le cadre spatio-temporel est structuré presque exclusivement par l'enseignant. Les parents sont invités à participer à des rencontres, des réunions organisées par l'école et dans l'école. En structurant le cadre spatio-temporel, l'enseignant adopte une position « one-up » (position haute, dominante) et place systématiquement les parents dans la situation inverse « one-down » (position basse, dominée). Il est important de distinguer les réactions possibles des parents afin de provoquer en retour une action cohérente et qui convient aux protagonistes. Ceux-ci ont trois possibilités qui rejoignent les moments de résistances énoncés par Monceau (2009) :

- « Moment défensif » : les parents ne réagissent pas ou sont absents : ils ont développé des stratégies d'évitement ;
- « Moment offensif » : les parents s'approprient l'école dans un schéma mental qui ne correspond pas à celui proposé au moment donné et se sentent investis d'une mission d'intérêt général. Leurs réactions sont inappropriées au contexte ;

- « Moment intégratif » : les parents participent activement à la vie de l'école et à la RÉ/F, leurs réactions sont souvent pertinentes mais risquent de dépasser le cadre (influer sur l'enseignement) et de donner un sentiment de contrôle sur l'enseignant.

La proportion des parents des parents dans l'une ou l'autre catégorie dépend en fait de la relation qui a pu s'établir entre l'école et les parents, voire l'enseignant et les parents. Il est des écoles qui ont su instaurer un climat de confiance et qui permet aux parents d'oser s'en approcher, y entrer et même y intervenir. Quelques fois, ce n'est pas l'école, mais uniquement la personnalité de l'enseignant qui fait la différence. Dans notre schéma, nous avons représenté ce qui est constaté dans la majorité des cas, à savoir des parents absents ou muets lors d'une rencontre (cf. schéma 5).

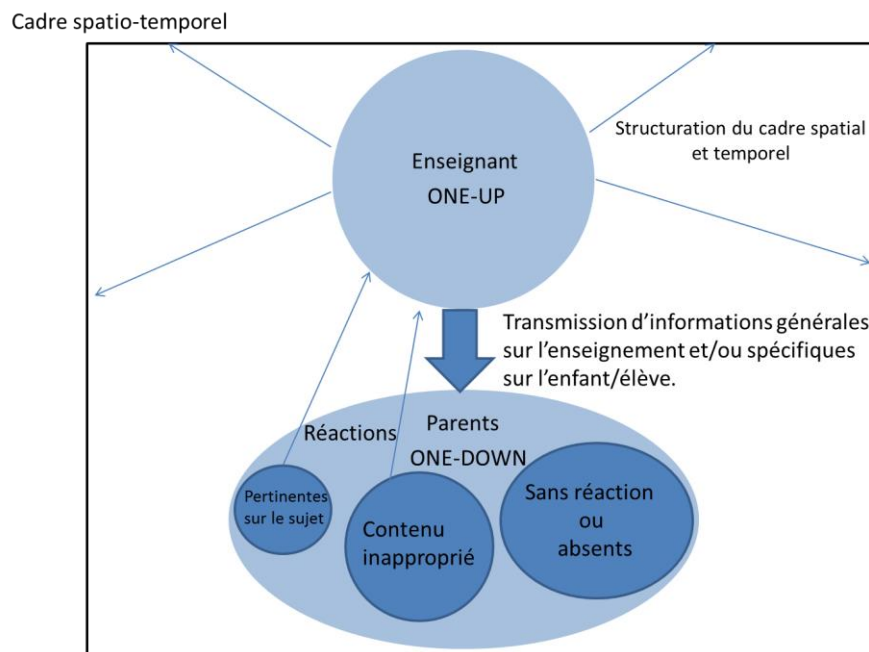


Schéma 5. *Catégorisation des échanges*

4.4. *Quatrième étape : Explicitation des causalités circulaires*

Parallèlement à la troisième étape, il faut reconstituer les causalités circulaires et expliquer le « jeu » de leur présence. Nous supposons que ce dernier n'est pas vraiment interactif et se limite à un enseignement des parents (l'enseignant délivre une information, un regard, voire un conseil sur la/les stratégies) à mettre en œuvre pour aider l'élève. Le « jeu » est donc pédagogique, donc une reproduction d'un comportement observable en classe sur la population parentale.

Les échanges : sont initiés par l'enseignant, qui est, également, le détenteur des thèmes de discussion abordés. Si l'instituteur est généralement en action, les parents sont, quant à eux, toujours en réaction. Par ailleurs, le discours fait partie du champ lexical propre à l'école. Il rend l'enseignant d'autant plus maître de la communication et les familles plus démunies. Les plus défavorisées d'entre elles considèrent en effet que l'école est « un lieu inintelligible dans la mesure où les personnes qu'y s'y côtoient « ne parlent pas le même langage » (Deniger, Abdoulaye, Dubé & Goulet, 2009, p. 16) : difficile dans ces conditions pour les parents d'initier un échange. Pour les familles les moins démunies, l'encyclopédie utilisée est commune, elles peuvent donc plus facilement y adhérer mais leur vision du monde est bien souvent éloignée de celle de l'enseignant et on assiste bien souvent à une joute verbale plutôt qu'à une tentative de communication complémentaire. La conséquence en est une communication sclérosée. Il n'y a plus de co-construction possible, les échanges ne sont plus qu'une addition de formules (plus ou moins) de politesse.

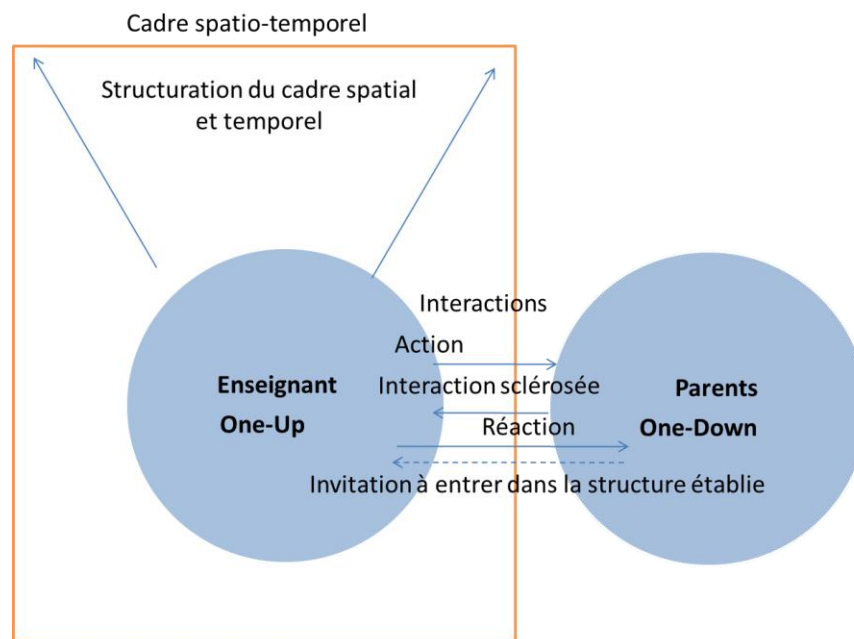


Schéma 6. *Modélisation de la signification des échanges*

4.5. Cinquième étape : Formulation de la logique du jeu

Dans cette étape, les données sont interprétées afin de mettre en évidence la logique du jeu qui s'est mis en place dans la modélisation systémique.

La logique se situe essentiellement dans un jeu d'action-réaction où l'action de départ est initiée par l'enseignant et qui enclenche une série de réactions, chacun des protagonistes réagissant plus que n'agissant sur les dires de son interlocuteur. La raison de ce comportement peut être envisagée hypothétiquement en fonction de l'objet de la RÉ/F, à savoir l'enfant/élève. En effet, dans une CP/E, le sujet est toujours fixe (le comportement, les résultats, la santé, la participation à un voyage, etc. de l'enfant) et porte sur ce « go between » tel que l'énonce Perrenoud. « C'est à travers eux [les enfants] que leur famille et l'école communiquent » (1987, p. 4). La communication ne peut donc se réduire à un discours littéral entre l'enseignant et les parents, partie visible de l'iceberg. Le « jeu » communicationnel ou plutôt l'enjeu se situe au niveau de l'enfant, ce go-between placé en position schizophrénique : l'enseignant énonce des informations concernant l'élève et les parents y réagissent en fonction de l'enfant qu'ils côtoient. L'objet des attentions n'est pas le même et provoquent les malentendus.

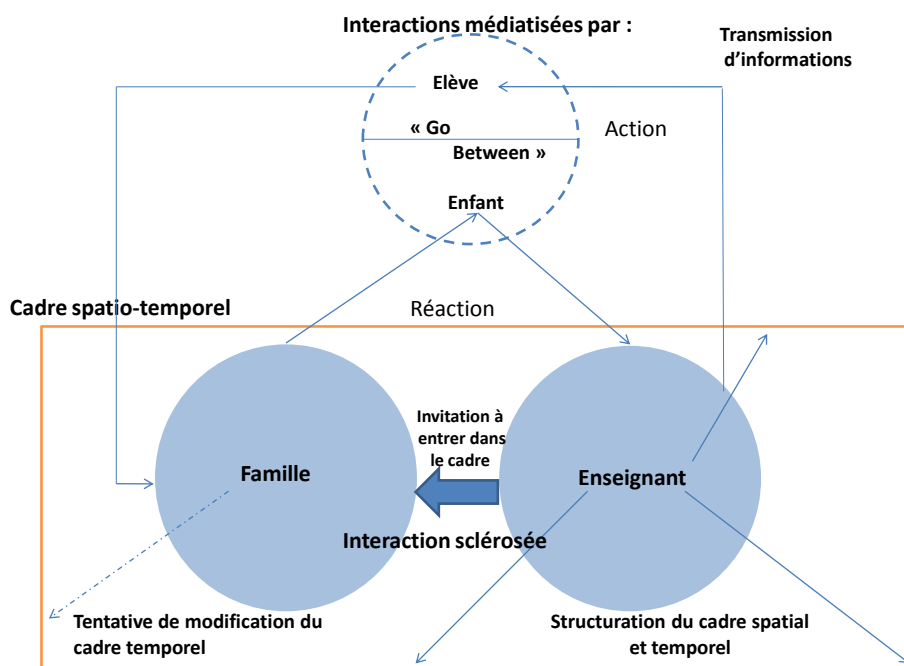


Schéma 7. Logique du jeu

4.6. Sixième étape : Raisonnement sur le fonctionnement du système

Les étapes précédentes permettent d'accéder à un raisonnement sur le fonctionnement du système et de connaître les enjeux des protagonistes et la dynamique du système. Des hypothèses peuvent alors

être formulées afin de faire évoluer le système. Dans cette étape, nous allons reprendre ces différents éléments et les interpréter hypothétiquement afin de modéliser la CE/P.

Comme nous avons pu le constater, cette communication ne se limite pas à un simple discours linéaire parents-enseignant où seuls des éléments extérieurs (bruits) peuvent être source de problèmes. Nous avons vu notamment que de nombreuses pressions pèsent sur les protagonistes (schéma 4), que la relation est bien souvent sclérosée par une position « one-up » de l'enseignant et « one-down » des parents (schéma 6) et que l'enjeu du discours n'est pas si transparent et qu'il est entre autres tributaire du « go-between » (schéma 7). Ces différents éléments entraînent non seulement une sclérose des interactions mais aussi une défiance mutuelle. Celle-ci se traduit dans les diverses réactions observées. Lors d'une réunion générale, ces dernières seront moins marquées d'agressivité ou de suspicion des uns envers les autres, sauf si leur but est de pointer un comportement négatif global. Mais cette défiance sera particulièrement vraie lors des rencontres dites « individuelles », elle pourra se situer à plusieurs niveaux :

- le faible sentiment de compétences : pour les familles les plus éloignées du système scolaire, l'enseignant est un expert qu'ils ne s'autorisent pas à contredire voire à le rencontrer (Piot, 2001), auquel s'ajoute un sentiment de malaise vis à vis de l'enseignant en cas de situation problématique. Pour ce dernier, « l'idéologie de la déficience » est de mise et sous-tend l'hypothèse d'une incapacité parentale à donner à l'enfant l'éducation nécessaire, d'où « une approche compensatoire des carences ou des déficits individuels » (Deniger, Abdoulaye, Dubé et Goulet, 2009, p. 1) ;
- le manque d'emprise sur le système : celui-ci est selon les Deniger et al. (2009) la résultante d'une « absence d'homogamie sociale entre le milieu d'origine et l'institution scolaire » (p. 22) ;
- le manque d'information ressenti par les parents dans la conduite à tenir pour répondre aux exigences de l'école et parallèlement une surestimation de l'école concernant le degré de satisfaction des parents dans ce domaine (Saint-Laurent, Royer, Hébert & Tardif, 1994) ;
- le capital culturel souvent différent avec des normes plus ou moins proches (CERSE, 2001) ;
- le sentiment d'ingérence dans son environnement privé ainsi que la remise en cause de ces compétences éducationnelles de parents ou d'enseignant (Maulini, 1997).

S'y ajoute, les différentes formes de réactions possibles des parents, notamment lorsqu'ils développent des moments de résistance (absence ou intrusion ; schéma 5) qui ne correspondent pas

aux attentes de l'école mais aussi des représentations négatives et stéréotypées des enseignants quant aux compétences des parents (Boulanger, 2010a) ou encore des regards sur l'éducation en général qui diffèrent (Claes & Comeau, 1996). Cette défiance sera d'autant plus importante si elle est renforcée par une volonté des parents de modifier le cadre temporel à défaut du spatial et surtout d'émettre un jugement sur l'autre remettant ainsi en cause leurs compétences éducationnelles. S'en suit un schéma action-réaction basé sur l'agression – agresser/être agressé.

Concernant les déterminants environnementaux, ils semblent jouer un rôle dans la RÉ/F en se plaçant en tant que mécanismes de défense. Ainsi, les parents argueront du manque de temps, des impératifs familiaux comme autant de freins à leur engagement tandis que les enseignants remis en cause auront tendance à répondre à l'agression en évoquant leurs conditions de travail difficiles (classes hétérogènes, programmes lourds à boucler, etc.). Notons également que le passé scolaire du parent pourra être source de réactions conflictuelles ou de résurgence de leur propre échec ou malaise face à l'enseignant ou face aux condisciples, donc générant une difficulté pour entrer en contact. Ainsi, les parents pourraient être terrorisés en rencontrant le professeur de mathématiques et ce dernier pourrait l'être également si le « go-between » dont ils parlent lui rappelle un camarade de classes particulièrement désagréable. La communication enfin pourra être source de malentendu si en place de parler de l'enfant, les parents s'identifient à lui et calquent sur lui leur propre comportement/angoisses.

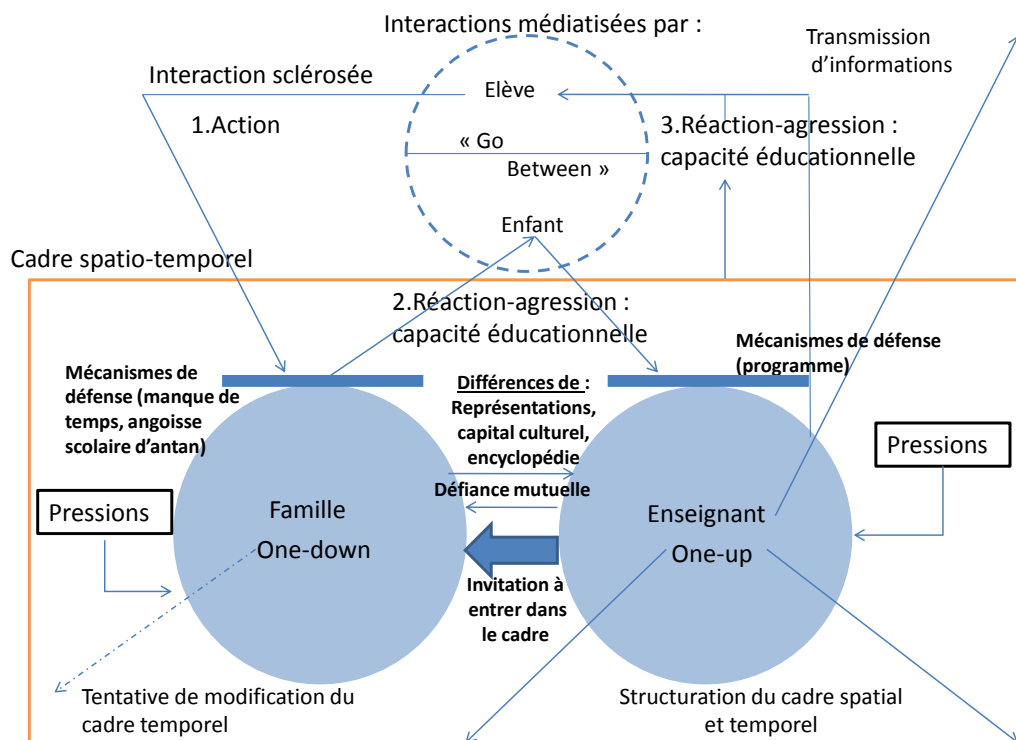


Schéma 8. Modélisation de la Communication Parents/Enseignant

5. Discussion/Conclusion

Jusqu'à présent les analyses faites sur le partenariat entre l'école et la famille ont tendance à s'effectuer sur le mode linéaire de Shannon (1949) ou de Lasswell (1948). Dans ces types de modèle, les enseignants délivrent un discours sans prendre en compte pleinement (contenu et relation) l'impact sur leurs interlocuteurs par un processus de feedback. Les différentes études focalisent alors leurs recherches sur le moyen d'éliminer ou modifier « les bruits ». Plusieurs auteurs élargissent le champ de ces perturbateurs en y incluant des déterminants psychosociologiques tels que les attitudes, les représentations, etc. D'autres études encore adoptent une vision plus globale en réinsérant leurs discours et analyses sur un modèle systémique (Curonici et McCulloch, 2007, Bouchard, 1998) ou écosystémique inspiré de Bronfenbrenner (1979, 1992) qui insistent sur la nécessité de prendre en compte les influences réciproques dans l'éducation familiale (Boulanger, 2010a, 2010b; Boudreault, 2001; Jacques & Deslandes, 2002; Montandon, 1996; Rogovas-Chaveau & Chaveau, 1992; Comer & Haynes, 1991). Toutefois, aucune n'a, jusqu'à présent, analysé l'interaction émanant d'une CE/P sur le mode systémique. Seul Perrenoud a mis en évidence le rôle particulier joué par l'enfant/élève en s'inspirant de l'École de Palo Alto. Ce chercheur s'attache en effet à décoder la place de ce dernier qu'il nomme « go-between » au moyen des apports de la systémique. Dès lors, il nous est apparu évident de travailler à partir d'un paradigme différent. La RÉ/F étant multidimensionnelle (Bérubé, Poulin & Fortin, 2007; Kohl, Lengua, McMahan, 2000), nous avons choisi ici de n'évoquer que son aspect communicationnel comme ouverture à une nouvelle lecture du conflit latent qui sous-tend cette relation. Ainsi, cette recherche s'inscrit comme nous l'indique la littérature « *dans un mode d'appréhension de la réalité où l'univers réel est traité à partir de la pensée systémique* » (Gélinas et Gagnon, 1983, p. 14). Elle se situe également dans la lignée d'Eptsein (2004) puisque ce chercheur énonçait dans sa communication les conditions d'un défi (Type2) portant sur ce domaine. Cette étude est évidemment subjective et d'aucuns pourront suggérer d'autres possibilités d'analyse. Il s'agit en fait de la modélisation d'une relation extrême, conflictuelle et figée d'une CP/E, d'hypothèses de travail, permettant à chacun de s'interroger sur la réalité de son propre vécu. Ces dernières sont ajustables à chaque école puisque recevant une population différente et évolutive. Il est donc clair que toutes les CE/P ne peuvent être chapeautées par ce modèle, ce qui serait par ailleurs nier sa nature dynamique et donc rejeter le modèle lui-même. Toutefois, ouvrir ce partenariat à l'analyse interactionnelle permet d'envisager une autre façon pour dépasser ce conflit et former les enseignants à cette communication, en leur soulignant que l'importance de ce paradigme pourra les aider à prendre une distance nécessaire à l'établissement d'un partenariat de qualité. Ainsi, par

exemple, recevoir les parents dans un lieu autre que la salle de classe, évitant une éventuelle régression peut permettre de mettre les parents plus à l'aise. L'adoption de positions complémentaires par écoute des informations sur l'élève par les parents et sur l'enfant par les enseignants (ce que certains font déjà) sera source d'une relation différente et donc une CE/P différente. En cela, notre démarche rejoint également celle de Goupil (1997), qui a dans son ouvrage mis en avant les points clés de la communication et proposé des outils pour la parfaire. Analyser cette relation avec cette orientation communicationnelle et systémique permettra de pointer certaines difficultés et/ou malentendus et de poser un regard différent sur l'engagement parental et permettra aux protagonistes de « construire une représentation commune » de l'enfant/élève afin « d'aboutir à un relatif consensus » (Perrenoud, 1987, p. 7). Cela devrait également permettre aux enseignants d'élaborer une méta-communication, de prendre une distance émotionnelle par rapport à un vécu et ainsi faciliter la RÉ/F et la CE/P. Optimiser communicationnellement cette relation et s'assurer ainsi que les interactions sont comprises semblent donc être des préalables à toute application des clés d'une relation école-famille-communauté telles qu'évoquées par Epstein, ou toute mise en place du modèle de Hoover-Dempsey et permettant l'installation et la pérennisation de la RÉ/F.

Bibliographie

- Ailincăi, R. et Weil-Barais, A., « Un dispositif de sensibilisation des parents à leur rôle éducatif auprès de leur enfant dans un musée scientifique », In: G. Pithon, C. Asdih et S. Larivée (dir.), *Construire une communauté éducative. Un partenariat famille-école*, Bruxelles, De Boeck, 2008.
- Bérubé, A., Poulin, F., Fortin, D., « La RÉ/F selon la perspective des parents et l'adaptation sociale des enfants présentant des difficultés de comportement », *Revue de psychoéducation*, vol. 36, n°1, 2007, p. 1-23.
- Bouchard, J.M. « Le partenariat dans une école de type communautaire », In R. Pallascio, L. Julien et G. Gossemin (Eds), *Le partenariat en éducation. Pour mieux vivre ensemble!*, Montréal, Éditions Nouvelles, 1998.
- Boulanger, D., « Une mise en question du modèle de Bronfenbrenner dans le champ du partenariat école-famille », In F. Larose, Y. Couturier et J. Bédard (dir.), *L'école, la famille et la communauté : Les conditions de construction d'un rapport complexe*, Québec, L'Harmattan, 2010a (sous presse).
- Boulanger, D., « L'écosystémisme comme fondement du partenariat école-famille: des paradigmes révélateurs », In F. Larose, Y. Couturier et J. Bédard (dir.), *L'école, la famille et la communauté : Les conditions de construction d'un rapport complexe*, Québec, L'Harmattan, 2010b (sous presse).
- Bronfenbrenner, U., *The ecology of human development. Experiments by nature and design*, Cambridge, Harvard University Press, 1979.
- Bronfenbrenner, U., « Évolution de la famille dans un monde en mutation », *Apprentissage et socialisation*, vol. 15, n°3, 1992, p. 181-193.
- Claes, M. et Comeau, J., « L'école et la famille: deux mondes? », *Lien Social et Politique*, vol. 36, 1996, p. 75-85.

- Comer, J.P., Haynes, N.M., « Parent Involvement in Schools: An Ecological Approach », *The Elementary School Journal*, vol. 91, n° 3, 1991, p. 271-277.
- Curonici, C., McCulloch, P., *Psychologues et enseignants : Regards systémiques sur les difficultés scolaires*, Bruxelles, De Boeck Université, 2007.
- de Rosnay, J., *Le macroscopie*, Paris, Seuil, 1978.
- Deslandes, R., « Une visée partenariale dans les relations entre l'école et les familles : complémentarité de trois cadres conceptuels », *La Revue Internationale de l'Éducation Familiale*, vol. 3, n°1-2, 1999, p. 31-49.
- Dunst C., Trivette C., Johanson C., « Parent-professional collaboration and partnerships », In C. J. Dunst, C. M. Trivette et A. G. Deal (Eds.), *Supporting and strengthening families: Methods, strategies and practices*, Cambridge, MA, Brookline Books, 1994.
- Epstein, J.L. « Toward a theory of family-school connections: Teacher practices and parent involvement », In K. Hurrelmann, F. Kaufman et F. Loel (Eds.), *Social Intervention: Potential and Constraints*, New York, Waltr de Gruyter, 1987.
- Epstein, J.L., « Improving School-Family-Community Partnerships in the Middle Grades », *Middle School Journal*, vol. 28, n° 2, 1996, p. 43-48.
- Epstein, J.L., « Partenariat école, famille et communauté : une approche base sur la recherche », *Journée collaboration École-Famille-Communauté*, Trois-Rivières, Université du Québec, 2004.
- Gélinas, A., Gagnon, C., « Systémique, recherche-action et méthodologie des systèmes souples », *Notes et rapports de recherche, Groupe de Recherche et d'Intervention Régionales*, 1983, vol. 2, n°1.
- Goupil, G., *Communications et relations entre l'école et la famille*, Montreal, Chenelière/McGraw-Hill, 1997.
- Hohlfeld, T.N., Ritzhaupt, A.D., Barron A.E., « Connecting schools, community, and family with ICT : Four-year trends related to school level and SES of public schools in Florida », *Computers et Education*, vol. 55, 2010, p. 391-405.
- Hoover-Dempsey, K.V., Sandler, H.M., « Parental involvement in children's education: Why does it make a difference? », *Teachers College Record*, vol. 95, 1995, p. 310-331.
- Hoover-Dempsey, K.V. et Sandler, H.M. « Why do parent become involved in their children's education? », *Revue of Educational Research*, vol. 67, n° 1, 1997, p. 3-42.
- Jacques, M., Deslandes, R., « Transition à la maternelle et relations école-famille », In C. Lacharité et G. Provonost (dir.), *Comprendre la famille : Actes du 6^e symposium québécois de recherche sur la famille*, Sainte-Foy, Presse de l'Université du Québec, 2002, p. 247-260.
- Kohl, G.O., Lengua, L.J., McMahon, R.J., « Parent Involvement in School Conceptualizing Multiple Dimensions and Their Relations with Family and Demographic Risk Factors », *Journal of School Psychology*, vol. 38, n° 6, 2000, p. 501-523.
- Lasswell, H., « The structure and function of communication in society », In L. Bryson (Ed.), *The communication of ideas*, New York, Harper, 1948.
- Maulini, O., « La porte la mieux fermée est celle que l'on peut laisser ouverte » (proverbe chinois) La collaboration parents/enseignants dans l'école publique », *La Revue des Echanges*, vol. 15, n° 4, 1997, p. 3-14.
- Meyers, C., Busana, G., Langers, C., Poncelet, D., « L'École luxembourgeoise aux Luxembourgeois ? », In R. Martin, C. Dierendonck, C. Meyers et M. Noesen (Dir.), *La place de l'école dans la société luxembourgeoise de demain : Vers de nouveaux modèles de fonctionnement du système éducatif*, Bruxelles, De Boeck Université, 2008, p. 29-72.

- Monceau G., « L'usage du concept de résistance pour analyser la coopération des parents d'élèves avec les enseignants dans l'institution scolaire », *Nouvelle revue de psychosociologie*, vol. 7, n°1, 2009, p. 151-165.
- Montandon, C., « Les relations des parents avec l'école », *Lien social et Politiques*, vol. 35, 1996, p. 63-73.
- Mucchielli, A., *Étude des communications : Approche par la modélisation des relations*, Paris, Armand Colin, 2004.
- Mucchielli, R., *Communication et réseaux de communications* (9^e édition), Paris, ESF, 1993.
- Pelt, V., « Les théories de la Communication au service de la Relation École/Famille », *Scientia Paedagogica Encyclopedis*, vol. 47, n° 1, 2011, p. 3-24.
- Pelt, V., Poncelet, D., « Relation école/famille : une nouvelle approche », In E. Catarsi et J.P. Pourtois (Eds). *Education familiale et services pour l'enfance* (pp. 281-284). Florence, Firenze University Press, 2010.
- Picard D., « De la communication à l'interaction : l'évolution des modèles », *Communication et langages*, vol. 93, n° 3, 1992, p. 69-83.
- Rogovas-Chauveau, E., Chauveau, G., « Relations école/familles populaires et réussite au CP », *Revue française de pédagogie*, vol. 100, n° 1, 1992, p. 5-18.
- Saint-Laurent, L., Royer, E., Hébert, M., Tardif, L., « Enquête sur la collaboration famille-école », *Revue canadienne de l'éducation*, vol. 19, n° 3, 1994, p. 270-286.
- Shannon, C.E., « A mathematical theory of communication », *Bell System Technical Journal*, vol. 27, 1949, p. 379-423 et p. 623-656.
- Watzlawick, P., Helmick-Beavin, J., Jackson, D., *Une logique de la communication*, Paris, Seuil, 1967 (Trad. fr. 1972).
- Références sur le WEB.**
- Boudreault, P., « Modèle écosystémique », *Thématique : Partenariat et intervention auprès des familles*, 2001. http://www.adaptationscolaire.org/themes/pafa/textes_pafa.htm (Téléchargé en mai 2010).
- CERSE, « Familles en grandes difficultés et école : des relations complexes », *Les relations réciproques École – Familles en grandes difficultés*. (Résumé du rapport). Caen, INRP, Centre Alain Savary, 2001, http://netia59a.ac-lille.fr/slilleouest/IMG/pdf/Familles_20en_20grande_20difficultes-2.pdf (Téléchargé en juin 2010).
- Collot, B., « Pédagogie de la structure et de la communication », 1989. file:///C:/Users/veronique.pelt/Desktop/Biblio/Communication%20p%C3%A9dagogique/collot-structure_1.htm (Téléchargé en mai 2010).
- Deniger, M.A., Abdoulaye, A. Dubé, S. et Goulet, S., *Les représentations du système scolaire des familles issues de milieux défavorisés*, Université de Montréal, Faculté des Sciences de l'Éducation, Département d'administration et fondement de l'éducation, Groupe de recherche sur l'éducation en milieu défavorisé, Rapport de Recherche, 2009. <http://www.crires-oirs.ulaval.ca/webdav/site/oirs/shared/Rapport-Final-03-2010.pdf> (Téléchargé en juin 2010).
- Mucchielli, A., « Les règles de la modélisation systémique des échanges », *Association Internationale Francophone de Systémique Qualitative*, 2008. <http://www.systemiquequalitative.com/rubrique.modelisation.104542.html> (Téléchargé en octobre 2010).
- Perrenoud, P., *Le go-between : entre sa famille et l'école, l'enfant messenger et message*, 1987, http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1987/1987_05.html (Téléchargé en juin 2010).

Discussion intermédiaire

	Titre de l'article	Objectifs	Questions de recherche
Chapitre 3 : Modélisation de la communication au sein de la RÉ/F (Article 2)	Relation École/Famille : Analyse d'une communication institutionnalisée	<ol style="list-style-type: none"> 1. Réalisation d'un modèle théorique en se basant sur la revue de la littérature tenant compte des pressions 2. Présentation des étapes de la construction de ce modèle 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Dans quel contexte s'établit la communication ? 2. Quels en sont ses enjeux ? 3. Quelles pressions subissent les protagonistes ?

Après avoir étayé notre recherche par le biais de la théorie de la communication qui nous semblait la plus en accord avec la RA, celle inspirée du mouvement dit de l'école de Palo Alto : la pragmatique des communications, nous avons proposé une modélisation qui correspond à une tentative en amont d'exploration d'un fonctionnement que l'on pourrait qualifier de 'classique' dans le cadre de ce type de relation. Beaucoup, en effet, y trouvent un terrain de conflit possible ou d'envahissement, alors que d'autres se replient derrière des barrières fictives (enseignant comme seul maître à bord, parents refusant d'entrer dans ce monde qui leur échappe) des murs bien réels de l'enceinte de l'école.

Cette modélisation a été élaborée non pas en tenant compte d'une réalité de notre terrain de recherche, à savoir, quelques écoles fondamentales du Luxembourg, mais elle a émergé grâce aux lectures faites dans le cadre de la revue de la littérature, d'où cette appellation de modèle théorique. Il est heureusement évident que ce schéma ne correspond pas au fonctionnement de toutes les écoles qu'elles soient du Luxembourg ou d'un autre pays occidental (la revue de la littérature émanant essentiellement de ce contexte). Toutefois, elle reprend les difficultés énoncées par les chercheurs : les incompréhensions, les conflits existant entre l'école et les familles. Son but premier était de tenir lieu de support à la réflexion et l'analyse de notre terrain.

Après avoir démontré que la RÉ/F pouvait être considérée comme une communication pédagogique et institutionnelle, où seul l'enseignant est détenteur de l'information, cet article reprend les différentes étapes qui ont permis la modélisation finale.

Ce modèle intègre en outre un schéma des pressions pesant sur la relation. Celles-ci peuvent jouer positivement – par exemple, une commission scolaire à l'écoute et participante ou négativement, un poids des déterminants environnementaux trop importants : par exemple une mère célibataire, travaillant 40h par semaine, avec 3 enfants à charge aura plus de difficultés pour rencontrer informellement ou même formellement les enseignants qu'une mère au foyer avec un seul enfant.

Cette modélisation des systèmes de communication de la RÉ/F, a servi de moyen de compréhension du contexte et pointer les difficultés rencontrées dans ce cadre afin de servir de base aux rencontres proposées dans le cadre de notre recherche-action. Une fois validé ou corrigé par le terrain, il avait pour objectif de proposer la mise en œuvre d'action palliative. Ce modèle nous a également permis d'étudier la communication École/Famille de manière processuelle, intégrative et dynamique en fonction des contextes différents des quatre écoles fondamentales de Luxembourg. Le constat que nous avons pu faire est que chaque école, membre de la RA, a développé des relations plus ou moins éloignées de celles proposées lors de la modélisation. Cependant avoir formulé cette dernière nous a permis d'être plus attentif à ce qui se déroulait plus exactement devant nos yeux, même si les situations étaient parcellaires, parents absents ou minoritaires, voire factices, les 'vrais' problèmes n'étant jamais livrés de façon explicites. De plus, elle nous a amené à appréhender les différentes sources de problème du terrain plus rapidement et ainsi, tout en n'oubliant pas d'être à l'écoute, de proposer des actions à même de répondre à leurs besoins.

Appréhender de manière systémique la communication a permis de considérer la RÉ/F sous un autre angle et de dépasser le mode linéaire et d'élargir notre champ d'analyse. Nous allons maintenant prendre connaissance de la méthode d'investigation support de notre recherche.

Chapitre 4 : La recherche-action

Article 3.

“Une recherche-action: Connaître, accompagner et provoquer le changement en sciences de l'éducation”

Véronique Pelt et Débora Poncelet

Article publié dans la Revue Suisse des Sciences de l'Education

Volume 33 (3), 495-510, 2011.

Une recherche-action: Connaître, accompagner et provoquer le changement en sciences de l'éducation

Action Research: Knowing, accompanying and causing a change in Education sciences.

Handlungsforschung: Kennen, begleiten und bewirken eine Änderung in Bildungswissenschaften.

Ricerca-azione: conoscere, accompagnare e provocare il cambiamento in scienza dell'educazione.

Résumé– Cet article a pour visée la présentation de la théorie sous-jacente à la recherche-action appliquée aux sciences de l'éducation. La revue de la littérature a permis de suivre son évolution depuis les années 1940 et de proposer une définition basée sur les critères épistémologiques qui la caractérisent afin de mettre en exergue les principes nécessaires à son agir. Un tableau comparatif permet de distinguer la recherche-action de la recherche expérimentale.

Mots-clés- Recherche action- Evolution- Définition- Comparaison- Principes d'action

Abstract- This article aims to present the theory of action research applied on educational sciences. The review of literature permitted to follow its evolution since the years 1940, then to define it thanks to its epistemological criteria to highlight it with its acting principles. A table compares action research with experimental research.

Key words- Action research- Evolution- Definition- Comparison- Principles of action

Zusammenfassung- Dieser Artikel hat zum Ziel, die Theorie der Handlungsforschung, angewendet auf Bildungswissenschaften, darzustellen. Eine Literaturanalyse ermöglichte die Entwicklung der besagten Theorie seit den 1940er Jahren zu verfolgen und eine, auf epistemologischen Kriterien basierende Definition vorzuschlagen, welche die notwendigen Aktionsgrundsätze besonders hervorhebt. Eine Vergleichstabelle erlaubt es die Handlungsforschung von der Versuchsforschung zu unterscheiden.

Schlagworte: Handlungsforschung- Entwicklung- Definition- Vergleich- Aktiongrundsätze

Riassunto- Quest'articolo ha per obiettivo la presentazione della teoria della ricerca-azione applicata sulle scienze educative. La rivista della letteratura ci ha permesso di seguire la sua evoluzione dagli anni 1940 e di proporre una definizione basata sui criteri dell'epistemologia che la caratterizzano. Di più metteremo in evidenza i suoi principi d'azione. Presentiamo una tabella comparativa che ci permette di distinguere la ricerca-azione della ricerca sperimentale.

Parole chiave: Ricerca azione- Evoluzione- Definizione- Confronto- Principi d'azione

Le présent article a pour visée de présenter la théorie sous-jacente à la recherche-action (RA) appliquée aux sciences de l'éducation dans le cadre éducatif. Il existe en effet «théoriquement et

pratiquement, diverses manières de relier la recherche à l'action» (Goyette & Lessard-Hébert, 1987, p. 13). Il semble alors fondamental d'exposer son élaboration conceptuelle, afin de théoriser, grâce à cet éclairage, sa mise en œuvre, pour éviter d'entrer dans l'action en oubliant de prendre en considération la recherche. En effet, «the approach is only action research when it is collaborative, though it is important to realise that the action research of the group is achieved through the critically examined action of individual group members» (Kemmis & McTaggart, 1988, p. 5). La question de fond que doit se poser tout chercheur sur son objet d'étude avant de s'engager est de savoir quels en sont les éléments indispensables et constitutifs. Il en est de même pour une RA réalisée dans un cadre éducatif.

Le choix de ce champ est inhérent à la place accordée par les sciences de l'éducation notamment dans le domaine de la relation entre l'école et la famille. En effet, depuis un peu moins d'un demi-siècle, elles l'ont fortement investi. Ce partenariat fait l'objet d'une préoccupation qui ne s'est jamais démentie. Les écrits sur ce sujet ne se comptent plus, tant chaque année apporte son lot de réflexions théoriques (Bouchard, 1998; Bouchard & Kalubi, 2006; Epstein, 1996, 2001; Hoover-Dempsey et al., 2001; Hoover-Dempsey & Sandler, 1995, 2005), d'études de validations (Deslandes & Bertrand, 2005; Deslandes, Potvin & Leclerc, 1999; Green, Walker, Hoover-Dempsey, & Sandler, 2007), de recherches empiriques (Ferrara, 2009; Georgiou & Tourva, 2007) ou encore de méta-analyses (Hill & Tyson, 2009; Hohfeld, Ritzhaupt, & Barron, 2010).

La littérature de recherche (Epstein, 1996) a mis en évidence les bénéfiques que l'enfant pouvait retirer d'une telle collaboration. Il semble en effet que les retombées se fassent sentir tant au niveau des résultats scolaires que des comportements et des attitudes à l'école. Selon Hoover-Dempsey, Walker, Jones et Reed (2002), l'engagement des parents dans l'éducation de leur enfant est accru lorsque les parents se rendent compte que les enseignants les tiennent informés, accordent de la valeur à leurs interventions éducatives et leur fournissent des conseils spécifiques sur l'aide à apporter aux apprentissages réalisés par l'enfant. Lorsque les parents s'investissent de façon efficace dans l'éducation de leur enfant, ils prennent également davantage conscience de l'impact que peut avoir leur comportement sur la réussite scolaire de ce dernier. De plus, lorsque les parents perçoivent que l'école accueille de façon favorable leur engagement, ils ont tendance à participer encore plus activement et se montrent satisfaits de la qualité des enseignements dont bénéficie leur enfant. En retour, la satisfaction des parents a des répercussions positives sur les enseignants. Une communication efficace entre l'école et les familles renforce donc le lien entre les attentes relatives aux apprentissages que développent les deux environnements éducatifs et clarifie le rôle que chacun des partenaires peut apporter au succès scolaire de l'enfant.

Toutefois, lorsqu'un chercheur envisage un changement comportemental ou sociétal de ce type, ses moyens d'actions sont relativement limités. Les sciences humaines en général et de l'éducation en particulier ont alors privilégié la RA comme outil de réflexion et de praxéologie, car sa mise en place semblait être à même de répondre à leurs attentes. Elle s'est ainsi largement développée, au Québec et dans les pays anglo-saxons, dès la fin des années 1970. Nous avons ainsi pu constater que la RA est actuellement l'une des modalités de recherche les plus utilisées dans les études empiriques visant la formation des pédagogues concernant une modification comportementale ou relationnelle (Brighton & Moon, 2007; Desgagné, Bednarz, Lebuis, Lebuis & Couture, 2005; Perrett, 2003; Tisseron, 2008, pour exemples). Parallèlement de nombreux manuels sont publiés relatant tant la méthodologie appliquée que des recherches empiriques. Ainsi, dans son ouvrage «Action Research in Workplace Education», Taylor (2002) ne se contente pas de mettre en évidence une méthodologie en sept étapes, mais évoque leur mise en œuvre au travers de huit études ainsi que six exercices permettant de mieux définir son objet de recherche.

Fondamentale dans les sciences sociales, cette approche responsabilise le chercheur dans la recherche mais aussi et surtout au sein même de la communauté qu'il co-analyse et où il intervient comme co-auteur du changement.

Divisé en quatre parties, cet article apporte un éclairage, dans un premier temps, sur l'histoire de l'évolution de la RA, puis se propose, dans un deuxième temps, de la définir et évoque, dans un troisième temps, ses principes d'action.

UNE RECHERCHE EN ÉVOLUTION

La RA telle que nous la connaissons aujourd'hui est le produit d'une évolution de presque sept décennies.

Ses origines remontent, selon Thirion (1980, cité par Goyette & Lessard-Hébert, 1987), au mouvement de l'École nouvelle inspirée par Dewey après la Première Guerre Mondiale. Il postulait l'importance de lier la pensée à l'action et avait pour objectif la création d'une science de l'éducation où enseignants et élèves auraient un rôle à jouer dans la construction des savoirs issus de la praxis. Selon Poncelet et Voz (2004), cette nouvelle conception de la recherche est la résultante de deux constats:

- les recherches en laboratoire sur les pratiques enseignantes sont décevantes et n'ont que peu d'impact (sentiment d'échec);
- les chercheurs de l'époque sont à la recherche d'un idéal démocratique de travail coopératif et communautaire. Le milieu du 20^e siècle (d'après-guerres) se caractérise par une volonté de travailler ensemble, d'échanger des idées et des connaissances. Shumsky (1956) le traduit

ainsi: «A way of creating a social acting where people can work together, dream together of a better community» (cité dans Poncelet & Voz, 2004, p. 152).

Citons également comme précurseur Collier (1945) qui enracinait ses recherches au terrain et reliait l'action à la recherche (Dolbec & Prud'Homme, 2009). Enfin, pour Coenen (2001), la paternité de cette nouvelle démarche scientifique reviendrait à Paulo Freire. Avec lui, ce sont les dimensions de participation et d'émancipation qui entrent dans la recherche; les acteurs y sont perçus comme compétents et aptes à gérer eux-mêmes les actions et à transformer leur propre réalité. Les notions de confiance mutuelle, de dialogue ouvert entre chercheurs et protagonistes, de niveau d'égalité dans les connaissances de chacun, y prennent tout leur sens. Depuis les années 1940, divers mouvements se sont succédés pour donner naissance à la RA telle que pratiquée de nos jours.

