

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

Véronique Pelt
Université du Luxembourg

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 (RÉF). Après la présentation de notre objet d'étude, 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

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.

Keywords: 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 quatre écoles primaires luxembourgeoises. Au Luxembourg, les études dans ce domaine sont quasi-inexistantes en raison du jeune âge 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

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 ».

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 :

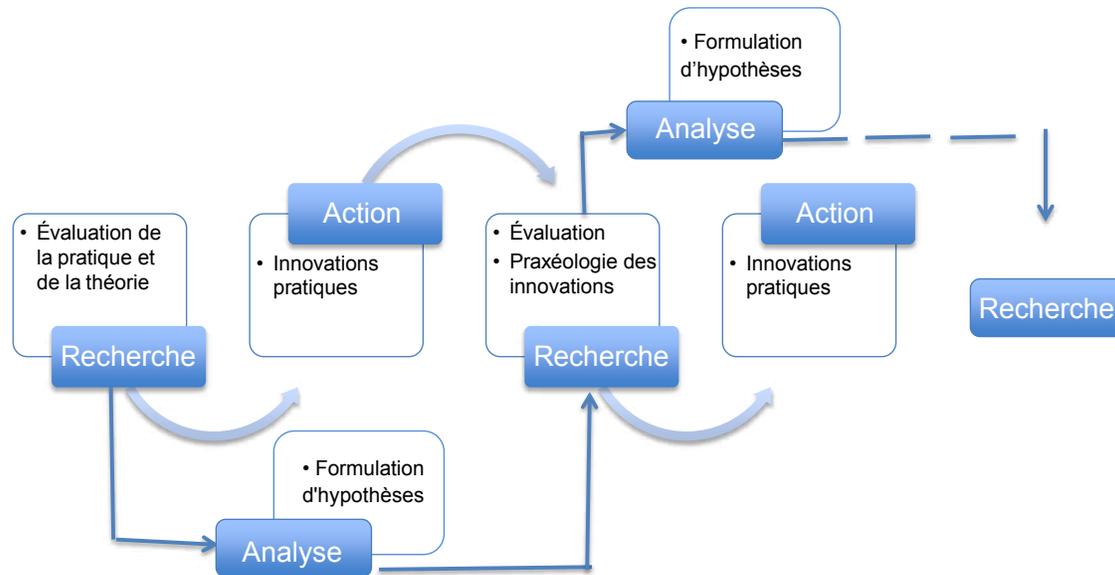


Figure 1 : Logique temporelle des boucles récursives de RAP
(Pelt & Poncelet, 2011b).

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 quatre écoles du Grand-Duché du Luxembourg.

Contexte

Relation école-famille : définition

Dans cet article, nous présenterons succinctement la problématique de la RÉF 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 RÉF 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 rassemblées 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 co-construction) [...] » (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 négociée 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 propres 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.

À 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'information 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.

