

Partages

ISSN : – En cours d'attribution

Éditeur : UGA Éditions

02 | 2025

Écrire ensemble ?

Écrire en recherche collaborative : processus de coécriture autour de la relation école-famille

Collaborative Research Writing: Co-Writing Process Around the School-Family Relationship

Caroline Hache, Estelle Kerbrat, Valérie Webb, Florence Fouques, Magali Ruiz, Sylvie Philipp et Clotilde Granado

🔗 <https://publications-prairial.fr/partages/index.php?id=390>

DOI : 10.35562/partages.390

Référence électronique

Caroline Hache, Estelle Kerbrat, Valérie Webb, Florence Fouques, Magali Ruiz, Sylvie Philipp et Clotilde Granado, « Écrire en recherche collaborative : processus de coécriture autour de la relation école-famille », *Partages* [En ligne], 02 | 2025, mis en ligne le 13 mai 2025, consulté le 13 mai 2025. URL : <https://publications-prairial.fr/partages/index.php?id=390>

Droits d'auteur

CC BY-SA 4.0



Écrire en recherche collaborative : processus de coécriture autour de la relation école-famille

Collaborative Research Writing: Co- Writing Process Around the School-Family Relationship

Caroline Hache, Estelle Kerbrat, Valérie Webb, Florence Fouques, Magali Ruiz, Sylvie Philipp et Clotilde Granado

PLAN

1. Introduction
2. Contexte
3. Revue de littérature
 - 3.1. Lien entre relation école-famille et réussite scolaire
 - 3.2. Coécrire pour se professionnaliser ?
4. Méthodologie
5. Résultats
 - 5.1. De l'écriture de l'organisation comme premier retour réflexif
 - 5.2. De l'analyse des textes par une personne extérieure aux premiers débats
 - 5.3. De la difficulté d'être objectif, ou comment parle-t-on en toute subjectivité
6. Synthèse des retours réflexifs, effets sur le collectif
7. Conclusion

TEXTE

1. Introduction

- 1 Depuis la loi de 2019, l'instruction est devenue obligatoire pour les enfants à partir de 3 ans. Cela concerne directement les écoles maternelles qui accueillent ce public. Or, dans certains établissements, le taux d'absentéisme est élevé. Les enseignants s'interrogent sur les raisons de ces absences, ainsi que sur les moyens à mettre en œuvre pour lutter contre l'absentéisme. C'est le cas des enseignantes d'une école maternelle de l'académie d'Aix-Marseille, qui ont décidé de se lancer dans un projet de recherche collaborative (Morissette, 2012), en partenariat avec leurs encadrantes éducatives

(inspectrice, conseillère pédagogique et coordonnatrice REP), l'association ATD Quart Monde et une équipe de chercheuses, pour travailler la notion de coéducation. Au sein de ce collectif, un sous-groupe de travail s'est formé¹ pour répondre à l'appel à articles publié par la revue *Partages*, proposant une thématique autour des pratiques spécifiques de coécriture dans les recherches collaboratives, en organisation des ateliers dédiés au questionnement autour du sujet de la réussite scolaire et du lien école-famille. Ces ateliers, et l'analyse de ces derniers, ont donc une double visée (Apothéloz, 2004) : la première autour du sujet spécifique de l'atelier ; la seconde autour de l'atteinte de l'objectif de l'écrit collaboratif pour répondre à l'appel de la revue et les critères qu'il devra respecter pour que chacune « se retrouve » dans le texte. Ainsi, la problématique de cet écrit est la suivante : comment l'activité de coécriture d'un article permet à un collectif pluriprofessionnel de se professionnaliser ? Le collectif a décidé, pour le travail de coécriture, que chaque personne serait responsable de la rédaction du « premier jet » d'une partie spécifique, qui a été répartie comme suit :

- La représentante d'ATD Quart Monde a pris à sa charge la rédaction de la partie « contexte » de l'article autour de la relation école-famille en général, et plus spécifiquement en éducation prioritaire et avec le public accompagné par l'association.
- La chercheuse a proposé de rédiger la revue de littérature autour de différentes recherches s'étant intéressées, dans un premier temps, au lieu entre réussite scolaire et relation école-famille, et dans un second temps, à l'activité de coécriture pour se professionnaliser.
- La partie résultat s'est divisée en sous-parties, rédigées de la façon suivante :
 - les deux enseignantes ont proposé la rédaction du déroulé des séances dans la partie résultat car d'un commun accord, le collectif a décidé que la méthodologie du dispositif était un premier résultat ;
 - la coordonnatrice REP+, n'étant pas présente lors des discussions de ces textes, en a rédigé une synthèse sans être influencée par les débats ;
 - la conseillère pédagogique a proposé de rédiger un regard critique analysant la synthèse des écrits que l'ensemble du collectif, hormis elle, avait faits ;
 - la psychologue scolaire a proposé de rédiger la partie synthèse des retours réflexifs.