La **première génération** (terme emprunté à King & Lonquist, 1994) de RA, dite positiviste (Anadón & Savoie-Zajc, 2007) ou de consensus orthodoxe (Coenen, 2001) débute avec les travaux de Lewin dans le champ psychosocial. Généralement associé à ce concept, ce chercheur a réussi, dans les années 1940, à ériger la RA, comme orientation scientifique dans le domaine de l'intervention psychosociale et a été le premier à employer le terme de «Action research» proprement dit. Appliquant une démarche scientifique rigoureuse issue de la psychologie, il a introduit les notions de changement social et de dynamique de groupe. Chercheur avant tout, il explore le concept de changement, en théorise les étapes qu'il valide dans l'action. Il a ainsi pu constater que le changement était d'autant plus important s'il s'adressait au groupe plutôt qu'à l'individu. Sa vision l'amène à privilégier les problèmes sociaux réels comme objet d'étude et à inclure dans sa réflexion les protagonistes qui y sont liés. L'action s'imbrique alors à la recherche et amène le chercheur à aller sur le terrain et à quitter son laboratoire où il était jusqu'alors isolé pour s'allier aux parties prenantes dans l'analyse de la situation problématique et sa résolution dans l'action. Il met ainsi en place une approche globalisante intégrant recherche, action et formation. Cependant, le chercheur y maintient son rôle objectif et neutre, il reste le détenteur du savoir où les acteurs sociaux ne sont qu'une source passive d'informations. Le consensus orthodoxe prime toujours: la méthodologie de la recherche sociale est identique à celle des sciences de la nature; le chercheur est le plus à même d'analyser les comportements individuels (Coenen, 2001).

Pour résumer et en se basant sur la classification de Zuber-Skerritt (1992, cité dans Savoie-Zajc, 2001), nous pouvons dire que cette génération est caractérisée par une position épistémologique de type technique: le changement est la résultante de la mise en place de différentes procédures, le chercheur y occupe une place centrale dans l'accompagnement mais est externe à la situation (objectivité). Le paradigme associé est positiviste.

Précisons enfin, que Corey (1953, cité dans Goyette & Lessard-Herbert, 1987) a étendu cette méthode aux secteurs éducatifs américains. Pour cet auteur, la recherche était synonyme de changement si elle se faisait de concert avec les praticiens, qui devaient réfléchir sur les moyens d'améliorer leurs pratiques. Il fut l'un des premiers à présenter des résultats (Dolbec & Prud'Homme, 2009).

La **deuxième vague** apparaît dans les années 1970, où elle constitue un paradigme indépendant dans les sciences sociales. L'épistémologie y est fonctionnaliste. Son émergence est due à la combinaison de plusieurs phénomènes:

- d'abord la remise en cause dans les sciences sociales du paradigme positiviste permettant alors l'apparition d'une théorisation qui leur est propre et qui favorise l'évolution de la RA;
- ensuite, l'absence d'informations sur le déroulement de la recherche elle-même, ne permettant pas une remise en question de l'intervention intra-action;
- s'y ajoute enfin l'interdisciplinarité, l'inclusion en place de l'exclusion (recherche *et* actions), la prise en compte des relations avec l'environnement permettant d'envisager la recherche de manière différente et agissant directement sur le rôle du chercheur et sur sa possible implication dans la recherche où les savoirs et les compétences des acteurs sont tout autant source de bénéfice dans la compréhension d'un phénomène que ceux du chercheur.

Les travaux de Stenhouse (1975), Elliott (1977) et Schön (1987) sont associés, selon Dolbec et Prud'Homme (2009), à cette vague avec une centration sur les besoins des praticiens, ainsi qu'une participation active des acteurs adoptant le rôle de co-chercheur. Stenhouse préconisait que «curriculum research and development ought to belong to the teacher» (1975, p. 142). Il va plus loin en affirmant «it is not enough that teachers' work should be studied: they need to study it themselves» (p. 143). Il introduit ainsi le concept d'enseignant-chercheur, slogan de cette nouvelle génération (Lapassade, 1993). La RA adopte alors une visée collaborative et évolutive (Giust-Desprairies, 2001). Kolb apparaît également comme pilier de cette deuxième génération grâce à son modèle d'apprentissage expérientiel (1984) qui indique que chaque individu est à même de créer la connaissance:

- sur la base de leur expérience concrète,
- par l'observation et la réflexion sur leur expérience,
- en formant des concepts abstraits et des généralisations,

- et en testant l'implication de ces concepts dans de nouvelles situations, ce qui conduit à une nouvelle expérience concrète et par conséquent, à l'amorce d'un nouveau cycle. (Dolbec & Prud'Homme, 2009, p. 539).

Les deux grandes figures de cette génération ont donné un nouveau souffle à la RA en octroyant une place prépondérante à l'enseignant en tant que chercheur (Stenhouse, 1975) et au processus d'apprentissage expérientiel (Kolb, 1984) mettant ainsi en évidence un système circulaire basée sur l'expérience pratique (ou action concrète), l'observation réflexive, la conceptualisation abstraite et l'expérimentation active. Cette RA est selon Zuber-Skerritt (1992, cité dans Savoie-Zajc, 2001) pratique, c'est-à-dire sous-tendu par le paradigme interprétatif. Le changement est l'aboutissement d'une réflexion sur la praxis et permet un développement de ses compétences. Les intervenants occupent pleinement une place de co-chercheur.

La **troisième génération** de RA est marquée par un élargissement du concept et par un paradigme critique. Avec Carr et Kemmis (1986), c'est la notion émancipatrice qui se lie dorénavant aux concepts de 'Recherche', 'Action' et 'Participation'. Le changement dans les pratiques éducatives ne peut se mettre en place que si les enseignants adoptent eux-mêmes un regard critique envers leur pratique et l'environnement dans lequel elle s'effectue. Alors les co-chercheurs ne se contenteront plus de modifier leur praxis en tant que centre du processus de recherche mais également le contexte sociopolitique dans lequel ils évoluent. Ces chercheurs font notamment référence à «the accountability movement» qui a «galvanisé et politisé les praticiens» (Lapassade, 1993, p. 5). L'école, devenant cible de critiques, se devait de rendre des comptes à la société, devait gérer la crise institutionnelle qui l'envahissait. Carr et Kemmis proposent donc une démocratisation de la recherche elle-même faite de «praticiens à partir de leur propre pratique. [...] La démocratie n'est plus dans la conduite dite 'démocratique' des petits groupes, elle passe dans la démocratisation de la recherche (action) elle-même, c'est-à-dire de la production d'un savoir qui n'est plus un savoir d'expert» (Lapassade, 1993, p. 5). Carr et Kemmis décident de «sauter dans l'action et de considérer leur recherche comme une sorte d'intervention sociale pour changer le système» (Dolbec et Prud'Homme, 2009, p. 541). Leur vision de la recherche prend en considération les enjeux du terrain. Elle ne s'arrête plus au développement personnel et professionnel des enseignants mais intègre des éléments de tout le système. Il ne s'agit plus de modifier la praxis mais bien de l'étudier. Anadón et Savoie-Zajc (2007) et Lapassade (1993) reprennent les cinq caractéristiques de la RA critique énoncées par Carr et Kemmis (1986):

- Rejet des notions positivistes de rationalité, d'objectivité et de vérité.
- Posture réflexive permettant la prise de conscience des postulats et des valeurs sous-jacents à l'acte professionnel.

- Recadrage et mise à distance permettant la prise de conscience du biais possible dans la clarification des valeurs et postulats sous-jacents à la pratique.
- Ouverture à reconnaître la valeur des choix.
- Lien clair entre recherche et pratique, l'une guidant l'autre.

La RA apparaît, au sein de cette troisième vague, comme objet de conscientisation des masses dans un but de modification systémique et devient, dès lors, fortement politique. Ainsi, dans des RA issues d'Amérique du Sud (Paulo Freire) ou d'Inde (Rahje Tandon), l'objectif recherché des RA menées est bien une appropriation des savoirs et des moyens pour s'autogérer afin de s'opposer au pouvoir politique et de générer des changements sociaux (Doblec & Prud'Homme, 2009). À ce titre, elle peut se voir dotée du paradigme de l'humanisme radical tel que décrit par Burrell et Morgan (Dolbec, 2003). Afin de classer les différentes théories sociales, ces auteurs (1979) ont été les premiers à utiliser la notion de paradigmes (Rouleau, 2007) et en ont définis quatre de type sociologique: fonctionnaliste, interprétatif, radical humaniste et radical structuraliste. Si la RA appartient au paradigme radical humaniste, c'est bien parce qu'elle met en évidence, lors de cette troisième génération, la domination, qu'elle la critique et tente de provoquer un changement par le dialogue. Les termes de conflit avec le pouvoir, de confrontation ou de revendication y prédominent. La RA est dite émancipatrice (Zuber-Skerritt, 1992, cité dans Savoie-Zajc, 2001). Elle reprend les mêmes volontés de changement et d'amélioration des pratiques mais ne s'arrête pas au niveau individuel et veut atteindre un changement du système lui-même. Le paradigme sous-jacent est la théorie critique ainsi que les travaux d'Habermas concernant sa «theory of knowledge-constitutive interests» et servant de base à la réflexion de Carr et Kemmis.

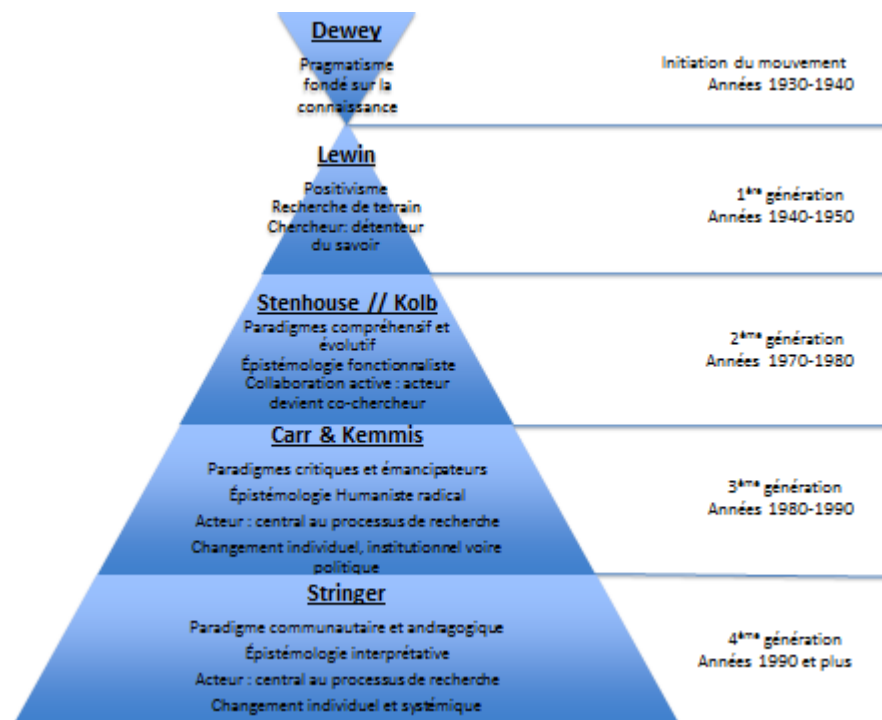
Enfin, une **quatrième génération** aurait fait son apparition. Elle poursuivrait des buts émancipateurs et serait menée essentiellement par des groupes afin d'améliorer la pratique éducative et plus généralement l'éducation (Savoie-Zajc, 2001).

«Actuellement, les pratiques de la RA ont tendance à réduire l'aspect politique du projet pour devenir des outils d'intervention andragogiques et psychopédagogiques: elles visent moins des transformations des structures externes que des adaptations des structures internes» (Van der Maren, 2003, p. 99). Lors de la précédente génération, les co-chercheurs rejetaient leur neutralité dans l'appréhension du monde social au profit d'une conception propre à chacun impliqué dans l'action. Ils avaient pour objectif non seulement d'améliorer leur praxis mais aussi la société environnante. En devenant moins politique dans cette quatrième génération, la RA se recentre sur l'étude de la praxis avec une triple finalité d'action, de formation et de recherche. Toutefois, elle reste encore, selon Stringer (1999), la manière la plus appropriée pour responsabiliser les chercheurs au sein de leur communauté et les engager dans un processus démocratique. Elle serait

ainsi actuellement assimilée à la RA communautaire de Stringer (1999, cité dans Champagne, 2007) et appartiendrait au courant interprétatif où les procédures consensuelles et participatives amènent les acteurs à poser un regard critique et systématique sur leur problème, à analyser de façon approfondie leur situation et à trouver des solutions appropriées. Trois adjectifs la définissent et en sont indissociables: démocratique, équitable et libératrice (Stringer, 1999, p. 10).

Pour résumer, la structure de la RA s'est modifiée selon quatre phases: de positiviste en première génération (années 1940-50: Lewin et Corey), elle devient pragmatique et participative (1970-80: Stenhouse et Kolb), puis émancipatrice et critique (années 1980-90: Carr & Kemmis, Kemmis & McTaggart), pour aboutir en quatrième génération à une recherche plus communautaire et à visée andragogique (Stringer, depuis les années 1990). La figure suivante reprend ces divers éléments. Chacun des niveaux de cette pyramide se veut intégrateur des éléments qui le précèdent: on peut réellement parler d'une évolution de la RA marquée par une volonté intégratrice plutôt que renonciatrice de certaines des composantes de la vague précédente. Chacune des périodes a su faire siennes les caractéristiques issues de l'autre mouvement tout en y apportant un élément novateur et amplificateur.

Figure 1. Quatre générations de recherche-action



Pour finaliser cette présentation, nous pouvons arguer comme beaucoup d'auteurs l'ont souligné (Anadón & Savoie-Zajc, 2007; Dolbec, 2003; Dolbec & Prud'Homme, 2009; Goyette & Lessard-Hébert, 1987; Lapassade, 1993) que la RA se caractérise selon trois dimensions:

- Les finalités attribuées à la RA contribuent en outre à sa définition et à l'orientation méthodologique qui en suivra. Selon Goyette et Lessard-Hébert (1987), il existe quatre fonctions possibles: 1) une construction de la connaissance, 2) un rôle critique l'opposant à la science traditionnelle, 3) un changement social et 4) une fonction de formation. Celles-ci se situent à trois niveaux, celui de la recherche, de l'action et de la formation.
- Les fondements idéologiques ou épistémologiques.
- Les instrumentations (approches/méthodes/méthodologies et instruments/outils).

En cela, Goyette et Lessard-Hébert (1987) rejoignent Paillé (1994), pour qui «la méthodologie de recherche scientifique est décisive quant à l'adéquation, à la finesse et l'impact d'une recherche» (p. 215). Toutefois, ces auteurs soulignent l'absence de méthodologie correspondant à une RA unique, mais octroie à chaque RA une souplesse méthodologique qui attend des chercheurs une adaptation à l'objet de recherche. «La méthodologie de la recherche-action part du milieu pour retourner au milieu concerné» (Tremblay & Bonneli, 2007, p. 67). Le fonctionnement méthodologique d'une RA peut être considéré, à l'instar de Lavoie, Marquis et Laurin (2003, cité dans Tremblay & Bonneli, 2007, p. 67) «comme une spirale dont chaque cycle comprend différentes phases: réflexion initiale, précision du problème et de son contexte, planification de l'action, action et observation, évaluation et prise de décisions».

Partant de son évolution, nous sommes maintenant plus à même d'aborder ce concept du point de vue de sa définition.

VERS UNE DÉFINITION DE LA RECHERCHE-ACTION

Compte tenu de sa nature polysémique, il existe une pléthore de définitions, qui nous amène à une description plus qu'une définition littérale figée (Poncelet & Voz, 2004). Définie comme orientation scientifique par Lewin en 1946 comme nous venons de le voir, cette méthode permet, une «meilleure adéquation de la recherche empirique à la complexité du champ éducatif» (Paillé, 1994, p. 215). Stratégie de recherche et de formation dans un premier temps, elle devient au fil du temps stratégie du changement social. Nous pouvons souligner quelques définitions pertinentes:

- «démarche de compréhension et d'explication de la praxis des groupes sociaux, par l'implication des groupes eux-mêmes, dans le but d'améliorer leur praxis» (Cardinal & Morin, 1993, p. 2),
- «action délibérée, visant un changement dans le monde réel, engagée sur une échelle restreinte, englobée par un projet plus général et se soumettant à certaines disciplines pour obtenir des effets de connaissance ou/et de sens» (Dubost, 1988, pp. 45-46),

- «système d'activités humaines qui vise à faire émerger un processus collaboratif dans le but de produire un changement dans le monde réel» (Dolbec, 2003, p. 527).

Ces définitions restent toutefois parcellaires. On y note l'absence de deux des dimensions de la RA: l'aspect de recherche (développement de théories sur le changement) et l'aspect de collaboration.

En ce qui nous concerne, à l'instar de Tremblay et Bonnelly (2007, p. 66), une RA se doit d'être co-construite, elle demande de faire participer les acteurs sociaux à un processus, dans un but de production de connaissances théoriques et pratiques, de diagnostic de la situation, de propositions d'actions et de leur réalisation. En nous basant sur le descriptif des enjeux de la recherche appliquée en pédagogie (Van der Maren, 2003), nous pouvons ajouter qu'une RA réunit ces caractéristiques:

- «Pragmatique» (pp. 25-26), elle vise la résolution de problème de dysfonctionnement;
- «Ontogénique» (pp. 28-29), elle permet à ses protagonistes un développement personnel et un perfectionnement grâce à une réflexion sur l'action;
- «Politique» (p. 26), elle a pour but le changement des pratiques individuelles et institutionnelles;
- «Nomothétique» (p. 23-24) elle ambitionne une production de savoir par un travail de méta-recherche.

La notion de **connaissance** y est un élément central, car elle est tout à la fois objet d'étude et moteur de l'action. Une des finalités de la RA pouvant être également l'appréhension des représentations des participants sur un thème, la connaissance permettra alors l'organisation de ces représentations. De la dualité de cette imbrication, nous constatons que «tout progrès de l'action profite à la connaissance et tout progrès de la connaissance profite à l'action» (Morin, 1980, cité dans Goyette & Lessard-Hébert, 1987).

Dans ce cadre de recherche, le **temps** joue également un rôle particulier. Il est en effet un élément constitutif de la structure méthodologique. S'il est important dans toute étude de définir l'espace-temps dans lequel elle s'inscrit, au sein d'une RA, l'aspect temporel y occupe une place à part, puisqu'il est inhérent à la recherche elle-même: «Le temps modifiera et la réalité observée et le produit de leur [aux chercheurs] réflexion» (Goyette & Lessard-Hébert, 1987, p. 1). Le temps doit intervenir comme outil de réflexion et d'évaluation de l'action. Force est de constater avec Paillé (2007, p. 149) que la logique de ce type de recherche est «presque toujours progressive, itérative et récursive» et seul le temps peut permettre ces progression, itération et récursivité.

Enfin, le **groupe** sert à la méthodologie. Comme le temps et la connaissance, il est partie prenante dans la structure méthodologique. Il devra en outre, comme le souligne Lewin, être de taille

restreinte pour une plus grande efficacité surtout si la RA a pour but la transformation d'attitudes et de comportements dans le secteur de l'activité sociale (approche «micro» des processus).

Ces différents éléments nous permettent maintenant de procéder à un comparatif, sous forme de tableau, entre recherche-action et recherche expérimentale (Bazin, 2006; Berthon, 2005; Savoie-Zajc, 2001; Van der Maren, 2003) qui achèvera cette tentative de définition.

Tableau 1. Comparaison entre Recherche-Action et Recherche Expérimentale

	RECHERCHE-ACTION	RECHERCHE EXPERIMENTALE
○ Structuration de départ	La recherche doit concerner les acteurs. Elle rejoint leurs préoccupations ce qui explique leur implication dans le processus	La recherche peut se faire en dehors de toute attente du public cible.
○ Objectif	Établir des liens entre recherche et action, entre théorie et pratique. Transformer la réalité et produire des connaissances sur les transformations engendrées.	Vérifier des hypothèses sur un terrain défini préalablement afin de produire des connaissances.
○ Problématique	Définie par les chercheurs et co-chercheurs.	Définie par le chercheur.
○ Méthodologie	Rencontre collective des acteurs. Boucle réursive spiralée liant observation, réflexion, action et praxéologie par l'interaction des protagonistes. Utilisation de méthodes qualitatives et interactives.	Collecte de données quantitatives ou qualitatives séparée de leur évaluation et sans consultation du terrain. Analyses statistiques et analyses du discours.
○ Rôle du chercheur	Engagé entièrement dans la RA (observation, réflexion, action). Facilite la dynamique et le processus communicationnel. Partage les rôles et responsabilités. Accompagne le phénomène de changement	Observateur objectif, il est indépendant du terrain de recherche. Il collecte les données puis dans un second temps les interprète.
○ Rôle du public cible	Co-chercheur, il est partie prenante et entièrement engagé dans la RA (observation, réflexion, action).	Il se limite à être objet d'études.
○ Type de relation	Horizontal et égalitaire.	Vertical et hiérarchique.
○ Nature du changement envisagé	Endogène et négocié par les co-chercheurs. Développement personnel et professionnel. Modification du système d'appartenance. Modification des représentations sociales.	Exogène au terrain. La production de connaissances n'amène pas de transformation immédiate et n'est pas le fait du chercheur.
○ Production de connaissances	L'interaction est source de connaissances et est génératrice de transformations personnelles et collectives et se négocie en continu tout le long de la RA par un processus de rétroaction permanent.	La collecte de données permet au chercheur leur analyse et la production de connaissances au travers d'un rapport intégrant les théories préexistantes.
○ Approche épistémologique	Critique et systémique.	Analytique et positiviste.
○ Enjeux ¹⁰	Pragmatique, ontogénique, politique et nomothétique	Nomothétique et quelques fois pragmatique

¹⁰ Selon les termes et définitions empruntés à Van der Maren (2003).

PRINCIPES D'ACTION

Une RA, comme toute recherche quelle qu'elle soit, doit satisfaire aux principes d'actions tels qu'énoncés par Poncelet et Voz (2004, p. 161), reprenant les points de vue déontologique de de Landsheere (1976):

- la recherche doit se faire avec l'accord de toutes les parties concernées;
- la recherche ne peut ni nuire à la santé physique ou mentale des sujets, ni les handicaper, de quelque façon que ce soit dans leur apprentissages;
- la recherche ne peut violer ni l'intimité de l'individu ni celle des familles (p. 375).

Par ailleurs, elle satisfait à des principes d'action pratique qui lui sont propres (Mouvet, Munten & Jardon, 2001), notamment dans le cadre déterminé de l'école:

- établir les propositions d'action en commun avec les participants de la recherche;
- ancrer les pratiques nouvelles dans les pratiques antérieures positives;
- rendre les enseignants autonomes dans la réalisation et la gestion de l'action innovante afin d'assurer la pérennité au sein de l'établissement au –delà de notre intervention et présence sur le terrain;
- demeurer critiques quant aux impacts des propositions émises, qui tirées de leur contexte d'origine, peuvent s'avérer plus néfastes que bénéfiques;
- tenir compte des ressources humaines, financières et autres, ainsi que des contingences propres à chaque entité lors de l'élaboration du projet, des actions à mettre en œuvre, leur implantation et leur évaluation (pp. 6-8).

Outre ces principes, Mouvet (2009) précise un certain nombre de conditions favorables et nécessaires permettant l'atteinte des objectifs relationnels d'une RA «fondés sur l'éthique de la relation à l'autre qui se veut de l'ordre de l'écoute plutôt que du regard» (p. 70). Dix principes sont ainsi énoncés comme propices à la construction collective. Ils ont été formalisés par ce que Mouvet nomme le «groupe porteur» (p. 23) lors de la mise en place de réseaux porteurs d'innovations scolaires. Leur importance étant identique, ils sont présentés par ordre alphabétique: «accueillir, clarifier (reclarifier-cerner-circonscrire), co-construire (échanger-interagir), offrir l'excellence, outiller, planifier, réguler, réussir, suivre et unifier» (pp. 60-70). Ces différents verbes servent la RA tant dans l'assurance d'un relationnel optimum que dans la volonté de son aboutissement. Ces actions permettent à chacun de trouver sa place dans la recherche et valorisent leurs actions et interactions au profit du but envisagé.

Les études empiriques sont également source de principes d'action. Même si les RA sont peu

utilisées dans le champ scientifique éducationnel européen et francophone, elles le sont largement dans le monde anglo-saxon. En effet, la pléiade d'études étant telle qu'à la suite de CARN (Collaborative Action Research Network), une revue s'est spécialisée, à partir de 1992, dans ce champ d'investigation («Educational Action Research») avec pour objectif de le divulguer et le promouvoir. Nous retrouvons cet attrait dans le champ éducationnel canadien sous le terme essentiellement de recherche collaborative, s'inspirant des préceptes de la RA, notamment avec les études menées entre autres par Desgagné *et al.* (2001), Tremblay et Bonelli (2007) et les articles plus théoriques de Savoie-Zajc (2001, 2007). Dans un cadre scolaire, plusieurs études empiriques ont mis en évidence des bénéfices tant pour les enseignants participants que pour les étudiants de tout âge (adaptation et progrès scolaires, pour exemples). Parmi les nombreux auteurs, nous pouvons ainsi citer Vogrinc et Valenčič Zuljan (2009) qui ont confirmé expérimentalement la finalité formative de la RA, en tant que processus collaboratif contribuant au développement professionnel. Brighton et Moon (2007) ont, quant à elles, énoncé sept potentialités liées à cette forme de recherche présentées en termes de capacités à:

- Résoudre les problèmes;
- Faire jouer aux éducateurs un rôle actif au sein de l'école;
- Créer une culture scolaire permettant le changement;
- Individualiser à partir de collaboration;
- Transformer les professeurs en étudiants cherchant à réduire l'écart entre leur pratique et leur vision de l'éducation;
- Encourager les enseignants à réfléchir sur leur pratique;
- Promouvoir un processus de «testing» d'idées nouvelles.

POUR CONCLURE

Dans cet article, nous avons voulu présenter l'historique, les définitions, les principes axiologiques de cette recherche et les moyens qui la définissent *i.e.* finalité, fondements épistémologiques et instrumentations. Le constat qui se fait est que la RA est en perpétuelle évolution et qu'il est vain de vouloir la circonscrire à une définition unique au risque «de la voir réduire à une simple méthodologie» (Dolbec & Prud'Homme, 2009). Elle possède sans conteste des qualités intrinsèques qui permettent aux acteurs pédagogiques quels qu'ils soient (enseignants, parents d'élèves, pédagogues, éducateurs, etc.) de s'interroger sur leur praxis et l'environnement dans lequel ils interviennent, de mettre en œuvre des actions qui pourront l'améliorer, de réfléchir sur leur impact afin d'approfondir leurs connaissances et ainsi influencer

sur le monde réel. Placer l'éducateur au centre de la recherche en tant que co-chercheur et la récursivité des apprentissages en sont ses principes fondateurs favorisant la praxéologie et permettant une appropriation du pouvoir. En suscitant les échanges et en valorisant la prise de conscience des savoir-faire des acteurs tout au long de sa mise en œuvre, elle devient source d'appropriation individuelle et collective de la connaissance des changements nécessaires (Tremblay & Bonnelly, 2007).

RÉFÉRENCES

- Anadón, M. et Savoie-Zajc, L. (2007). La recherche-action dans certains pays anglo-saxons et latino-américains. Une forme de recherche participative. In M. Anadón (Éd.), *Recherche participative: Multiples regards* (pp. 11-30). Québec: Presse Universitaire du Québec.
- Bazin, H. (2006). Comparaison entre recherche-action et recherche classique. *Bibliographie R-A*. Consulté le 17 Mai dans <http://biblio.recherche-action.fr/document.php?id=137#tocto2>.
- Berthon, J.P. (2005). La Recherche-Action. "Nouveau millénaire, Défis libertaires". Consulté le 11 Juin dans <http://1libertaire.free.fr/Recherche-Action02.html>.
- Bouchard, J.M. (1998). Le partenariat dans une école de type communautaire. In R. Pallascio, L. Julien et G. Gossem (Eds), *Le partenariat en éducation. Pour mieux vivre ensemble!* (pp. 19-35). Montréal: Editions Nouvelles.
- Bouchard, J.M. et Kalubi, J.C. (2006). Partenariat et recherche de transparence. Des stratégies pour y parvenir. *Informations sociales*, 133, 50-57.
- Brighton, C.M. et Moon, T.R. (2007). Action Research step-by-step: A tool for Educators to change their Worlds. *Gifted Child Today*, 2, 23-27.
- Burrell, G. et Morgan, G. (1979). *Sociological Paradigms and Organizational Analysis: Element of the sociology of corporate life*. London: Heinemann.
- Cardinal, P. et Morin, A. (1993). La modélisation systémique peut-elle se concilier avec la recherche-action intégrale? *Educatechnologiques*, 1(2). Consulté le 28 juin dans <http://www.sites.fse.ulaval.ca/reveduc/html/vol1/no2/morin.html>
- Carr, W. et Kemmis, S. (1986). *Becoming critical: education, knowledge, and action research*. London: Deakin University Press.
- Champagne, M. (2007). La pratique de la recherche-action: Entre utopie et nécessité. In H. Dorvil (Éd.), *Problèmes sociaux: Tome 3, Théories et méthodologies de la recherche* (pp. 463-490). St-Nicolas: Presse de l'Université du Québec.
- Coenen, H. (2001). Recherche-action: rapports entre chercheurs et acteurs. *Revue internationale de psychosociologie*, 16-17, 19-32.
- Collier, J. (1945). United States of Indian Administration as a Laboratory of Ethnic Relations. *Social Research*, 12, 265-303.
- de Landsheere, G. (1976). *Introduction à la recherche en éducation*. Liège: Georges Thone.
- Desgagné, S., Bednarz, N., Lebus, P., Poirier L. et Couture, C. (2001). L'approche collaborative en éducation: un rapport nouveau à établir entre recherche et formation. *Revue des sciences de l'éducation*, 27(1), 33-64.

- Deslandes, R., Potvin, P., et Leclerc, D. (1999). Family characteristics predictors of school achievement: Parental involvement as a mediator. *McGill Journal of Education*, 34(2), 133-151.
- Deslandes, R. et Bertrand R. (2005). Motivation of Parent Involvement in Secondary-Level Schooling. *Journal of Educational Research*, 98(3), 164-175.
- Dolbec, A. (2003). La Recherche-Action. In B. Gauthier (Éd.), *Recherche sociale: de la problématique à la collecte des données*, 4^e éd. (pp. 505-540). Québec: Presse de l'Université du Québec.
- Dolbec, A. et Prud'Homme (2009). La recherche-action. In B. Gauthier (Éd.). *Recherche sociale: de la problématique à la collecte des données*, 5^e éd. (pp. 531-569). Québec: Presse de l'Université du Québec.
- Dubost, J. (1988). La question de la spécificité des recherche-action selon les champs. In M.A. Hugon et C. Seibel (Eds). *Recherches impliquées, recherche action: le cas de l'éducation* (pp. 44-46). Bruxelles: De Boeck.
- Elliott, J. (1977). Developing hypotheses about classrooms from teachers' practical constructs. *Interchange*, 7(2), 2-22.
- Epstein, J.L. (1996). Improving School-Family-Community Partnerships in the Middle Grades. *Middle School Journal*, 43-48.
- Epstein, J.L. (2001). *School, family, and community partnerships: Preparing educators and improving schools*. Boulder, CO: Westview Press.
- Ferrara, M.M. (2009). Broadening the myopic vision of parent involvement. *The School Community Journal*, 19(2), 123-142.
- Georgiou, S.N. et Tourva, A. (2007). Parental attributions and parental involvement. *Social Psychology of Education*, 10, 473-482.
- Giust-Desprairies, F. (2001). De la recherche-action à l'intervention psychosociale clinique. *Revue internationale de psychosociologie*, 16-17, 33-46.
- Goyette, G. et Lessard-Hebert, M. (1987). *La recherche-action. Ses fonctions, ses fondements et son instrumentation*. Sillery, Québec: Presse de l'Université du Québec.
- Green, C. L., Walker, J. M. T., Hoover-Dempsey, K. V., et Sandler, H. (2007). Parents' motivations for involvement in children's education: An empirical test of a theoretical model of parental involvement. *Journal of Educational Psychology*, 99, 532-544.
- Hill, N.E., et Tyson D.F. (2009). Parental Involvement in Middle School: A meta-analytic assessment of the strategies that promote achievement. *Developmental Psychology*, 45(3), 740-763.
- Hohlfeld, T.N., Ritzhaupt, A.D., et Barron, A.E. (2010). Connecting schools, community, and family with ICT: Four-year trends related to school level and SES of public schools in Florida. *Computers et Education*, 55, 391-405.
- Hoover-Dempsey, K.V., et Sandler, H.M. (1995). Parental involvement in children's education: Why does it make a difference? *Teachers College Record*, 95, 310-331.
- Hoover-Dempsey, K. V., Battiato, A. C., Walker, J. M. T., Reed, R. P., DeJong, J. M., et Jones, K. P. (2001). Parental involvement in homework. *Educational Psychologist*, 36, 195-210.
- Hoover-Dempsey, K. V., Walker, J. M. T., Jones, K. P., et Reed, R. P. (2002). Teachers Involving Parents (TIP): An in-service teacher education program for enhancing parental involvement. *Teaching and Teacher Education*, 18, 843-867.

- Hoover-Dempsey, K.V. et Sandler, H.M. (2005). Final Performance Report for OERI Grant # R305T01673. *The social Context of Parental Involvement: A Path to Enhanced Achievement*. Presented to Project Monitor, Institute of Education Sciences, and U.S Department of Education.
- Kemmis, S. et McTaggart, R. (1988). *The Action research Planner, 3rd ed.* Geelong: Deakin University.
- King, J.A. et Lonquist, M.P. (1994). *A Review of Writing on Action Research (1944-present)*. Communication au Colloque de l'American Educational Research Association. New York.
- Kolb, D.A. (1984). *Experiential Learning: experience as the source of learning and development* Englewood Cliffs: Prentice Hall.
- Lapassade, G. (1993). *De l'ethnographie de l'école à la nouvelle recherche-action*. Document Dactylographie, Université Paris VIII. Consulté le 14 juin dans <http://biblio.recherche-action.fr>
- Mouvet, B. (Éd.) (2009). *Construire des réseaux porteurs d'innovations scolaires: Le projet «Solidarité»*. Liège: Les Éditions de l'Université de Liège.
- Mouvet, B., Munten, J. et Jardon, D. (2001). *Vers un référentiel critique des mesures actuelles de prévention et de lutte contre la violence scolaire*. Liège: Ulg, Rapport de recherche en éducation n°s 69/99, pilotage de l'Enseignement, sept. 2001, non publié.
- Paillé, P. (1994). Pour une méthodologie de la complexité en éducation: le cas d'une recherche-action-formation. *Revue canadienne de l'éducation*, 19(3), 215-230.
- Paillé, P. (2007). La méthodologie de recherche dans un contexte de recherche professionnalisante: douze devis méthodologiques exemplaires. *Recherches Qualitatives*, 27(2), 133-151.
- Perrett, G. (2003). Teacher development through action research. A case study in focused action research. *Australian Journal of Teacher Education*, 7(2), 1-10.
- Poncelet, D. et Voz, G. (2004). Une analyse critique de la méthodologie de la recherche-action à la lumière d'une expérience de terrain récente menée au sein du SPE. *Cahiers du Service de Pédagogie expérimentale*, 17-18, 151-175.
- Rouleau, L. (2007). *Théories des organisations*. Québec: Presse de l'Université du Québec.
- Savoie-Zajc, L. (2001). La recherche-Action en éducation: ses cadres épistémologiques, sa pertinence, ses limites. In M. Anadón (Dir). *Nouvelles dynamiques de Recherche en action* (pp. 15-49). Québec: Presse de l'Université Laval.
- Schön, D. (1987). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. New York: Basic Books.
- Shumsky, A. (1956). Cooperation in Action research, a rationale. *Journal of Educational Sociology*, n°30, in Thirion A-M. (1980), *Tendances actuelles de la recherche action. Examen critique*. Liège: Institut de Psychologie et des Sciences de l'Éducation. Thèse de doctorat, non publiée.
- Stenhouse, L. (1975). *An Introduction to Curriculum Research and Development*. London: Heinemann.
- Stringer, E.T. (1999). *Action Research, 2^{ème} éd.* Thousand Oaks (CA): Sage.
- Taylor, M. (2002). *Action research in workplace education. A handbook for literacy instructors*. Consulté le 22 août dans <http://www.nald.ca/library/learning/action/cover.htm>.
- Tisseron, S. (2008). *Recherche-action. Le jeu de rôle à l'école maternelle: une prévention de la violence par un accompagnement aux images*. Rapport définitif. Consulté le 22 août dans http://www.squiggle.be/PDF_Matiere/09_Jeu_de_role_Tisseron.pdf

- Tremblay, G. et Bonelli, H. (2007). La recherche-action comme moyen pour favoriser la réussite scolaire des garçons aux études collégiales. *Education et francophonie*, 35(2), 62-77.
- Van der Maren, J.M. (2003). *La recherche appliquée en pédagogie: des modèles pour l'enseignement*, 2^{ème} éd. Bruxelles: De Boeck.
- Vogrinc, J. et Valenčič Zuljan, M. (2009). Action research in schools – an important factor in teachers' professional development. *Educational Studies*, 35, 53-63.

Discussion intermédiaire

	Titre de l'article	Objectifs	Questions de recherche
Chapitre 4 : La recherche-action (Article 3)	Une recherche-action: Connaître, accompagner et provoquer le changement en sciences de l'éducation	<ol style="list-style-type: none"> 1. Présentation de l'histoire de la recherche-action 2. Définition et principes axiologiques 3. Comparaison de ce type de recherche avec la recherche expérimentale 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Comment a évolué la recherche-action depuis son émergence ? 2. Comment peut-on la définir ? 3. Quels en sont ses principes d'action ?

Partant de notre volonté de travailler en partenariat, nous avons adopté la mise en place de l'approche épistémologique qui semblait la plus encline à servir nos objectifs, la recherche-action (RA). Mais édicter un terme ne permet pas de s'y conformer et les risques de perdre de vue les fondements même de ce type de recherche est grand, notamment en raison de la place épistémologique que doit prendre le chercheur. En effet, il était de notre devoir de nous interroger sur la définition même de la recherche action et les moyens de sa mise en œuvre. Cet article avait donc pour but une clarification de notre procédure de recherche et la mise en évidence les apports possibles de la recherche-action.

Depuis son apparition après la première guerre mondiale, la RA a connu de multiples changements qui ont transformé progressivement les buts de sa réalisation et la place occupée par le chercheur. Ainsi, après une phase de balbutiement, initié par Dewey, elle atteint son statut de recherche grâce à Lewin (1959). Elle a alors pour fondement épistémologique le positivisme où seul le chercheur est détenteur du savoir. Ce dernier a pour objet d'étude le terrain. Cette phase qui peut être aujourd'hui considérée comme la première génération de la RA se transforme quelques vingt années plus tard sous l'impulsion de Stenhouse (1975) et Kolb (1984), qui amènent l'un et l'autre deux dimensions qui gardent encore de nos jours leur importance. Stenhouse place le chercheur comme partenaire des acteurs de la RA qui deviennent alors au même titre que lui, co-chercheurs. Quant à Kolb, sa notion d'apprentissage expérientiel, inscrit la RA dans un processus circulaire où l'expérience pratique est analysée et donne lieu à une praxéologie grâce à la réflexion sur l'action. Après une troisième génération centrée sur les changements individuels, institutionnels et politiques que cette recherche peut permettre, elle adopte actuellement (quatrième génération) un paradigme communautaire et andragogique basé sur le changement individuel et systémique.

Ce détour par l'évolution de la RA nous a ensuite permis de proposer notre propre définition : « Une recherche-action se doit d'être co-construite, elle demande de faire participer les acteurs sociaux à un processus, dans un but de production de connaissances théoriques et pratiques, de diagnostic de la situation, de propositions d'actions et de leur réalisation » jalonnée par des éléments centraux tels que les notions de connaissance, de temps, de groupe. De-là une comparaison a pu être réalisée entre les deux types de recherche : action et expérimentale. Pour terminer les principes d'actions de sa mise en œuvre ont été énoncés.

Cet article avait pour objectif de présenter la théorie sous-jacente à la recherche-action appliquée aux sciences de l'éducation afin d'en exposer une élaboration conceptuelle pouvant tenir lieu de soutien à notre propre action sur le terrain.

Partie 2 : Les Résultats

Introduction

Dans la partie précédente, nous avons présenté les fondements théoriques et épistémologiques liés à notre sujet d'étude, à savoir la relation École/famille (RÉ/F), la communication où nous avons présenté un modèle systémique permettant son analyse, enfin la recherche-action (RA). Notre démarche nous semble maintenant clairement encadrée par ces propositions théoriques et nous permettent dorénavant d'exposer les résultats rassemblés à propos des différents éléments constitutifs de notre recherche. Cette démarche nous donnera ainsi les moyens, dans un dernier temps, de répondre à nos objectifs de recherche.

Partant d'une investigation empirique qualitative et systémique, nous pouvons analyser plus spécifiquement trois points qui seront traités sous forme d'article.

- Le premier a pour objectif d'analyser la représentation que se font parents et enseignants en ce qui concerne la RÉ/F. Comment l'envisagent-ils ? Posent-ils sur elle un regard positif ou négatif ? Et quels sont les éléments qui la composent ? Cette étude correspond à un élément de notre modèle des pressions : les déterminants psychologiques.
- Le deuxième examine la RA menée auprès de nos quatre écoles à un moment précis, celui de la co-construction de la problématique. Nos questions de recherche se tournent sur la réalité du terrain : comment chaque école appréhende-t-elle cette phase de co-construction ? Les pressions subies sont-elles les mêmes, correspondent-elles au contexte luxembourgeois ou sont-elles propres à chaque école ? Quel impact la notion de groupe a-t-elle sur la RA elle-même ? Cette étude synthétise d'une part les données obtenues sur les pressions pour chacune des écoles et donne un éclairage nouveau quant à l'appréhension de la RA.
- Le dernier est une tentative de validation du modèle de la communication présenté en partie théorique. Ce dernier correspond-il à notre terrain ? Peut-il être utilisé comme outil dans l'appréhension de la réalité ?

Chapitre 5 : Les représentations sociales

Article 4.

“Analysis of the Semantic Field of Social Representation between Teachers and Parents about the School/Family Relationship”

Véronique Pelt et Débora Poncelet

Article publié in Paper on Social Representations,
Volume 21, 9.1-9.31, 2012.

Analysis of the Semantic Field of Social Representation between Teachers and Parents of the School/Family Relationship.

VÉRONIQUE PELT

University of Luxembourg, Research Unit EMACS

DÉBORA PONCELET

University of Luxembourg, Research Unit EMACS

This study aims to examine whether the school/family relationship (SFR) is organised in a social representation (SR). It also considers the links between the SFR and various factors (such as the pupil's classroom or the ranking of spontaneous words).

Carried out during the school year 2010/2011 on 10 primary teachers and 151 parents, the study highlights the semantic vocabulary used to qualify the relationship. Our initial analyses were based on the verbal association methodology of Flament and Rouquette (2003). We then organised words into associative cards, which enabled us to compare them.

By way of conclusion, we observed that in our sample, teachers and parents were generally satisfied with their relationship. However, the language used to complete the questionnaire tended to influence their point of view.