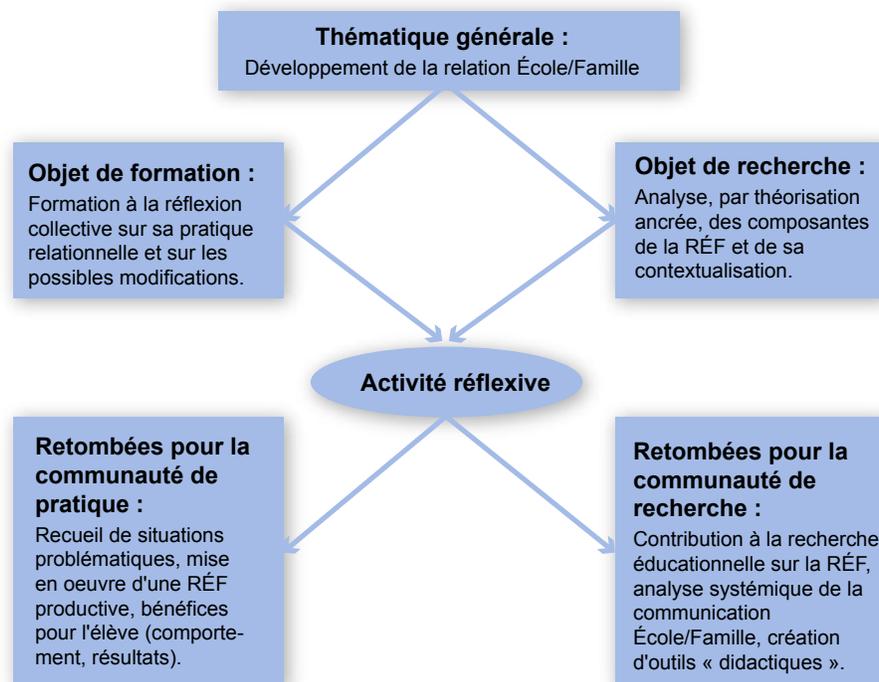


Figure 2 : Descriptif du projet

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 animateurs, nous avons évoqué avec les co-chercheurs des solutions envisageables quand la situation était trop bloquée. Nous avons aussi participé activement aux discussions relatives aux actions proposées et à leur possible mise en œuvre.

Échantillon

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

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.

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 éloignées ? » et en 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 écoles N^{os} 1 et 2, les présidents d'école ont choisi des représentants élus de parents, alors que pour l'école N^o4, s'agissant que d'une seule classe, l'enseignant a opté pour inclure tous les parents. Enfin, l'école N^o3 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]

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

5 Statistiques du STATEC 2011.

Caractéristiques		École N°1	École N°2	École N°3	École N°4
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	Élus	Élus	/	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, & Kalampalikis, 2004). Le rythme des réunions proposées et acceptées 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.