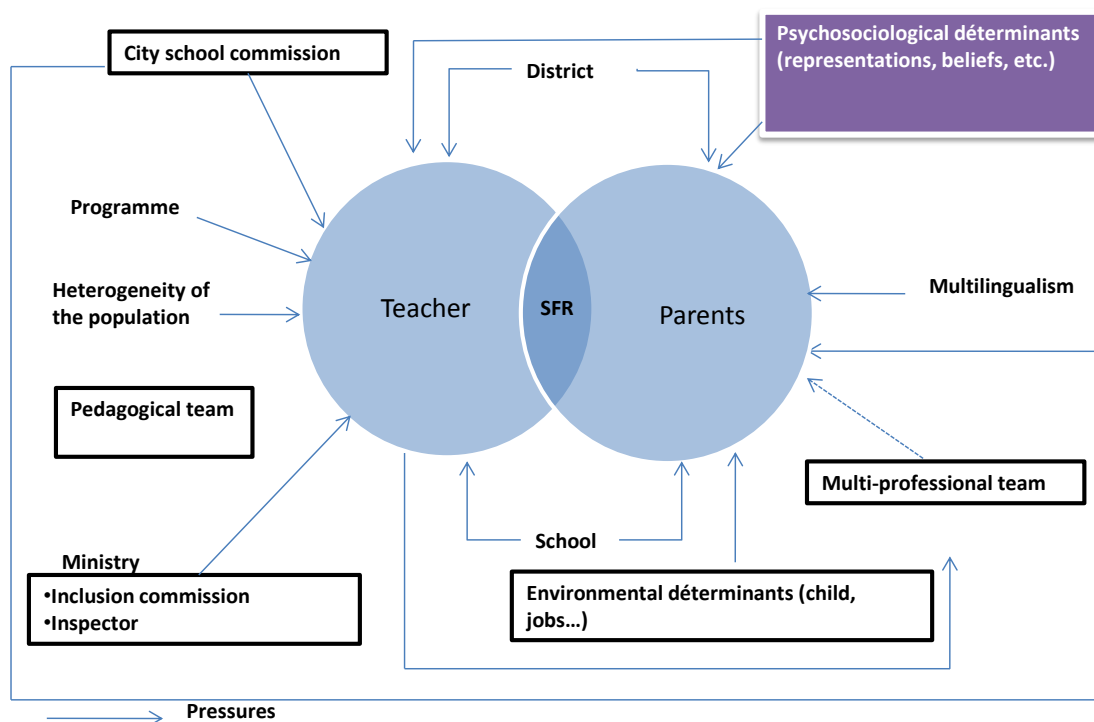
Keywords: spontaneous words; teacher/ parent relationship; representation; semantic field.

BACKGROUND

This study sets out to analyse the semantic framework of social representations (SRs) about the school/family relationship (SFR). To analyse communication in this context, we integrated SRs such as socio-cognitive processes, which play a role in the construction of the SFR¹¹. Such an approach was possible in a contextualised study.

This article focuses on SRs, which can be compared with stereotypes, observed in a non-laboratory environment (Courtial & Kerneur, 1996). To this end, we examined how teachers and parents felt about their relationship. Though not very new, this “concept of representation is becoming increasingly common in studies on language” (Castellotti & Moore 2002, p.7), and it is difficult to circumvent it, especially when we are studying the communication that takes place between parents and teacher(s). This article is also consistent with an overall approach to the school/parents relationship from a communicative point of view. Our hypothesis is that there is a lot of pressure on the interlocutors (Pelt & Poncelet, 2010), some of which can be described as psychological factors (systems of value, norms, ideas, beliefs, etc.) and grouped under the notion of social representation. The study also demonstrates the importance of SR to our understanding of how to work to improve the SFR. We consider this pressure and the role of SR in this article, with a view to integrating it, later on, within our global analysis of the communication between parents and teachers.

11



Stating the Problem

The main objective of this study is to analyse how teachers and parents who have children in 16 classrooms of primary schools in Luxembourg sharing a common aim (child achievement) can obstruct or support communication, in the former case because their representations of their relationship are different, or in the latter case because they hold those representations in common. Like Ferrara (2009), we wanted to look at both groups involved in SFR, at “multiple voices responding to similar questions” (p.124), in order to see parents and teachers as elements of a system of communication (Pelt & Poncelet, 2010).

The exchanges between parents and teachers will be different according to their representations (Abric 1987, 1991). The aim is not to examine the origins of these representations but to highlight their beliefs, attitudes and specific standpoints which could explain their behaviours. This is important, because parents and teachers “besides the pupils, are the principal actors of the school system” (Räty & Snellman, 1998, p.360).

THE CONTEXT IN LUXEMBOURG

As the study was based in Luxembourg, we will now describe the context in which it took place.

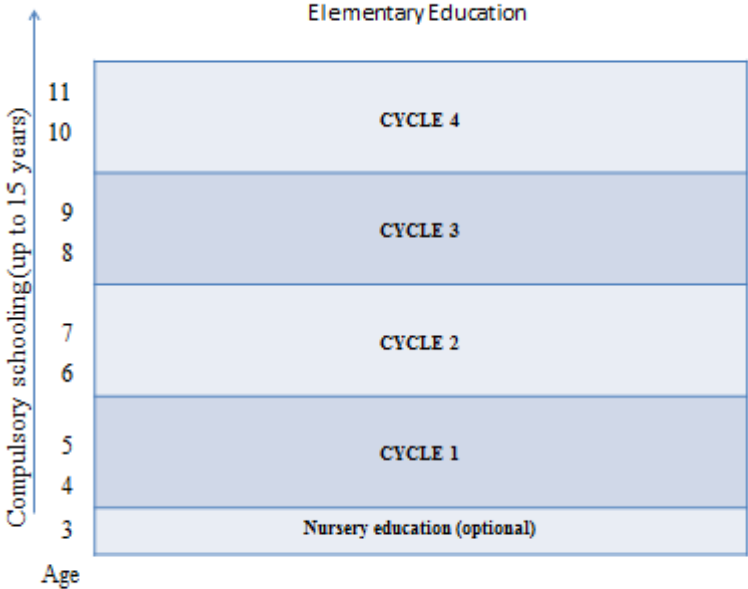
The Grand Duchy of Luxembourg is the European Union’s smallest country apart from Malta, with a total area of 2,586 km². Lying between Germany, Belgium and France, it has experienced strong demographic growth over the past 30 years due to a high rate of immigration. 41.6% of the population of Luxembourg consists of foreign nationals, the vast majority of them (over 80%) from the European Union. Residents of Portuguese nationality constitute the largest community (14.1% of the resident population, 37% of the foreign population). Apart from the seven largest, no municipality in the country has more than 10,000 inhabitants. Primary school classes therefore have low pupil numbers: 12 pupils per class on average. The standard of living in Luxembourg is double the European average, and the rate of unemployment is 5.8% (figures from Statec, 2009).

Luxembourg is also a multilingual country, in which three languages have official status: Lëtzebuergesch, German and French. This has a direct effect on school education. Compulsory schooling is divided into two stages:

- Elementary education;
- Post-primary education.

As our study is based on primary or ‘elementary’ education, we shall confine our description to the cycles of which it is composed. (Table 1)

Table 1: Elementary Education



Elementary education consists of nine years, takes children between the ages of three and eleven, and is divided into four learning cycles; the first year is optional. The country’s multilingual character is reflected in the curriculum. For instance, while teaching takes place purely in Lëtzebuergesch in Cycle 1, pupils are required to learn German and French from Cycle 2 onwards. The language in which children learn to read is German. Our study focuses on the first year of Cycle 3 (Cycle 3.1.). The pupils are therefore eight years old, unless they have fallen behind, which occurs more commonly in Luxembourg than in other European countries (5% in 2003, compared with 0.45% in Finland or 3.83% in the French Community of Belgium; figures from the National Ministry of Education).

SOCIAL REPRESENTATIONS

Originating about 40 years ago, but relying “primarily on Durkheim’s (1898) notion of ‘collective representation’” (Augoustinos et al., 2006), the concept of social representation can be seen as a major theoretical perspective within social psychology for explaining social

phenomena (Abric, 2003). The associated theory has developed and shown its relevance in the psycho-sociological field (Doise & Palmonari, 1986). It offers a particular view which makes individual relations, social groups and context more comprehensible. It is a broad, significant concept. As defined by Moscovici (1961), social representations are:

“systems of value, ideas, and practices with a two-fold function; first, to establish an order which will enable individuals to orientate themselves in their material and social world and to master it; secondly, to enable communication to take place among members of a community by providing them with a code for social exchange and a code for naming and classifying unambiguously the various aspects of their world and their individual and group history.” (Foreword in Herzlich 1973, p.ii)

The definition of the concept has not really changed since then (Lahlou, 1995). It always covers a broad field, presenting “a theory of social cognition, culture and communication that connects knowledge practices, identity and psychology processes, ideology and social change” (PSR, Aims and Scope). Social representations are located in both the social and psychological domains, and this aspect gives them a heuristic value for human sciences (Jodelet, 1991).

As Abric presented it (1996), two components are integrated into the representation: a cognitive and a social one. The cognitive component is a personal appropriation of reality; the social component is a collective process operating in social interactions to elaborate a common representation. The interaction of these components helps individuals to make sense of their social world and to control it. However, a social representation is a dynamic concept, so it evolves and transforms itself over time. To explain this transformation, Abric highlights the structure of the representation in Moscovici's “objectification” and “anchoring” (1961) by identifying the central core and peripheral elements, which “function as an entity, each part having a specific but complementary role towards the other” (Abric, 1993, p.75). Objectivisation “transforms a concept into an image or a figurative core” (Doise & Palmonari, 1986, p. 20); anchorage provides a frame of reference for social representation and constitutes “the process by which the representation and its object become socially embedded” (Jodelet, 1984, p. 371).

- The central core refers to the group, its collective memory and its norms. It is the relatively stable part of representation which does not change and ensures “the continuity and consistency of the representation” (ibid.)

- The peripheral elements refer to individual properties (experience and personal history) which make representation flexible.

A SR is a combination of collective memory and personal history. The former “generates the signification of the representation and determines its organization [while the latter] allows adaptation to concrete reality, content differentiation and protects the central system” (ibid. p.76).

The elaboration of a representation rests on three psycho-sociological mechanisms identified by Moscovici and explained by Moliner (1996):

- Dispersion of information: the concept/ object which is the object of representation is vague, so there is real difficulty in defining it.
- Focus: there is no global vision of the object. Groups do not share the same vision.
- Pressure to infer: groups try to define the vague concept by making assumptions, arguing, and adhering to the dominant opinions.

We can note that these mechanisms are observable with regard to representations of the SFR. No group can say exactly what this relationship is, how it should be conducted, or how it should be materialised (dispersion of information). Parents and teachers do not share the same vision (focus) about the child/pupil, and they try to define it to prove that their behaviour is right.

To recap, SR is a system which enables individuals to understand reality through interrelations with others. The concept of SR can be seen as a tool for studying the “*organisation of common knowledge*” (Flament & Rouquette, 2003, p.58) with words as indicators. However, as these authors remind us, this approach is not a linguistic one. SR depends on individuals’ membership of a group and on their own history (link to reality). It is a dynamic concept which evolves because of the peripheral elements. In order to find out about a particular representation, we need to approach the central core.

REPRESENTATION IN THE EDUCATIONAL FIELD

In parallel with research into social representations, school/family relationship studies have developed, revealing the benefits for children of such a relationship. Since the 1970s (Salomon & Comeau, 1998), it has been acknowledged that education, and particularly the relationship between school and parents, has an essential role to play in promoting children’s achievement. If parental participation begins in kindergarten, children’s motivation (Gonzalez-DeHass et al., 2005) and academic achievements (Hill, 2009; Nye, 2006) are

better, even in the teenage years (Jeynes, 2005 & 2007). Family involvement and communication between parents and their children's teacher are precious tools for schools; they have to use them. Studies and experiments have consistently shown the importance of parents' involvement. Governments, teachers, parents and communities all understand the benefit of letting parents go into schools, yet some parents and teachers ignore this policy and remain suspicious of one another (Pelt & Poncelet, 2011).

Some researchers have tried to find the reason for this problem and offer solutions. In this field, social representations and school/family relationships have converged and become the subject of various studies (Deniger et al., 2009; Larose et al., 2009; Paty, 2007; Ecalle, 1998; Larose et al., 1994) and dissertations (Boulangier in progress; Fontaine, 2007; Minier, 1995). Social representations have increasingly become a basic tool in the analysis of school life, with research highlighting the fact that the misunderstandings observed between teachers and parents are influenced by different values, ideas and practices (in other words, representations). The main results deal with education, which are the reference values shared by parents and teachers (Fontaine, 2007).

In a very interesting review of the literature about representations of teachers and pupils, Ecalle (1998) highlighted through the work of different authors the gap between the representations they have of one another. For a teacher, the representation of the pupils is based on cognitive aspects and attitudes towards work, whereas for the pupil, the representation of the teacher is defined by human, emotional and relational qualities. Ecalle hypothesises that this depends on whether the person's role is to teach or to learn. The pupils' representation showed differences based on gender, environment, class composition and socio-economic status (SES). SES is fundamental to the pupils' valuation of the teacher. The greater the distance between family and school culture, the more important the teacher's role is perceived as being.

Social representations theory directs our attention to the features of everyday discourse about a particular idea, in our case how the SFR is defined. Our research seeks to analyse how teachers and parents feel about their relationship. It also aims to point out the gap between their representations.

THE SPONTANEOUS WORDS METHOD

This method, inspired by the work of Vergès (1992), is referred to by Abric (2003, p. 62) "*hierarchised evocation*". It uses free associations based on a cue word/expression, and takes

account of words' frequencies and rank of appearance. It also makes it possible to ascertain whether the source item is organised as a social representation. Although this approach has had considerable success, its limitation lies in the way it deals with the notion of ranking. According to Abric (*op.cit.*), Vergès had an erroneous conception of the importance of rank of appearance. In Abric's view, the most significant words are those which occur first, whereas for the latter, they will only appear after a "warm-up" phase. To remedy this shortcoming, Abric therefore proposes to replace the notion of rank of appearance with that of rank of importance.

In our own research, we have followed Abric's recommendations (*op.cit.*, p. 62-63), and accordingly proceeded in two phases. It should be noted that Abric practises this technique by means of interviews, whereas we used a questionnaire; however, Flament and Rouquette refer to the possibility of an approach based on written material. As we do not know how much time parents have taken to think before answering, we have therefore taken both the rank of appearance and the rank of importance into account.

This method involves two phases:

- Phase 1. Free association

Using the expression "SFR" (school/family relationship) as our cue, we asked pupils' parents and teachers to write down the first five words that came to mind when this expression was presented to them. According to Flament and Rouquette, the number of words recorded should be between three and five, as this is enough "to provide an effective structural diagnosis" (p.83). It is the spontaneous character of the utterance that facilitates access to the person's encyclopaedia¹² and hence to the semantic field covered by the stimulus expression.

- Phase 2. Hierarchisation

After spontaneously producing five words or expressions, the respondent is invited to take a step back and classify them from the most representative to that which he/she considers least representative of the SFR.

Thus we have a corpus of items that provide us with the content of the representation. Three quantitative indicators are associated with them: 1) the frequency of the word's appearance, 2) the rank of appearance and 3) the rank of importance. By considering the

¹²To use the expression of Sperber, D. and Wilson, D. (1989). *La pertinence*, Paris, Les Editions de Minuit

frequency of appearance in combination with the rank of appearance or rank of importance, one gains insight into the hard core of the representation.

In order to gain a more precise picture of this hard core of the representation, in a second phase we then grouped the words together in the form of associative cards. This grouping process was based on two criteria: synonyms (semiotic proximity) and lemmatisation (grammatical proximity). We assigned a valence (positive, neutral or negative) to each occurrence. Two researchers worked independently on assigning valence in this way. Once the corpus had been analysed, we then combined the two researchers' interpretations.

- When the same valence was assigned by both researchers, this was the valence assigned to the word.
- When the valence was different, a discussion took place. If neither researcher's reasoning prevailed, a third researcher stepped in to enable a valence to be assigned to the occurrence.

For example:

- "Commitment to the child": both researchers attributed a positive valence;
- "Parents are not welcome": both researchers attributed a negative valence;
- "Education": one researcher attributed a positive valence; the other researcher attributed a neutral valence. The third researcher stepped to assign a neutral valence.

Finally, we gave titles to the occurrences in order to group them together. Again, the two researchers compared their views. In our example, "Commitment to the child" was assigned to the associative card "For the child".

THE STUDY

Sample:

A total of 16 classes agreed to take part in the research project (during the school year 2010/2011). At least 113 volunteers completed the whole questionnaire:

- 8 primary teachers of Cycle 3.1. (± 8 years old) and
- 105 parents of pupils in the teachers' classes.

The 16 classes that agreed to complete the questionnaires were spread throughout the territory of the Grand Duchy: 2 were in relatively prosperous districts of Luxembourg, 10 in cities or municipalities in the south, and 4 in the north of the country. In these last 14 classes, there was a certain degree of social mix.

Teachers of Cycle 3.1. were invited by their inspector¹³ to participate in the survey by an email which explained the aim of the study. The research team briefed those who agreed to participate in a meeting, where the study was described in more detail. Volunteers received a link to the survey by email.

Parents: The parents' survey was available on paper and in different languages (French, German and Portuguese) because of the particular situation of Luxembourg, with three official languages (Luxembourgian, French and German) and the highest European immigration rate, with 43.7% of the population (Statec, 2009) consisting of foreigners (37% being Portuguese). Teachers were responsible for transmitting the parent survey to their pupils' parents.

Data processing was totally anonymous.

Data collected:

- a) *Socio-demographic characteristics:* gender of the respondent (male or female for teachers; person who completed the questionnaire for the parents- father, mother, both of them or someone else) and age group (30 or under, 31-40, 41-50, 51 or over).
- b) *SFR social representation:* five spontaneous words were asked for. As explained above, we also asked the respondents to assign a rank of importance (from 1 for the most representative word to 5 for the least), but also took account of the rank of appearance.

Procedure:

Open question: The instructions invited participants to perform a multiple (or continuous) free association (Flament & Rouquette, 2003): "What does the expression 'school-family relationship' mean for you? Please record your answer here using a maximum of five words (nouns, adjectives, word groups, expressions, etc.) that come to your mind."

Ranking: To supplement this information, we asked individuals to rank their associations: "Afterwards, rank them according to the importance that you assign to them (from 1 for the most representative to 5 for the least representative).

- c) *Opinion about SFR:* After the open question, individuals were then asked to indicate their opinion about the SFR.

¹³ All researches have to be validated by the ministry and its representatives, the inspectors

Procedure:

Closed question: Participants were asked to indicate their opinion about the SFR by answering this question: “How do you judge the current relationship between you and your child’s school?” with two possible answers: “satisfactory” or “could be improved”.

Statistical analysis:

All the words were translated into French. At first, we followed the Flament and Rouquette procedure. We analysed the properties of the answers: diversity, index of infrequency, entropy and distribution by rank *versus* frequency. The rank in this case was the rank of appearance of the words, without taking account of their rank of importance (this latter being the rank assigned by the parents and teachers themselves to the words they chose).

For diversity, we chose to select the main word in word groups or expressions (e.g. “sort of contact” = “contact”); when two equivalent words appeared we selected both of them (e.g. “collaboration and communication”). Afterwards, we assigned a valence to all occurrences. A valence is an emotional value attributed to words, and we used three classifications: positive, negative or neutral valence.

We then created associative cards by grouping words. We performed analysis of the frequency (using the rank of importance assigned by the respondent) and chi square on the cross table. We also reanalysed the property of entropy and the distribution of the associative cards.

Results

Socio-demographic characteristics:

151 parents (54%) and 10 teachers (62.5%) completed a general questionnaire about their relationship. At least 114 parents and teachers (8 teachers: 80% and 106 parents: 70%) of the participants gave spontaneous words. The distribution of gender was equal for teachers (50% each). For the parents, the questionnaire was mostly completed by the mother (61.2%). The most typical age was 31-40 for parents (40.9% of respondents) and 41-50 for teachers (50% of respondents).

Opinion about SFR:

75.4% of the participants judged the relationships between parents and school “satisfactory”. 20.7% thought it “could be improved” (3.9% missing answers). A significant difference appeared among the opinions according to the respondent’s language ($p=.009$). This

explained 14.1% of the variance. In French, the respondents were less satisfied than in other languages (72.9% vs. 85.9% in German, 82.3% in Portuguese).

Table 2: Cross table Opinion x Language

Opinion		Language			Total
		French	German	Portuguese	
Satisfactory	Number	175	110	79	364
	% in language	72.9%	85.9%	82.3%	78.4%
Could be better	Number	65	18	17	100
	% in language	27.1%	14.1%	17.7%	21.6%
Total	Number	240	128	96	464
	% in language	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

Chi-squared tests

	Value	ddl	Asymptotic significance (bilateral)
Pearson's Chi squared	9.429 ^a	2	.009
Report of probability	9.676	2	.008
Linear association by linear	4.068	1	.044
Number of validated observations	464		

a. 0 cells (0%) have a theoretical number under 5. The minimum theoretical number is 20.69.

Symmetrical measures

		Value	Approximated significance
Nominal by Nominal	Coefficient of contingency	.141	.009
Number of validated observations		464	

There was also a significant difference among the opinions according to the pupil's classroom ($p < .001$). This difference explained 36.7% of the variance. This result will be confirmed by the results in the next paragraph.

Table 3: Cross table Opinion x School class

School classes		Opinion		Total
		Satisfactory	Could be better	
	Number	16	4	20
	% in q2	4.4%	4.0%	4.3%
14	Number	38	5	43
	% in q2	10.4%	5.0%	9.3%
163	Number	20	16	36
	% in q2	5.5%	16.0%	7.8%
192	Number	25	5	30
	% in q2	6.9%	5.0%	6.5%
2401	Number	44	5	49
	% in q2	12.1%	5.0%	10.6%
243	Number	43	2	45
	% in q2	11.8%	2.0%	9.7%
263	Number	36	12	48
	% in q2	9.9%	12.0%	10.3%
276	Number	21	0	21
	% in q2	5.8%	.0%	4.5%
33	Number	3	0	3
	% in q2	.8%	.0%	.6%
35	Number	5	0	5
	% in q2	1.4%	.0%	1.1%
37	Number	10	0	10
	% in q2	2.7%	.0%	2.2%
4	Number	19	16	35
	% in q2	5.2%	16.0%	7.5%
42	Number	18	0	18
	% in q2	4.9%	.0%	3.9%
44	Number	11	12	23
	% in q2	3.0%	12.0%	5.0%
59	Number	21	13	34
	% in q2	5.8%	13.0%	7.3%
7	Number	34	10	44
	% in q2	9.3%	10.0%	9.5%
Total	Number	364	100	464
	% in q2	100.0%	100.0%	100.0%

Chi-squared tests

	Value	ddl	Asymptotic significance (bilateral)
Pearson's Chi squared	72.110 ^a	15	.000
Report of probability	81.082	15	.000
Number of validated observations	464		

a. 9 cells (28.1%) have a theoretical number under 5. The minimum theoretical number is .65.

Symmetrical measures

	Value	Approximated significance
Nominal by Nominal Coefficient of contingency	.367	.000
Number of validated observations	464	

SFR social representation:

Flament & Rouquette's procedure. Properties of answers: diversity, index of infrequency, entropy and distribution by rank x frequency.

Diversity: 114 adults gave 483 words (an average of 4 words per adult). After choosing the main words (without valence) we obtained, where T=number of different occurrences and N=number of occurrences,

$$T/N = 175 / 483 = 0.36$$

Index of infrequency: we counted the "hapax rate". A hapax is a word which occurs just once.

$$\text{Hapax rate} = 106 / 175 = 0.61$$

This index of infrequency was high.

Entropy of the distribution: To analyse the entropy, we have to calculate 'd', which is the relative frequency (f) and the difference from N/T in absolute terms: $d = |f - N/T|$

$$\text{Entropy} = \sum d/T = 2.34$$

The entropy was high because of the high hapax rate.

Table 4: Rank & frequency of the spontaneous words

	Weak mean rank						High mean rank					
	Word	F ¹⁴	Mean rank	Word	F ⁴	Mean rank	Word	F ⁴	Mean rank	Word	F ⁴	Mean rank
High frequency	Communication	38	2.08	Confidence	26	2.19	Information	18	3	Help	10	3.30
	Respect	20	2.65	Education	15	2.27	Interest	9	3.2222	Listening	7	3.43
	Understanding	13	1.80	Cooperation	11	2.91	Working together	7	3.5714	Gathering	6	3.33
	Exchange	10	2.60	Teacher	8	1.38	Collaboration	6	3	To talk	5	3.20
	Contact	8	2.13	Relation	8	2.13	Engagement	5	3	Responsibility	4	3.25
	Duty	8	2.38	Parent	7	2.71	Honesty	4	3	Encouragement	3	3.00
	Learning	6	2.17	Dialogue	5	1.00	Participation	4	3.75	Opening	3	3.00
	Friendship	4	2.75	Preparation	4	2.75	Child	3	3	Wellness	3	3.33
	Transparency	4	2.50	Partnership	3	1.33	To look	3	3	Support	3	3.33
	Mutual aid	3	1.67	Training	3	2.00	Teaching	3	3.3333	Important	3	4.33
	Sharing	3	2.00	Success	3	2.00	Stress	3	3.3333	Meeting	2	3.00
	Good	2	1.00	Interaction	2	1.50	To do his work	3	5	Essential	2	3.50
	Knowing	2	1.50	Equality	2	2.00	Competence	2	3.5	Needed	2	3.50
	Problem			Objective	2	2.00	Joy	2	3.5	Motivation	2	4.00
	identification	2	2.00	To improve	2	2.50	Behaviour	2	4	To resolve	2	4.00
	Activity	2	2.50				Obligation	2	4	Supervision	2	4.50
	Security	2	2.50				Holidays	2	4	Pleasure	2	4.50
							Study	2	4.5	Satisfaction	2	5.00
						Regular	2	4.5				

¹⁴ F : Frequency

	Weak mean rank						High mean rank					
	Word	F ⁴	Mean rank	Word	F ⁴	Mean rank	Word	F ⁴	Mean rank	Word	F ⁴	Mean rank
Weak frequency	Class	1	1.00	Collaboration-			Waiting	1	3.00	Attention	1	3.00
	Communicative	1	1.00	communication	1	1.00	Community	1	3.00	Conviviality	1	3.00
	Harmony	1	1.00	Complication	1	1.00	Correction	1	3.00	Creativity	1	3.00
	Balance	1	1.00	Conversation	1	1.00	Disagreement	1	3.00	Discipline	1	3.00
	Peace	1	1.00	Link	1	1.00	Discretion	1	3.00	Availability	1	3.00
	So	1	2.00	To revise	1	1.00	Frankness	1	3.00	Loyalty	1	3.00
	Love	1	2.00	Accompaniment	1	2.00	Multidisciplinary	1	3.00	Novelty	1	3.00
	Auxiliary	1	2.00	Art	1	2.00	Pedagogy	1	3.00	Results	1	3.00
	Cohesion	1	2.00	School report	1	2.00	To mix	1	3.00	Teamwork	1	3.00
	Constructive	1	2.00	Knowledge	1	2.00	Private life	1	3.00	Welcome	1	4.00
	Discover	1	2.00	Constraint	1	2.00	Common aim	1	4.00	Way	1	4.00
	Together	1	2.00	Efficiency	1	2.00	Co-decision	1	4.00	Contradiction	1	4.00
	Explain	1	2.00	Requirement	1	2.00	Clear instructions	1	4.00	Discussion	1	4.00
	Intimate	1	2.0	Different idea	1	2.00	Distance	1	4.00	Right to watch	1	4.00
	Model	1	2.00	To read	1	2.00	Failure	1	4.00	School	1	4.00
	Politeness	1	2.00	More playground	1	2.00	Effort	1	4.00	School unit	1	4.00
	Schooling	1	2.00	monitors			Development	1	4.00	Gymnastics	1	4.00
	Tolerance	1	2.00	Programme	1	2.00	Involvement	1	4.00	Indulgence	1	4.00
				Time	1	2.00	Interactive	1	4.00	Freedom of speech	1	4.00
							Child protection	1	4.00	Question	1	4.00
						Rigour	1	4.00	Manners	1	4.00	
						Sociable	1	4.00	Support	1	4.00	
						To pass on	1	4.00				

Weak frequency	Weak mean rank						High mean rank						
	Word	F ⁴	Mean rank	Word	F ⁴	Mean rank	Word	F ⁴	Mean rank	Word	F ⁴	Mean rank	
							View on the child	1	4.00		Values	1	4.00
							Approach	1	5.00		To appreciate	1	5.00
							Good of the child	1	5.00		Basis	1	5.00
							To cultivate	1	5.00		Complementarity	1	5.00
							Destabilising	1	5.00		Culture	1	5.00
							To elaborate	1	5.00		To write	1	5.00
							Excursion	1	5.00		Fulfilment	1	5.00
							Feedback	1	5.00		Familiar	1	5.00
							Happy	1	5.00		Hesitation	1	5.00
							Game	1	5.00		Integrity	1	5.00
							Organisation	1	5.00		'Maison relais' ¹⁵	1	5.00
							Patience	1	5.00		Educational		
							Without taboo	1	5.00		guidance	1	5.00
											Positive	1	5.00

¹⁵'Maison relais' is the name of an association which takes care of child after school.

Distribution by rank x frequency:

Table 4 shows the distribution of the occurrences. Three principal words seem to compose the SR:

- Communication (f¹⁶: 38; MR¹⁷: 2.08)
- Confidence (f: 26; MR: 2.19)
- Understanding (f: 13; MR: 1.80)

We can also add:

- Teacher
- Contact
- Relation
- Duty

These words seem to be stereotyped elements because, apart from ‘duty’, they can be considered as components of the source item.

To take the analysis further, we examined relations of similitude between the words and attributed a valence to each word (positive, neutral or negative).

Valence & associative cards: To organise the words, we first attributed a valence to all occurrences: 71.2% of them had a positive valence, 21.5 % were neutral and only 7.2 % were negative. We then created 22 associative cards; words with a positive and neutral valence could be grouped almost under the same cards. With the exception of “about school”, separate cards had to be created for the words with a negative valence.

There were no significant differences between parents' and teachers' associative cards ($p=.062$) and between rank given by adults and valence ($p=.072$) or rank given by adults and associative cards ($p=.322$). We chose to group the adults' responses together and to analyse them as one sample. However, we did not observe any differences between valence and opinion ($p=.255$).

¹⁶ f: frequency

¹⁷MR: mean rank

Table 5: Associative cards with their valence

	%
Associative cards with positive valence	71.2
Information/communication	25.6
About school	2.6
Partnership/reciprocity	15.4
Actions	8.1
For the child	8.4
Confidence	7.3
Respect	5.5
Social competences	5.8
Positive evaluation	6.7
Linked to future	3.5
Hard conception	1.5
Affective connotation	1.2
Quality of the relation	3.5
Classless	4.9
Associative cards with neutral valence	21.5
Information/communication	1.0
About school	64.4
Partnership/reciprocity	1.9
Actions	7.7
For the child	1.9
Confidence	1.0
Parents' association	7.7
Classless	14.4
Associative cards with negative valence	7.2
Feeling of difficulty	14.3
Misunderstanding	14.3
Obligation	11.4
Discomfort	14.3
Intrusion	5.7
Report	20.0
Complaints to school (one parent only)	14.3
About school	5.7

A significant difference ($p=.01$) appeared among associative cards according to the language chosen to complete the questionnaire, accounting for 16.3% of the variance. We observed the same among associative cards according to language ($p=.016$). This difference explained 34.2% of the variance. In Portuguese, people gave more neutral words than in the other languages (29.7% vs. 18.9% in French, 20.3% in German); in French they gave more negative occurrences than in the other languages (10.6% vs. 3.9% in German, 3.0% in Portuguese); positive occurrences were given by more adults in German (75.8% vs. 70.5% in French, 67.3% in Portuguese).

Table 6: Cross table Valence x Language

Valence		Language			Total
		French	German	Portuguese	
positive	Number	179	97	68	344
	% in language	70.5%	75.8%	67.3%	71.2%
negative	Number	27	5	3	35
	% in language	10.6%	3.9%	3.0%	7.2%
neutral	Number	48	26	30	104
	% in language	18.9%	20.3%	29.7%	21.5%
Total	Number	254	128	101	483
	% in language	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

Chi squared tests

	Value	ddl	Asymptotic significance (bilateral)
Pearson's chi squared	13.180 ^a	4	.010
Report of probability	13.508	4	.009
Linear association by linear	1.911	1	.167
Number of validated observations	483		

a. 0 cells (0%) have a theoretical number under 5. The minimum theoretical number is 7.32.

Symmetrical measures

		Value	Approximated significance
Nominal by Nominal	Coefficient of contingency	.163	.010
Number of validated observations		483	

A significant difference ($p > .01$) appeared among associative cards according to school class, accounting for 38.4% of the variance.

Table 7: Cross table School Class x Valence

	valence			Total
	positive	negative	neutral	
School class	17	2	5	24
14	28	5	10	43
163	31	7	3	41
192	24	0	6	30
2401	31	1	17	49
243	31	1	13	45
263	47	1	5	53
276	15	0	6	21
33	3	0	0	3
35	5	0	0	5
37	14	0	6	20
4	24	3	8	35
42	15	0	3	18
44	12	2	9	23
59	14	11	9	34
7	38	2	4	44
Total	349	35	104	488

Chi squared tests

	Value	ddl	Asymptotic significance (bilateral)
Pearson's chi squared	84.229 ^a	30	.000
Report of probability	81.328	30	.000
Number of validated observations	488		

a. 24 cells (50.0%) have a theoretical number under 5. The minimum theoretical number is .22.

Symmetrical measures

		Value	Approximated significance
Nominal by Nominal	Coefficient of contingency	.384	.000
Number of validated observations		488	

We also observed that two classes totalled more than half of the negative occurrences (school class “59” = 31.4% and school class “163” = 20.0%).

Table 8: Negative Valence given by School Class.

	Number of cases	Percentage	Validated Percentage	Cumulative Percentage
Validated	2	5.7	5.7	5.7
14	5	14.3	14.3	20.0
163	7	20.0	20.0	40.0
2401	1	2.9	2.9	42.9
243	1	2.9	2.9	45.7
263	1	2.9	2.9	48.6
4	3	8.6	8.6	57.1
44	2	5.7	5.7	62.9
59	11	31.4	31.4	94.3
7	2	5.7	5.7	100.0
Total	35	100.0	100.0	

SFR social representation: As we saw in the first part of our analysis, three words stood out and seem to be the central core of the SFR-SR. To examine and verify this hypothesis we performed the same analysis (entropy and rank vs. frequency distribution) with the associative cards. We grouped words under 22 cards.

Entropy of the distribution of the associative cards:

$$Entropy = \Sigma d/T = 17.215$$

In this case, entropy was weak, which indicates that the words are organised as an SR. This phenomenon could be explained as being due to the fact that we organised the spontaneous words ourselves.

Rank x frequency distribution: To attribute an MR, we calculated it from the MR of words grouped under the same association. For example:

“Linked to future” included:

- Path to the future (MR=4)
- Development (MR=4)
- Prepare their personal future (MR=3)
- Preparation for the future (MR=2)
- Preparation for life (MR=3)

“Linked to future” had MR=3.2.

For the frequency, we just added up the frequencies of each word.

Table 9: Rank & Frequency of the associative cards

	Weak mean rank			High mean rank		
	Expression	Frequency	Mean rank	Expression	Frequency	Mean rank
High frequency	Information/communication	89	2.43	Partnership/reciprocity	55	2.87
	About school	78	2.49	Actions	36	3.33
	Confidence	26	2.19	For the child	31	3.03
				Classless	27	3.00
				Positive evaluation	23	2.53
				Social competences	20	2.80
				Respect	19	3.17
	Weak frequency	Report	7	2.50	Quality of the relation	17
				Affective connotation	12	3.20
				Parents' association	8	3.67
				Linked to future	5	2.88
				Feeling of difficulty	5	3.18
				Misunderstanding	5	2.80
				Discomfort	5	3.00
				Complaints to school	5	3.14
				Strong	4	3.19
				Obligation	4	3.20
				Intrusion	2	4.00

Table 9 shows the distribution of the associative cards. The results obtained confirmed what we observed with the spontaneous words: “communication” and “confidence” composed the central core of the SR SFR; “about school” could be considered as a stereotypical element because of its nature.

DISCUSSION AND CONCLUSION

SFR is an essential topic in the field of education. It is even truer in the Luxembourg context, where a new law appeared in 2009 requiring teachers to devote 40 hours per year to SFR. The purpose of this analysis of the SR was to discover how parents and teachers consider the relationship and to establish whether a dissonance could be observed between their representations. The literature often highlights these points, and it was important to know and understand the reality of the SFR in Luxembourg. Examining representations to do with the school/family relationship enables us to gain an understanding of those representations and hence to take action by suggesting means of improving the relationship, as well as to draw attention to difficulties encountered in specific classes.

Initially, the result of the distribution showed that some occurrences were repeated. This meant that there was a shared understanding (stereotype) but not yet a SR. A cognitive structure seemed even more apparent when we considered the proportion of hapaxes. According to Flament and Rouquette, both “the minimisation of diversity (T/N) and the maximisation of infrequency (proportion of hapaxes) reinforce the diagnosis of the existence of a structured SR.” The finding for entropy highlighted a poorly differentiated structure. Finally, the distribution and the analysis of the associative cards showed that three words were central: Communication, Confidence and Understanding.

The first result was that SFR was organised into an SR with a central core of two words: Communication and Confidence. These words showed a similarity between teachers and parents, and not a dissonance as supposed. In our sample, adults shared a common understanding. Another associative card entitled “about school” can be considered as a stereotypical element derived from the item source.

In the definition given by Flament and Rouquette (2003, p.13): “A social representation is a way of seeing an aspect of the world, which is translated into judgement and action.”

We can say that ‘communication’ is the action, and ‘confidence’ and ‘understanding’ are aspects of judgement.

Contrary to Boulanger (2010), who stressed the negative representations of educators about parents’ educative competences, and in line with authors such Blin, Larose et al., von

Cranach, etc., who recommended intervention programmes which could transform those negative representations into positive ones, our results revealed very positive opinions about the SFR.

In our research, more than half (51.4%) of the words with a negative valence were recorded in only two classes. It seems that within the SFR, the relationship with the teacher is much more significant than the relationship with the school.

On the whole, the parents and teachers of our sample were satisfied with their relationship. This statement was confirmed by the complementary question about their opinion of the SFR, even as far as people who gave words with a negative valence were concerned.

To conclude, our findings stressed the need to reinforce positive attitudes, working with parents and teachers to bring about better genuine communication that will increase feelings of confidence. With this knowledge, we are now able to work with the school and families in this way, responding to their expectations.

Limits of this research

Several limitations inherent to this research should be pointed out. The first relates to the method used. As Miguel, Valentim and Carugati (2010, p. 23.7) emphasise, “It is frequently maintained that all methods have specific limitations as well as particular strengths and that the use of methods should be predominantly influenced by substantive research questions”. Like these authors, we adopted a mixed procedure combining the qualitative (analysis of the content of spontaneous words and associative cards) with the quantitative (the procedure of Flament and Rouquette). However, this technique is still only partially effective, and suggests the need to interview the participants or extend it to other protagonists such as administrative staff.

We now plan to take this research further by asking all primary school teachers in Luxembourg to complete our questionnaire, operating on a much larger scale. The procedure will be the same. Each school will receive a hyperlink by email that will enable volunteers to answer the questionnaire. This process could at least enable us to make comparisons between teachers and parents and overcome one limitation of our research, namely the small size of our sample of teachers.

Another limitation should now be examined: the importance of the chosen language. In our sample, teachers and parents were generally satisfied with their relationship, but the language chosen to answer tended to influence their point of view. In French, people were more critical than in other languages (Portuguese or German). We can now offer two new hypotheses. Either language has a cultural influence on the answers, or the high value set on

German in schools in Luxembourg (the language in which children learn to read) means that the relationship with German-speaking parents is valued correspondingly. In the case of the Portuguese, their neutral position can apparently be attributed to a desire to remain inconspicuous.

BIBLIOGRAPHY

Abric, J.C. (1987). Les représentations sociales. In J.C. Abric (dir.). *Coopération, compétition et représentations sociales* (pp. 57-80). Fribourg : Del Val.

Abric, J.C. (1991). Experimental Study of Group Creativity: Task Representation, Group Structure and Performance. *European Journal of Social Psychology*, 1(3), 311-326.

Abric, J.C. (1993). Central system, peripheral system: their functions and roles in the dynamics of social representations. *Paper on Social Representations*, 2(2), 75-78.

http://www.psych.lse.ac.uk/psr/PSR1993/2_1993Abric.pdf. Accessed 13 July 2010.

Abric, J.C. (1996). Specific processes of social representations. *Paper on social representations*, 5(1), 77-80.

Abric, J.C. (2003). *Méthodes d'étude des représentations sociales*. Ramonville Saint-Agne: érès.

Augoustinos, M., Walker, I. & Donaghue, N. (2006). *Social cognition: an integrated introduction*, 2^d ed. London: Sage.

Boulanger, D., Larose, F. & Couturier, Y. (2010, *sous presse*). La logique déficitaire en intervention sociale auprès des parents: les pratiques professionnelles et les représentations sociales. *Nouvelles Pratiques Sociales*, 23(1), 152-176.

Castellotti, V. & Moore, D. (2002). *Social representations of languages and teaching*. Strasbourg: Council of Europe, Language Policy Division (DGIV).

Courtial, J.P. & Kerneur, L. (1996). Les représentations de la recherche dans un domaine de la psychologie de l'éducation. *Paper on social representations*, 5 (2), 127-144.

http://www.psych.lse.ac.uk/psr//PSR1996/5_1996Court.pdf. Accessed 13 July 2010.

Deniger, M.A., Abdoulaye, A. Dubé, S. & Goulet, S. (2009). *Les représentations du système scolaire des familles issues de milieux défavorisés*. Université de Montréal, Faculté des Sciences de l'Éducation, Département d'administration et fondement de l'Éducation, Groupe de recherche sur l'éducation en milieu défavorisé. Rapport de Recherche. <http://www.crires-oirs.ulaval.ca/webdav/site/oirs/shared/Rapport-Final-03-2010.pdf>.

Accessed 17 June 2010.

Doise, W. & Palmonari, A. (1986). *L'étude des représentations sociales*. Paris: Delachaux et Niestlé.

- Ecalte, J. (1998). L'école : un monde intersubjectif de représentations entrecroisées. *Revue française de pédagogie*, 122(1), 5-17.
- Ferrara, M.M. (2009). Broadening the myopic vision of parent involvement. *The School Community Journal*, 19(2), 123-142.
- Flament, C. & Rouquette, M.L. (2003). *Anatomie des idées ordinaires: comment étudier les représentations sociales* Paris: A. Colin.
- Fontaine, S. (2007). Représentation sociale parents et enseignants, l'école Réunion. Dissertation in social psychology. Université de la Réunion, Saint-Denis Messag, France. <http://tel.archives-ouvertes.fr/docs/00/46/22/80/PDF/2007lare0025-fontaine.pdf>. Accessed 18 June 2010.
- Gonzalez-DeHass, A.R., Willems, P.P., & Doan Holbein, M.F. (2005). Examining the relationship between parental involvement and student motivation. *Educational Psychology Review*, 17(2), 99-123.
- Jeynes, WH. (2005). A Meta-Analysis of the Relation of Parental Involvement to Urban Elementary School Student Academic Achievement. *Urban Education*, 40(3), 237-269.
- Jeynes, WH. (2007). The Relationship Between Parental Involvement and Urban Secondary School Student Academic Achievement. *Urban Education*, 42(1), 82-110.
- Jodelet, D. (1984). Représentation sociale : phénomènes, concept et théorie. In S. Moscovici (Dir.). *Psychologie sociale* (pp. 357–378). Paris: PUF,.
- Jodelet, D. (1991). *Les représentations sociales*. Paris: PUF.
- Lahlou, S. (1995). *Penser Manger : les représentations sociales de l'alimentation*. Dissertation in social psychology. École des hautes études en sciences sociales. Paris, France. <http://tel.archives-ouvertes.fr/docs/00/16/72/57/PDF/THEDE100a.pdf>. Accessed 18 June 2010.
- Larose, F., Boulanger, D., Couturier, Y., Bédard, J. & Larivée, S.J. (2009). Les représentations sociales comme analyseur de l'émergence d'une nouvelle profession en éducation : le cas des agents de développement au Québec. [As representaçõessociaiscomoanalisador da emergência de uma nova profissãoeducação: o caso dos agentes de desenvolvimento no Québec.] *Revista da FAEBA – Educação e Contemporaneidade*, 18(32), 1-16.
- Larose, F., Lenoir, Y., Bacon, N. & Ponton, M. (1994). Lieu de contrôle, représentations sociales et modèles d'intervention éducative dans une perspective interdisciplinaire : une

- étude exploratoire auprès d'enseignantes et d'enseignants du primaire au Québec. *Revue des sciences de l'éducation*, 20(4), 719-740.
- Minier, P. (1995). *Les représentations de l'apprentissage : système symbolique médiateur de l'interaction parents-enseignants*. Dissertation in Education. Université du Québec, Montréal et Chicoutoumi, Canada. <http://bibvir.uqac.ca/theses/1518107/1518107.pdf>. Accessed 11 May 2010.
- Moliner, P. (1996). *Images et représentations sociales*. Grenoble: PUG.
- Moscovici, S. (1973). Foreword. In C. Herzlich, *Health and illness: a social psychological analysis (p.ii)*. London : Academic Press
- Moscovici S. (1961). *La psychanalyse, son image et son public*, Paris: PUF
- Nye, C., Turner, H., and Schwartz, J. (2006). *Approaches to parent involvement for improving the academic performance of elementary school age children*. London: The Campbell Systematic Reviews. [En ligne] <http://www.campbellcollaboration.org/library.php>.
- Paty, B. (2007). Etude des représentations sociales de la violence chez les élèves et chez les enseignants : contribution à une compréhension des conflits au collège et au lycée. Congrès international AREF 2007 (Actualité de la Recherche et Education et en Formation)
http://www.congresintaref.org/actes_pdf/AREF2007_Benjamin_PATY_527.pdf. Accessed 18 June 2010.
- Pelt, V. (2011). Les théories de la Communication au service de la Relation École/Famille. *Scientia Paedagogica Encyclopedis*. 47(1), 3-24.
- Pelt, V. & Poncelet, D. (2010). Relation École/Famille : Analyse d'une communication institutionnalisée, *Actes du XIIIe Congrès international de l'Association internationale de formation et de recherche en éducation familiale (AIFREF)*. Fortezza Da Basso, Florence, Italie, 17-19 novembre 2010.
- PSR-Paper on Social Representations. <http://www.psych.lse.ac.uk/psr/>. Accessed 13 July 2010.
- Räty, H. & Snellman, L. (1998). Social representations of educability. *Social Psychology of Education*, 1, 359-373.
- Salomon, A. & Comeau, J. (1998). La participation des parents à l'école primaire trente ans après : un objectif encore à atteindre. *International Review of Education*, 44(2-3), 251-267.
- Statec. (2009). *Le Luxembourg en chiffre*. Luxembourg: Statec.

<http://www.statistiques.public.lu/fr/publications/horizontales/luxChiffresFR/luxChiffresFR.pdf>

Vergès, P. (1992). L'analyse des représentations sociales par questionnaires, *Revue française de sociologie*, 42(3), 537-561.

Discussion intermédiaire

	Titre de l'article	Objectifs	Questions de recherche
Chapitre 5 : Les représentations sociales (Article 4)	Analysis of the Semantic Field of Social Representation between Teachers and Parents about the School/Family Relationship	<ol style="list-style-type: none"> 1. Analyse d'un point précis du modèle théorique des pressions : les déterminants psychologiques 2. La représentation sociale de la RÉ/F pour les parents et enseignants de 4 écoles du Luxembourg 6. Vérification de l'hypothèse d'une représentation négative pesant sur la RÉ/F 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Quelle représentation ont les parents de la RÉ/F ? 2. Pouvons-nous énoncer un noyau dur constituant la représentation sociale sur cette expression ?

Cette étude constitue le premier élément de résultats mis en évidence. Élément du schéma des pressions en tant que déterminant psychologique, les représentations sociales sont un des points les plus étudiés dans le champ de l'éducation. C'est ainsi qu'en incluant l'impact des déterminismes psychologiques (dont les représentations sociales font parties), nous avons décidé de rechercher la valeur de l'expression 'RÉ/F'.

Il s'agissait pour nous de valider et/ou d'invalider une hypothèse de représentation négative de la relation École/Famille (RÉ/F) mis en exergue dans la littérature par de nombreux auteurs. Cette hypothèse ayant une implication directe sur notre champ d'investigation, puisque la communication s'établirait à partir de ces *a priori* et engendrerait bien avant l'établissement de l'échange, une communication défectueuse (axiome 1 de la théorie de la pragmatique des communications). Nous nous sommes donc interrogée sur la façon dont parents et enseignants envisageaient cette expression 'RÉ/F'. Pour cela, nous avons procédé à une analyse sémantique des mots spontanés.

Nous avons demandé dans un premier temps aux différents protagonistes de nous livrer cinq mots (expression, adjectif, nom, etc.) de façon spontanée, qui exprimaient leur regard sur cette relation, basés sur la technique des associations libres. Dans un second temps, nous leur avons demandé de leur attribuer un classement de 1 à 5 (du plus représentatif au moins représentatif), afin de dépasser les limites énoncées par Abric (2003) sur la théorie proposée par Vergès (1992). Les questionnaires dont dépendaient cette interrogation étaient présentés, pour les parents uniquement, en allemand, français et portugais. Les réponses livrées correspondaient au choix de langue du questionnaire, elles ont donc été traduites en français mais analysées en tenant compte de cette information. Les données prenaient également en

compte un certain nombre de caractéristiques socio-démographiques, telles que le genre, les fourchettes d'âge (moins de 30 ans, 31-40, 41-50 et plus de 51 ans) et la réponse à une question directe concernant la RÉ/F : « Comment jugez-vous la relation actuelle entre vous et l'école de votre enfant » avec deux modalités (« satisfaisante » ou « à améliorer »). Bien évidemment les données étaient totalement anonymes.

Nos résultats ont été obtenus à partir des réponses fournies par seize classes :

- 8 professeurs
- 105 parents

Les résultats ont été analysés statistiquement et pour les mots spontanés selon la procédure de Flament et Rouquette (2003).

En ce qui concerne la question directe, trois quart des répondants estiment que la RÉ/F est satisfaisante. Ce résultat est confirmé par la valence attribuée aux occurrences énoncées par parents et enseignants. Ces derniers sont essentiellement positifs (71 %), seuls 7% d'entre eux apparaissent comme négatifs. Par ailleurs, plus de la moitié de ces occurrences négatives proviennent de deux classes seulement, ce qui suggère l'importance relationnelle entre l'enseignant et les parents.

Les résultats obtenus nous permettent donc de répondre à nos interrogations initiales. Ainsi, nous avons pu noter que parents et enseignants considèrent majoritairement la RÉ/F comme positive, même si elle reste encore difficile dans certaine classe. De plus, la procédure suivie, nous a permis de mettre à jour le noyau dur de la représentation sociale constitué de deux occurrences : la communication et la confiance. Même si cela semble d'une évidence sans conteste, il nous semblait important de le valider par le biais d'une expérimentation. Au vu de cette étude, il semble important de mettre l'accent sur la nécessité d'établir une communication positive entre enseignants et parents afin qu'une confiance s'établisse entre ces deux éducateurs. C'est à cette condition que la RÉ/F pourra porter ses fruits en termes de bénéfices cognitifs et conatifs pour l'enfant.

Chapitre 6 : Recherche-action et groupe

Article 5.

“Le groupe comme élément-clé dans le processus de co- construction de la problématique lors d’une Recherche- Action en milieu scolaire”

Véronique Pelt

Article accepté dans la Revue des Sciences de l'Éducation

Le groupe comme élément-clé dans le processus de co-construction de la problématique lors d'une Recherche-Action en milieu scolaire

Résumé

Cet article a pour but de présenter et d'analyser la mise en œuvre d'une recherche-action menée au Grand-Duché du Luxembourg, dans le cadre d'un projet sur la Relation École-Famille. Après la présentation de notre objet d'études, cette contribution met en évidence le processus de co-construction de la problématique. Les étapes du développement d'équipe proposées par Tuckman (1965) amèneront à leur tour un éclairage sur la réalisation et la réussite d'une recherche-action. Nous verrons ainsi comment se développe ce processus de co-construction au travers de la problématique et de la constitution du groupe. Ceci sera étayé par notre recherche sur le terrain où à partir d'un même input, quatre groupes ont co-construit quatre problématiques distinctes.

Mots clés : communication école/famille, problématique, co-construction, groupe, Luxembourg

The group as key-element in the process of problem's co-construction within an action-research in school environment

Abstract

This article aims to present and to analyse the implementation of an action-research led in Luxembourg within the framework of a project on School-Family Relationship. After the presentation of the object of our study, this contribution highlights the process of problem co-construction. The stages of team development proposed by Tuckman (1965) will offer an insight into the implementation and success of an action-research. We will see how this process of co-construction develops through the problem definition and the formation of the group. This will be supported by our field research, where four groups co-constructed four distinct problems from the same input.

Key words: School/Family communication, problem, co-construction, group, Luxembourg

Introduction

Cet article questionne la recherche-action à partir de la co-construction de sa problématique dans un cadre de relation entre l'école et la famille au sein de 4 écoles

primaires luxembourgeoises. Au Luxembourg, les études dans ce domaine sont quasi-inexistantes en raison de la jeunesse même de son université (créée en 2003). Cependant, dès 2004, l'équipe Educational Measurement and Applied Cognitive Science (EMACS) se penche sur l'école luxembourgeoise et en 2008 publie un rapport intitulé, « La place de l'école dans la société luxembourgeoise de demain. ». Cette étude d'une durée de trois ans a permis aux chercheurs de s'interroger sur la place faite aux parents (Poncelet, Dierendonck, & Voz, 2008). Ces constats servent de base à la recherche Partners¹ et lui a permis de voir le jour.

Dans le champ des sciences de l'éducation, la Relation École-Famille (RÉF) occupe une place prépondérante depuis plus d'une quarantaine d'années. Plusieurs recherches ont démontré l'impact positif pour les élèves, notamment en termes de meilleurs résultats, de devoirs à la maison davantage complétés, de plus de motivation positive, de moins de difficultés comportementales, etc. (Darch, Miao, & Shippen, 2004 ; Deslandes, 2005, 2010 ; Deslandes & Cloutier, 2000 ; Hill & Tyson, 2009 ; Patall, Cooper, & Robinson, 2008). De plus, cette RÉF a un retentissement tant pour l'enseignant que pour la famille.

Partant de ce constat, nous avons décidé de nous pencher sur cette RÉF et d'encourager sa mise en œuvre dans les écoles primaires du Grand-Duché du Luxembourg. Une phase réflexive (voir Pelt & Poncelet, 2011a) élaborée au sein de notre groupe de recherche a permis d'opter pour la mise en place d'une recherche-action de type participatif (RAP) avec les enseignants. Ce courant de recherche reconnaît la connaissance du terrain des acteurs et leurs compétences à trouver des solutions à travers des actions ; le chercheur prenant part à ses réflexions, essentiellement comme facilitateur de la démarche. La littérature énonce clairement que la participation des personnes sur le terrain contribue plus que largement au « [...] développement des connaissances liées à la pratique et bien sûr, au développement de la pratique elle-même [...] » (Desgagné, Bednarz, Lebus, Poirier, & Couture, 2001, p. 35). Comme souligné ci-dessus, la structure réflexive de la RAP a pour vocation d'impliquer ses acteurs et de les amener à élaborer des solutions possibles. Le changement envisagé est alors global puisqu'il est tant d'ordre individuel (critique de sa praxis et développement personnel et professionnel) que systémique (modification de la structure du système relationnel École/Famille), ce que nous représentons sous la forme du schéma suivant :

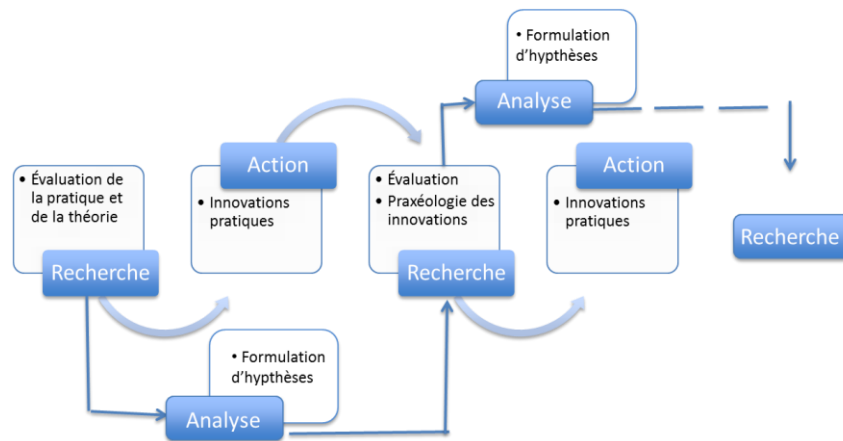


Figure 1 : Logique temporelle des boucles récursives de RAP (Pelt & Poncelet, 2011b).

Un sujet est abordé puis approfondi tant réflexivement, pragmatiquement qu'empiriquement, ce qui évite l'écueil de la superficialité.

Les questions auxquelles nous tenterons de répondre, dans cette étude, sont : 1) comment le processus de recherche se met-il en place? 2) la constitution du groupe joue-t-elle un rôle au sein de ce processus ? Cet article a donc pour objectif de répondre à ce questionnement en présentant le processus de recherche inhérent à la co-construction de la problématique au travers d'un même *input* proposé à 4 écoles du Grand-Duché du Luxembourg.

Contexte

Relation école-famille : définition

Dans cet article, nous présenterons succinctement la problématique de la REF pour permettre une meilleure compréhension du contexte dans lequel notre RAP se situe. Selon Migeot-Alvarado (2000), c'est la société qui impute à la REF des droits et devoirs. Or, ceux-ci ont beaucoup évolué ces dernières décennies pour passer d'une « exclusion » parentale à un désir de collaboration entre école et familles pour s'assurer de la réussite de l'enfant. Toutefois, cette collaboration ne peut se réduire à une communication directe entre l'enseignant et les parents, partie visible de l'iceberg. Le « jeu » communicationnel ou plutôt l'enjeu se situe au niveau de l'enfant, ce « go-between » placé en position stratégique et qui est selon Perrenoud (1987) « un agent de liaison entre les deux, une sorte de trait d'union valorisé » (p. 1) : l'enseignant énonce des informations concernant l'élève et les parents y réagissent en fonction de l'enfant qu'ils côtoient. Pour Charlot et Rochex (1996), l'enfant a un double statut celui d'enfant et d'élève simultanément et constitue dès lors un enjeu tant pour

la famille que pour l'école. Ceci permet aux auteurs de conclure sur la nécessité et la difficulté d'une relation école/famille tout en précisant que les familles populaires, que nous appelons les plus défavorisées, « loin d'être indifférentes ou hostiles à l'école, en attendent beaucoup pour leurs enfants, même et surtout quand elles sont ou se pensent « techniquement » démunies pour les aider dans la réalisation des tâches scolaires » (Charlot & Rochex, 1996, p. 146). Cette collaboration peut se traduire par un certain nombre d'actions à mener par l'école ou la famille.

Afin de mieux saisir ce que peuvent être ces actions, Epstein, et al. (2009) les ont rassemblés autour de six « clés de la réussite » qui correspondent à six types de participation et pour lesquelles ils ont montré les bénéfices pour les principaux concernés (enfant, parent, enseignant) :

- Le rôle parental : en aidant les familles à établir un environnement propice à faire de l'enfant un élève ;
- La communication : en faisant circuler des informations entre maison et école, et inversement, sur les programmes scolaires et les progrès des enfants ;
- Le bénévolat : en favorisant l'investissement des parents au sein de la classe ;
- L'apprentissage à la maison : en fournissant aux parents des informations et des idées leur permettant une optimisation de leur aide et suivi aux devoirs ;
- La prise de décision : en incitant les parents à appartenir aux instances scolaires ;
- La collaboration avec la communauté : en identifiant les ressources et services proposés par la communauté afin de renforcer le lien tripartite (école, famille, communauté).

La relation École/Familles au Grand-Duché du Luxembourg

La loi scolaire du 6 février 2009 au Luxembourg est à l'origine d'une réforme de l'enseignement fondamental (Gouvernement du Grand-Duché de Luxembourg, 2009 ; Ministère de l'Éducation et de la Formation professionnelle [MEN], 2009). Cette nouvelle loi envisage pour la première fois les relations école-famille en institutionnalisant un « *partenariat* » (terme emprunté à la loi). Ainsi, le règlement grand-ducal du 23 mars 2009 fixant la tâche des instituteurs de l'enseignement fondamental énonce, dans son article 4, un nombre d'heures précis, soit « [...] 40 heures de disponibilité pour le partenariat avec les parents des élèves [...] » (p. 816) et précise les modalités de leur mise en œuvre : « [...] les réunions et les entretiens avec les parents d'élèves sont à fixer à des horaires qui tiennent

compte des contraintes des parents exerçant une activité professionnelle [...] » (p. 816) Cette nouvelle loi offre donc la possibilité aux enseignants d'intégrer les parents dans leur démarche éducative et à ces derniers, d'établir un lien réel et fructueux avec l'école.

La co-construction de la problématique

Dans les recherches expérimentales, la construction de la problématique se situe en amont de l'expérimentation et est élaborée par le chercheur au sein de son organisation méthodologique afin de délimiter son champ d'action. Dans une RAP, cette étape ne peut se réaliser qu'une fois les chercheurs confrontés aux acteurs du terrain. Cette phase occupe alors une place prépondérante voire décisive (Darré, 1997) en tant qu'élément fondateur de la RAP et se construit au sein même de cette recherche sans pouvoir être prédéfinie. La problématique de la RAP doit devenir une représentation commune à chacun des participants (Allard-Poesi & Perret, 2004).

Pour Greenwood et Levin (1998), la recherche-action est ancrée dans la volonté de résoudre un problème concret et pratique mais aussi de transformer une situation vécue comme étant problématique par les acteurs en une situation plus favorable. Les notions de « concret », « pratique », « situation vécue par les acteurs » amènent la nécessité de travailler main dans la main avec les participants impliqués. Co-construire une RAP s'applique alors dès son origine, dès l'abord du contexte. En fonction des auteurs, la définition de la problématique est soit « [...] le fait d'une traduction d'un problème concret dans une problématique et/ou perspective théorique pré-déterminée[...] » (p. 6) soit « [...] le résultat d'un processus de construction avec les acteurs de l'organisation (on parle alors souvent de coconstruction) [...] » (Allard-Poesi & Perret, 2004, p. 9). Dans le cas d'une volonté collaborative, prendre en compte le contexte réel et la compréhension qu'en a le praticien sont obligatoires (Desgagné, 1997). La problématique co-construite par les participants donnera le ton à la réflexion et les actions qui seront menées à sa suite et orientera l'obtention (ou non) de résultats tangibles sources de théorisation. Desgagné (1997) précise ainsi que l'un des postulats de la RAP est la participation active de tous ses membres dans la construction des connaissances. Landry (1995) a une vision constructiviste de la construction du problème permettant de faire le lien avec la RAP qui se place dans cette perspective épistémologique. Le chercheur va créer une situation de déstabilisation ou partira d'une telle phase afin de co-construire et de reconstruire une réalité propre aux acteurs de la RAP en tenant compte de la réalité (contexte et compréhension de la situation) pour ensuite formuler une problématique co-construite.

Notre approche emprunte donc aux perspectives constructivistes et coopératives puisque les RAP découlant de notre *input* de départ (situation engendrant un problème à résoudre) sont la résultante d'un processus commun de reconstruction de la réalité négocié avec les participants (co-construction). Le rôle du chercheur sera alors d'orienter et de cadrer la recherche en partant de son « cadre d'exploration » (Desgagné, 1997) tout en prenant acte du contexte et de la compréhension de la réalité propre à chacun. Au-delà de son importance méthodologique, la co-construction de la problématique permet aux individus réunis de se constituer en groupe au travers d'échanges qu'elles impliquent.

La recherche Partners

Financée par l'université du Luxembourg et d'une durée de deux ans, la recherche PARTNERS présente une méthodologie atypique, puisque regroupant une recherche expérimentale et une RAP. La première a pour objectif, entre autres, d'évaluer d'une façon quantitative l'impact des projets de classe ou d'école établis dans la RAP sur les performances scolaires et certaines attitudes conatives de l'enfant. La seconde a pour but de faire émerger des solutions propres à l'établissement scolaire et les réaliser sous forme d'actions puis de les évaluer (Poncelet, Dierendonck, & Pelt, 2011). Nous nous intéresserons ici à ce second volet.

A l'origine, ce projet a été élaboré dans un but d'amélioration des RÉF. Il s'agissait de développer une relation positive et constructive entre l'école/l'enseignant et les familles tout en essayant de cibler les parents les plus éloignés du système scolaire (parents caractérisés par un niveau socio-économique faible et/ou ne parlant pas le luxembourgeois). La loi scolaire a constitué notre porte d'entrée dans les écoles. Le texte légal légitimait la proposition aux enseignants de travailler de concert avec les chercheurs afin de faire émerger des discussions les représentations liées à la thématique de la RÉF et de trouver des moyens pour mettre en œuvre des actions palliant les difficultés liées à cette relation. L'objectif était double : d'une part, il s'agissait de transformer les réflexions en actions possibles à mener sur le terrain et d'autre part, il fallait trouver et finaliser des voies de conceptualisation.

Questions de recherche

Comme précisé précédemment, l'objectif de cet article est de répondre aux questions suivantes : 1) comment le processus de recherche se met-il en place dans des écoles au Luxembourg ? 2) dans quelle mesure la constitution du groupe joue-t-elle un rôle au sein de ce processus ? Elles seront ainsi développées en présentant le processus de recherche inhérent à la co-construction de la problématique au travers d'un même *input* proposé à quatre écoles

du Grand-Duché du Luxembourg. Cette contribution mettra en évidence comment la construction du groupe se lie au processus de co-construction de la problématique pour jouer un rôle fondamental sur la recherche en elle-même et sur la compréhension des enjeux et des difficultés liés à sa mise en œuvre.

Méthodologie

Cette recherche a été menée par cinq chercheurs de l'université, travaillant au sein de la même équipe de recherche : deux docteurs en sciences de l'éducation, dont un assistant-professeur, deux docteurs en psychologie et une psychologue. Elle a par ailleurs été supervisée par des experts externes, dont l'un est issu d'une université étrangère (Université de Montréal, Canada) pour sa partie méthodologique et les autres du MEN pour s'assurer que les actions entreprises respectent une éthique propre à la bonne moralité de l'école.

Une phase réflexive et menée par les chercheurs avait trois objectifs :

- effectuer une recension des écrits sur la RÉF afin de collecter un maximum d'informations sur les bénéfices et les difficultés inhérentes à cette relation, mais également sur la RAP afin de s'assurer que la procédure de sa mise en œuvre était respectée (Pelt & Poncelet, 2011a ; Poncelet & Pelt, 2011) ;
- schématiser notre situation initiale : l'organigramme proposé par Desgagné et al. (2001, p. 41) a été adapté à notre thématique (figure 2) afin de créer un cadre à notre réflexion;
- constituer notre échantillon, sur une base volontaire.

L'accord des acteurs de la RAP a été obtenu après une séance d'information et de présentation du projet, avec, en amont, l'aval du MEN et des inspecteurs des écoles participantes.

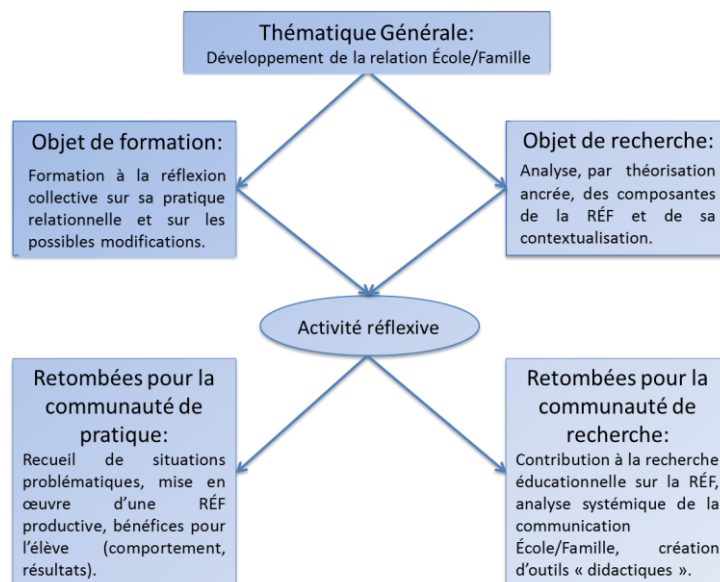


Figure 2 : Descriptif du projet

Dans la pratique, nous avons respecté les exigences de la RAP en proposant aux enseignants d'adopter un rôle de co-expert (Poncelet & Voz, 2004) et de co-chercheurs² à part entière. Quant aux chercheurs, nous partageons avec le groupe les responsabilités, les réflexions, les actions et le processus de transformation lui-même. Précisons toutefois, que cette contribution s'écarte de la philosophie de la RAP puisque l'analyse proposée a été élaborée par les chercheurs intervenant au sein de cette RAP et n'est pas la résultante d'un travail d'écriture commun à tous ses acteurs.

Rôle des chercheurs

Dans le cadre d'une RAP, le rôle des chercheurs est de s'adapter à la pensée des participants afin de leur permettre d'accéder à leur rôle d'acteur (ceci constituant la réalité d'une RAP) tout en leur faisant comprendre l'importance de leur motivation à participer pour un résultat optimisé (Coenen, 2001). Nous avons donc, tout au long des réunions, rappelé ces différents points notamment quand trop d'attentes (en termes de solutions possibles au problème posé) pesaient sur nous, et adopté un rôle d'animateur. Ainsi, nous n'hésitions pas à reformuler les discussions en tentant de pointer les difficultés soulevées afin que le groupe s'entende sur ces points. Nous appliquions en fait la technique que prônent Rogers et Kinget (1962). Tout en dépassant notre rôle de simple animateur, nous avons évoqué avec les co-chercheurs des solutions envisageables quand la situation était trop bloquée et nous avons participé activement aux discussions relatives aux actions proposées et à leur possible mise en œuvre.

Echantillon

Notre échantillon est composé de quatre écoles primaires parmi les 402 que compte le Luxembourg. Nous avons contacté toutes les écoles primaires du Luxembourg, qui avaient précisé dans leur Plan de réussite scolaire³ (PRS) leur volonté de travailler en priorité avec les familles, soit au total une vingtaine d'écoles. Sur les quatre écoles, des enseignants de différents niveaux et des présidents d'écoles se sont engagés dans la RAP ainsi qu'une classe unique. Par conséquent, il a semblé plus propice d'opter pour un travail réflexif et d'élaboration propre à chaque école⁴. Cette situation a eu un impact sur notre plan expérimental, puisqu'elle a engendré une émergence de quatre problématiques à partir de notre *input* de départ : « Comment faciliter les échanges entre l'école et les familles et surtout, celles qui en sont le plus éloigné ? » et partant, nous avons dû gérer à proprement parler quatre RAP distinctes. Ceci est l'une des conséquences de la RAP : co-construire la problématique permet au chercheur d'éviter de se figer dans un modèle préétabli et d'intégrer ainsi le groupe au même titre que les autres participants, ce qui facilite la mise en place d'une coopération basée sur une confiance mutuelle (Coenen, 2001). Dans ce cadre de confiance, nous avons laissé les écoles libres de constituer le groupe de recherche-action et donc d'inclure ou non la présence des parents (et des élèves). Il nous semblait fondamental que les écoles se sentent maîtres de leur recherche et de la méthodologie à appliquer. Ainsi dans les école N°1 et 2, les présidents d'école ont choisi des représentants élus de parents, alors que pour l'école N°4, s'agissant que d'une seule classe, l'enseignant a opté pour inclure tous les parents. Enfin, l'école N°3 a préféré dans un premier temps ne pas inclure de parents.

Quatre groupes se sont constitués, que nous nommerons école 1, 2, 3 et 4, aux participants émanant du contexte propre à chaque école, s'ajoutent systématiquement deux chercheurs de l'université. Les caractéristiques de ces quatre écoles sont présentées dans le tableau ci-dessous.

Tableau 1 : Caractéristiques des quatre écoles

Caractéristiques		École N°1	École N°2	École N°3	École N°4
École	Nombre de classes	28	17	10	13
	Nombre total d'élèves	470	342	163	217
	Population de la commune ⁵	6 227	18 657	1 058	14 545
Enseignants	Nombre de participants	2	4	5	1
	Sexe	2F	2F-2H	5F	1F
	Tranche d'âge	[45-60]	[35-45]	[25-35]	[45-50]
Parents	Nombre de participants	2	2	/	15
	Sexe	2F	1F-1H	/	12F-3H
	Tranche d'âge	[35-45]	[40-50]	/	[30-55]
	Statut dans l'école	Elues	Elus	/	Parents de la classe
Elèves	Nombre de participants	/	2	/	/
	Sexe	/	2H	/	/
	Tranche d'âge	/	[11-13]	/	/
	Statut dans l'école	/	Volontaires	/	/
Communauté	Nombre de participants	/	3	/	/
	Sexe	/	1F-2H	/	/
	Tranche d'âge	/	[35-50]	/	/
Relation		Cordiale, basée sur confiance	Assez cordiale	Amicale	Groupe cohérent, unifié

Collecte des données

Dans le cadre d'une RAP, la méthode de collecte de données la plus appropriée est celle inhérente aux « focus groups ». Cette méthode permet de se centrer sur un sujet d'étude préalablement défini tout en intégrant le recueil d'information issu de plusieurs personnes interagissant lors de discussions (Kitzinger, Markova, & Kalampalakis, 2004). Le rythme des réunions proposé et accepté par les partenaires était d'une séance de deux heures tous les deux mois. Dans la mesure où les participants ne préféraient pas être enregistrés, des prises de

notes ont été effectuées lors de ces sessions. Il est vrai qu'un enregistrement aurait été plus adéquat méthodologiquement, mais pour s'assurer d'une meilleure objectivité des notes, les données ont été collectées par les deux chercheurs participants qui ont ensuite mis en commun leur prise de notes respectives pour rédiger le compte-rendu de chaque session. Ce dernier a été soumis à l'approbation de l'ensemble des participants au début de la nouvelle réunion. Ainsi nous suivions les recommandations de Desgagné et al. (2001), quant à l'approfondissement des réflexions.

Analyse qualitative

Ces données ont été analysées et synthétisées de manière qualitative par le groupe des cinq chercheurs. En procédant à une analyse conversationnelle basée sur la définition des thèmes abordés, nous avons regroupé les éléments discursifs les plus représentatifs du thème et les principaux messages clés. Cette procédure a permis de mettre en évidence les pressions pesant sur la RÉF et ainsi, formuler une problématique propre à chaque école. Chaque verbatim est attribué à un intervenant : C1 à C5 pour les chercheurs de l'université, E1 à n (en fonction du nombre de participants) pour les enseignants, P1 à n pour les parents et MC1 à n pour les membres de la communauté. Les interventions E, P et MC sont précédées du N° d'école.

Résultats

Dans cette partie, nous présenterons un premier sous-chapitre mettant en exergue les arborescences obtenues suite à l'analyse du discours effectuée à partir des données des quatre écoles. Ce sont ces dernières qui nous ont permis de mettre en évidence la co-construction de la problématique (deuxième sous-chapitre). Enfin, la dernière sous-partie consiste en la présentation des apports du groupe dans la co-construction du sens.

Arborescences de l'analyse du discours par école

Les thèmes mis en exergue dans cette partie concernent uniquement, par souci de lisibilité, ceux nécessaires à la compréhension de la co-construction de la problématique présentée dans le paragraphe suivant. Chaque première réunion s'est déroulée sur le même modèle : présentation du projet et des intervenants puis les différents centres d'intérêt, les préoccupations individuelles et/ou collectives, les intentions, etc. ont pris le relais et ont permis de mettre en place les objectifs propres à chaque école. Les réunions suivantes se sont

alors placées dans le fil conducteur de la première. Les arborescences proposées sont donc différentes d'une école à l'autre.

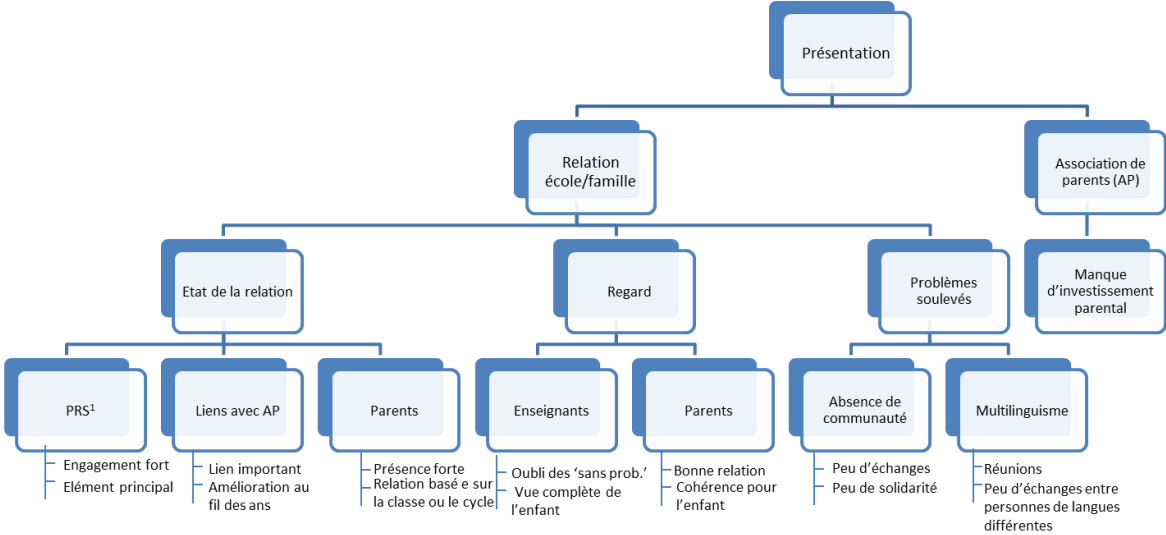


Figure 3 : Arborescence de l'analyse du discours de l'école N°1

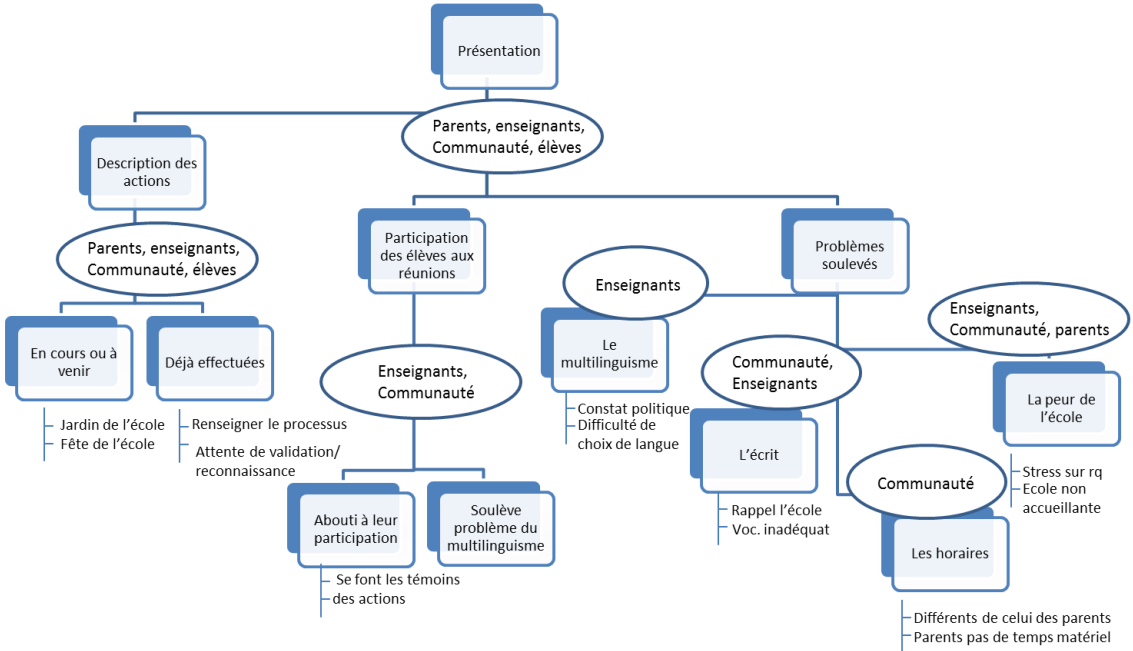


Figure 4 : Arborescence de l'analyse du discours de l'école N°2

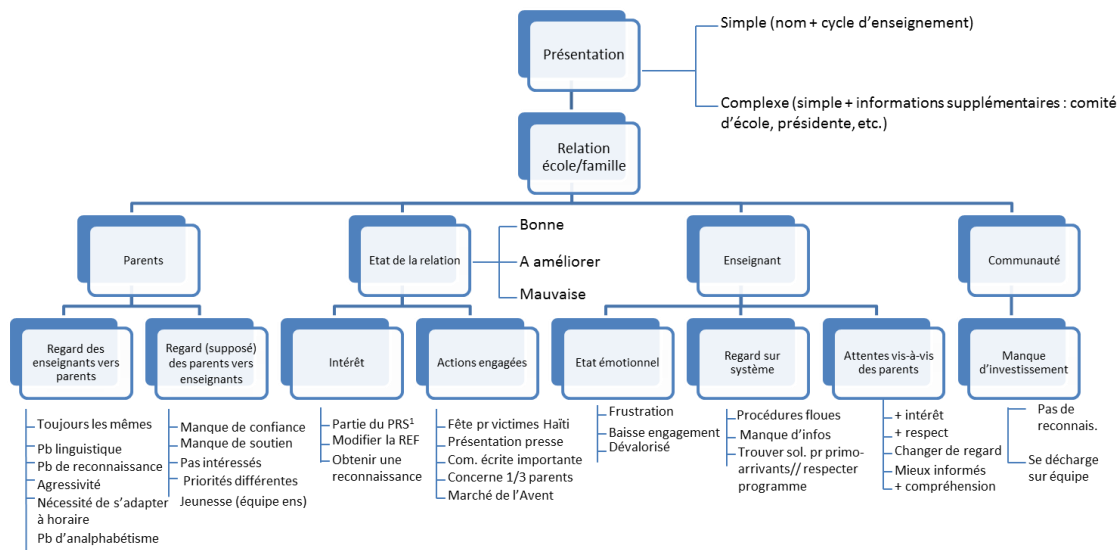


Figure 5 : Arborescence de l'analyse du discours de l'école N°3

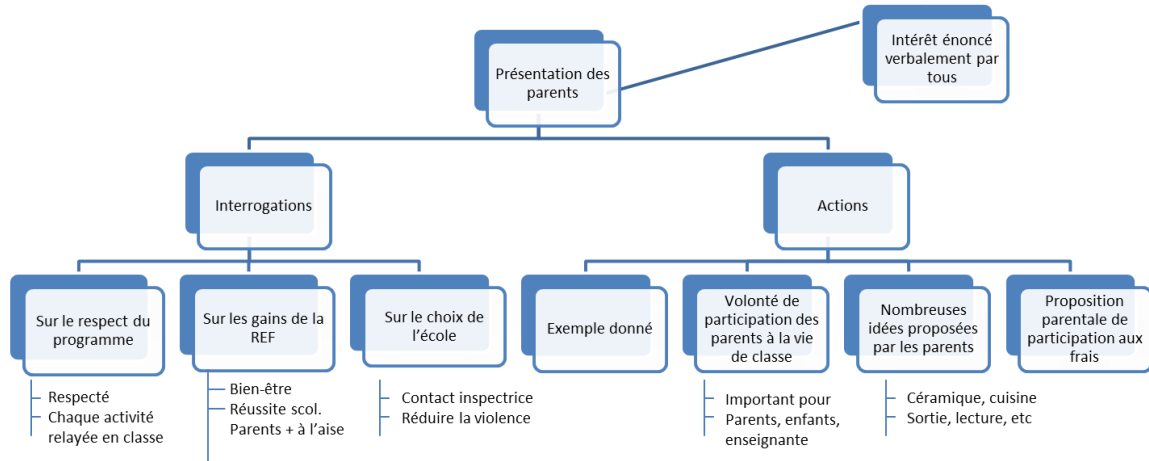


Figure 6 : Arborescence de l'analyse du discours de l'école N°4

La co-construction de la problématique : une démarche de construction de sens et de prise en compte du contexte

La démarche de co-construction de la problématique n'a pu se réaliser qu'au travers d'une confrontation des représentations et interprétations individuelles de la relation, leur

mise en perspective étant différente pour les écoles et ses participants, chacun n'ayant ni la même histoire, ni le même vécu face à l'école, ni le même rôle. Les pressions qui pèsent sur cette relation étaient différentes et différemment ressenties.

- École N°1 : Les représentants de parents soulèvent la difficulté de créer une communauté de parents, basée sur l'entraide :

1P2 : « *Ici, il n'y a pas de communauté de parents, ils ne participent que quand cela concerne leur enfant, mais ils ne ressentent pas le besoin de partager des expériences plus éloignées de leur enfant* ».

Les enseignantes soulèvent également ce problème qu'elles lient au multilinguisme :

1E1 : « *Le problème est que bien souvent, les enseignantes démultiplient les réunions, en français et luxembourgeois pour que tout le monde puisse bénéficier des informations. Mais certains parents déplorent alors le manque de relation entre les deux communautés* ».

Les enseignantes soulignent également un travail commun intra- et non inter-cycle :

1E2 : « *Les relations école-familles ont toujours existé mais au niveau de la classe seulement ou du cycle* ».

Les pressions principales se situent donc au niveau de l'entité parents et de l'entité école. Les relations interindividuelles sont bonnes contrairement aux relations interinstitutionnelles, telles que présentées dans le modèle de l'influence partagé d'Epstein (2011).

Ce thème prend alors une place centrale et peut être considéré comme correspondant à la problématique : « Comment favoriser une relation constructive entre les familles afin de créer une communauté de parents qui sera solidaire et fera le lien avec l'école au travers d'un réseau pour toutes les familles, même les plus éloignées et de langues différentes ? »

- École N°2 : l'analyse du contexte a mis en évidence un problème de communication qui semble être dû au multilinguisme et à l'utilisation de l'écrit :

2MC1 : « *L'écrit rappelle l'école or l'institution « école » fait peur, elle peut rappeler une mauvaise expérience. Bien souvent les écrits sont faits avec un vocabulaire pompeux qui n'est là que pour mettre en avant le fait que l'on a fait des études* ».

Plus que l'hétérogénéité de la population, c'est le multilinguisme qui pèse de façon prépondérante au sein de cette école :

2E3 : « *Les familles les plus éloignées de l'école sont généralement celles qui maîtrisent mal les langues, or on les bombarde de papiers, ce qui a tendance à les intimider [...] L'école passe trop par l'écrit* ».