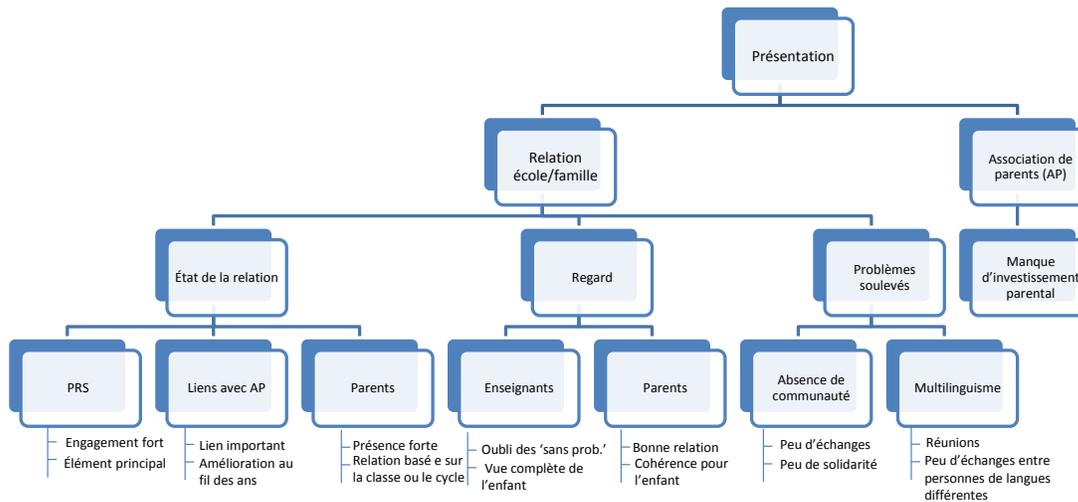


Figure 3 : Arborescence de l'analyse du discours de l'école N°1

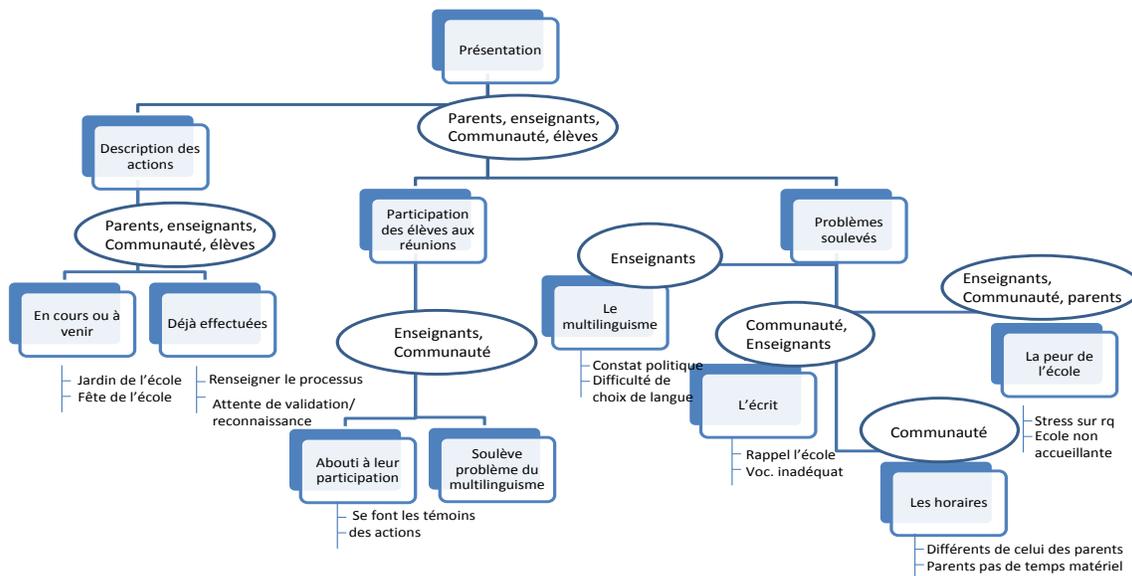


Figure 4 : Arborescence de l'analyse du discours de l'école N°2

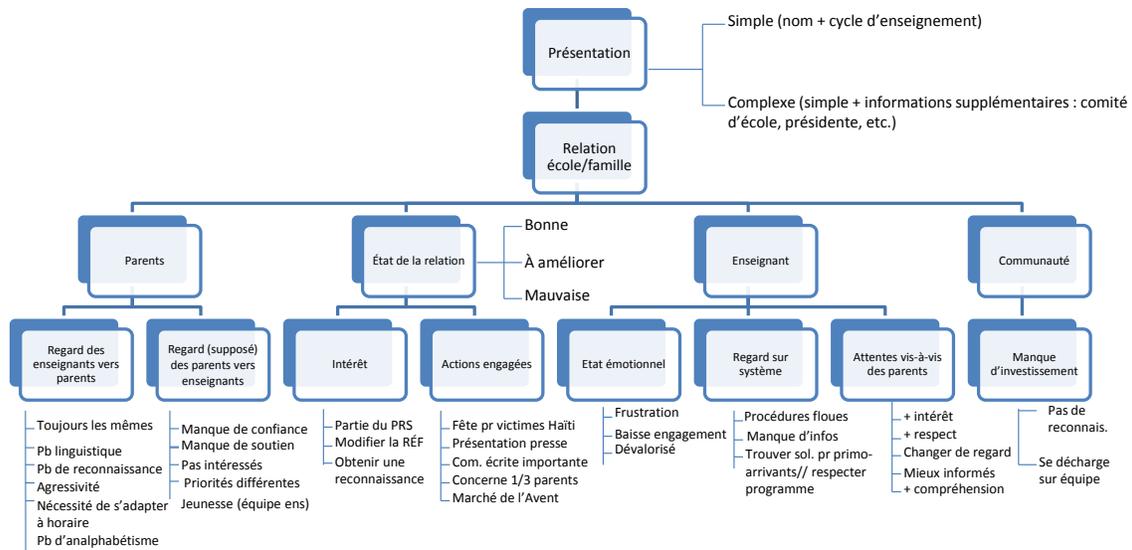


Figure 5 : Arborescence de l'analyse du discours de l'école N°3

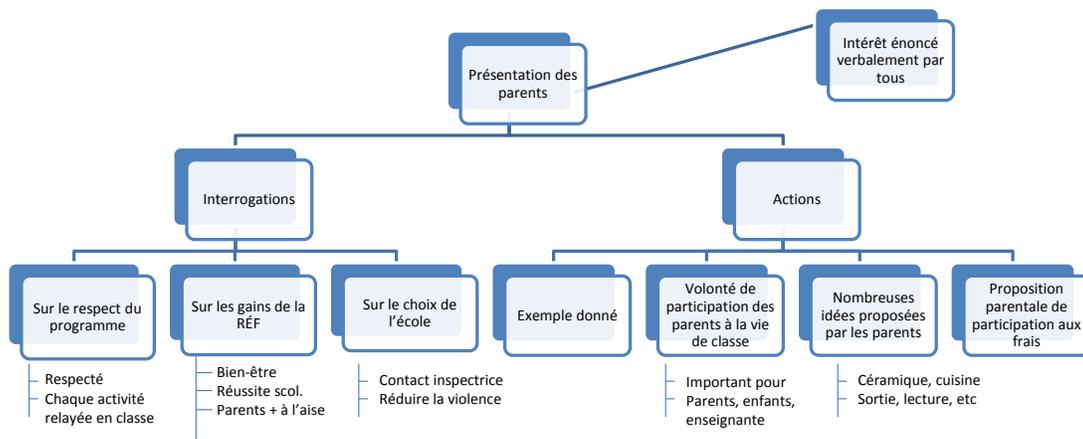


Figure 6 : Arborescence de l'analyse du discours de l'école N°4

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 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* ».

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, faire 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 un 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 par l'entremise de 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 (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.

Phase 1

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 afférant 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.

Phase 2

La phase 2 est celle des confrontations. Chacun faisant part de ses 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'actions 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 quatre 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