La problématique semble devenir « Comment favoriser une relation constructive entre l'école et les familles en faisant participer les plus éloignées, sachant que des problèmes interculturels font barrière ? »

Toutefois, l'analyse du contexte et les discussions établies avec cette école n'ont pu aboutir à une analyse claire des besoins et attentes. La communication avec l'équipe de recherche initiatrice du projet ne s'est pas mise en place. Le groupe des co-chercheurs souhaitait cantonner les chercheurs dans un travail de documentation de la RÉF préexistante dans l'école :

2E1 : « *Ce qui est important c'est de documenter le processus* »,

2MC2 : « *Il faut prendre en compte l'évolution du processus RÉF, car beaucoup de choses se font depuis longtemps dans l'école et ont évolué au fil des ans. Il serait intéressant de reprendre ce processus et de le valider* »,

C1 : « *Le but de notre recherche est d'instaurer, d'accompagner et de documenter des projets externes, élaborés tous ensemble et non de projets préexistants à notre venue à l'école* ».

L'analyse des étapes de formation du groupe nous éclairera davantage sur les raisons de cette situation. Toutefois, selon Coenen (2001), en imposant aux participants de prendre un rôle d'acteurs, le chercheur se positionne dans un consensus orthodoxe. Or, ces acteurs se sentent encore objet de recherche. Il semble bien que dans cette école, les participants ont refusé de jouer un autre rôle. De plus, en indiquant que les solutions ne seront pas la seule émanation de la réflexion du chercheur, il « bouleverse la réalité d'un grand nombre de personnes » (Coenen, 2001, p. 28).

- École N°3 : Après l'*input* général, le problème principal tel que formulé se situe au niveau de la communication externe :

3E4 : « *Je dois chercher des solutions pour intégrer les primo-arrivants, ce qui n'est pas facile, or les parents s'étonnent que je ne parle pas le portugais* »,

3E4 : « *Il y a un problème de compréhension, mais aussi d'intérêt. Certains pères ne savent même pas que je suis l'enseignante de leur enfant, d'autres sont présents mais n'écoutent pas ce qui est dit. Il y a un désintéressement total, surtout lorsqu'il y a désaccord sur le regard posé sur leur enfant. Certains sont même agressifs et n'hésitent pas à nous réprimander !* »,

3E3 (repris par 3E2) : « *J'aimerais aussi que les parents s'adressent à moi directement avant de faire des histoires entre eux, car bien souvent le problème pourrait être réglé très rapidement, mais là ça prend des proportions...* »

Par ailleurs, il se traduit par un sentiment de non-reconnaissance du travail effectué ainsi que par une analyse en locus externe de la RÉF :

3E3 : « *J'ai le sentiment que les parents ne me font pas confiance* »,

3E4 : « *J'aimerais que les parents soient plus intéressés par mon travail, qu'ils marquent un peu plus de respect. Ils ont tendance à trouver notre travail facile !* »,

3E2 : « *J'ai le sentiment de ne pas être soutenue par les parents, et que cela est réciproque. Pour moi, le manque d'intérêt des parents entraîne des frustrations chez les enseignants et une baisse de notre engagement* ».

L'analyse du contexte met en évidence l'importance des pressions ressenties par l'équipe enseignante. Elles pèsent à différents niveaux du modèle et plus particulièrement, nous retrouvons :

- Pour les enseignants :
 - L'hétérogénéité de la population entraînant une pression en termes de multilinguisme :

3E4 : « *Il existe des problèmes de compréhension liés à la langue mais aussi un problème plus grave d'analphabétisme des parents* »;

- L'hétérogénéité de l'équipe pédagogique, au sein de laquelle certains collègues créent plus de tensions sur la RÉF par un comportement inadapté :

3E5 : « *Le problème de confiance est aussi dû à une enseignante qui pose des problèmes dans l'établissement. Elle ne sait pas organiser son travail ou gérer sa classe, elle a réussi à perdre des élèves lors d'une sortie en forêt ! Et il faut faire comprendre aux parents que ce n'est pas nous* » ;

- Les déterminants psychologiques (valeurs, représentations, etc.) qui amènent les enseignants à adopter un discours négatif sur la RÉF et les parents :

3E2 : « *Certains parents sont dépassés* »,

3E4 : « *Il y a un va et vient entre incompréhension et manque d'intérêt* »,

3E2 : « *Mon degré de tolérance a tendance à diminuer* » ;

- Une commission scolaire (commune) qui ne prend pas, à cette époque (élections depuis), ses responsabilités :

3E2 : « *La commune n'accomplit pas les tâches qui lui sont imparties, notamment au niveau administratif. Par exemple, c'est l'école qui a dû organiser l'assemblée générale pour les élections de parents, fait des courriers pour la circulation devant l'école. Là encore il y a un manque de communication, sauf pour les reproches !* »

- Pour les parents :

- Les déterminants environnementaux (enfants à charge, emplois, etc.) :

3E4 : « *Certains parents sont trop engagés par ailleurs : trop de travail, trop d'enfants, absence du père...* »,

3E2 : « *Certains parents sont dépassés* »,

3E4 : « *Pour les primo-arrivants, il y a aussi des différences de mentalité, beaucoup ont comme première préoccupation l'aspect financier* » ;

- Les déterminants psychologiques (valeurs, représentations, etc.) qui amènent les parents à porter un regard négatif sur les enseignants :

3E1 : « *Notre équipe est jeune, ça a certainement à voir avec le manque de confiance* »,

3E2 : « *Il y a aussi des problèmes de ragots qui circulent entre les parents* » ;

- Le multilinguisme entraînant des difficultés communicationnelles :

C2 : « *Souvent les problèmes d'ordre communicationnel engendrent de l'agressivité* »,

3E4 : « *oui, pour exemple, les parents voudraient que les lettres soient traduites en portugais, alors qu'elles le sont déjà en allemand et français* ».

Pour l'école n°3, la problématique se transforme en « Comment favoriser une relation constructive avec les familles si celles-ci ne nous reconnaissent pas en tant qu'enseignant, en tant que professionnel de l'éducation ? ».

- École N°4 : La réunion avec l'enseignante met en évidence un problème de violence interne à la classe qui explique son adhésion au projet. L'idée de participer à ce projet a été suggérée (non imposée) par l'inspectrice, comme mentionné plus haut. La réunion avec les parents reprend ce thème et la RAP est perçue comme nouveau moyen (d'autres ont déjà été réalisés sans grand succès) pour dépasser ce problème :

4E1 : « *Depuis le début de l'année scolaire, je dois faire face à une grande agressivité au sein de ma classe, plusieurs actions ont déjà été mises en place, le projet serait un nouveau moyen pour y répondre.* »

Les pressions pesant sur la RÉF sont le MEN via l'inspecteur et les déterminants environnementaux. Le poids des histoires familiales individuelles ayant un impact sur les comportements sociaux à l'école.

La problématique est alors « Comment favoriser une relation constructive entre l'école et les familles en faisant participer tous les parents afin de contrôler la violence en classe ? »

Quatre étapes pour co-construire un sens : rôle du groupe

En procédant à l'analyse des différentes problématiques, nous nous sommes interrogés sur notre difficulté à créer une RAP dans l'école n°2. Outre les apports de Coenen (2001), sur l'importance de mise en confiance des participants permettant leur acceptation du rôle

d'acteurs et leur motivation à participer, il nous semblait que d'autres éléments pouvaient intervenir. Nous nous sommes alors penchés sur la constitution du groupe. N'avait-elle pas un rôle à jouer ? Rappelons qu'un groupe n'est pas l'addition d'individus, il possède ses propres caractéristiques engendrant une dynamique relationnelle qui lui appartient. Pour faire référence à la Gestalt-théorie, nous pourrions dire que « le groupe est [...] différent de la somme de ses membres » (de Visscher, 1991, p. 34). Si nous nous basons sur la définition du groupe restreint proposée par Landry (S., 1995) « [...] un système psychosocial pouvant être composé de trois à environ vingt personnes qui se réunissent et interagissent en vue d'atteindre une cible commune. [...] » (p. 52), nous pouvons considérer que nos quatre écoles devraient constituer des groupes restreints. Mais était-ce le seul élément à prendre en compte ? Nous avons alors tenté de valider leur existence à l'aide des étapes du développement d'équipes proposée par Tuckman (1965). Ce modèle enrichissait notre recherche d'un autre regard sur les groupes qui se sont formés au sein des écoles participant à notre RAP et nous éclairait quant à leur compréhension de la dynamique qui s'y est instaurée. Selon cet auteur, la vie d'un groupe se compose de cinq étapes : 'forming' (formation), 'storming' (confrontation), 'norming' (normalisation), 'performing' (production) et 'adjourning' (dissolution). Ainsi, avant sa formation, le groupe ne préexiste pas, il est simplement composé d'un agrégat d'individus.

- La phase 1 de ce processus permet la mise ensemble d'individus afin qu'une équipe se crée. Les membres se rencontrent, échangent afin de trouver leur positionnement les uns par rapport aux autres et s'attribuent mutuellement des rôles et une légitimité quant à leur présence. (Tuckman, 1965)

Dans cette phase, l'équipe de chercheurs a réuni autour de sa problématique de départ les personnes volontaires. Les raisons d'être de la recherche ainsi que les attentes et les objectifs y afférents ont été exposés. En fonction des écoles, et comme présenté précédemment, le nombre et l'appartenance groupale (équipe enseignante, représentants de parents, communauté) différaient suivant les écoles. L'équipe de chercheurs devait alors intervenir dans des groupes déjà plus ou moins constitués (ex. école n°2 ou n°3) où les membres se connaissaient et se percevaient déjà en tant qu'individualité. Les chercheurs sont alors entrés dans un système préexistant et l'ont perturbé par leur présence. Leur mission première était alors de réussir à créer un nouveau système les intégrant. Dans le cadre des écoles n°1 et 4, et malgré une connaissance mutuelle préalable, les membres n'avaient jamais travaillé ensemble et devaient former un groupe de réflexion avec les chercheurs. Le système étant inexistant,

l'équipe de chercheurs avait pour tâche de le créer et de le co-construire avec les co-chercheurs.

- La phase 2 est celle des confrontations. Chacun faisant part de ces opinions, des tensions émergent en raison des divergences. Cette phase peut devenir fatale au groupe (dissolution ou remaniement en termes de leadership) si les tensions ne sont pas réduites et les échanges régulés. . (Tuckman, 1965)

Si des confrontations ont eu lieu, elles n'ont abouti dans aucune école à des tensions dans le groupe. Les valeurs d'écoute, de respect d'autrui et de sa parole ont présidé et si chacun a pu s'exprimer et présenter ces représentations quant à la RÉF, les différends ont été dépassés.

Toutefois, ceci n'excluait pas les questionnements. Nous pouvons ainsi citer pour exemple l'impact de la mise en place d'action sur les programmes scolaires ou l'intérêt pour les enfants à participer à cette recherche. Ces interrogations étaient par ailleurs récurrentes et apparaissaient régulièrement lors des réunions. Il semble que cette phase soit concomitante avec les phases d'analyses inhérentes à la RAP (figure 1).

- Phase 3 : Lors de la normalisation le groupe se structure, des règles de fonctionnement acceptées par les membres se mettent en place. Le travail se cadre autour d'un consensus. . (Tuckman, 1965)

Sur les 4 écoles de notre échantillon, trois groupes se sont créés autour de règles de fonctionnement et ont pu ainsi composer avec les individualités et les représentations personnelles pour créer une finalité de groupe. Celle-ci s'est notamment exprimée au travers de l'élaboration de la problématique propre à chacune des écoles (cf. paragraphe précédent). Toutefois, au sein de l'école n°2, une mésentente s'est installée entre les buts présumés de chacun des participants. Des divergences sont apparues qui n'ont pas été dépassées lors de la phase 2. Cette incompréhension a perduré durant six mois, malgré plusieurs tentatives de clarification (reprise des objectifs de la RAP avec insistance quant à la notion de participation à de nouveaux projets en fonction de la problématique établie). Finalement, l'équipe de recherche n'a jamais réussi à s'intégrer au système de réflexion, le rôle qui lui avait été dévolu se limitant à être le témoin des actions élaborées. Ainsi, sans possibilité de créer un but commun aux différents chercheurs, la phase 5 (dissolution) a dû être initiée. Cette phase serait parallèle aux phases de recherche de la RAP (figure 1) puisqu'elle permet de mettre à jour des projets d'action autour de règles de fonctionnement.

- Phase 4 : A partir de cette phase, le groupe devient opérationnel. Le travail est effectif, les membres du groupe développent un but commun et mettent en place des actions permettant de l'atteindre. . (Tuckman, 1965)

Cette phase correspond à la réponse du groupe concernant le but commun. Il développe des stratégies/des actions lui permettant de l'atteindre. Nous ne développerons pas cette partie puisqu'elle constitue le corps de la recherche-action, se situant hors champ de la co-construction. En effet, cette dernière s'élabore dans les phases précédentes, elle correspondrait au concept de but commun, quant à l'action, elle se situerait en aval. Cette phase s'apparenterait à la phase « action » de la RAP (figure 1).

- Phase 5 : La dernière phase marque la dissolution du groupe. . (Tuckman, 1965)

Discussion

La co-construction de la problématique est une étape décisive d'une RAP, puisqu'elle va permettre au groupe d'élaborer et de se focaliser sur un but commun, qui préserve de la vie du groupe et des résultats à venir. Ainsi, trois de nos groupes ont réussi à atteindre cet objectif et co-construire une problématique commune en se focalisant sur des ressentis communs par rapport aux difficultés observées (multilinguisme, violence à l'école, absence de communauté de parents...). Cette co-construction est ensuite soumise à la volonté de mettre en place des actions pour transformer la réalité et la création d'un savoir praxéologique. Ces éléments constituent les points d'ancrage de la RAP, qui, lors de la construction de la problématique, doivent prendre en compte tant le regard des co-chercheurs que des chercheurs, chacun devant se sentir intégrés au sein du groupe, or dans l'école N°2, ce sentiment d'intégration n'était pas ressenti par les chercheurs de l'université. Or un partenariat fructueux ne peut se mettre en place qu'en respectant les règles de fonctionnement du groupe et d'une RAP. C'est cette construction partenariale qui devient ciment du groupe **et** moteur de la RAP.

Considérer les participants comme co-chercheurs a un impact quant au regard posé sur la problématique. Liant empathiquement les participants, la RAP permet en effet aux chercheurs d'intégrer la praxis et apporte aux co-chercheurs un espace de réflexion, un recul nécessaire. Mais pour cela, l'une des premières tâches consiste à favoriser « [...] la mise en place d'un référentiel commun [...] » (Humbecq, Lahaye, Balsamo, & Pourtois, 2006). Dit différemment « [...] la tâche la plus importante [...] n'est pas de résoudre un problème présumé déjà bien posé [...]. Elle est de formuler le ou les problèmes qu'il s'avérera pertinent de résoudre : il faut apprendre à résoudre le problème qui consiste à poser le problème [...] » (Le Moigne, 1990). Rappelons que ce problème doit être commun à tous les participants pour

permettre la co-construction de la problématique. Ainsi, bien que notre problématique initiale soit adaptée à un problème général issu du contexte institutionnalisé (loi de 2009), il était important de permettre son appropriation par les co-chercheurs. En considérant les différentes pressions pesant sur les écoles, nous avons répondu à ces attentes, puisque ces contraintes ne peuvent être exprimées particulièrement que par les co-chercheurs, en fonction de leur vécu professionnel (enseignants) ou relationnel (parents et enseignants).

Concernant la constitution du groupe, nous pouvons considérer qu'au moins dans trois de nos écoles, l'agrégat d'individus s'est muté en groupe restreint. Seule l'école n°2, ne répond pas aux critères tels que souhaités par l'équipe de recherche et attendus lors de la mise en œuvre d'une RAP. Le groupe préexistait et n'avait pas de raison d'y intégrer de nouveaux membres, qui, qui plus est, n'avaient pas leur place dans la RÉF à proprement parler (ni enseignants, ni parents, ni élèves, ni membres de la communauté). Il se percevait toujours comme objet de la recherche et non comme acteur ce qui induisait alors une position d'observateur pour les chercheurs. L'analyse en fonction du groupe nous a permis de comprendre que, même si un travail était initié au travers de l'évocation d'une problématique, la mise en œuvre de la RAP ne pouvait être effective ; les dimensions de cohésion de groupe et de but commun n'étant pas respectées.

Enfin, les analyses réalisées avec notre échantillon d'écoles nous ont permis d'observer les différents moments de la construction du groupe tel que présentés par Tuckman (1965). Ces phases peuvent être assimilées à la logique temporelle des boucles récursives d'une RAP (figure 1). Ainsi, il semble que les phases 2 à 4 se répètent aussi longtemps que le groupe réfléchit à la mise en place d'actions répondant à la problématique définie en amont. Ce parallèle entre récursivité de la RAP et construction du groupe nous permet d'aboutir au scénario suivant complété par les phases de construction de groupe, indispensables, selon nous, à toute RAP.

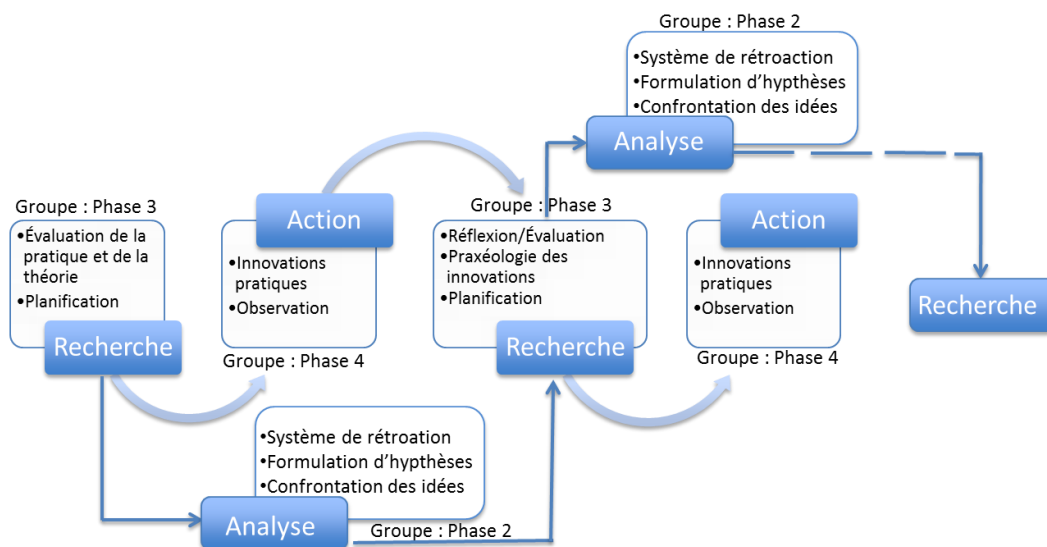


Figure 3. Scénario d'une RAP et vie du groupe

La phase d'analyse de la RAP serait alors identique à celle de confrontation du groupe (phase 2), celle de recherche à la normalisation (phase 3) et enfin celle de l'action à la production (phase 4).

Selon nous, la RAP perdurera tant que le groupe initialisera les différentes phases de sa construction. Si toutefois, une des étapes venaient à manquer que ce soit en termes de recherche-analyse-action ou de confrontation-normalisation-production alors la persistance du groupe et de la RAP serait mise à mal. C'est ce que nous avons appris avec l'école n°2 où la phase de normalisation n'a jamais pu se mettre en place et où l'équipe de recherche n'a pas réussi à trouver une place dans le système réflexif mis en place par l'école. Le constat fait par l'équipe de chercheurs a été la grande difficulté à donner suffisamment confiance aux participants dans leur capacité à trouver des solutions. N'ayant pas obtenu une modification du système permettant son intégration et donc une modification de l'axe « recherche », le groupe s'est dissout. Toutefois, bien que les autres groupes aient abouti à une réalité effective, et compte-tenu de la récursivité parallèle entre scénario de RAP et phases groupales, il est impératif de rester vigilant afin d'éviter, lors de confrontations sur de nouvelles actions à mettre en œuvre, de ne pas perdre de vue que la constitution du groupe joue un rôle. Il faut en outre toujours réinvestir le concept de but commun, car comme le rappelle Goyette et Lessart-Hébert (1987) la souplesse méthodologique de la RAP permet, mais aussi, demande une adaptation constante à l'objet de recherche.

Conclusion

L'analyse de la problématique au sein de la RAP mise en place dans quatre écoles fondamentales du Luxembourg a initié, au-delà de la mise en œuvre d'actions, un travail praxéologique sur la pratique de la RAP répondant ainsi à un de ses objectifs.

Mener une RAP ne signifie pas simplement venir et parler mais nécessite bien de la part du chercheur un travail de préparation lui permettant d'engager des échanges et soulever des interrogations. Ainsi cette position corrobore le point de vue de Darré (1997) pour qui la place du chercheur l'amène à mener de front cinq tâches pas toujours compatibles ou tout du moins difficiles à mettre en œuvre simultanément :

- « aider ses interlocuteurs à formuler *leur* problème ;
- assurer une suffisante solidité à sa propre problématique...
- ...et conduire le débat pour aboutir à – et maintenir autant que possible au cours de la démarche – une formulation commune ;
- apporter ses propres contributions en contrôlant l'apparition des malentendus ;
- garder suffisamment d'autorité dans les dialogues pour assurer l'accomplissement de ces tâches, c'est-à-dire en particulier – condition préalable – ne pas se faire transformer en exécutant » (p.182).

Enfin, en partant de l'analyse de la co-construction, nous avons vu qu'elle ne pouvait à elle seule, rendre compte de la réalité du terrain. Il fallait y adjoindre le concept de construction de groupe. C'est en mixant ces deux analyses que nous avons pu prendre acte des enjeux et des difficultés inhérents à la mise en place d'une telle procédure. Les deux constructions auxquelles tout chercheur menant une RAP doit faire face s'imbriquent pour ne plus faire qu'un.

Références

- Allard-Poesi, F., & Perret, V. (2004). La construction collective du problème dans la recherche-action : difficultés, ressorts et enjeux. *Finance contrôle stratégie*, 7(4), 5-36.
- Charlot, B., & Rochex, J. Y. (1996). L'enfant-élève : dynamiques familiales et expérience scolaire. *Lien social et politique*, 35, 137-151.
- Coenen, H. (2001). Recherche-action : rapports entre chercheurs et acteurs. *Revue internationale de psychosociologie*, 16-17(VII), 19-32.
- Darch, C., Miao, Y., & Shippen, P. (2004). A model for involving parents of children with learning and behavior problems in schools. *Preventing School Failure*, 48(3), 24-35.

- Darré, J.-P. (1997). Une condition de la recherche-action: la coopération sur la problématique et son évolution. *Études et recherches sur les systèmes agraires et le développement*, 30, 177-182.
- Desgagné, S. (1997). Le concept de recherche collaborative : l'idée d'un rapprochement entre chercheurs universitaires et praticiens enseignants. *Revue des sciences de l'éducation*, 23(2), 371-393.
- Desgagné, S., Bednarz, N., Lebuis, P., Poirier, L., & Couture, C. (2001). L'approche collaborative de recherche en éducation : un rapport nouveau à établir entre recherche et formation. *Revue des sciences de l'éducation*, 27(1), 33-64.
- Deslandes, R. (2005). Réussite scolaire : déterminants et impact des relations entre l'école et la famille. Dans L. Deblois & D. Lamothe (Éds), *La réussite scolaire. Comprendre et mieux intervenir* (p. 223-236). Québec, QC : Les Presses de l'Université Laval.
- Deslandes, R. (2010). Le difficile équilibre entre la collaboration et l'adaptation dans les relations école-famille. Dans G. Pronovost (Éd.), *Familles et réussite éducative. Actes de colloque du 10^e Symposium québécois de Recherche sur la famille* (pp. 197-215), Québec, QC : Presses de l'Université du Québec.
- Deslandes, R., & Cloutier, R. (2000). Engagement parental dans l'accompagnement scolaire et réussite des adolescents à l'école. *Bulletin de psychologie scolaire et d'orientation*, 2, 53-72.
- Epstein, J. L. (2011). *School, family, and community partnerships: Preparing educators and improving schools* (2nd ed.). Boulder, CO: Westview.
- Epstein, J. L., Sanders, M. G., Sheldon, S. B., Simon, B. S., Salinas, K. C., Jansorn, N. R., ... Williams, K. J. (2009). *School, family, and community partnerships: Your handbook for action* (3^e éd.). Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Gouvernement du Grand-Duché de Luxembourg. (2009). *Loi du 6 février 2009 relative à l'obligation scolaire* (A-N° 20). Luxembourg, Luxembourg : Service central de Législation. Repéré à <http://www.legilux.public.lu/leg/a/archives/2009/0020/a020.pdf>
- Goyette, G., & Lessard-Hebert, M. (1987). *La recherche-action. Ses fonctions, ses fondements et son instrumentation*. Sainte-Foy, QC: Presse de l'Université du Québec.
- Greenwood, D. J., & Levin, M. (1998). *Introduction to action research: Social research for social change*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Hill, N. E., & Tyson, D. F. (2009). Parental involvement in middle school: A meta-analytic assessment of the strategies that promote achievement. *Developmental Psychology*, 45(3), 740-763.
- Humbecq, B., Lahaye, W., Balsamo, A., & Pourtois, J.-P. (2006). Les relations école-famille : de la confrontation à la coéducation. *Revue des sciences de l'éducation*, 32(3), 649-664.
- Kitzinger, J., Markova, I., & Kalampalikis, N. (2004). Qu'est-ce que les focus groups ? *Bulletin de psychologie*, 57(3), 237-243.
- Landry, M. (1995). A note on the concept of 'Problem'. *Organization studies*, 16(2), 315-343.
- Landry, S. (1995). Le groupe restreint : prémisses conceptuelles et modélisation. *Revue québécoise de psychologie*, 16(1), 45-62.
- Le Moigne, J.-L. (1990). *La modélisation des systèmes complexes*. Paris, France : Dunod.

- Migeot-Alvarado, J. (2000). *La relation école-famille. Peut mieux faire*. Issy-les-Moulineaux, France : ESF Éditeur.
- Ministère de l'Éducation et de la Formation professionnelle. (2009). Plan de réussite scolaire (PRS). Luxembourg, Luxembourg : Service de la Recherche et de l'Innovation pédagogiques et technologiques. Repéré à http://www.men.public.lu/actualites/2009/08/090806_agence_qualite/090806_prs/index.html
- Patall, E. A., Cooper, H., & Robinson, J. C. (2008). Parent involvement in homework: A research synthesis. *Review of educational research*, 78(4), 1039-1101.
- Pelt, V., & Poncelet, D. (2011a). Une recherche-action: connaître, accompagner et provoquer le changement en sciences de l'éducation. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 33(3), 495-510.
- Pelt, V., & Poncelet, D. (2011b, Juin-Juillet). *An action-research in a school/family relationship in Luxembourg*. Affiche présentée à la 8^e International Conference of the ERNAPE. Home, school and community: A partnership for a happy life?, Milan, Italie.
- Perrenoud, P. (1987). *Le go-between : entre sa famille et l'école, l'enfant messenger et message*. Genève, Suisse : Université de Genève. Repéré à http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1987/1987_05.html
- Poncelet, D., Dierendonck, C., & Pelt, V. (2011). L'engagement des parents dans la scolarité de leur enfant : du constat d'un manque de consensus à une clarification nécessaire du concept. Dans E. Catarsi & J.-P. Pourtois (Éds), *Education familiale et services pour l'enfance* (pp. 84-96). Florence, Italie : Firenze University Press.
- Poncelet, D., Dierendonck, C., & Voz, G. (2008). Les pratiques éducatives des familles au Luxembourg. Dans R. Martin, C. Dierendonck, C. Meyers, & M. Noesen (Éds). *La place de l'école dans la société luxembourgeoise de demain. Vers de nouveaux modèles de fonctionnement du système éducatif* (pp. 373-398). Bruxelles, Belgique: De Boeck.
- Poncelet, D., & Pelt, V. (2011). L'amélioration de la relation école-famille : enjeux, bénéfices et difficultés de la mise en place d'une recherche-action dans le milieu scolaire luxembourgeois. Dans D. Poncelet (Éd.), *Actes du colloque AIFREF. Méthodes de recherche en Education familiale : enjeux, bénéfices et difficultés* (pp. 23-31). Luxembourg, Luxembourg : Université du Luxembourg.
- Poncelet, D., & Voz, G. (2004). Une analyse critique de la méthodologie de la recherche-action à la lumière d'une expérience de terrain récente menée au sein du SPE. *Cahiers du service de pédagogie expérimentale*, 17-18, 151-175.
- Règlement grand-ducal du 23 mars 2009.
<http://www.legilux.public.lu/leg/a/archives/2009/0061/a061.pdf>
- Rogers, C., & Kinget, M. (1962). *Psychothérapie et relations humaines*. Paris, France : Nauwelaerts.
- Stenhouse, L. (1975). *An introduction to curriculum research and development*. London, GB, Heinemann Education.
- Tuckman, B. W. (1965). Developmental sequence in small groups. *Psychological bulletin*, 63, 384-399.
- Visscher (de) P. (1991). *Us avatars et métamorphoses de la dynamique des groupes : une brève histoire des groupes restreints*. Grenoble : Presse Universitaire de Grenoble.

Notes de bas de page

¹ Acronyme de : « Recherche collaborative sur l'implantation de projets d'école visant une meilleure et une relation constructive entre les éducateurs principaux de l'enfant : l'école, la famille et la communauté ».

² Terme emprunté à Stenhouse (1975) et que nous emploierons tout au long de cette contribution.

³ Document élaboré par les écoles et qui leur permet de travailler par objectif sur des points d'amélioration

⁴ Nous resterons sur le terme « école » même pour désigner l'enseignant de la classe unique.

⁵ Statistiques du STATEC 2011

Discussion intermédiaire

	Titre de l'article	Objectifs	Questions de recherche
Chapitre 6. Recherche-action et groupe (Article 5)	Le groupe comme élément-clé dans le processus de co-construction de la problématique lors d'une Recherche-Action menée au Grand-Duché du Luxembourg	<ol style="list-style-type: none"> 1. Présentation du concept de co-construction de la problématique 2. La co-construction sur le terrain : un thème/quatre problématiques 3. La notion de groupe et son imbrication avec la recherche-action 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Comment se déroule sur le terrain la co-construction de la problématique ? 2. Est-elle appréhendée de la même façon par tous les groupes ? 3. La théorie du groupe peut-elle apporter un nouvel éclairage ?

Cette étude correspond à un autre regard sur la validation de notre modélisation. En effet, partant du premier temps de la recherche-action, à savoir la co-construction de la problématique, nous nous sommes interrogée sur la mise en œuvre du processus de recherche et le rôle du groupe dans ce processus. Nous avons ainsi pu observer l'impact de notre input lors de cette phase.

Comme il a été mentionné précédemment, la co-construction de la problématique permet à la recherche-action de s'asseoir en donnant l'occasion aux participants d'énoncer un but commun qui servira de point d'appui tout au long de sa mise en œuvre. Elle a en outre la capacité de transformer l'agrégat d'individus et d'individualités en groupe. Cette propriété nous a fait comprendre alors l'importance d'intégrer à notre recherche la théorie du groupe. Nous avons ainsi pu constater que celle-ci étant un élément à ne pas négliger dans ce cadre car il avait un impact direct sur la RA. En prenant en compte ce dernier élément nous avons alors pu proposer une synthèse des deux théories (RA et groupe) en reliant la récursivité propre à la RA avec les phases permettant la constitution du groupe.

De plus, la co-construction nous a amené à prendre en compte chaque contexte séparément. Les pressions subies sont alors apparues particulières à chaque école. L'analyse du discours propre à chaque participant a permis de construire des arborescences en regroupant leurs verbatim, soulignant les points nodaux pour chaque école. Si le modèle proposé n'apportait en soi aucune indication sur l'environnement des écoles, il nous permettait cependant d'avoir un regard plus distant, plus « méta-analytique ». Il facilitait en outre nos échanges en servant de point d'appui discursif.

Enfin, en co-construisant la problématique, il nous est apparu très vite que notre input initial ne pouvait être pris littéralement et que chaque groupe devait se l'approprier pour reconstruire

une problématique qui lui était propre. Ainsi, quatre groupes de RA basés sur une même consigne ont abouti à quatre problématiques spécifiques.

Travailler à partir d'une modélisation a donc eu un effet bénéfique quant à l'ouverture sur d'autres champs d'investigation. En s'interrogeant sur la mise en relation de la modélisation théorique avec le terrain lors de la co-construction, nous nous sommes rendu compte de l'importance de la théorie sur le groupe, et cet article a voulu mettre en évidence ce lien et l'imbrication des différentes théories (groupe/communication/recherche-action) qui en découle.

La co-construction de la problématique confirme ainsi sa position d'étape décisive de la RA, en permettant au groupe d'une part de se constituer et d'autre part, de se donner un but commun. Ce dernier ouvrira alors le champ des possibles en matière d'actions et donc de réflexion quant à ces derniers. En analysant les tensions que pouvaient rencontrer le groupe au sein de la RÉ/F nous avons pu constater l'importance de la notion d'appartenance au groupe. Il en découle une nouvelle perspective quant à l'appréhension d'une RA puisqu'il semblerait que chaque boucle récursive formant la réflexion sur une action nécessite une re-construction systématique du groupe si l'on s'en tient à la théorie de Tuckmann (1965).

Chapitre 7 : Validation du modèle théorique

Article 6.

“La co-construction d’une problématique : validation d’un modèle communicationnel”

Véronique Pelt et Débora Poncelet

Acte du colloque de l’Aifref, septembre 2011

LA CO-CONSTRUCTION D'UNE PROBLÉMATIQUE : VALIDATION D'UN MODELE COMMUNICATIONNEL.

Véronique Pelt* & Débora Poncelet*

* Université du Luxembourg
Faculté LSHASE
Unité de recherche EMACS
Route de Diekirch
L-7201 Walferdange
veronique.pelt@uni.lu

Mots-clés : communication école/famille, problématique, co-construction, modèle communicationnel, Luxembourg

Résumé. Cet article a pour but de montrer comment la communication école/famille peut se traduire sur le terrain lors de la problématisation de la question de la relation école/famille posée aux co-chercheurs. Lors d'un précédent colloque, nous avons mis en évidence une lecture communicationnelle théorique issue de cette interaction, il s'agit maintenant de l'opérationnaliser. Nous verrons ainsi comment quatre groupes de travail issus des quatre écoles fondamentales participantes construisent leur problème alors que la question de recherche initiale est identique quel que soit le groupe de réflexion : « Comment élaborer une relation constructive entre l'école et les familles en faisant participer les plus éloignées ? ». Nous observerons également comment cette co-construction aura des répercussions sur les actions mises en œuvre.

Introduction

L'aspect fondamental de la relation entre l'école et la famille, maintes fois répétées, est source de bénéfices tant pour les enseignants qui trouvent un relais au sein des familles (Jacques & Deslandes, 2002) et des élèves avec moins de difficultés comportementales (Deslandes & Royer, 1997) que pour les parents qui adoptent un autre regard sur l'école basé sur plus de confiance (Périer, 2007), notamment, et qui s'investissent davantage (Epstein, 1996) ou créent un meilleur contexte relationnel avec leur enfant (Pourtois & Desmet, 2000). Mais c'est surtout pour ces derniers que cette relation a un retentissement important puisqu'ils peuvent y gagner en motivation, et réussite scolaire (Darch, Miao & Shippen, 2004). Ces divers points nous ont alors amené à nous interroger sur cet aspect précis des Relations École/Famille (RÉ/F) qu'est la communication. Toutefois, en menant une revue de la littérature, il est très vite apparu que si la RÉ/F a souvent été analysée en précisant l'importance de la notion de communication peu de modèles d'analyse s'y rapportent spécifiquement. Nous avons donc conceptualisé un modèle de communication relatant la RÉ/F (Pelt, soumis). Dans cette présentation nous allons montrer comment nous l'avons confronté à la réalité du terrain lors d'une phase importante en recherche-action : la co-construction de la problématique. La recherche-action (RA) est synonyme de changement à condition qu'elle se fasse en collaboration avec les acteurs de terrain (Stenhouse, 1975 ; Giust-Desprairies, 2001 ;

Tremblay & Bonneli, 2007). Elle est également outil de résolution de problème (voir Pelt & Poncelet, 2011). Celle-ci est appréhendée, au sein de la RA, en totale collaboration avec les protagonistes, partie prenante dans ce type de recherche.

L'analyse contextuelle des écoles participantes nous servira de base pour mettre en évidence les pressions pesant plus particulièrement sur chacune des écoles. Enfin, nous allons montrer comment une lecture communicationnelle théorique peut se traduire sur le terrain lors de la problématisation de la question posée aux co-chercheurs. En effet, cette co-construction nous permettra de modéliser la communication école/famille propre à chaque entité scolaire.

1. Le projet Partners

En 2010, notre équipe de chercheurs de l'Université du Luxembourg a investi les écoles afin de trouver des partenaires pour mener une RA sur la RÉ/F. Se basant sur une loi récente (2009) de l'école primaire, qui mise davantage sur la RÉ/F, elle souhaitait mettre l'accent sur cette relation, source de tant de bénéfices. Avec l'accord du Ministère de l'Education Nationale (MEN) et de la Formation Professionnelle, nous avons contacté les écoles ayant inscrit cette relation comme élément prioritaire dans leur Plan de Réussite Scolaire (PRS). Quatre d'entre elles ont accepté de participer à notre projet. Elles ne couvrent évidemment pas tout le territoire luxembourgeois. Trois sont situées dans le Sud (école n°1, 2 & 3), l'une proche de la frontière française, la deuxième à 12 kilomètres à l'ouest et plus proche de la capitale, la troisième à 5 km à l'ouest de la précédente en direction de la frontière belge. La dernière école (école n°4) se situe à 42 km au nord de la capitale. La première a un environnement urbain et fait partie des 12 écoles fondamentales de la ville, les trois autres sont dans un secteur rural. La composition des équipes diffère également. Dans l'école n°1, les enseignants des classes du cycle 3, le président d'école, les représentants de parents d'élèves, des élèves de cycle 4 ainsi que des membres de la communauté participent aux réunions. L'équipe de l'école n°2 est constituée d'une enseignante de cycle 3, de la présidente de l'école et de deux représentantes des parents d'élèves. L'école n°3 se compose d'une enseignante de cycle 3 et d'une grande majorité des parents. Enfin, dans l'école n°4 une représentante de chaque cycle est présente ainsi que la présidente d'école. Bien sûr dans chaque groupe constitué se trouvent deux chercheurs de l'université.

Le projet Partners a souhaité se mettre au diapason de la nouvelle loi scolaire et ainsi tenir compte de l'évolution de l'école pour proposer ce projet. La question de recherche initiale

était : « Comment élaborer une relation constructive entre l'école et les familles en faisant participer les plus éloignées ? » Ce questionnement se voulait suffisamment générale pour que chaque entité scolaire puisse travailler dans le contexte qui lui était propre et s'apporter mutuellement des regards différents et complémentaires. Si à l'origine, le souhait de l'équipe était un travail collectif d'un même niveau scolaire, les réponses faites par les écoles ont fait évoluer le plan expérimental. Nous avons finalement travaillé avec chaque école indépendamment des autres et notre action dépassait trois fois sur quatre le seul cycle 3.1.

Ainsi, partant de la question de départ, la RA se voulant participative, a pris en compte les données individuelles des écoles et par l'analyse du contexte, a engendré des questionnements particuliers grâce au travail de co-construction de la problématique mise en place.

2. Co-construction de la problématique

« Les chercheurs agissent conjointement avec les participants dès le début de l'action » (Miles & Huberman, 2003, p.24), la co-construction de la problématique prend alors la place d'un élément-clé. Elle est un moment privilégié permettant au groupe qui se crée de définir un but commun. Lors d'une recherche expérimentale, la problématique est définie en amont de la rencontre avec le terrain. Dans le cadre d'une RA, elle ne peut être prédéfinie. Ancrée dans une volonté de résoudre un problème concret (Greenwood & Levin, 1998), elle doit compter sur un accord des protagonistes quant à la problématique. Si la RA est épistémologiquement constructiviste, la définition du problème auquel s'attellent les chercheurs et co-chercheurs doit l'être tout autant. Point de départ de la recherche, la cohésion du groupe ne peut se mettre à jour sans cette phase. Dès lors, le chercheur devra partir d'une situation de déstabilisation afin de co-construire et reconstruire une réalité propre aux participants à la RA tout en tenant compte de la réalité, l'objectif étant bien la formulation d'une problématique. Si la co-construction de la problématique est une étape décisive dans la RA, c'est parce qu'elle permet au groupe d'élaborer et de se focaliser sur un but commun qui présage de la vie du groupe et des résultats à venir. Elle est soumise à la volonté de mettre en place des actions pour transformer la réalité et la création d'un savoir praxéologique. Ces éléments constituent les points d'ancrage de la RA, qui, lors de la construction de la problématique, doivent prendre en compte tant le regard des co-chercheurs que des chercheurs, chacun devant se sentir intégré au sein du groupe. Une collaboration fructueuse ne peut se mettre en place qu'en respectant ces règles de fonctionnement. C'est cette construction partenariale qui devient le ciment du groupe et le moteur de la RA.

Au sein de notre recherche, la question de recherche de départ, qui se voulait une question que l'on pourrait qualifier d'amorce de problématique, a été soumise à l'approbation de chaque groupe et a fait l'objet d'une reconstruction propre à chaque école. Cette dernière a permis l'élaboration d'une problématique spécifique co-construite par les membres du groupe et permettant leur adhésion au projet. En effet, la particularité de ce type de recherche doit impérativement se baser sur « une représentation collective du problème à résoudre » (Allard-Poesi & Perret, 2004, p.11) en tenant compte, d'une part du contexte réel dans lequel nous évoluons et d'autre part de la compréhension que nous en avons (Desgagné, 1997).

3. Deux modélisations pour comprendre la RÉ/F

En partant des échanges lors de la co-construction de la problématique nous avons pu adapter notre modélisation au terrain et lui donner ainsi une validité fonctionnelle. Nous rappelons toutefois avec Akoun & Ansart (1999, cité dans Landry, 2007) que « le modèle [...] ne reproduit pas la réalité, il la simule en créant une approximation qui permet de penser, d'interpréter le réel » (p. 71). Autant il est important dans la co-construction de la problématique de comprendre qu'elle n'est qu'une représentation que les protagonistes se font de la réalité à partir du problème énoncé, autant il est fondamental de percevoir le modèle également comme une représentation, celle du chercheur qui lui permet d'appréhender le réel en tenant compte de sa complexité.

3.1. Les pressions

Afin d'appréhender le contexte scolaire et la réalité de la RÉ/F mise en place dans les écoles participantes, nous avons modélisé (figure 1¹⁸) la relation entre les principaux intervenants (physiques ou abstraits) et les diverses pressions qu'ils subissent, qu'elles soient positives ou négatives.

¹⁸ Pour plus d'explications concernant sa construction, voir Pelt, (en soumission).

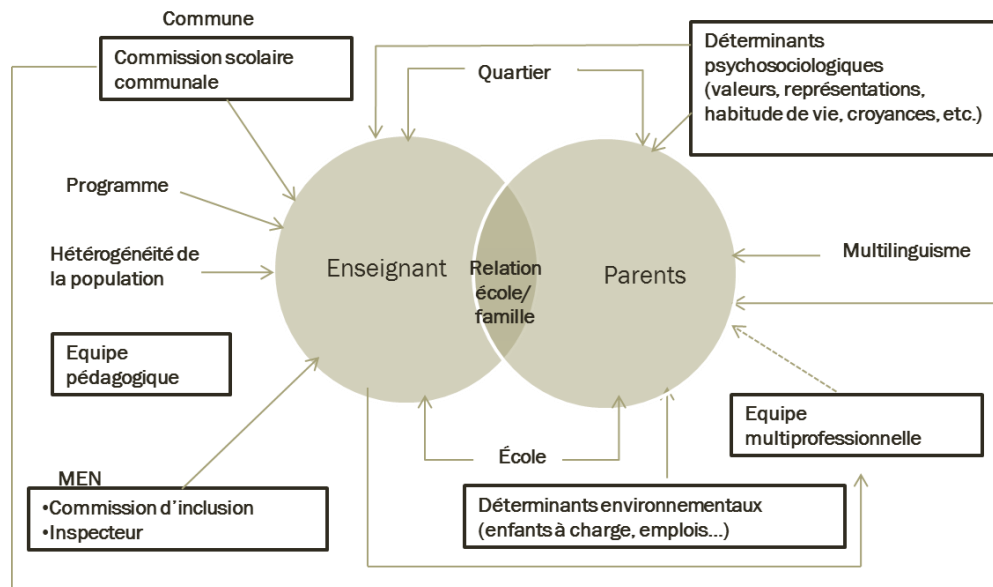


Figure 1 : Modélisation théorique des pressions subies par les protagonistes d'une RÉ/F

Parmi les pressions qui pèsent sur la RÉ/F, on note la présence de déterminants psychosociologiques, dont les représentations sociales en constituent un élément.

Afin de connaître quelles étaient celles des enseignants et des parents à propos de cette relation, nous leur avons demandé de bien vouloir répondre à un questionnaire sous forme de mots spontanés. Ils devaient ainsi en proposer cinq qui correspondaient le mieux à leur regard concernant la RÉ/F. Une question complémentaire directe complétait cette représentation : « comment jugez-vous la relation actuelle qui existe entre vous et l'école de votre enfant ?/ entre votre école et les familles ».

L'analyse de la question directe montre que 75% des parents et des enseignants sont satisfaits de cette relation. Ce résultat se confirme au travers du choix des mots employés. En effet, la valence attribuée à chaque mot met en évidence 71.2% de valence positive, 21.5% de valence neutre et seulement 7.2% de valence négative. De plus, l'analyse des mots employés laisse apparaître une structure de type représentation sociale liée au terme « communication » et qu'elle ne peut être considérée comme une pression négative. Elle peut toutefois être envisagée comme une pression positive puisqu'elle constitue une source d'espoir pour les parents et un niveau *a minima* à maintenir pour les enseignants¹⁹.

L'analyse des différents contextes scolaires montre que ce schéma est un support interprétatif et que chaque école subit des pressions diverses avec un poids différent suivant son contexte. Ainsi, les quatre écoles ont présenté des difficultés inhérentes à leur environnement et histoire

¹⁹ Pour plus de renseignements concernant cette analyse, voir Pelt (en soumission).

propre. Nous avons constaté que si les sources de pressions restent identiques, l'intensité de ces dernières varie selon le contexte scolaire envisagé.

- L'école n°1 est confrontée au multilinguisme des parents en raison de sa situation dans un quartier ayant un fort taux de familles issues de l'émigration. Les parents les plus éloignés de l'école semblent l'être en raison d'un barrage langagier difficile pour eux à franchir.
- L'école n°2 met en évidence une problématique plus liée à l'absence de communauté parentale. Des problèmes anciens avec l'association de parents semblent être encore présents dans les esprits et les parents ont dû mal à s'investir dans l'institution et à former ainsi une entité soudée où l'entraide, les échanges peuvent circuler.
- L'école n°3 parle quant à elle de problème de violence entre élèves qui malgré une forte implication parentale dans la volonté de remédier à cette ambiance de classe difficile n'évolue pas positivement.
- L'école n°4, enfin, évoque un problème de manque de confiance des parents envers l'équipe enseignante qui peut être la résultante d'une part de la jeunesse de l'équipe (pouvant laisser croire aux parents qu'elle manque d'expérience et donc de professionnalisme) et d'autre part d'une enseignante source de problème en raison de manquements organisationnels, pédagogiques et même d'enseignement.

La co-construction de la problématique propre à chaque école/classe partie prenante dans la recherche-action a été élaborée à partir de la mise en évidence des différentes pressions et nous a permis d'établir, grâce aux données issues du terrain, un parallèle entre notre modélisation et la réalité du terrain. Cette théorisation globale se décline dorénavant de façon individuelle. En effet, l'analyse de ces contextes et situations différentes ont amené les chercheurs et co-chercheurs à co-construire quatre problématiques propres à chaque école.

Ainsi, chaque équipe a pu élaborer une représentation collective du problème à résoudre. La problématique a été reconstruite pour aboutir à une réalité propre à chacun et qui tient compte du contexte et des problèmes rencontrés. Sans pour autant s'éloigner de notre question de départ, la co-construction a permis une réelle adaptation de cette dernière au contexte propre à chaque école, ce qui est cohérent avec les objectifs de la RA.

3.2. La communication

Nous allons maintenant observer comment cette question a été traduite sur le terrain au travers des quatre RA menées dans quatre écoles fondamentales (terme pour élémentaire) du

Luxembourg. La présentation qui suit reprend le modèle théorique et le soumet au contexte propre à chaque école pour en proposer un modèle propre à chaque terrain.

Nous avons effectivement et parallèlement modélisé la communication qui s'établissait au sein de la RÉ/F (figure 2). Tout au long de la RA ainsi que dans la RÉ/F, elle-même, cet élément prime. Pourtant si tout le monde s'accorde à le dire, peu l'ont modélisé. Nous nous sommes donc attelées à pallier ce manque (Pelt, soumis) et avons ainsi proposé cette seconde modélisation qui met en exergue les points clés de la communication dans le cadre d'une RÉ/F (cf. Figure 2).

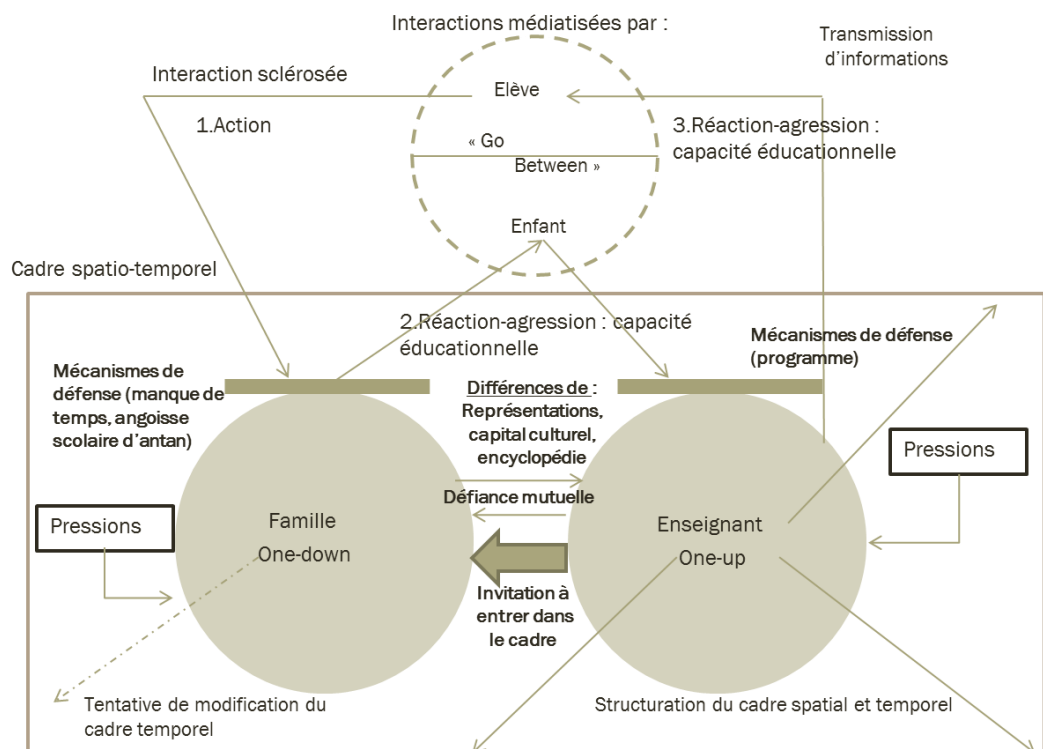


Figure 2 : Modélisation théorique de la communication RE/F

La modélisation met en évidence les difficultés que peuvent rencontrer les partenaires lors de la RÉ/F. Il en est ainsi des pressions dont nous avons vu qu'elles différaient suivant le contexte, mais aussi des mécanismes de défense pouvant être mis en place de part et d'autre des protagonistes, ou encore des sentiments de défiante. Comme pour les pressions, des différences se font sentir concernant la communication. Les difficultés dans sa mise en œuvre sont en fait particulières à chaque école. Le modèle sert à nouveau de base de compréhension mais ne peut être en aucun cas utilisé tel quel sans souci d'adaptation.

A partir des échanges lors des réunions entre chercheurs et co-chercheurs, une analyse a pu être faite des situations de communication au sein de chaque école. Ces différentes analyses ont été réalisées en fonction des propos et non de l'observation de la situation.

École n°1.

Nous avons pu constater que pour l'école 1, la communication est optimale au sein de la RÉ/F.

Structuration des échanges :

- ⊙ Le cadre spatio-temporel est structuré par l'équipe enseignante qui tient compte des contraintes parentales et de la communauté.
- ⊙ Des tentatives de transformation des positions 'one-up' et 'one-down' sont mises en place
- ⊙ L'enfant n'est plus médiateur des interactions mais partie prenante.
- ⊙ Les déterminants psychologiques et environnementaux pèsent certainement mais n'interviennent pas dans la relation directement
- ⊙ Les mécanismes de défense sont plutôt tournés vers l'extérieur : l'étranger à l'école est devenu l'intrus.

On pourrait considérer cette communication comme réussie. Toutefois, quelques bémols sont à énoncer :

- ⊙ cette structuration n'est pas claire pour l'extérieur, on perçoit un manque de sérénité des participants ;
- ⊙ l'enfant se trouve pris dans un système qui l'amène à participer (ce qui est positif), à donner son avis (ce qui est positif) mais où il doit également prendre en charge et solutionner le(s) problème(s) des adultes, ce qui ne nous semble pas être son rôle.

École n°2.

Nous ne possédons aucune information sur l'enfant et sa position: on présuppose alors que le modèle reste identique.

La communication par contre subit des modifications par rapport à notre schéma originel.

- ⊙ Enseignants et parents individuellement ont de bonnes relations.
- ⊙ La communication s'établit par contre moins bien entre les groupes. Il n'y a pas de sentiment de communauté des parents selon les représentants.

- ⊙ Les mécanismes de défense, qui doivent par ailleurs exister au sein de la relation, sont visibles dans la RA entre les parents /représentants et enseignants/école (participants RA)
- ⊙ On constate une difficulté à produire des actions. La RA émancipatrice semble faire peur et entraîne des blocages de la part de la communauté des enseignants.

École n°3.

La communication École/famille y est optimale. Les parents s'investissent et participent afin d'améliorer les conditions de vie scolaire de leur enfant. De nombreuses actions intégrant les parents et proposées par eux sont mises en place et réintroduites dans le contexte scolaire.

Le cadre spatio-temporel intègre les enfants en les maintenant dans leur statut d'enfant participant, mais en les faisant réfléchir sur la problématique de la violence, au cœur des actions mises en place.

Les pressions pèsent naturellement sur les partenaires mais n'en modifient pas la relation.

École n°4.

Actuellement la communication est stéréotypée à notre modèle. Ce schéma théorique semble être très adapté à la situation de cette école. Notre but est donc de le modifier afin de minimiser les notions de position, mécanisme de défense et pressions.

Conclusion

La modélisation nous a permis d'une part de formaliser une relation école/famille qui ne l'était pas encore et elle a d'autre part permis d'avoir une base d'observation commune aux différentes écoles.

Parallèlement, la co-construction de la problématique, phase importante dans la RA, décide de ce qui va suivre et les tournants auxquels va devoir faire face le groupe. En nous basant sur les deux modélisations proposées nous avons pu mieux comprendre les pressions qui pesaient sur les écoles ainsi que les différents types de communication concernant la RÉ/F qui existaient au sein de ces établissements et ainsi co-construire des problématiques qui leur sont propres.

L'analyse des problématiques des écoles participant à cette RA nous a permis également de comprendre que la relation école/famille se construit sur différents niveaux qui s'englobent les uns par rapport aux autres ; ils sont donc intégratifs. Ces différents paliers permettent des niveaux d'intervention différents possible dans le cadre de la RÉ/F (cf. Figure 3).

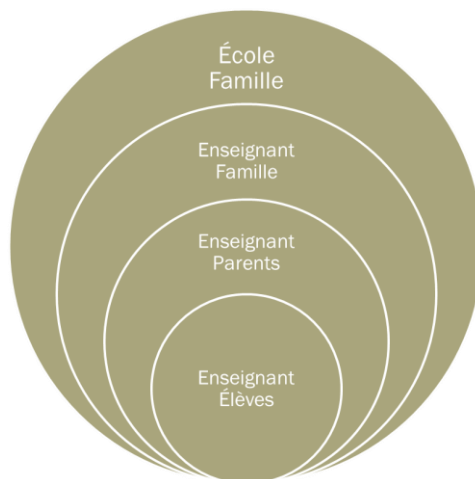


Figure 3 : Niveaux d'intervention de la communication RE/F

Au premier niveau, l'enseignant ne se préoccupe que de sa classe et des relations qu'il met en place avec ses élèves.

Au deuxième niveau, une action individuelle est établie entre l'enseignant et sa classe impliquant toutefois les parents par rapport à leur rôle d'éducateur. Il s'agit du niveau le plus communément observé. Parents et enseignant se rencontrent individuellement ou en groupe pour parler des activités des enfants, activités exogènes ou endogènes. Ce partenariat est fructueux, mais s'arrêtera dès que les enfants intégreront une classe avec un nouvel enseignant.

Enfin, le dernier niveau est institutionnel, il ne s'agit plus d'individus mais de l'institution École et l'institution Famille. Dans ce cadre, cette relation n'est pas limitée à une année scolaire (voire deux dans le cadre luxembourgeois, puisqu'ici les enseignants suivent en général leur classe en terme de cycle de deux ans).

Références

- Akoun A. & Ansart P. (1999). *Dictionnaire de sociologie*. Paris : Seuil.
- Allard-Poesi, F. & Perret V. (2004). La construction collective du problème dans la recherche-action : difficultés, ressorts et enjeux. *Finance Contrôle Stratégie*, 7(4), 5-36.
- Darch C., Miao Y. & Shippen P. (2004). A Model for Involving Parents of Children with Learning and Behavior Problems in the Schools. *Preventing School Failure*, vol.48, n°3, p. 24-35.
- Desgagné S. (1997). Le concept de recherche collaborative : l'idée d'un rapprochement entre chercheurs universitaires et praticiens enseignants. *Revue des sciences de l'éducation*, vol.23, N°2, p. 371-393.
- Deslandes, R. & Royer, E. (1997). Family-related variables and school disciplinary events at the secondary levels. *Journal of the Council for Children with Behavioral Disorders*, 23(1), 231-245.
- Epstein, J.L. (1996). Improving School-Family-Community Partnerships in the Middle Grades. *Middle School Journal*, 28(2), 43-48.

- Giust-Desprairies, F. (2001). De la recherche-action à l'intervention psychosociale clinique. *Revue internationale de psychosociologie*, 16-17, 33-46.
- Greenwood, D.J. & Levin, M. (1998). *Introduction to Action Research, Social Research for Change*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Jacques, M. & Deslandes, R. (2002). Transition à la maternelle et relations école famille. Comprendre la famille. In *Actes du 6e symposium québécois de recherche sur la famille*, C. Lacharité et G. Pronovost (Eds.). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Landry S. (2007). *Travail, affection et pouvoir dans les groupes restreints : le modèle des trois zones dynamiques*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Miles, M.B. & Huberman, A.M. (2003). *Analyses des données qualitatives*. Bruxelles : De Boeck Université. (2^e édition, 3^e tirage 2007).
- Pelt, V. (soumis). Relation École/Famille : Analyse d'une communication institutionnalisée. *Education – Formation*.
- Pelt V. & Poncelet D. (2011). Une recherche-action: Connaître, accompagner et provoquer le changement en sciences de l'éducation. *Revue Suisse des Sciences de l'Éducation*, vol.33, n°3.
- Pourtois, J.P. & Desmet, H. (2000). *Le parent éducateur*. Paris : PUF.
- Stenhouse, L. (1975). *An Introduction to Curriculum Research and Development*. London: Heinemann.
- Tremblay, G. & Bonnelly, H. (2007). La recherche-action comme moyen pour favoriser la réussite scolaire des garçons aux études collégiales. *Education et francophonie*, 35(2), 62-77.

Discussion intermédiaire

	Titre de l'article	Objectifs	Questions de recherche
Chapitre 7 : Validation du modèle théorique (Article 6)	La co-construction d'une problématique : validation d'un modèle communicationnel	1. Validation du modèle théorique au travers de la réalité de quatre écoles luxembourgeoises	1. La modélisation proposée est-elle valide sur le terrain ?

A partir de notre modélisation, nous nous sommes interrogée sur la validation de notre outil sur le terrain. Proposer un modèle des communications entre les enseignants et les parents ne présuppose en aucune façon qu'il corresponde à la réalité. Il nous fallait donc aller sur le terrain, observer et pouvoir ainsi confronter notre modèle. En procédant de cette façon, nous avons pu prendre acte d'un certain nombre d'adaptations nécessaires que ce soient pour les pressions ou pour le modèle communicationnel en lui-même.

Pour les pressions, nous avons pu mettre à jour leur réalité sur le terrain. Le modèle théorique est valide mais nécessite des adaptations. L'intensité de l'impact des pressions varie en fonction des écoles, de leur histoire et du ressenti des protagonistes. Chaque école se trouve confrontée à des pressions qui peuvent être fonction de l'environnement culturel : une école implantée dans un quartier à fort taux d'émigration et défavorisé ressentira le multilinguisme comme frein à la communication École/Famille, ce qui ne sera moins vraie pour une école en milieu favorisé fréquentée essentiellement de parents autochtones. Par contre, cette dernière pourra connaître des difficultés en raison d'un fort taux d'emploi des deux parents.

Ainsi, le modèle proposé constitue-t-il bien un atout pour une analyse interprétative du contexte ? Mais il n'en est qu'un support qui doit être systématiquement adapté à la réalité du terrain. Sa construction permet aux chercheurs une première approche de la réalité qui lui servira de base pour une observation plus minutieuse du contexte puisqu'il aura déjà un aperçu de ce qui peut peser sur la RÉ/F.

Le modèle communicationnel permet également de se situer à un méta-niveau. Travaillé en amont grâce à la littérature, il permet de poser un premier regard sur une relation décrite très souvent comme problématique. Mais là encore, il ne s'agit que d'une appréhension théorique qui nécessite une adaptation au terrain. Chaque école, chaque enseignant met en place une communication avec les parents qui lui est propre. Dans une même école, les parents pourront

avoir un très bon contact avec l'enseignant de leur enfant sans pour autant avoir le même regard sur l'école dans sa globalité.

Dans notre échantillon, une école a su établir une communication avec les parents basée sur la confiance et où les positions '*one-down*' et '*one-up*' décrite dans le modèle sont inexistantes. Chacun des partenaires estiment avoir des forces et des faiblesses et que l'un peut apporter à l'autre pour un regard positif sur l'enfant et un but commun de réussite scolaire de ce dernier. Ceci est également vrai pour la classe unique avec laquelle nous travaillons.

A contrario, une école est prototypique du modèle théorique. La défiance que les enseignants ont vis-à-vis des parents, et *vice versa*, a une répercussion sur la communication. Les relations entre les protagonistes sont mauvaises, la communication quasi-inexistante.

Travailler à partir d'un tel modèle facilite la prise de conscience des enjeux de la relation et permet aux chercheurs d'acquérir d'emblée un méta-niveau. Ceci facilite également les comparaisons et permet d'avoir une base d'observation commune. Cela nous a donné l'opportunité d'accéder plus rapidement au monde de représentations des protagonistes et d'élaborer un schéma sur les différents paliers d'intervention au sein de la RÉ/F.

Partie 3 : Discussion

Afin de parachever ce travail, nous proposons dans cette dernière partie de porter un regard rétrospectif sur celui-ci. Il sera composé de quatre parties, la première a pour but de reprendre les différents thèmes abordés et les ouvertures qu'ils ont engendrés. La deuxième correspond à la mise en exergue des résultats obtenus au moyen d'un exemple concret. La troisième partie sera une mise en perspective de cette thèse à partir des enjeux énoncés par Van der Maren concernant la recherche (politique, pragmatique, ontologique et nomothétique). Nous clôturerons cette thèse en évoquant les limites inhérentes à cette recherche et les retombées pratiques éventuelles.

1. Dimensions abordées et ouvertures : quel regard ?

Notre problématique initiale était le fruit d'un questionnement quant à l'analyse de la communication entre l'école et la famille. A quoi peut-on attribuer ces échecs de la communication ? Comment expliquer que nombre d'auteurs (Changkakoti & Akkari 2008 ; Adish, 2012) fait état de malentendus, emploient un vocabulaire issu du conflit voire de la guerre (Dom & Verhoeven, 2006 ; Thollembeck, 2009) ? Partant d'une littérature abondante sur les techniques d'implication parentale, nous nous sommes interrogée sur la communication à proprement parlé afin de tenter de répondre à ces questions.

Le présent travail a voulu mettre en évidence les apports possibles de la théorie, de la communication au sein de la relation école/famille (RÉ/F), la recherche-action (RA) nous servant d'approche épistémologique. Après avoir présenté la RÉ/F qui constituait notre champ d'investigation, nous avons mis en exergue l'imbrication de la RA et de la communication qui, au sein de cette relation, se complètent et s'alimentent mutuellement pour en proposer une lecture commune. Le recoupement entre elles a fait l'objet, après mise au clair de leur réalité, d'une modélisation de la communication qui pouvait s'établir entre école et famille. L'analyse expérientielle a permis d'adapter chaque situation de terrain par rapport à ce modèle et a fait l'objet d'articles concernant les résultats obtenus. Par là-même, notre recherche-action (RA) a atteint un de ses objectifs, celui de la praxéologie. De plus, les boucles récursives, éléments de réflexion et permettant de creuser toute action, s'appliquent aussi dans cette thèse. En effet, chaque analyse nous a amenée à nous interroger sur la validité de nos actions et réflexions d'une part, mais a d'autre part, ouvert des perspectives nouvelles. Ce sont ces boucles que nous tenterons de mettre en évidence dans cette ultime partie. Il est évident que ces boucles récursives sont inhérentes à toute recherche qu'elle soit de type

recherche-action ou expérimentale. Chaque analyse, chaque réponse à une question en amène d'autres et si certains points sont éclairés grâce à la mise en exergue de résultats intéressants, une part d'ombre se profile systématiquement qui oblige le chercheur à s'interroger à nouveau. Les boucles récursives peuvent donc ainsi être considérées comme l'élément fondateur de tout travail de recherche.

1.1 La communication

Dans un premier temps, il nous a paru fondamental de présenter l'évolution des théories de la communication. En effet, les sociétés occidentales ne se sont penchées sur ce sujet que lorsque la communication est devenue défaillante (Sfez, 1994). Ainsi, les premières analyses n'apparaissent qu'au 19^e siècle puis se développent dans les années 1940, au travers de la théorie mathématique de la communication. S'ensuit une distinction en psychologie de la communication entre le modèle de transmission et le modèle pragmatique. A l'origine du premier, on retrouve Shannon et Weaver et leur modèle télégraphique. Dans leur article de 1948, les auteurs proposent un modèle linéaire reposant sur une suite d'éléments : la source d'information, l'émetteur émettant un signal qui sera ensuite reçu par un récepteur en enfin le destinataire du message. Les auteurs voulaient en fait répondre mathématiquement à une question concernant l'optimisation des transmissions de messages par le biais d'un moyen de communication (le téléphone, notamment). Ce modèle, référence pour les sciences de la communication (Dortier, 2008), fut ensuite critiqué, notamment en raison de la non-prise en considération des caractéristiques des locuteurs et la linéarité du processus. Le modèle pragmatique tente, quant à lui, d'élargir l'analyse de la communication en tenant compte de l'environnement et des locuteurs en présence. La notion d'échange prend une signification particulière en intégrant une dynamique jusqu'alors absente des théorisations proposées. L'influence réciproque des interactants donne vie à un jeu constant entre émetteur et récepteur, chacun ayant une influence sur l'autre et co-construisant ainsi un échange commun.

La vision holistique du modèle pragmatique a retenu toute notre attention car prenant en compte d'une part la dynamique relationnelle et d'autre part la communication tant verbale que non-verbale. Cette approche permettait, selon nous, de considérer les relations entre l'école et les familles, en intégrant un maximum d'informations les concernant. L'Ecole de Palo Alto est à l'origine de cette approche dite systémique, apparaissant dans la seconde moitié du 20^e siècle. Les chercheurs regroupés sous cette appellation se sont penchés sur les communications pathologiques. Ils subdivisent la communication en trois éléments distincts, la syntaxe, la sémantique et la pragmatique et mettent l'accent sur l'importance du contexte

pour comprendre une situation. Bien que prenant en compte ces éléments, les auteurs se focalisent plus particulièrement sur la pragmatique soit les effets de la communication sur les comportements. Ils énoncent alors cinq axiomes (Watzlawick, Beavin & Jackson, 1972) : « on ne peut pas ne pas communiquer » (p. 48), « toute communication présente deux aspects : contenu et relation » (p. 52), « la nature d'une relation dépend de la ponctuation des séquences de communication entre les partenaires » (p. 57), « les êtres humains usent de deux modes de communication : digital et analogique » (p. 65), « Tout échange de communication est symétrique ou complémentaire, selon qu'il se fonde sur l'égalité ou la différence » (p. 68). Notre première réflexion a alors eu pour but de mettre ces axiomes en relation avec notre champ d'investigation, la RÉ/F. En effet, la revue de la littérature la concernant ayant mis en évidence une communication difficile entre les deux instances, l'approche pragmatique était la plus apte à nous aider à la comprendre. Nous avons en outre constaté que plusieurs auteurs (Perrenoud, 1987 ; Deslandes, 1999, etc.) avaient déjà esquissé une analyse systémique de la RÉ/F.

Dans un second temps, il nous est apparu important, en partant des théories de la communication, de modéliser le système d'interactions entre l'école et la famille. Cette construction devenait ainsi un outil de praxéologie intéressant pour la compréhension des phénomènes inhérents à la RÉ/F. Rappelons que si la communication est un système ouvert dynamique, la Communication École/Famille (CE/F) est, quant à elle, dialogique et le système d'interaction qui en découle détermine « situationnellement les rôles et la dynamique de l'interaction » elle-même (Doutreloux, 1986). Quels que soient les échanges observés, il est possible de les analyser et d'en proposer « un cadre méthodologique, un conceptacle permettant une meilleure compréhension » (Bruyat, 2001, p.25). Cette méthode inductive permet en effet d'améliorer la finalité des relations, en se basant, d'une part, sur une revue de la littérature et d'autre part, sur la connaissance du terrain qu'en a le chercheur. Sans être une théorie de l'analyse, elle s'oriente vers l'action et permet d'obtenir un aperçu théorique d'une idée en vue d'un objectif concret. Si avec Asoun et Ankart (1999, cité dans Landry, 2007), nous pouvons affirmer que « le modèle [...] ne reproduit pas la réalité, [mais] il la simule en créant une approximation qui permet de penser, d'interpréter le réel » (p.71), il a toutefois pour but de « rendre intelligible, de comprendre pour pouvoir agir » (Bruyat, 2001, p.26). La modélisation n'est qu'une représentation mentale du monde réel et de son fonctionnement et Bernard avait raison de souligner en parlant des systèmes auxquels aboutis toute

modélisation, qu'ils « ne sont pas dans la nature, mais seulement dans l'esprit des hommes » (1865, cité dans Le Moigne, 1994, p.74)²⁰.

Notre construction correspondait à un regard théorique, inspiré par la littérature de recherche et nous permettait d'aborder une dimension extrêmement importante, la communication, et pourtant fort peu analysée. Cette modélisation, subjective, avait pour objectif de prendre en compte un maximum de difficultés rencontrées par les parents et les enseignants, afin de servir d'hypothèses de travail permettant d'interroger de ses propres pratiques.

Les deux études portant sur ce champ ont ainsi permis, d'une part de présenter la théorie de référence, la pragmatique, et d'autre part, de modéliser la communication dans une perspective systémique et constructiviste qui pouvait ensuite servir de base d'analyse à ce qui se passait sur notre propre terrain, à savoir quatre écoles primaires luxembourgeoises.

1.2 La recherche-action : le chercheur en recherche-action

La recherche-action constituait la troisième dimension abordée, faisant suite au contexte (la RE/F) et à la communication. Il s'agissait de présenter cette procédure de recherche particulière qui nous paraissait être la plus adaptée à servir nos objectifs. Notre réflexion sur sa mise en œuvre, ses fondements, son évolution et sa mise en pratique sur notre terrain, nous a permis de mieux comprendre les tenants et aboutissements de cette approche. Ainsi, se positionner en tant que co-chercheur avait un réel impact sur notre façon de travailler, mais également sur le regard posé par les participants, qui par ailleurs, avaient des difficultés à vouloir tenir ce rôle de co-chercheurs. Le principe des boucles récursives est un des fondements de cette approche et essayer de saisir toute la complexité de la RA, c'est également s'interroger sur la place du chercheur (nouvelle boucle récursive). En effet, cela découle de la présentation de ce type de recherche et reste toutefois un aspect à creuser par la suite. Il est vrai que ce sujet prend sens en RA car il est à la frontière entre les paradigmes positiviste et constructiviste. De plus, l'intervention du chercheur s'est modifiée au cours des années et en fonction des chercheurs qui ont donné leurs lettres de crédit à la RA. Cet aspect d'abord ignoré par nous a pris sens au cours de notre propre RA. Que devons-nous réellement apporter aux différentes équipes ? Participer aux débats ou rester le plus neutre possible et simplement jouer un rôle de médiateur ? Nourrir la discussion en distillant de-ci-delà des éléments théoriques ou rebondir uniquement sur les échanges ? Amener les co-

²⁰ Rappelons qu'à l'origine cette remarque avait pour but de dénigrer cette action.

chercheurs à trouver leur propre problématique ou les recadrer pour qu'ils travaillent sur notre problématique initiale ? Enfin, quel rôle jouons-nous exactement au sein de ce groupe ou quel rôle nous avait-on attribué ? Autant de questions auxquelles nous nous sommes confrontée et qui ont pris sens lors d'échec des débats.

La place du chercheur doit être prise en considération car elle joue un rôle fondamental. Tour à tour constructeur de sa propre recherche (positiviste) et co-constructeur de la problématique commune (constructiviste), le chercheur devient acteur du terrain à part entière. Sa propre problématique se transforme pour s'adapter aux exigences du contexte et à l'avis des autres co-chercheurs. Mais en tant que praxéologue, il se repositionne dans le paradigme positiviste tout en s'adaptant au terrain qui l'accueille et en adoptant une visée collaborative et évolutive qui le ramène au paradigme constructiviste. Comme le souligne Darré (1997), le rôle du chercheur est un exercice d'équilibriste qui l'amène à servir ses interlocuteurs dans la mise en place d'une problématique qui leur appartient sans perdre de vue la sienne dans le débat qu'il doit gérer mais également alimenter. Selon l'auteur, le chercheur se trouve face à trois types de difficultés :

- celles liées à la façon d'aborder différemment le problème à résoudre puisque les partenaires n'ont pas le même regard de scientificité ;
- celles liées à la « disparité des positions sociales » (p. 177) ;
- celles relevant de l'inter-compréhension.

Il va donc pour y faire face effectuer un va-et-vient entre ces différentes positions. En ne perdant pas de vue la praxéologie, le chercheur peut faire se rejoindre les différentes approches (terrain et recherche) et construire ainsi « deux versions du problème à traiter » (Darré, 1997, p.179). Nous sommes alors en droit de nous interroger avec Nguyễn-Duy et Luckerhoff (2007) sur la pertinence de ce débat et de conclure que l'important est certainement de construire et d'affirmer sa propre identité au sein même de la RA.

1.3 La représentation sociale de la RÉ/F

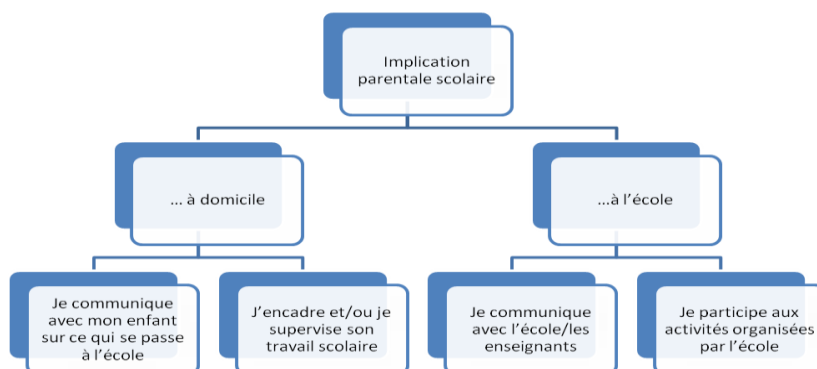
La modélisation a eu un impact sur notre propre vision et nous a ouvert d'autres champs des possibles, constituant ce que nous pourrions nommer une boucle réursive. C'est ainsi qu'en proposant un impact des déterminismes psychologiques dont les représentations sociales font parties, nous avons décidé de rechercher la valeur de l'expression RÉ/F.

Les représentations sociales (RS) sont un concept plus que commun dans le champ de la psychologie de la communication pour expliquer les phénomènes sociaux. Dans notre étude, il s'agissait d'étudier la valeur attribuée par les enseignants et les parents à la RÉ/F en

analysant sa RS au travers de mots spontanés (technique élaborée par Abric, 2003). Par ailleurs, « les représentations sociales sont utiles pour appréhender un objet et analyser les interactions entre les groupes, vis-à-vis de cet objet » (Kouawo, Karsenti, Gervais & Lepage, 2013, p. 215). Prendre en compte les RS rejoignait donc notre problématique première, la communication. Cette étude avait également pour but de mettre en évidence la présence d'une dissonance dans les RS des parents et des enseignants. Une analyse quantitative a permis d'appréhender le noyau central de la RÉ/F, en suivant la procédure de Flament et Rouquette (2003).

Les résultats obtenus ont donné lieu à une analyse sémantique de mots spontanés qui a mis en évidence, outre un fort taux de satisfaction des parents et enseignants quant à leur relation, un noyau dur de la représentation sociale concernant la RÉ/F constitué de deux termes : la communication et la confiance. Ces résultats rejoignent, dès lors, ceux de Dunst et al. (1994), qui, rappelons-le, avaient mis en évidence l'importance dans le partenariat de plusieurs valeurs : la confiance, le respect mutuel, la communication ouverte et l'honnêteté. Mais la notion de communication étant elle-même très vaste il nous a semblé intéressant de la creuser (nouvelle boucle récursive) et nous avons profité de la passation du second questionnaire²¹ pour pousser plus loin nos investigations. Ainsi, nous avons posé la question suivante aux parents et enseignants « *Pour établir une bonne relation école/famille, quel(s) type(s) ou quelle(s) voie(s) de communication vous semble(nt) la/les plus efficace(s) ? (Vous pouvez en citer plusieurs)* ». Il était important de cerner ce que parents et enseignants entendaient par ce terme de communication qui peut être très vaste. Les résultats obtenus sont assez décevants. Il semble que les parents n'aient pas compris nos attentes en termes de choix de communication, notre question ayant sans doute été mal formulée et tronquée par le schéma de l'implication parentale²² présentée juste au-dessus. Beaucoup en effet ont répondu en reprenant les termes

²¹ Pour rappel, il s'agit de la partie expérimentale, quantitative, du projet *Partners* qui soumet les enseignants, parents et élèves à des questionnaires pour vérifier, entre autres, l'impact de nos actions.



de l'implication parentale (« je communique avec mon enfant » ou « je participe aux activités organisées par l'école » pour exemple). Certains même se sont contentés d'annoter le schéma. Toutefois, nous avons pu constater que les rencontres orales et individualisées étaient le moyen de communication le plus plébiscité par les parents. Les e-mails, le téléphone et le journal de classe sont également des outils qui intéressent les parents pour les prises de rendez-vous ou le suivi des devoirs scolaires. Les répondants désirent avant tout avoir des contacts personnalisés avec l'enseignant, ce qui confirme par ailleurs notre noyau dur de la représentation social obtenu sur l'expression RÉ/F. En effet, quoi de mieux que des échanges privés pour établir une confiance mutuelle ? Cependant, nous tenons à répéter que ces résultats ne sont pas généralisables car ne constituant qu'une infime partie de la population parentale des élèves de l'école fondamentale du Luxembourg.

En ce qui concerne les réponses des enseignants, les attentes à la question ont été mieux comprises. Les réponses données sont similaires à celles des parents. Et si les réunions collectives sont encore prônées, les professeurs semblent également privilégier les contacts directs et personnalisés avec les parents. Les outils 'téléphone' et 'e-mail' sont également mentionnés.

1.4 Groupe, recherche-action et co-construction de la problématique

Travailler à partir d'une modélisation a eu un autre effet bénéfique quant à l'ouverture sur d'autres champs d'investigation. En effet, en travaillant la mise en relation de la modélisation théorique avec le terrain lors de la co-construction, nous nous sommes rendue compte de l'importance de la théorie sur le groupe, l'article n°5 a eu pour objectif de mettre en évidence le lien et l'imbrication des différentes théories et approches (groupe/communication/recherche-action).

Comme nous l'avons mentionné, l'une des étapes décisives de la RA est la co-construction de la problématique. Dans les recherches expérimentales, cette dernière est construite en amont par le chercheur. Dans le cadre d'une RA, elle se co-construit avec les co-chercheurs, c'est-à-dire les participants au projet. Pour Darré (1997), il s'agit d'un moment crucial dans la recherche. Elle permet, en outre, au groupe d'une part de se constituer mais d'autre part, de se donner un but commun. Ce dernier ouvrira alors le champ des possibles en matière d'actions et donc de réflexion quant à celles-ci. Notre *input* de départ étant une situation engendrant un problème un résoudre (« *Comment élaborer une relation constructive entre l'école et les familles en faisant participer les plus éloignées ?* »), la mise en œuvre d'une RA a permis de réunir les protagonistes afin qu'ils réfléchissent ensemble sur le contexte propre à leur

environnement et selon les difficultés qu'ils rencontrent au quotidien. En effet, une RA ne peut se mettre réellement en œuvre que si on considère le contexte réel (Desgagné, 1997). Toutefois, l'approche proposée par Tuckman, (1965) portant sur les différentes phases de constitution du groupe (formation, confrontation, normalisation, production et dissolution), a éclairé d'un regard nouveau la co-construction en montrant que constitution du groupe et co-construction de la problématique étaient indissociables. L'analyse des verbatim a été le point fort de cette compréhension, puisqu'elle nous a permis de mettre en évidence les points-clés de la problématique et de les soumettre au groupe par reformulation afin d'obtenir l'adhésion de tous.

Sur quatre écoles, trois ont réussi à atteindre cet objectif. Les membres sont parvenus à se créer en groupe, intégrer les chercheurs et ainsi co-construire une problématique qui leur était propre. Seule une école n'a pas atteint cet objectif, car le groupe préexistait en amont et n'avait ni le besoin, ni l'envie d'y intégrer de nouveaux membres (chercheurs). La problématique d'intégration des parents dans le système scolaire était, selon eux, déjà atteinte. Le chercheur était donc perçu comme un intrus tentant de déstabiliser un système déjà fonctionnel et les membres du groupe se percevaient comme objet de recherche et non comme acteurs.

En analysant les tensions que pouvaient rencontrer le groupe au sein de la RÉ/F nous avons pu constater l'importance de la notion d'appartenance au groupe. Il en découle une nouvelle perspective quant à l'appréhension d'une RA puisqu'il semblerait que chaque boucle récursive formant la réflexion sur une action nécessite une reconstruction systématique du groupe si l'on s'en tient à la théorie de Tuckman (1965).

2. Synthèse des résultats au travers d'un groupe de recherche

2.1. La modélisation théorique

Afin d'illustrer notre propos, le travail effectué auprès d'une école va être maintenant présenté. Comme il a été mentionné, nous avons, dans un premier temps, proposé une modélisation théorique (issue de la littérature) d'une communication défectueuse entre enseignant et parent :

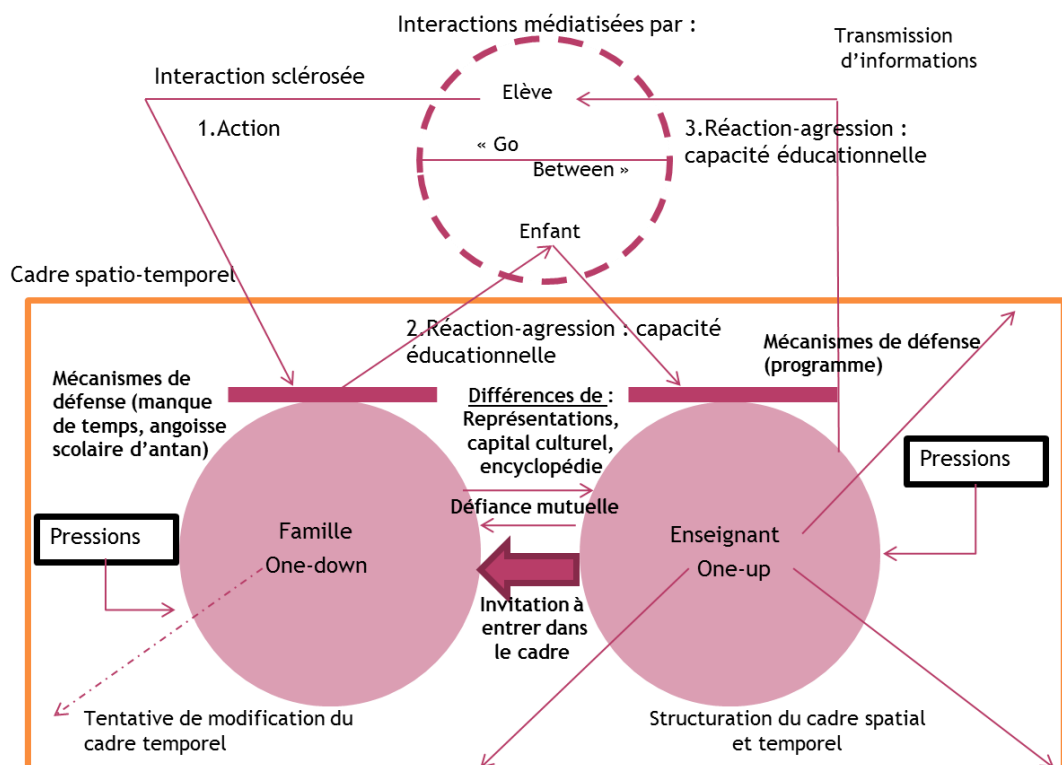


Schéma 1 : Modélisation théorique de la communication Parents/Enseignant

Au sein d'un cadre spatio-emporel défini essentiellement par l'enseignant, les parents sont conviés à des rencontres organisées par l'école et au sein de cette dernière. Se faisant, l'enseignant prend dès le départ une position « *one-up* » et place automatiquement la famille dans la position en miroir « *one-down* ». Cette dernière a alors, selon Monceau (2009), trois possibilités de réponse : défensive (stratégie d'évitement : absence ou non réaction), offensive (réaction inappropriée par surinvestissement de leur mission) ou intégrative (participation active à l'école). Nous avons opté pour une modélisation où la réponse parentale est la défensive. Dans ce cadre, les échanges sont initiés principalement par l'enseignant qui détermine les thèmes abordés et se place donc en action, la famille, quant à elle, ne peut être qu'en réaction. De plus, le lexique utilisé est propre au monde scolaire, ce qui renforce la position « *one-up* » de l'enseignant, puisque, notamment, les familles les plus éloignées du système ne possèdent pas cette encyclopédie (Deniger, Anne, Dubé & Goulet, 2009). La communication est alors sclérosée, puisqu'à aucun moment il ne peut y avoir renversement de situation (changement de position entre les protagonistes). L'une des raisons possibles à ce comportement peut être l'objet de la RÉ/F, à savoir l'enfant. En effet, parent et enseignant peuvent avoir des difficultés à communiquer simplement parce qu'ils ne parlent pas du même individu, pour l'un il s'agit de l'enfant, pour l'autre de l'élève. Pour Perrenoud (1987), ce dernier peut tirer profit de ce positionnement et joue un rôle particulier. L'auteur le nomme le

« *go-between* » puisqu'il médiatise les informations issues de l'école ou de la famille. Avant de conclure sur les pressions, il faut encore préciser que les mécanismes de défense individuels vont également entrer dans ce lien relationnel.