À 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 présage 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, etc.). 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. [MICHELLE: see p'reader changes below]

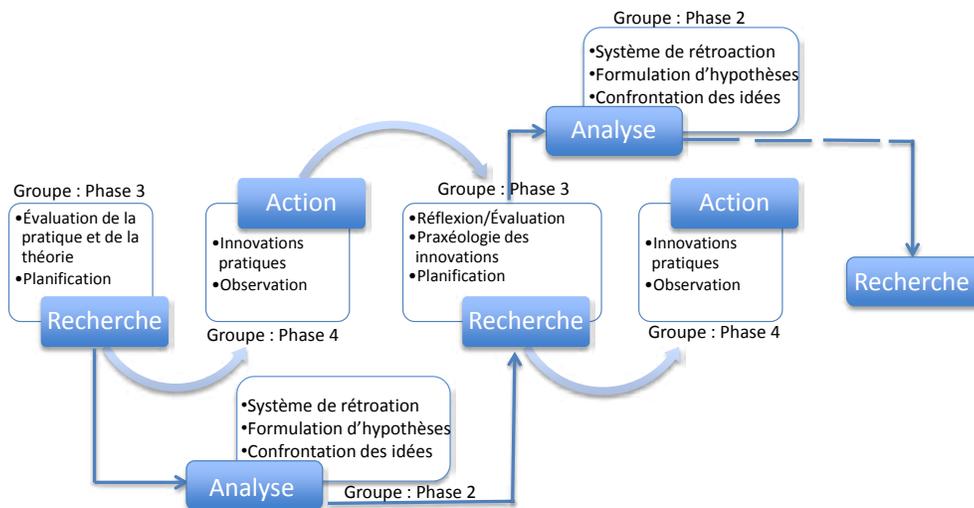


Figure 7 : Scénario d'une RAP et vie du groupe

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 venait 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 rappellent 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 10e 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* (3e éd.). Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Gouvernement du Grand-Duché de Luxembourg. (2009). *Loi du 6 février 2009 relative à l'obligation scolaire* (A-No 20). Luxembourg, Luxembourg : Service central de Législation. Repéré à 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.
- Humbeeck, 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., & Kalamaliki, 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 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 8e 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 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. Repéré à 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.