En ce qui concerne les pressions pesant sur la RÉ/F, elles ont également fait l'objet d'une modélisation inspiré du modèle écosystémique de Bronfenbrenner (1979), là-encore théorique et fonction de notre connaissance du terrain :

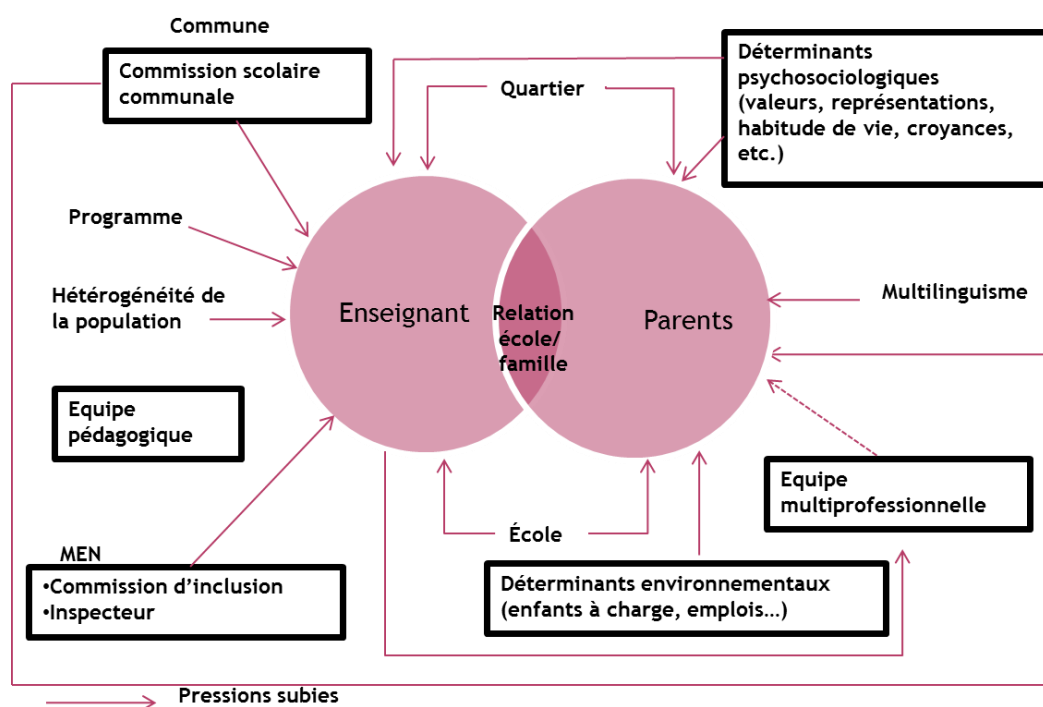


Schéma 2 : Modélisation théorique des pressions pesant sur la communication Parents/Enseignant

Parmi les pressions, nous avons inclus les représentations sociales de la RÉ/F, notre hypothèse étant qu'elles étaient susceptibles de dissonance entre enseignant et parents. Or, l'analyse d'une question portant sur la satisfaction des parents concernant la relation a révélé que 75 % d'entre eux étaient effectivement satisfaits. Ce résultat a été renforcé par la valence des mots spontanés utilisés pour la décrire. 71.2% ont une valence positive, 21.5% neutre. Les résultats obtenus invalident donc la représentation sociale comme pression.

2.2.L'école N°1 : mise en œuvre et résultats

Prenons maintenant l'exemple de l'Ecole N°1. Le tableau ci-après en énonce ces caractéristiques :

Caractéristiques		École N°1
École	Nombre de classes	28
	Nombre total d'élèves	470
	Population de la commune ⁵	6 227
Enseignants	Nombre de participants	2
	Sexe	2F
	Tranche d'âge	[45-60]
Parents	Nombre de participants	2
	Sexe	2F
	Tranche d'âge	[35-45]
	Statut dans l'école	Elues
Elèves	Nombre de participants	/
Communauté	Nombre de participants	/
Relation		Cordiale, basée sur la confiance

Tableau 1 : Caractéristiques de l'école N°1

Dans un premier temps, il nous a fallu co-construire la problématique. Pour cela, nous avons analysé les verbatim issus des diverses rencontres en commençant par l'arborescence de l'analyse du discours :

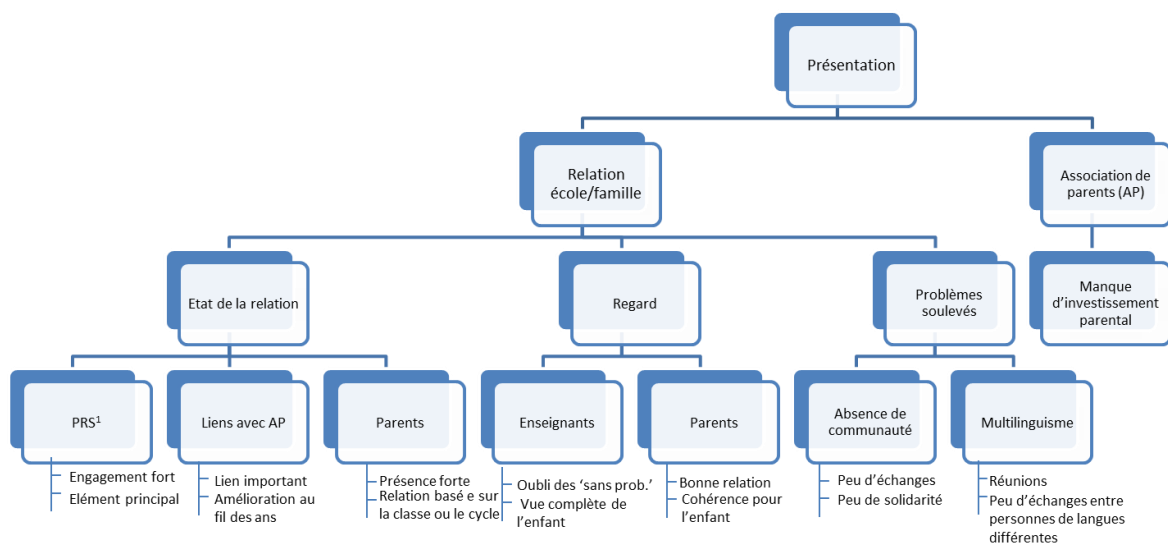
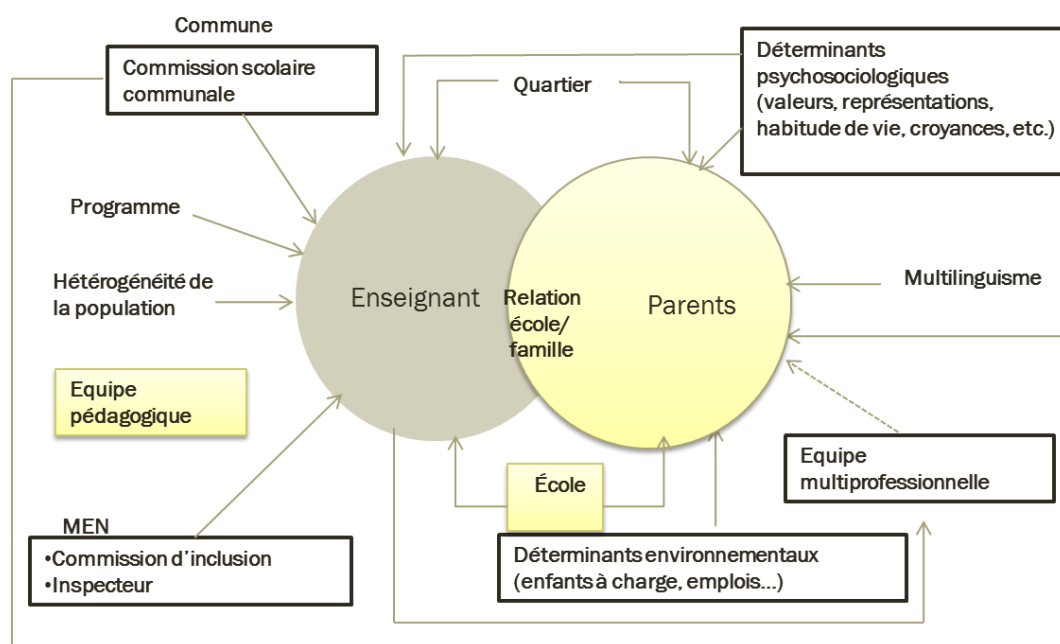


Schéma 3 : Arborescence de l'analyse du discours de l'école N°1

Les représentants de parents ont soulevé la difficulté de créer une communauté de parents, basée sur l'entraide (« Ici, il n'y a pas de communauté de parents, ils ne participent que quand cela concerne leur enfant, mais ils ne ressentent pas le besoin de partager des expériences plus éloignées de leur enfant »). Les enseignantes, quant à elles, ont parlé du problème lié au multilinguisme (« Le problème est que bien souvent, les enseignants démultiplient les réunions, en français et luxembourgeois pour que tout le monde puisse bénéficier des informations. Mais certains parents déplorent alors le manque de relation entre les deux communautés »). Enfin, ces dernières ont évoqué le manque de travail commun inter-cycle alors que celui-ci se fait couramment au sein d'un même cycle (« Les relations école-familles ont toujours existé mais au niveau de la classe seulement ou du cycle »).

Nous en avons déduit que les pressions se situaient essentiellement au niveau entité (famille / école). L'analyse du discours a fait ressorti que les relations interindividuelles étaient bonnes contrairement aux relations interinstitutionnelles, telles que présentées dans le modèle de l'influence partagé d'Epstein (2011). Nous avons ainsi pu modifier la modélisation ainsi :



En jaune, ce sont les pressions effectivement ressenties.

Schéma 4 : Pressions ressenties par l'école N°1

La problématique co-construite de ce groupe est donc devenue : « Comment favoriser une relation constructive entre les familles afin de créer une communauté de parents qui sera solidaire et fera le lien avec l'école au travers d'un réseau pour toutes les familles, même les plus éloignées et de langues différentes ? »

Enfin, nous avons pu établir que le modèle de la communication au sein de cette école se présentait ainsi :

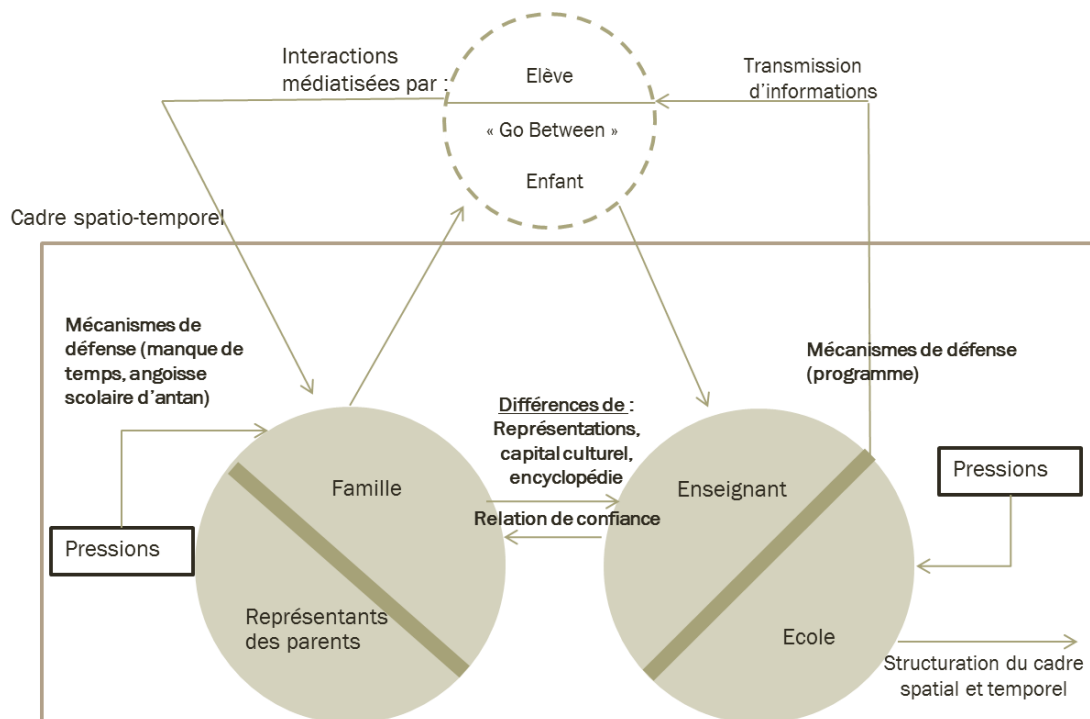


Schéma 5 : Modélisation de la communication Parents/Enseignant à l'école N°1

N'ayant obtenu dans le discours aucune information sur l'enfant, nous présupposons que le modèle reste identique. Par contre, cette modélisation est modifiée sur plusieurs points. Tout d'abord, le cadre spatio-temporel a subi des modifications en raison de la loi elle-même qui stipule que les enseignants devront organiser les rencontres « à des horaires qui tiennent compte des contraintes des parents exerçant une activité professionnelle » (Journal Officiel, p. 3052).

Le schéma des institutions (parents/école) est scindé en deux car les relations sont différentes si l'on considère enseignant/école ou les entités école/représentants de parents. Dans le premier cas, la relation est considérée comme bonne, par contre, la communication est plus difficile entre les groupes. Pour les représentants de parents, il n'y a pas de communauté de parents et en ce qui concerne l'école, il n'y a pas de sentiment d'appartenance à une même unité mais plutôt un fonctionnement d'équipe au sein d'un cycle uniquement. Des mécanismes de défense, qui doivent être également présents dans la relation, sont particulièrement visibles entre les parents et les représentants, les enseignants et l'école (toujours si l'on en croit les co-chercheurs).

Pour clore, cet exemple, plusieurs actions ont été envisagées afin de répondre à l'objectif défini en concertation. Nous pouvons ainsi citer :

- une soirée inter-culturelle pour tous les parents, puis limitée au Cycle 1,
- un site Internet,
- un accueil convivial au Cycle 1 en fin d'année scolaire,
- stand d'information à la fête communale,
- accueil à la rentrée scolaire, dans la mesure où nombre parents prennent le temps de déposer leur enfant ce jour afin but de faire se rencontrer les parents autour d'un pot de l'amitié afin d'échanger et d'apprendre à se connaître.

Parallèlement, le groupe de travail a élaboré des travaux tels que l'élaboration d'un dépliant, la création d'une powerpoint, la préparation de l'accueil à la rentrée. La plupart de ces actions n'ont, cependant, pas vu le jour en raison d'une opposition au sein de l'équipe enseignante, hormis un accueil le stand d'information lors de la fête communale en fin d'année scolaire de la première année et, durant la seconde année du projet, un accueil des parents lors de la première réunion parents/enseignants.

3. Mise en perspective des enjeux de la RA

Après avoir repris les différents éléments obtenus, nous allons maintenant mettre en perspective les enjeux de la RA, tels qu'énoncés par Van der Maren (2003). Ainsi, nous allons aborder les caractéristiques politiques, pragmatiques, nomothétiques et ontologiques et les discuter. Pour rappel, leur but est :

- le changement de conduites individuelles ou institutionnelles (politique) ;
- la résolution de problème lié à un dysfonctionnement (pragmatique) ;
- le développement de connaissances théoriques (nomothétique) ;
- le développement personnel grâce à une réflexion sur l'action (ontologique).

3.1. Dimension politique

La RA menée en 2010/2011 et 2011/2012, au sein de quatre écoles luxembourgeoises s'inscrivait dès le départ dans le domaine du politique, puisqu'il s'agissait d'aider les enseignants à intégrer les parents dans le système scolaire, comme le souhaitait la nouvelle loi de 2009 portant sur l'enseignement fondamental. Il était donc question de provoquer un

changement dans le comportement des enseignants vis-à-vis des parents, et vice versa. En partant de cette loi, la recherche *Partners* entrait de plain-pied dans le champ politique, et ce, plus que ce que nous avions imaginé en amont.

La loi scolaire du 6 février 2009 réforme l'enseignement fondamental au Luxembourg et ce depuis 1912, date de la précédente loi. Pour la première fois les relations école-famille sont définies par le biais d'un « *partenariat* » (terme emprunté à la loi). Ainsi, le règlement grand-ducal du 23 mars 2009 fixant la tâche des instituteurs de l'enseignement fondamental énonce, dans son article 4, un nombre d'heures précis, soit « [...] 40 heures de disponibilité pour le partenariat avec les parents des élèves [...] » (p. 816) et précise les modalités de leur mise en œuvre : « [...] les réunions et les entretiens avec les parents d'élèves sont à fixer à des horaires qui tiennent compte des contraintes des parents exerçant une activité professionnelle [...] » (p. 816) Cette nouvelle loi offre donc la possibilité aux enseignants d'intégrer les parents dans leur démarche éducative et à ces derniers, d'établir un lien réel et fructueux avec l'école.

Proposer une RA dans le champ des RÉ/F était clairement un acte politique, ce que nous n'avions pas envisagé au départ. Partant d'une observation faite lors d'une précédente recherche (E.D.D.), le projet a saisi l'opportunité de la nouvelle loi scolaire comme support à son action. C'était sans compter la réaction des premiers intéressés, les enseignants. En effet, cette loi a été reçue de façon très mitigée par le corps enseignant, car elle avait de nombreuses implications qui dépassaient le simple domaine de RÉ/F. Or cet accueil retentissait sur toute la loi et donc sur notre projet. Il a donc fallu composer avec cet élément qui s'est révélé être nettement un frein au projet.

Enfin, travailler avec les familles, c'est également vouloir changer le fonctionnement d'une institution qui a, bien souvent, tenu ces familles à distance. Là encore, le changement provoqué par la RA avait une dimension institutionnelle. Ainsi, dans une école, le projet a été rejeté car le chercheur était considéré hors du champ et on peut supposer vu comme un envoyé du ministère. Dans une autre école, si le projet en termes de rencontre a vu le jour, ce sont les mises en œuvre des actions qui ont soulevées nombreux boucliers.

3.2. Dimension pragmatique

Correspondant à la résolution des problèmes d'ordre pratique, que ce soit au niveau du fonctionnement du système, des protagonistes ou des moyens à mettre en œuvre, cet enjeu transparaît essentiellement dans la mise en œuvre des actions réfléchies et analysées lors des rencontres des membres des différentes écoles (et donc RA). Il faut rappeler avec Van der Maren (2003) que les recherches ayant un enjeu pragmatique s'interrogent sur le « comment ». Dans notre RA, il s'agissait de savoir « *Comment élaborer une relation constructive entre l'école et les familles en faisant participer les plus éloignées ?* ». En travaillant sur la communication, nous avons voulu d'abord comprendre ce qui freinait la mise en place d'une telle relation puis en prenant acte de ces difficultés/blocages, y remédier en mettant en œuvre des actions dont nous n'avons pas parlé au sein de cette thèse.

Mais nous retrouvons également cette dimension, au travers de l'impact d'une telle relation. Ainsi, la thèse de Bronfenbrenner (1974, cité dans Crahay et Dutrevis, 2012) met en avant l'importance de l'influence du microsystème constitué par la famille. « *C'est comme si l'enfant n'était pas capable d'intégrer seul la motivation et les aspirations qui favorisent son développement, comme si ces composantes devaient être intégrées par les parents et renvoyées à l'enfant* » (p. 67). Cela confirme donc l'importance à accorder à la famille au sein de l'école qui en interagissant avec l'enseignant transférera à l'enfant motivation et aspirations.

Pour aller plus loin dans cette dimension, nous pouvons également dire que modéliser la communication issue d'une RÉ/F, correspond également à cet enjeu puisque la modélisation nous sert de support à la compréhension des freins et des points d'appui pour la mise en place d'une relation constructive entre école et famille.

3.3. Dimension nomothétique

Selon Van der Maren (2003), « *les enjeux nomothétiques se retrouvent dominants dans les universités et dans les publications scientifiques* » (p. 23), leur but étant de faire évoluer les connaissances sur un sujet en remettant en question les précédentes considérations. Il est important toutefois d'envisager cette dimension dans son sens le plus faible. Il ne s'agit pas ici de produire des théories qui feront office de lois, mais plutôt d'apporter une information supplémentaire à la connaissance que nous avons de la RÉ/F. Dans notre perspective, il s'agissait de la construction d'un modèle de la communication au sein de ce champ

d'investigation. Notre processus de recherche peut s'apparenter à la recherche empiriste hypothético-déductive. Nous avons, en effet, posé une hypothèse au travers de notre modèle théorique, de manière inductive, que nous avons ensuite confronté à nos observations (cf. paragraphe précédent sur la mise en correspondance du modèle avec les données du terrain). Ce dernier a, par ailleurs, enrichi considérablement notre modèle en le remettant d'une part en question -la représentation sociale de la RÉ/F que nous pensions différentes pour les parents et les enseignants s'est révélé au final aller dans le même sens- et d'autre part en y intégrant d'autres dimensions, telle la notion de groupe. Ainsi, nous avons pu intégrer aux boucles récursives de la RA les phases de constitution du groupe :

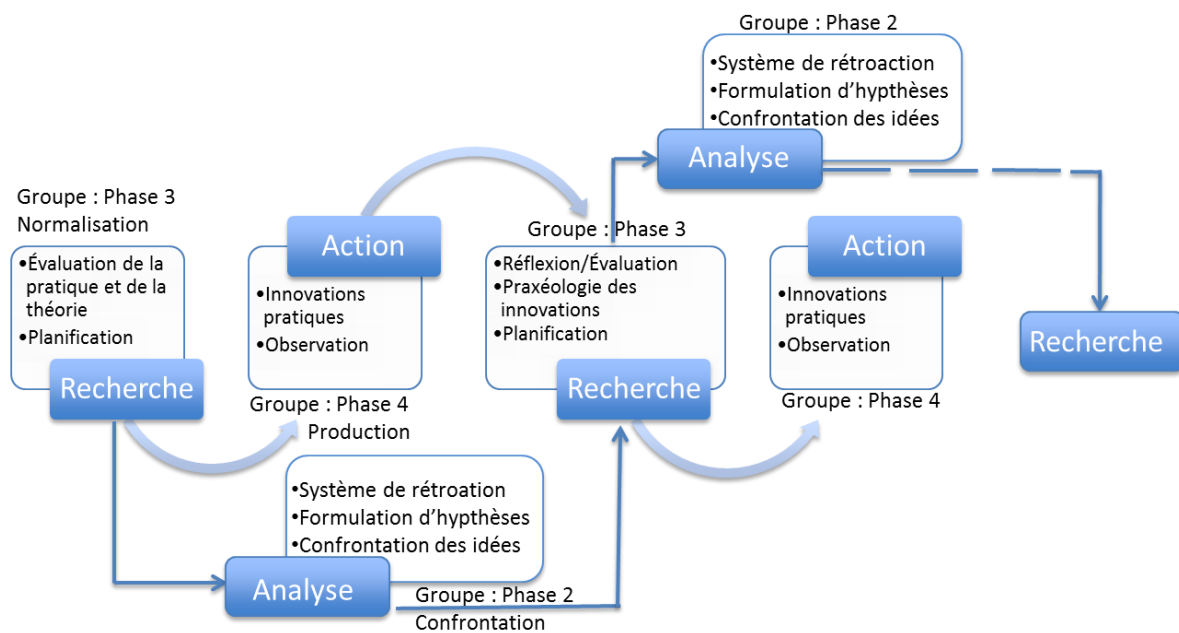


Schéma 6 : Boucles récursives et phase du groupe au sein d'une RA

3.4. Dimension ontologique

Cette dimension a été atteinte par le biais de la valorisation des personnes en présence. En effet, ce projet a provoqué un « *changement auto-centré* » (Van der Maren, 2003, p. 30). En soutenant les écoles, parents et enseignants dans leurs actions, en mettant en exergue leurs compétences (l'école N°4 a, par exemple, fait appel aux parents pour proposer diverses activités liées ensuite aux savoir scolaires), et en prenant en compte leur histoire (pressions, difficultés de communication ressenties), nous les avons amenés à prendre du « pouvoir » sur leur situation au sein de l'école et/ou face à l'enseignant. Dans ce contexte, nous pouvons utiliser le terme d'empowerment (Zimmerman & Rappaport, 1988) que ces auteurs décrivent comme un concept liant les compétences et les capacités personnelles à des environnements

offrant choix et autonomie. Ce terme correspond plus exactement au développement du pouvoir d'agir. Dans la pratique, le terme empowerment vise le renforcement des compétences des personnes (Frenkel, 2012). Basé sur la vision (savoir où l'on va), l'autonomie et l'appropriation, ce concept permet à chaque protagoniste de réaliser cette dimension ontologique. La recherche Partners a eu un impact sur l'empowerment en permettant aux différents protagonistes (parents, enseignants et chercheurs) de s'investir dans un tel projet, en leur donnant la possibilité de s'exprimer quant à leur difficulté de communication mutuelle et surtout en leur permettant ensemble de trouver des solutions pour y remédier.

Elle a enfin permis à l'un des chercheurs de se perfectionner et de légitimer son action en produisant cette thèse.

4. Limites

Plusieurs limites sont dorénavant à énoncer. La première est celle qui nous semble la plus fondamentale est d'insister sur le fait que notre modélisation n'est qu'une émanation de notre perception d'une relation telle qu'énoncée majoritairement dans la littérature et si elle s'adapte à certains environnements, elle ne doit être en aucun cas appliquée à toutes les écoles primaires que ce soit du Luxembourg ou d'ailleurs. Chaque école a ses particularités qui lui procurent une relation et une communication avec les familles qui lui sont propres. La modélisation proposée ne doit servir que de modèle de base permettant une adaptation systématique et unique pour chaque école, voire pour chaque classe.

Nous avons tout au long de ce travail opté pour un regard systémique, on pourra alors nous objecter que d'autres théories de la communication auraient pu servir de base d'analyse (actes de langages, actes du discours, etc.). Nous répondrons toutefois que si ces autres approches restent intéressantes pour décortiquer les échanges elles ne prennent pas en compte la dynamique qui peut en résulter. La systémique nous semble donc être la théorie la mieux adaptée pour rendre compte de la CE/F.

Enfin, notre échantillon est limité et pour cette raison, les résultats obtenus ne peuvent en aucun cas se généraliser à la population du Luxembourg, comme toute la RA d'ailleurs.

Toutefois, nous pouvons voir maintenant quelques retombées pratiques de ce travail. En premier, les résultats obtenus lors de l'analyse du champ sémantique permettent de tirer un

certain nombre de conclusions quant à l'état de la RÉ/F au Luxembourg. En effet, nos données confirment le regard positif qu'ont les parents sur cette relation. Elles mettent également en exergue l'importance d'une relation personnalisée entre enseignants et parents. Par ailleurs, notre modèle est un outil de base permettant un regard méta-analytique sur la relation. Les chercheurs peuvent s'en aider pour reconstruire leurs propres observations du terrain ; il les oblige à prendre de la distance avec la théorie.

5. Pour conclure

Travailler dans le champ des relations école/famille en adoptant une recherche de type « recherche-action » nécessite de la part du chercheur un investissement important que ce soit en amont en abordant un regard critique grâce à la revue de la littérature, soit durant la recherche elle-même, puisqu'il doit toujours maintenir une double position intra- et inter-relationnel. Il doit savoir communiquer et participer aux échanges, tout en maintenant un rôle de méta-communicateur.

Mais ce domaine permet également l'obtention de bénéfices non négligeables pour l'enfant. Il est important de rappeler ici, même si ce n'était pas le but de cette thèse, que cette relation profite à tous, tant aux enseignants, qu'aux parents et aux enfants. La partie expérimentale de cette recherche tentera de le mettre en évidence, mais nous avons déjà constaté auprès d'une classe un retentissement positif pour des enfants en difficulté comportementale. L'investissement de tous les jours, et bien au-delà de cette recherche, prodigué par l'enseignante a permis aux parents de prendre conscience des difficultés de leur enfant et de lui faire ainsi bénéficier d'une attention particulière. D'autres parents, généralement absents en raison de reproches constants sur le comportement de leur enfant, osent maintenant venir à l'école, discuter avec l'enseignante et participer, voire proposer des activités. Et même si les conditions sont encore bien loin d'être optimales l'enseignante poursuit son travail auprès des parents et des enfants. Cet investissement permanent a également évité la sortie d'enfants sans problème. Pour finir, nous sommes actuellement en train d'investiguer cet aspect positif par le biais de la réalisation d'entretiens auprès des différents partenaires. Il est clair que la RÉ/F peut aider à la stabilité émotionnelle de l'enfant et son intégration dans le groupe. Enfin, en ce qui concerne l'application de la loi dans les classes, nous avons pu prendre acte de l'intérêt des parents et des enseignants qui ont participé à la RA pour mettre en place une RÉ/F durable. Pour les autres écoles et classes, une boîte à outils répertoriant les actions et les

moyens de les mettre en œuvre a été créée et mise à disposition des enseignants au Ministère de l'Education Nationale.

« Le partenariat est à la fois un lieu de renforcement de l'identité et d'expérimentation de l'altérité »

L. Sauvé

Bibliographie générale

- Abric, J.C. (1987). Les représentations sociales. In J.C. Abric (dir.). *Coopération, compétition et représentations sociales* (pp. 57-80). Fribourg : Del Val.
- Abric, J.C. (1991). Experimental study of group creativity: Task representation, group structure and performance. *European Journal of Social Psychology*, 1(3), 311-326.
- Abric, J.C. (1993). Central system, peripheral system: Their functions and roles in the dynamics of social representations. *Paper on Social Representations*, 2 (2), 75-78.
- Abric, J.C. (1996). Specific processes of social representations. *Paper on social representations*, 5(1), 77-80.
- Abric, J.C. (1999). *Psychologie de la communication : théories et méthodes*. Paris: Armand Colin.
- Abric, J.C. (2003). *Méthodes d'étude des représentations sociales*. Ramonville Saint-Agne: érès.
- Adish, C. (2012). Collaborer avec les parents pour accompagner la scolarité ? Représentations des enseignants et pratiques professionnelles. *Enfances, familles, générations*, 16, 34-52.
- Ailincai, R. et Weil-Barais, A. (2008). Un dispositif de sensibilisation des parents à leur rôle éducatif auprès de leur enfant dans un musée scientifique. In: G. Pithon, C. Asdih et S. Larivée (dir.). *Construire une communauté éducative. Un partenariat famille-école*, (pp. 211-231). Bruxelles: De Boeck.
- Akoun A. et Ansart P. (1999). *Dictionnaire de sociologie*. Paris : Seuil.
- Allard-Poesi, F. et Perret V. (2004). La construction collective du problème dans la recherche-action : difficultés, ressorts et enjeux. *Finance Contrôle Stratégie*, 7(4), 5-36.
- Amoros, P., Balsells, M.A., Fuente-Pelaez, N., Mateos, A. et Pastor, C. (2011). « Apprendre ensemble, grandir en famille » programme de soutien socio-éducatif. *La revue internationale de l'éducation familiale*, 30, 61-80.
- Anadón, M. et Savoie-Zajc, L. (2007). La recherche-action dans certains pays anglo-saxons et latino-américains. Une forme de recherche participative. In M. Anadón (Dir), *Recherche participative : multiples regards* (pp. 11-30). Québec: Presse Universitaire du Québec.
- Anzieu D. & Martin J.Y. (2007). *La dynamique des groupes restreints*. Paris : Quadrige/ PUF (1ère édition 1968).
- Arns de Oleira, C.R. (2013). *L'école et la famille dans les milieux populaires au Brésil*. Paris : L'Harmattan.
- Association vaudoise des parents d'élèves. (2010). Projet de loi scolaire : collaboration famille-école. *Résolution AGD*. [En ligne] http://www.ape-vaud.ch/article.php3?id_article=1095.
- Augoustinos, M., Walker, I. et Donaghue, N. (2006). *Social cognition: an integrated introduction*, 2^d ed. London: Sage.

- Azar, S.T., Miller, E.A. et Stevenson, M.T. (2013). Promoting engagement and involvement of parents with cognitive challenges: Suggestions for Head Start programs. *Dialog*, 16(1), 216-235.
- Baker, A.J.L. et Soden, L.M. (1998). *The challenges of parent involvement research*. ERIC Digest 134. New York: Clearinhouse on Urban Education.
- Bakhtine, M. et Voloshinov, V.N. (1977). *Le marxisme et la philosophie du langage*. Paris : Ed. de Minuit.
- Bakhtine, M. (1984). *Esthétique de la création verbale*. Paris : Gallimard.
- Bardou, É., Oubrayrie Roussel, N., Safont-Mottay, C., Lescarret, O., Deslandes, R. & Rousseau, M. (2012). Facteurs prédictifs de l'engagement parental dans l'accompagnement aux devoirs et leçons des adolescents : une étude comparative France–Québec. *Pratiques psychologiques*, 18 (3), 283-298.
- Bazin, H. (2006). Comparaison entre recherche-action et recherche classique. *Bibliographie R-A* [En ligne] <http://biblio.recherche-action.fr/document.php?id=137#tocto2>.
- Beillerot J. (1991). La « recherche ». Essai d'analyse. *Recherche et formation*, 9, 17-31.
- Bernard, C. (1865). *Introduction à l'étude de la médecine expérimentale*. (Réédition 1943). Paris : Joseph Gibert.
- Berthon, J.P. (2005). La recherche-action. "Nouveau millénaire, défis libertaires". [En ligne] <http://libertaire.free.fr/Recherche-Action02.html>.
- Bérubé, A., Poulin, F. et Fortin, D. (2007). La relation famille-école selon la perspective des parents et l'adaptation sociale des enfants présentant des difficultés de comportement. *Revue de psychoéducation*, 36(1), 1-23.
- Birdwhistell, R.L. (1959). Contribution of linguistic-kinesic studies to the understanding of schizophrenia. In A. Auerback (Ed.). *Schizophrenia : An integrated approach*, (pp 99-123). New York: Ronald Press.
- Boisvert, D. et Vincent, S. (2002). La communication : pour relever le défi du partenariat. *Revue francophone de la déficience intellectuelle – RFDI*, 13, 57-61.
- Borus, M. et Carpenter, S. (1984). Choices in education. In M. Borus (Dir.). *Youth and the labor market: Anayses of the national longitudinal survey* (pp. 81-110). Kalamazoo: W.E. Upjohn Institute for Employment Research.
- Bouchard, J.M. (1998). Le partenariat dans une école de type communautaire. In R. Pallascio, L. Julien et G. Gossemin (Eds), *Le partenariat en éducation. Pour mieux vivre ensemble!* (pp. 19-35). Montréal: Editions Nouvelles.
- Bouchard, J.M. et Kalubi, J.C. (2006). Partenariat et recherche de transparence. Des strategies pour y parvenir. *Informations sociales*, 133, 50-57.
- Bouchard, J.M. et St Amand, J.C. (2000). La réussite scolaire en milieu populaire. Quelques pistes d'intervention. *Bulletin du CRIRES*, 12, 19-22.

- Bouchard, J.M., Talbot, L., Pelchat, D. et Sorel, L. (1996). Les parents et les intervenants, où en sont leurs relations ? (2^e partie). *Apprentissage et socialisation*, 17(3), 41-48.
- Boudreault, P. (2001). Modèle écosystémique. *Thématique : partenariat et intervention auprès des familles*. [En ligne] http://www.adaptationscolaire.org/themes/pafa/textes_pafa.htm.
- Boudreault, P. (2002). Partenariat école-famille et prévention des retards scolaires. 6^e Biennale de l'éducation et de la formation : débats sur les recherches et les innovations. [En ligne] <http://www.inrp.fr/biennale/6biennale/Contrib/affich.php?&NUM=172>
- Boulanger, D. (2010a, sous presse). Une mise en question du modèle de Bronfenbrenner dans le champ du partenariat école-famille. In F. Larose, Y. Couturier et J. Bédard (Dir.) *L'école, la famille et la communauté : les conditions de construction d'un rapport complexe*. Québec: L'Harmattan.
- Boulanger, D. (2010b, sous presse). L'écosystémie comme fondement du partenariat école-famille: des paradigmes révélateurs. In F. Larose, Y. Couturier et J. Bédard (Dir.) *L'école, la famille et la communauté : les conditions de construction d'un rapport complexe*. Québec: L'Harmattan.
- Boulanger, D., Larose, F. et Couturier, Y. (2010c, sous presse). La logique déficitaire en intervention sociale auprès des parents : les pratiques professionnelles et les représentations sociales. *Nouvelles Pratiques Sociales*, 23(1).
- Bourdieu, P. et Champagne, P. (1992). Les exclus de l'intérieur. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 91-92, 71-75.
- Brien, K. et Stelmach, B.L. (2009). Legal and cultural contexts of parent-teacher interactions: School councils in Canada. *International Journal about Parents in Education*, 3(1), 1-14.
- Brighton, C.M. et Moon, T.R. (2007). Action research step-by-step: A tool for educators to change their worlds. *Gifted Child Today*, 2, 23-27.
- Bronfenbrenner, U. (1974). *Is Early Intervention Effective?* Washington, DC: OCD.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development. Experiments by nature and design*. Cambridge: Harvard University Press.
- Bronfenbrenner, U. (1992). Évolution de la famille dans un monde en mutation. *Apprentissage et socialisation*, 15(3), 181-193.
- Bruyat, C. (2001). Créer ou ne pas créer ? Une modélisation du processus d'engagement dans un projet de création d'entreprise. *Revue de l'Entrepreneuriat*, 1(1), 25-42.9+
- Burrell, G. et Morgan, G. (1979). *Sociological paradigms and organizational analysis: Element of the sociology of corporate life*. London: Heinemann.
- Cardinal, P. et Morin, A. (1993). La modélisation systémique peut-elle se concilier avec la recherche-action intégrale ? *Educatechnologiques*, 1(2). [En ligne] <http://www.sites.fse.ulaval.ca/reveduc/html/vol1/no2/morin.html>

- Carr, W. et Kemmis, S. (1986). *Becoming critical: Education, knowledge, and action research*. London: Deakin University Press.
- Castellotti, V. et Moore, D. (2002). *Social representations of languages and teaching*. Strasbourg: Council of Europe, language policy division. Directorate of school, out-of-school and higher education (DGIV).
- Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales. (2013). *Collaboration*. [En ligne] <http://www.cnrtl.fr/definition/collaboration>.
- CERSE. (2001). Familles en grandes difficultés et école : des relations complexes. *Les relations réciproques école – familles en grandes difficultés*. (Résumé du rapport). Caen : INRP, Centre Alain Savary. [En ligne] http://netia59a.ac-lille.fr/slilleouest/IMG/pdf/Familles_20en_20grande_20difficultes-2.pdf.
- Chabanne, J.C. (2006). Le partenariat. *L'Expression*, 27, 145-149.
- Chabot, C. (1906). La coopération de l'école et la famille. *L'année psychologique*, 13, 326-343.
- Champagne, M. (2007). La pratique de la recherche-action : Entre utopie et nécessité. In H. Dorvil (Dir.). *Problèmes sociaux : tome 3, théories et méthodologies de la recherche* (pp. 463-490). St-Nicolas: Presse de l'Université du Québec.
- Changkakoti, N. et Akkari, A. (2008). Familles et écoles dans un monde de diversité : au-delà des malentendus. *Revue des sciences de l'éducation*, 34(2), 419-441.
- Chauveau, G. et Rogovas-Chauveau, E. (1992). Relation école/familles populaires et réussite au CP. *Revue française de pédagogie*, 100, 5-18.
- Chrispeels, J. et Gonz, M. (2004). Do educational programs increase parents' practices at home? Factors influencing Latino parent involvement. *Family Involvement Research Digests*. [En ligne] <http://www.hfrp.org/publications-resources/publications-series/family-involvement-research-digests/do-educational-programs-increase-parents-practices-at-home-factors-influencing-latino-parent-involvement>
- Claes, M. et Comeau, J. (1996). L'école et la famille: deux mondes? *Lien Social et Politique*, 36, 75-85.
- Coenen, H. (2001). Recherche-action : rapports entre chercheurs et acteurs. *Revue internationale de psychosociologie*, 16-17, 19-32.
- Coleman, P., Collinge, J. et Tabin Y. (1996). Learning together : The student/parent/teacher triad. *School Effectiveness and School Improvement*, 7(4), 361-382.
- Collier, J. (1945). United states of Indian administration as a laboratory of ethnic relations. *Social Research*, 12, 265-303.
- Collot, B. (1989). *Pédagogie de la structure et de la communication*. [En ligne] file:///C:/Users/veronique.pelt/Desktop/Biblio/Communication%20p%C3%A9dagogique/collot-structure_1.htm .

- Colnot, C. (2006). Resserrer les liens école/famille en réseaux d'éducation prioritaire : présentation de la problématique. [En ligne] http://www.ac-nancy-metz.fr/casnav/ecofam/ecofam_presentation.htm.
- Comer, J.P. et Haynes, N.M. (1991). Parent involvement in schools: An ecological approach. *The Elementary School Journal*, 91(3), 271-277.
- Cooley, C.H. (1909). *Social organization: A study of the larger mind*. New York: Charles Scribner's Sons. (pp. 25-31).
- Courtial, J.P. et Kerneur, L. (1996). Les représentations de la recherche dans un domaine de la psychologie de l'éducation. *Paper on social representations*, 5 (2), 127-144.
- Crahay, M. (1997). *Une école de qualité pour tous !* Bruxelles : Editions Labor.
- Crahay, M. (2000). *L'école peut-elle être juste et efficace ? De l'égalité des chances à l'égalité des acquis*. Bruxelles : DeBoeck Université.
- Crahay, M. (2007). *Peut-on lutter contre l'échec scolaire ?* Bruxelles : De Boeck Université.
- Crahay, M., Dutrévis, M. et Marcoux, G. (2010). L'apprentissage en situation scolaire : un processus multidimensionnel. In M. Crahay, M. Dutrévis (Dir.). *Psychologie des apprentissages scolaires* (pp. 12-46). Bruxelles : De Boeck.
- Crahay, M. et Dutrévis, M. (2012). *Prévention de l'échec scolaire par l'éducation préprimaire*. Genève : Université de Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation.
- Crozier, M., Rokutani, L., Russett, J.L., Godwin, E. et Banks, G.E. (2010). A multisite program evaluation of families and schools together (FAST): Continued evidence of a successful multifamily community-based prevention program. *The School Community Journal*, 20(1), 187-207.
- Curonici, C. et McCulloch, P. (2007). *Psychologues et enseignants : regards systémiques sur les difficultés scolaires*. Bruxelles: De Boeck.
- Darch, C., Miao, Y. et Shippen, P. (2004). A model for involving parents of children with learning and behavior problems in the schools. *Preventing School Failure*, 48 (3), 24-35.
- Darré, J.P. (1997). Une condition de la recherche-action : la coopération sur la problématique et son évolution. *Etud. Rech. Syst. Agraires Dév.*, 30, 177-182.
- de Landsheere, G. (1976). *Introduction à la recherche en éducation*. Liège: Georges Thone.
- Deniger, M.A., Abdoulaye, A. Dubé, S. et Goulet, S. (2009). *Les représentations du système scolaire des familles issues de milieux défavorisés*. Université de Montréal, Faculté des Sciences de l'Éducation, Département d'administration et fondement de l'éducation, Groupe de recherche sur l'éducation en milieu défavorisé. Rapport de Recherche, [En ligne] <http://www.crires-oirs.ulaval.ca/webdav/site/oirs/shared/Rapport-Final-03-2010.pdf>
- Derouet, J.L. (1992). *École et justice de l'égalité des chances aux compromis locaux ?* Paris : Editions Métailié.

- de Rosnay, J. (1978). *Le microscope*. Paris: Seuil.
- Desgagné S. (1997). Le concept de recherche collaborative : l'idée d'un rapprochement entre chercheurs universitaires et praticiens enseignants. *Revue des sciences de l'éducation*, 23(2), 371-393.
- Desgagné, S., Bednarz, N., Lebuis, P., Poirier L. et Couture, C. (2001). L'approche collaborative en éducation : un rapport nouveau à établir entre recherche et formation. *Revue des sciences de l'éducation*, 27(1), 33-64.
- Desimone, L. (1999). Linking parent involvement with student achievement: Do race and income matter? *Journal of Educational Research*, 93, 11-30.
- Deslandes, R. (1999). 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 et 2), 30-47.
- Deslandes, R. (2004). Collaboration famille-école-communauté pour une inclusion réussie. In N. Rousseau et S. Bélanger (Dir.). *La pédagogie de l'inclusion scolaire*. (pp. 326-346). Québec : Presses de l'université du Québec.
- Deslandes, R. (2006). Tous pour un et un pour tous ! Le lien famille-école-communauté. *Commission scolaire des Navigateurs*.
- Deslandes, R. et Bertrand R. (2004). Motivation des parents à participer au suivi scolaire de leur enfant au primaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 30(2), 411-433.
- Deslandes, R. et Bertrand R. (2005). Motivation of parent involvement in secondary-level schooling. *Journal of Educational Research*, 98(3), 164-175.
- Deslandes, R. et Cloutier, R. (2005). Pratiques parentales et réussite scolaire en fonction de la structure familiale et du genre des adolescents. *Revue Française de Pédagogie*, 151, 61-74.
- Deslandes, R., Potvin, P., et Leclerc, D. (1999). Family characteristics predictors of school achievement: Parental involvement as a mediator. *McGill Journal of Education*, 34(2), 133-151.
- Deslandes, R. et Royer, E. (1997). Family-related variables and school disciplinary events at the secondary levels. *Journal of the Council for Children with Behavioral Disorders*, 23(1), 231-245.
- Dewey, J. (1938). *Experience and education*. New York: Collier Books.
- Dierendonck, C., Poncelet, D. et Voz, G. (2008). Engagement parental scolaire et lien école-famille. In Martin, R., Dierendonck, C., Meyers, C. et Noesen, M. (Eds). *La place de l'école dans la société luxembourgeoise de demain* (pp. 399-430). Bruxelles: De Boeck.
- Doise, W. et Palmonari, A. (1986). *L'étude des représentations sociales*. Paris: Delachaux et Niestlé.

- Dolbec, A. (2003). La recherche-action. In B. Gauthier (Dir.). *Recherche sociale : de la problématique à la collecte des données*, 4^e éd. (pp. 505-540). Québec: Presse de l'Université du Québec.
- Dolbec, A. et Prud'Homme (2009). La recherche-action. In B. Gauthier (Dir.). *Recherche sociale : de la problématique à la collecte des données*, 5^e éd. (pp. 531-569). Québec: Presse de l'Université du Québec.
- Dom, L. et Verhoeven, J. C. (2006). Partnership and conflict between parents and schools: How are schools reacting to the new participation law in Flanders ? *Journal of Education Policy*, 21(5), 567-597.
- Domina, T. (2005). Leveling the home advantage: Assessing the effectiveness of parental involvement in elementary school. *Sociology of Education*, 78, 233-249.
- Dortier, J.F. (2008). Introduction. In P. Cabin et J.F. Dortier (Dir.). *La communication* (pp. 5-18). Auxerre : Sciences humaines éditions.
- Doutreloux, J.M. (1986). Vers une modélisation de la communication pédagogique. *Langue française*, 70, 26-44.
- Dubet F. (dir) (1997). *École, Familles : le malentendu*. Paris: Éditions Textuel.
- Dubost, J. (1988). La question de la spécificité des recherche-action selon les champs. In M.A. Hugon et C. Seibel (Eds). *Recherches impliquées, recherche action : le cas de l'éducation* (pp. 44-46). Bruxelles: De Boeck.
- Dumoulin, C., Thériault, P., Duval, J.M.A. et Tremblay, I.M.S. (2013). Rapprocher l'école primaire et les familles par de nouvelles pratiques de communication. *Revue de l'association francophone internationale de recherche scientifique en éducation*, 9, 4-18.
- Dunst, C.J., Johanson, C., Rounds, T., Trivette, C.M. et Hamby, D. (1992). Characteristics of parent-professional partnerships. In S.L. Christenson et J.C. Conoley (Eds.). *Home-school collaboration: Enhancing children's academic and social competence*, (pp. 121-126). Maryland: The National Association of School Psychologists.
- Dunst C., Trivette C., Johanson C. (1994). Parent-professional collaboration and partnerships. In C. J. Dunst, C. M. Trivette et A. G. Deal (Eds.). *Supporting and strengthening families: Methods, strategies and practices*, (Vol. 1, pp. 197-211). Cambridge, MA: Brookline Books.
- Durning, P. (1995). *Education familiale, acteurs, processus et enjeux*. Paris: Presses universitaires de France.
- Ecalte, J. (1998). L'école : un monde intersubjectif de représentations entrecroisées. *Revue française de pédagogie*, 122(1), 5-17.
- Eccles, J.S. et Harold, R.D. (1996). Family involvement in children's and adolescents' schooling. In A. Booth et J.F. Dunn (Eds.), *Famil-school links: How do they affect educational outcomes?* (pp. 3-34). Mahwah, N.J.: L. Erlbaum.
- Elliott, J. (1977). Developing hypotheses about classrooms from teachers' practical constructs. *Interchange*, 7(2), 2-22.

- El Nokali, N.E., Bachman, H.J. et Votruba-Drzal, E. (2010). Parent involvement and children's academic and social development in elementary school. *Child development*, 81 (3), 988-1005.
- Epstein, J.L. (1987). Toward a theory of family-school connections: Teacher practices and parent involvement. In K. Hurrelmann, F. Kaufman et F. Loel (Eds.). *Social intervention: Potential and constraints* (pp. 121-136). New York: Waltr de Gruyter.
- Epstein, J.L. (1996). Improving school-family-community partnerships in the middle grades. *Middle School Journal*, 28(2), 43-48.
- Epstein, J.L. (2001). *School, family, and community partnerships: Preparing educators and improving schools*. Boulder, CO: Westview Press.
- Epstein, J.L. (2004). Partenariat école, famille et communauté : une approche base sur la recherche. *Journée collaboration École-Famille-Communauté*. Trois-Rivières : Université du Québec.
- Epstein, J. L., Sanders, M. G., Sheldon, S. B., Simon, B.S., Salinas, K.C., Jansorn, N.R., Van Voorhis F.L., Martin C.S, Thomas B.G., Greenfeld M.D., Hutchins D.J. et Williams K.J. (2009). *School, family, and community partnerships: Your handbook for action*, 3rd ed. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Epstein, J. L., Sanders, M. G., Simon, B. S., Salinas, K. C., Jansorn, N. R. et Van Voorhis, F. L. (2002). *School, family, and community partnerships: Your handbook for action*, 2^d ed. Thousand Oaks, CA: Corwin.
- Fan, W. et Williams, C.M. (2010). The effects of parental involvement on students' academic self-efficacy, engagement and intrinsic motivation. *Educational Psychology*, 30 (1), 53-74.
- Fantuzzo, J, Gasden, V., Li, F., Sproul, F., McDermott, P. Hightower, D. et Minney, A. (2013). Multiple dimensions of family engagement in early childhood education: Evidence for a short form af the family involvement questionnaire. *Early childhood research quarterly*, 28, 734-742.
- Fege, A.F. (2006). Engaging the strengths of families, youth, and communities in rebuilding learning supports. *Harvard Educational Review*, 12(2), 1-6.
- Ferrara, M.M. (2009). Broadening the myopic vision of parent involvement. *The Schol Community Journal*, 19(2), 123-142.
- Flament C. et Rouquette M.L.(2003). *Anatomie des idées ordinaires: comment étudier les représentations sociales*. Paris: A. Colin.
- Florin, A. (2011). Des apprentissages fondamentaux aux compétences pour demain : les apports de la psychologie de l'éducation. *Bulletin de psychologie*, 511(1) 15-29.
- Fontaine, S. (2007). Représentation sociale parents et enseignants, l'école Réunion. Dissertation in social psychology. Université de la Réunion, Saint-Denis Messag, France. [En ligne] <http://tel.archives-ouvertes.fr/docs/00/46/22/80/PDF/2007lare0025-fontaine.pdf>.

- Francis, V. (2008). L'activité scolaire hors l'école comme espace de rencontre. *Le cercle de recherche et d'action pédagogique et les cahiers pédagogiques*, 465.
- Frenkel, S. (2012). Recherche-action au sein d'un système scolaire : co-construction des savoirs entre parents et professionnels. *Social work experience and method*, 9(1), 153-169.
- Gélinas, A. et Gagnon, C. (1983). Systémique, recherche-action et méthodologie des systèmes souples. *Notes et rapports de recherche*, 2(1). Groupe de Recherche et d'Intervention Régionales.
- Georgiou, S.N. et Tourva, A. (2007). Parental attributions and parental involvement. *Social Psychology of Education*, 10, 473-482.
- Giovanni, L. (2008). La « démission parentale », facteur majeur de délinquance : mythe ou réalité ? *Parentalité et pratiques socio-éducatives*, 5. [En ligne]. <http://sejed.revues.org/3133>.
- Giust-Desprairies, F. (2001). De la recherche-action à l'intervention psychosociale clinique. *Revue internationale de psychosociologie*, 16-17, 33-46.
- Gomis, S. (2003). *La relation école-famille au Sénégal*. Paris : L'Harmattan.
- Gonin-Bolo, A. (1988). Les entreprises vues par les enseignants. Eléments de représentations. *Recherche et formation*, 6, 39-54.
- Gonzalez-DeHass, A.R., Willems, P.P. et Doan Holbein, M.F. (2005). Examining the relationship between parental involvement and student motivation. *Educational Psychology Review*, 17(2), 99-123.
- Goupil, G. (1997). *Communications et relations entre l'école et la famille*. Montréal: Chenelière/McGraw-Hill.
- Goyette, G. et Lessard-Hebert, M. (1987). *La recherche-action. Ses fonctions, ses fondements et son instrumentation*. Sillery, Québec: Presse de l'Université du Québec.
- Gouyon, M. (2004). L'aide aux devoirs apportée par les parents, années scolaires 1991-1992 et 2002-2003. *Insee Première*, 996, décembre 2004.
- Green, C. L., Walker, J. M. T., Hoover-Dempsey, K. V. et Sandler, H. (2007). Parents' motivations for involvement in children's education: An empirical test of a theoretical model of parental involvement. *Journal of Educational Psychology*, 99, 532-544.
- Greenwood, D.J. et Levin, M. (1998). *Introduction to action research, social research for change*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Habermas, J. (1987). *L'agir communicationnel, tome 1 et 2*. Paris : Fayard.
- Harvard Family Research Project. (2004-2005). Evaluating family involvement programs. *The Evaluation Exchange*, 10(4), 1-24.
- Hayakawa, M., Englund, M.M., Warner-Richter, M.N. et Reynolds, A.J. (2013). The longitudinal process of early parent involvement on student achievement: A path

- analysis. *Dialog*, 16(1), 103-126.
- Herrold, K., O'Donnell, K. et Mulligan G. (2008). *Parent and family involvement in education, 2006–07 school year, from the national household education surveys program of 2007. First look*. Washington, DC: IES National Center for Education Statistics, U.S. Department of education.
- Hill, N.E. et Tyson, D.F. (2009). Parental involvement in middle school : A méta-analytic assessment of the strategies that promote achievement. *Developmental Psychology*, 45(3), 740-763.
- Hohlfeld, T.N., Ritzhaupt, A.D. et Barron A.E. (2010). Connecting schools, community, and family with ICT : Four-year trends related to school level and SES of public schools in Florida. *Computers et Education*, 55, 391-405.
- Hoover-Dempsey, K. V., Battiato, A. C., Walker, J. M. T., Reed, R. P., DeJong, J. M. et Jones, K. P. (2001). Parental involvement in homework. *Educational Psychologist*, 36, 195-210.
- Hoover-Dempsey, K.V. et Sandler, H.M. (1995). Parental involvement in children's education: Why does it make a difference? *Teachers College Record*, 95, 310-331.
- Hoover-Dempsey, K.V. et Sandler, H.M. (1997). Why do parent become involved in their children's education? *Revue of Educational Research*, 67(1), 3-42.
- Hoover-Dempsey, K.V. et Sandler, H.M. (2005). Final performance report for OERI Grant # R305T01673. *The social context of parental involvement: A path to enhanced achievement*. Presented to project monitor, institute of education sciences, U.S Department of Education.
- Hoover-Dempsey, K. V., Walker, J. M. T., Jones, K. P. et Reed, R. P. (2002). Teachers involving parents (TIP): An in-service teacher education program for enhancing parental involvement. *Teaching et Teacher Education*, 18, 843-867.
- Hornby, G. (2011). *Parental involvement in childhood education: Building effective school-family partnerships*. New York: Springer.
- Hornby, G. et Witte, C. (2010). Parent involvement in inclusive primary schools in New Zealand: Implications for improving practice and for teacher education. *International Journal of whole schooling*, 6, 27-38.
- Humbecq, B., Lahaye, W., Balsamo, A. et Pourtois, J.P. (2006). Les relations école-famille : de la confrontation à la coéducation. *Revue des sciences de l'éducation*, 32(3), 649-664.
- Huntsinger, C.S. et Jose, P.E. (2013). Parental involvement in children's schooling : Different meanings in different cultures. *Early childhood research quarterly*, 24, 398-410.
- Jacques, M. et Deslandes, R. (2002). Transition à la maternelle et relations école-famille. In C. Lacharité et G. Provonost (Dir.). *Comprendre la famille : Actes du 6^e symposium québécois de recherche sur la famille*. Sainte-Foy: Presse de l'Université du Québec, 247-260.

- Jeandidier, B., Reinstadler, A., Ray, J.C. et Kop, J.L. (2003). Les enfants pauvres au Luxembourg et en Europe. *Cahier PSELL*, 138.
- Jeynes, WH. (2005). A meta-analysis of the relation of parental involvement to urban elementary school student academic achievement. *Urban Education*, 40(3), 237-269.
- Jeynes, WH. (2007). The Relationship Between Parental Involvement and Urban Secondary School Student Academic Achievement. *Urban Education*, 42(1), 82-110.
- Jodelet, D. (1984). Représentations sociales : phénomènes, concept et théorie. In S. Moscovici (Ed.). *Psychologie sociale*. Paris: PUF.
- Jodelet, D. (1991). *Les représentations sociales*. Paris : PUF.
- Journal officiel du Grand-Duché de Luxembourg – Recueil de législation N°187. 3 septembre 2009. 2977-3080.
- Kalubi, J.C. (2006). Collaboration entre parents et enseignants : les chaînes d'entraide pour parents d'élèves vivant avec des difficultés d'attention. *8^e Biennale de l'éducation et de la formation*, Lyon. [En ligne]
<http://www.inrp.fr/biennale/8biennale/contrib/longue/462.pdf>.
- Kemmis, S. et McTaggart, R. (1988). *The action research planner, 3rd ed.* Geelong: Deakin University.
- van Kempen, J.L. (2008). L'école et les familles de milieux populaires, un malentendu profond ? Analyses UFAPEC, 1-10. [En ligne]
<http://www.ufapec.be/files/files/famillespopulaires.pdf>.
- King, J.A. et Lonquist, M.P. (1994). *A review of writing on action research (1944-present)*. Communication au colloque de l'American Educational Research Association. New York.
- Knopf, H.T. et Swick K.J. (2008). Using our understanding of families to strengthen family involvement. *Early Childhood Education Journal*, 35, 419-427.
- Kolb, D.A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs: Prentice Hall.
- Kohl, G.O., Lengua, L.J. et McMahon, R.J. (2000). Parent involvement in school conceptualizing multiple dimensions and their relations with family and demographic risk factors. *Journal of School Psychology*, 38(6), 501-523.
- Kouawo, A., Karsenti, T., Gervais, C. et Lepage, M. (2013). Représentations sociales de l'ordinateur chez les enseignants du secondaire du Niger. *Education et francophonie*, 41(1), 211-235.
- Kroeger, J. (2005). Social heteroglossia: The contentious practice or potential place of middle-class parents in home-school relations. *The Urban Review*, 31(1), 1-30.
- Lahaye, W., Nimal, P. et Couvreur, P. (2001). Young people's representations of school and family relationships in Belgium. *Actes du Colloque International de l'ERNAPE, Rotterdam*. [En ligne] <http://www.ernape.net/articles/2001/session3/Lahaye,%20W.pdf>

- Lahaye, W., Pourtois, J.P. et Desmet, H. (2009). The challenge of co-education in a disadvantaged context. In R. Deslandes (Ed.): *Interantional perspectives on contexts, communities, and evaluated innovative practices: family-school-community partnerships*. (p. 82-94). Abingdon, Oxon: Routledge.
- Lahire, B. (1995). *Tableaux de familles, Heurs et malheurs scolaires en milieu populaire*. Paris : Gallimard-Le Seuil.
- Lahlou, S. (1995). *Penser manger : les représentations sociales de l'alimentation*. Thèse de doctorat. École des hautes études en sciences sociales. Paris, France. [En ligne] <http://tel.archives-ouvertes.fr/docs/00/16/72/57/PDF/THEDE100a.pdf>
- Landry, C. (1994). Émergence et développement du partenariat en Amérique du Nord. In C. Landry et F. Serre (Dir.) *École et entreprise. Vers quel partenariat?* (p. 7-27). Sainte-Foy, Qué. : Les Presses de l'Université du Québec.
- Landry, M (1995). A note on the concept of 'problem', *Organization Studies*, 16(2), 315-343.
- Landry, S. (1995). Le groupe restreint : prémisses conceptuelles et modélisation. *Revue québécoise de psychologie*, 16(1), 45-62.
- Landry, S. (2007). *Travail, affection et pouvoir dans les groupes restreints : le modèle des trois zones dynamiques*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Lapassade, G. (1993). *De l'ethnographie de l'école à la nouvelle recherche-action*. Document Dactylographie, Université Paris VIII. [En ligne] <http://biblio.recherche-action.fr>
- Larivée, S.J. (2003). *L'établissement d'une relation partenariale avec les parents : mythe ou réalité ?* Communication présentée dans le cadre du 24^e Congrès de l'Association d'éducation préscolaire du Québec (AEPQ), Sainte-Adèle, 14-16 novembre.
- Larivée, S.J. (2008). Collaborer avec les parents. Portrait, enjeux et défis de la formation des enseignants au préscolaire et au primaire. In E. Correa Molina et C. Gervais (Dir.). *Les stages en formation à l'enseignement : pratiques et perspectives théoriques*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Larivée, S.J. (2011). Les programmes d'intervention parentale : piste d'élaboration d'un cadre de référence. In E. Catarsi et J-P. Pourtois (Dir.) : *Education familiale et services pour l'enfance* (pp. 97-102). Firenze, Italie : Firenze University Press.
- Larivée, S.J. (2012). L'implication des parents dans le cheminement scolaire de leur enfant. Comment la favoriser ? *Education et Formation*, e-297, 33-48.
- Larivée, S.J., Kalubi, J-C. et Terrisse, B. (2006). La collaboration école-famille en contexte d'inclusion : entre obstacles, risques et facteurs de réussite. *Revue des sciences de l'éducation*, 32(3), 525-543.
- Larose, F., Boulanger, D., Couturier, Y., Bédard, J. et Larivée, S.J. (2009). Les représentations sociales comme analyseur de l'émergence d'une nouvelle profession en éducation : le cas des agents de développement au Québec. [As representações sociais como analisador da emergência de uma nova profissão em educação: o caso dos agentes de desenvolvimento no Québec.] *Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade*, 18(32), 1-16.

- Larose, F., Lenoir, Y., Bacon, N. et Ponton, M. (1994). Lieu de contrôle, représentations sociales et modèles d'intervention éducative dans une perspective interdisciplinaire : une étude exploratoire auprès d'enseignantes et d'enseignants du primaire au Québec. *Revue des sciences de l'éducation*, 20(4), 719-740.
- Lasswell, H. (1948). The structure and function of communication in society. In L. Bryson (Ed.) : *The communication of idea*, New York : Harper.
- Le Moigne, J.L. (1994). *La théorie du système général. Théorie de la modélisation*. Les classiques du réseau intelligence de la complexité. Réédition 2006 sous forme d'e-book. [En ligne] <http://www.mcxapc.org/inserts/ouvrages/0609tsgtm.pdf>.
- Leung, T.Y.J. (2012). Parents « make a difference » : parental beliefs, family processes, achievement motivation and psychological competence of adolescents experiencing economic disadvantage in Hong Kong. *The Hong Kong Polytechnic University*. [En ligne] <http://hdl.handle.net/10397/5470>.
- Lewin, K. (1959). *Psychologie dynamique : les relations humaines*. Paris : PUF.
- Lodeho, O. (2006). Les partenaires de l'école : famille et institutions. *L'expression*, 27, 139-143.
- Mackety, D.M. et Linder-VanBerschoot, J.A. (2008). Examining American Indian perspectives in the Central Region on parent involvement in children's education. *Issues and Answers, Rel* 59,1-43.
- Mafa, O. et Makuba, E. (2013). The involvement of parents in the education of their children in Zimbabwe's rural primary schools: The case of Matabeleland North Province. *Journal of research & method in education*, 1 (3), 37-43.
- Marcotte, J., Fortin, L., Cloutier, R., Royer, E. et Marcotte, D. (2005). Evolution de l'engagement parental auprès des élèves en difficulté de comportement et des élèves ordinaires au début du secondaire. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 8(2), 47-56.
- Marinez-Lora, A.M. et Quintana S.M. (2009). Low-income urban African American and Latino Parents' School Involvement: Testing a Theoretical Model. *School Mental Health*, 1, 212-228.
- Martin, R., Dierendonck, C., Meyers, C. et Noesen, M. (Eds). (2008). *La place de l'école dans la société luxembourgeoise de demain*. Bruxelles: De Boeck.
- Mattelart, A. et Mattelart, M. (1997). *Histoire des théories de la communication*. Paris: Ed. La découverte.
- Maubant, P. et Leclerc, C. (2008). Le partenariat famille-école : à la recherche de l'improbable partenariat famille-école ; origines d'un malentendu. In G. Pithon, C. Asdih et S.J. Larivée (Dir.) : *Construire une "communauté éducative" Un partenariat famille-école-association* (pp. 23-36). Bruxelles, Belgique: De Boeck.
- Maulini, O. (1997). "La porte la mieux fermée est celle que l'on peut laisser ouverte " (proverbe chinois) La collaboration parents/enseignants dans l'école publique. *La Revue des Echanges*, 15(4), 3-14. [En ligne]

<http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/maulini/publ-9704.pdf>.

- Maulini, O. (2001). *La place des parents dans l'école : consommateurs ou partenaires ?* Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation. LIFE. [En ligne] http://www.unige.ch/fapse/life/chantiers/life_chantier_47.html.
- Mendez, J.L., Westerberg, D. et Thiebeault, A. (2013). Examining the role of self efficacy and communication as related to dimensions of Latino parent involvement in Head Start. *Dialo*, 16(1), 65-50.
- Merini, C. (2001). Le partenariat : histoire et essai de définition. *Actes de la Journée nationale de l'OZP*, 5 mai 2001. [En ligne] <http://www.ozp.fr/spip.php?article690>.
- Meunier J.P. et Peraya D. (1993). *Introduction aux théories de la communication*, Bruxelles: De Boeck.
- Meyers, C., Busana, G., Langers, C. et Poncelet, D. (2008). L'École luxembourgeoise aux Luxembourgeois ? In R. Martin, C. Dierendonck, C. Meyers et M. Noesen (Dir.). *La place de l'école dans la société luxembourgeoise de demain : vers de nouveaux modèles de fonctionnement du système éducatif* (pp.29-72). Bruxelles: De Boeck, 29-72.
- Michalek, R. et Krüger, J. (2011). *Parents' and teachers' cooperation : Mutual expectations and attributions from a parents' point of view*. Présenté à 8th International Conference of the ERNAPE : Home, School and Community: A partnership for a happy life?, Milan, Italie.
- Michigan Department of Education. (2002). *What research says about parent involvement in children's education*. [En ligne] http://www.michigan.gov/documents/Final_Parent_Involvement_Fact_Sheet_14732_7.pdf.
- Migeot-Alvarado, J. (2000). *La relation école-famille. « Peut mieux faire »*. Issy-les-Moulineaux, France: ESF Éditeur.
- Miguel, I., Valentim, J.P. et Carugati, F. (2010). Intelligence and its development: Social representations and social identities. *Papers on Social Representations*, 19, 20.1-20.33.
- Miles, M.B. & Huberman, A.M. (2003). *Analyses des données qualitatives*. Bruxelles : De Boeck Université. (2e édition, 3e tirage 2007).
- Minier, P. (1995). *Les représentations de l'apprentissage : système symbolique médiateur de l'interaction parents-enseignants* (Thèse de Doctorat en Éducation). Université du Québec, Montréal et Chicoutimi, Canada. [En ligne] <http://bibvir.uqac.ca/theses/1518107/1518107.pdf>.
- Moliner, P. (1996). *Images et représentations sociales*. Grenoble : PUG.
- Monceau, G. (2009). L'usage du concept de résistance pour analyser la coopération des parents d'élèves avec les enseignants dans l'institution scolaire. *Nouvelle revue de psychosociologie*, 7(1), 151-165.
- Montandon, C. (1996). Les relations des parents avec l'école. *Lien social et Politiques*, 35, 63-73.

- Moscovici S. (1961). *La psychanalyse, son image et son public*, Paris: PUF.
- Moscovici, S. (1973). Foreword. In C. Herzlich, *Health and illness: A social psychological analysis*. London : Academic Press.
- Mouvet, B. (Éd.) (2009). *Construire des réseaux porteurs d'innovations scolaires: Le projet «Solidarité»*. Liège : Les Éditions de l'Université de Liège.
- Mouvet, B., Munten, J. et Jardon, D. (2001). *Vers un référentiel critique des mesures actuelles de prévention et de lutte contre la violence scolaire*. Liège : Ulg, Rapport de recherche en éducation n°s 69/99, pilotage de l'Enseignement, sept. 2001, non publié.
- Mucchielli, A. (2004). *Étude des communications : approche par la modélisation des relations*. Paris: Armand Colin.
- Mucchielli, A. (2006). Place de la systémique des communications dans les diverses systémiques. *Revue internationale de psychosociologie*, 26 (12), 11-61.
- Mucchielli, A. (2008). Les règles de la modélisation systémique des échanges. *Association Internationale Francophone de Systémique Qualitative*. [En ligne] <http://www.systemiquequalitative.com/rubrique,modelisation,104542.html> .
- Mucchielli, A. et Bourion C. (2006). Introduction. *Revue internationale de psychosociologie*, 12, 5-10.
- Mucchielli, R. (1993). *Communication et réseaux de communications* (9^e édition). Paris : ESF.
- Nguyên-Duy, V. et Luckerhoff, J. (2007). Constructivisme/positivisme : où en sommes-nous avec cette opposition ? *Recherches Qualitatives, Hors Série 5*, 4-17.
- Noesen, M., Meyers, R., Barthel, G. et Zerbato, D. (2008). L'école luxembourgeoise face à l'hétérogénéité de ses élèves. In R. Martin, C. Dierendonck, C. Meyers et M. Noesen. (Eds). *La place de l'école dans la société luxembourgeoise de demain* (pp. 257-291). Bruxelles: De Boeck.
- Nye, C., Turner, H. et Schwartz, J. (2006). *Approaches to parent involvement for improving the academic performance of elementary school age children*. London: The Campbell Systematic Reviews. [En ligne] <http://www.campbellcollaboration.org/library.php>.
- OCDE. (1997). *Les parents, partenaires de l'école*. Paris: OCDE.
- Paillé, P. (1994). Pour une méthodologie de la complexité en éducation : le cas d'une recherche-action-formation. *Revue canadienne de l'éducation*, 19(3), 215-230.
- Paillé, P. (2007). La méthodologie de recherche dans un contexte de recherche professionnalisante : douze devis méthodologiques exemplaires. *Recherches Qualitatives*, 27(2), 133-151.
- Pang, I-W. (2004). School–family–community partnership in Hong Kong – perspectives and challenges. *Educational Research for policy and practice*, 3, 109-125.

- Patall, E.A., Cooper, H. et Robinson, J.C. (2008). Parent involvement in homework: A research synthesis. *Review of Educational Research*, 78(4), 1039-1101.
- Paty, B. (2007). Etude des représentations sociales de la violence chez les élèves et chez les enseignants : contribution à une compréhension des conflits au collège et au lycée. *Congrès international AREF 2007 (Actualité de la Recherche et Education et en Formation)* [En ligne] http://www.congresintaref.org/actes_pdf/AREF2007_Benjamin_PATY_527.pdf.
- Paveau, M.A. (2010). La norme dialogique. Propositions critiques en philosophie du discours. *Semen*, 29, 127-146.
- Pelletier, G. (1997). Le partenariat : du discours à l'action. *Revue des Echanges*, 14(3). [En ligne] <http://www.forres.ch/documents/pelletier-partenariat.htm>.
- Pelt, V. (2005). *Médiation et communication*. Mémoire de Diplôme Universitaire en Médiation, non publié, Université du Luxembourg, Luxembourg.
- Pelt, V. (2011). Les théories de la communication au service de la relation école/famille. *Scientia Paedagogica Encyclopedis*. 47(1), 3-24.
- Pelt, V. (soumis). Relation école/famille : Analyse d'une communication institutionnalisée. *Education – Formation : tribune libre d'informations et de discussions pédagogiques*, 20 (11).
- Pelt, V. et Poncelet, D. (2010). Relation école/famille : analyse d'une communication institutionnalisée. *Actes du XIIIe Congrès international de l'Association internationale de formation et de recherche en éducation familiale (AIFREF)*. Fortezza Da Basso, Florence, Italie, 17-19 novembre 2010.
- Pelt, V. et Poncelet, D. (2011). Une recherche-action: connaître, accompagner et provoquer le changement en sciences de l'éducation. *Revue Suisse des Sciences de l'Education*, 33(3).
- Perier P. (2007a). Des élèves en difficulté aux parents en difficulté : le partenariat école/familles en question, In Toupiol (dir.), *Tisser des liens pour apprendre*, Paris, Editions Retz.
- Perier P. (2007b). École et familles populaires. *XYZep*, 26, I-V.
- Perrenoud, P. (1987). *Le go-between : entre sa famille et l'école, l'enfant messager et message*. [En ligne] http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1987/1987_05.html
- Perrenoud, P. (2001). *Exigences excessives des parents et attitudes défensives des enseignants : un cercle vicieux*. [En ligne] http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2001/2001_05.html
- Perrett, G. (2003). Teacher development through action research. A case study in focused action research. *Australian Journal of Teacher Education*, 7(2), 1-10.
- Picard, D. (1992). De la communication à l'interaction : l'évolution des modèles. *Communication et langages*, 93(3), 69-83.

- Poncelet, D., Dierendonck, C. et Pelt, V. (2011). L'engagement des parents dans la scolarité de leur enfant : du constat d'un manque de consensus à une clarification nécessaire du concept. In E. Catarsi et J.P. Pourtois (Eds). *Education familiale et services pour l'enfance* (pp. 84-96). Florence : Firenze University Press.
- Poncelet, D., Dierendonck, C. et Voz, G. (2008). Les pratiques éducatives des familles au Luxembourg. In R. Martin, C. Dierendonck, C. Meyers et M. Noesen. (Eds). *La place de l'école dans la société luxembourgeoise de demain* (pp. 373-398). Bruxelles: De Boeck.
- Poncelet, D. et Francis, V. (2010). Engagement parental dans la scolarité des enfants. Questions et enjeux. *La revue internationale de l'éducation familiale*, 28, 9-20.
- Poncelet, D., Kerger, S. et Dierendonck, C. (2011). Premier regard sur l'éducation familiale et la relation «école-famille » au Luxembourg. Non publié.
- Poncelet, D. & Pelt, V. (2011). L'amélioration de la relation école-famille : enjeux, bénéfices et difficultés de la mise en place d'une recherche-action dans le milieu scolaire luxembourgeois. *Actes du colloque AIFREF. Méthodes de recherche en Education familiale : enjeux, bénéfices et difficultés*. Luxembourg, 7-9 septembre 2011.
- Poncelet, D., Pelt, V., & Dierendonck, C. (à paraître). L'étude du processus de la participation parentale au Grand-Duché du Luxembourg dans le cadre de la recherche « Partners » : les incitants à la participation et les formes variées d'engagement parental. *Revue Education et Formation..* (2004). Une analyse critique de la m
- Poncelet, D. et Voz, G éthodologie de la recherche-action à la lumière d'une expérience de terrain récente menée au sein du SPE. *Cahiers du Service de Pédagogie expérimentale*, 17-18, 151-175.
- Pourtois, J.P. et Desmets, H. (1989). L'éducation familiale. *Revue française de pédagogie*, 86, 69-101.
- Pourtois, J.P. et Desmet, H. (2000). *Le parent éducateur*. Paris : PUF.
- Pourtois, J.P. et Desmets, H. et Lahaye, W. (2003). *La protension en éducation familiale*. Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Education, UMH.
- Powell-Smith, K.A., Stoner, G., Shinn, M.R. et Good, R.H. (2000). Parent tutoring in reading using literature and curriculum materials: Impact on student reading achievement. *School Psychology Review*, 29, 5-27.
- Power, T.J., Soffer, S.L., Mautone, J.A., Costigan, T.E., Jones, H.A., Clarke, A.T. et Marshall, S.A. (2009). An analysis of teacher investment in the context of a family-school intervention for children with ADHD. *School Mental Health*, 1, 107-117.
- Projet Partners. (2010). *Recherche collaborative sur l'implantation de projets d'école visant une meilleure communication et une relation constructive entre les éducateurs principaux de l'enfant : l'école, la famille et la communauté*. Projet de recherche de l'Université du Luxembourg.
- PSR-Paper on Social Representations. [En ligne] <http://www.psych.lse.ac.uk/psr/>
- Pushor, D. et Ruitenberg, C. (2005). Parents engagement and leadership. *Teaching and learning research exchange*. Project 134. Saskatoon: Dr. Stirling McDowell Foundation.

- Räty, H. et Snellman, L. (1998). Social representations of educability. *Social Psychology of Education*, 1, 359-373.
- Reboul, A. (2001). Aux sources du malentendu. In J.F. Dortier (Dir) : *Le langage. Nature, histoire et usage* (pp. 67-72). Paris: Editions Sciences Humaines.
- Régner, I., Loose, F. et Dumas, F. (2009). Students perceptions of parental and teacher academic involvement: Consequences on achievement goals. *European Journal of Psychology of Education*, XXIV (2), 263-277.
- Reuchlin, M. (1990). *Les différences individuelles dans le développement conatif de l'enfant*. Paris : PUF.
- Reuchlin, M et Bacher, F. (1989). *Les différences individuelles dans le développement cognitif de l'enfant*. Paris : PUF.
- Richardson V. (1994). Conducting research on practice. *Educational Researcher*, 23(5), 5-10.
- Rime, B. (1984). Langage et communication. In S. Moscovici. (Ed.). *Psychologie Sociale* (pp. 415-446). Paris : Presses Universitaires de France.
- Rogovas-Chauveau, E. et Chauveau, G. (1992). Relations école/familles populaires et réussite au CP. *Revue française de pédagogie*, 100 (1), 5-18.
- Rouleau, L. (2007). *Théories des organisations*. Québec: Presse de l'Université du Québec.
- Saint-Arnaud, Y. (2001). L'interaction professionnelle : efficacité et coopération. Montréal: Presses Universitaires de Montréal.
- Saint-Jacques, M. (1983). Une école de verre : transparence spatiale et distance sociale. *Revue des sciences de l'éducation*, 9(1), 127-140.
- Saint-Laurent, L., Royer, E., Hébert, M. et Tardif, L. (1994). Enquête sur la collaboration famille-école. *Revue Canadienne de l'Éducation*, 19(3), 270-286.
- Salomon, A. et Comeau, J. (1998). La participation des parents à l'école primaire trente ans après : un objectif encore à atteindre. *International Review of Education*, 44(2-3), 251-267.
- Sauvé, L. (2001-2002). Le partenariat en éducation relative à l'environnement : pertinence et défis. *Éducation relative à l'environnement - Regards, Recherches, Réflexions*, 3, 21-36.
- Savoie-Zajc, L. (2001). La recherche-Action en éducation : ses cadres épistémologiques, sa pertinence, ses limites. In M. Anadón (Dir). *Nouvelles dynamiques de recherche en action* (pp. 15-49). Québec: Presse de l'Université Laval.
- Schön, D. (1987). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. New York: Basic Books.
- Schön, D. (1994). *Le praticien réflexif*. Montréal : Editions Logiques.
- Scotti, E. (2003). Les compétences relationnelles de l'accompagnateur. *Recherches & éducations*, 5. [En ligne] <http://rechercheseducations.revues.org/index203.html>

- Sfez, L., (1994). *La Communication*. Paris: PUF.
- Shannon, C.E. (1949). A mathematical theory of communication. *Bell System Technical Journal*, 27, 379-423 et 623-656.
- Sheehey, P. H. (2006). Parent involvement in educational decision-making: A Hawaiian perspective. *Rural Special Education Quarterly*, 25(4), 3–15.
- Sheldon, S.B., et Epstein, J.L. (2005). Involvement counts: Family and community partnerships and mathematics achievement. *Journal of Educational Research*, 98, 196–206.
- Sheridan, S.M. et Kratochwill, T.R. (2008). *Conjoint behavioral consultation: Promoting family-school connections and interventions*. New York: Springer.
- Shumsky, A. (1956). Cooperation in action research, a rationale. *Journal of Educational Sociology*, 30. In A-M. Thirion (1980). *Tendances actuelles de la recherche action. Examen critique*. Liège : Institut de Psychologie et des Sciences de l'Éducation. Thèse de doctorat, non publiée.
- Sirvani, H. (2007). The effect of teacher communication with parents on students' mathematics achievement. *American Secondary Education*, 36, 31–46.
- Statec. (2009). *Le Luxembourg en chiffre*. Luxembourg : Statec. [En ligne] <http://www.statistiques.public.lu/fr/publications/horizontales/luxChiffresFR/luxChiffresFR.pdf>
- Stacer, M.J.; Perrucci, R. (2013). Parental Involvement with Children at School, Home, and Community. *Journal of Family and Economic Issues*, 34 (3), 340-54.
- Stenhouse, L. (1975). *An introduction to curriculum research and development*. London: Heinemann.
- Stringer, E.T. (1999). *Action research, 2ème éd.* Thousand Oaks (CA): Sage.
- Tam, V.C. et Chan, R.M. (2009). Parental involvement in primary children's homework in Hong Kong. *The School Community Journal*, 19(2), 81-100.
- Tazouti, Y., Flieller, A. & Vrignaud, P. (2005). Comparaison des relations entre l'éducation parentale et les performances scolaires dans deux milieux socioculturels contrastés (populaire et non populaire) : pratiques éducatives familiales et scolarisation. *Revue française de pédagogie*, 151, 29–46.
- Tazouti, Y. Et Jarlegan, A. (2010). Sentiment de compétence parentale, participation parentale au travail scolaire et performances scolaires de l'enfant. *La revue internationale de l'éducation familiale*, 28, 23-40.
- Tazouti, Y., Malarde, A. Michea, A. (2010). Parental beliefs concerning development and education, family educational practices and children's intellectual and academic performances. *European Journal of Psychology of education*, 25, 19-35.
- Tazouti, Y., Prévot, E. et Constant, M. (2009). Evaluation de l'environnement familial par la version française du HOME préscolaire. *Enfance*, 2, 223-239.

- Taylor, M. (2002). *Action research in workplace education. A handbook for literacy instructors*. [En ligne] <http://www.nald.ca/library/learning/action/cover.htm>
- Terrail, J.P. (1997). La sociologie des interactions famille/école. *Sociétés contemporaines*, 25, 67-83.
- Textor, M.R. (2009). Eltern und Schule als Partner. *Das Familienhandbuch des Staatsinstituts für Frühpädagogik (IFP)* [En ligne] <http://www.familienhandbuch.de>
- Thin, D. (1998). *Quartiers populaires, l'école et les familles*. Lyon : Presses Universitaires de Lyon.
- Thin, D. (2009). Un travail parental sous tension : les pratiques des familles populaires à l'épreuve des logiques scolaires. *Informations sociales*, 154, 70-76.
- Thollembeck, J. (2009). Malentendus dans les relations familles-école : la question des origines. *Analyse UFAPEC*, 20, 1-9.
- Tisseron, S. (2008). *Recherche-action. Le jeu de rôle à l'école maternelle: une prévention de la violence par un accompagnement aux images. Rapport définitif*. [En ligne] http://www.squiggle.be/PDF_Matiere/09_Jeu_de_role_Tisseron.pdf
- Tremblay, G. et Bonnelly, H. (2007). La recherche-action comme moyen pour favoriser la réussite scolaire des garçons aux études collégiales. *Education et francophonie*, 35(2), 62-77.
- Tuckman, B. (1965). Developmental sequence in small groups. *Psychological Bulletin*, 63, 384-399.
- Van der Maren, J.M. (2003). *La recherche appliquée en pédagogie : des modèles pour l'enseignement*. 2^e ed. Bruxelles: De Boeck.
- Vatz-Laaroussi, M. (1996). Les nouveaux partenariats famille-école au Québec : l'extériorité comme stratégie de survie des familles défavorisées ? *Lien social et Politiques*, 35, p. 87-97.
- Vergès, P. (1992). L'analyse des représentations sociales par questionnaires. *Revue française de sociologie*, 42(3), 537-561.
- Visscher (de), P. (1991). *Us avatars et métamorphoses de la dynamique des groupes : une brève histoire des groupes restreints*. Grenoble : Presse Universitaire de Grenoble.
- Vogrinc, J. et Valenčič Zuljan, M. (2009). Action research in schools – an important factor in teachers' professional development. *Educational Studies*, 35, 53-63.
- Walker, J.M., Wilkins, A.S., Dallaire, J., Sandler, H.M. et Hoover-Dempsey, K.V. (2005). Parental involvement: revision through scale development. *Elementary School Journal*, 106(2), 85-104.
- Watzlawick, P., Helmick-Beavin, J. et Jackson, D. (1967. Trad. fr. 1972). *Une logique de la communication*. Paris: Seuil.
- Winkin, Y., (dir). (1981). *La nouvelle communication*, Seuil: Paris.

- Young, C.Y., Austin, S.M. et Grole, R. (2013). Defining Parental Involvement: Perception of school administrators. *Education*, 133(3), 291-297.
- Zimmerman, M.A. et Rappaport, J. (1988). Citizen participation, perceived control, and psychological empowerment. *American journal of community psychology*, 16(5), 725-750.