La chercheuse a proposé de rédiger la discussion.

- 2 L'ensemble des écrits ont ensuite été relus et annotés par l'ensemble du collectif, pour que la chercheuse reprenne l'ensemble des commentaires pour proposer la version suivante.

2. Contexte

- 3 Au regard de la loi dans le code de l'éducation, la première apparition des parents en dehors de leurs représentants date de 1989 : « Les parents d'élèves sont membres de la communauté éducative. Leur participation à la vie scolaire ainsi que le dialogue avec les enseignants et les autres personnels sont assurés dans chaque école et dans chaque établissement ². » La communauté éducative est pensée par l'institution comme un moyen de lutter contre l'échec scolaire en élargissant la question scolaire à la question éducative, dépassant le temps et l'espace scolaire / les frontières de l'école.

- 4 Le rôle des parents sera précisé dans les textes officiels en 2006 ³ :

En effet, la régularité et la qualité des relations construites avec les parents constituent un élément déterminant dans l'accomplissement de la mission confiée au service public de l'éducation. L'obligation faite à l'État de garantir l'action éducative des familles requiert de soutenir et renforcer le partenariat nécessaire entre l'institution scolaire et les parents d'élèves, légalement responsables de l'éducation de leurs enfants.

- 5 Les actions à visée coéducatives sont peu à peu plus détaillées du côté des professionnels. Le texte institutionnel de 2006 précédemment cité précise l'importance pour les établissements d'informer les parents des résultats scolaires et du comportement de leurs enfants et sur le fonctionnement de l'école.

- 6 En 2013, une nouvelle circulaire ajoute, outre la nécessité d'informer les parents, l'obligation des enseignants de répondre à leurs demandes d'entrevues. Dans le temps et l'espace scolaire, les professionnels sont ainsi enjoins de

construire de nouvelles modalités de coopération avec les parents pour une école plus accueillante dans une perspective

de coéducation ; leur mission s'étend aussi à ce qui se joue au-delà des murs de l'école dans des actions d'accompagnement à la parentalité à partir d'un diagnostic partagé avec l'ensemble des partenaires, dans le cadre des projets d'école et d'établissement et notamment des projets éducatifs territoriaux. (Circulaire n° 2013-142 du 15 octobre 2013).

- 7 Si les différents textes parlent des parents comme partenaires, leur place dans l'école, en dehors de celles des parents élus, n'est pas clairement explicitée. On parle de dialogue et de participation avec les parents, de coéducation. Mais c'est surtout entendu dans le sens d'informer les parents et de soutenir la parentalité. Ce soutien à la parentalité est encore plus cité quand il s'agit des parents qualifiés par la circulaire de 2013 comme les plus éloignés du système éducatif, ce qui rajoute une incertitude pour l'enseignant sur la possibilité de reconnaître ces parents pauvres comme partenaires. Il reste cependant un angle mort, et pas des moindres, sur ce que les parents peuvent apporter dans le dialogue et sur ce qu'ils peuvent faire effectivement dans l'école.
- 8 Une telle dissymétrie entre le statut accordé à chacun des éducateurs (professionnels/parents) dans les textes officiels, des actions à mener par les professionnels et sans prendre en compte ce que les parents ont à apporter dans le dialogue, entraînent des malentendus entre les enseignants et les parents, tout particulièrement lorsque les modes de socialisation, les modes éducatifs et les expériences de vie de ces derniers diffèrent.
- 9 Un point central des tensions et malentendus porte sur la notion de confiance possiblement mise à mal dans ces rapports dissymétriques (Payet et Giuliani, 2014). Cornus et Ogay (2018) montrent comment évolue la confiance entre une mère et une enseignante au cours de l'année. Si au début de l'année, l'enseignante a peu de confiance envers la mère, celle-ci évolue au cours de l'année car la mère continue à venir aux rendez-vous et à écouter l'enseignante. Cependant si la confiance en soi de l'enseignante est forte tout au long de cette année, celle de la mère envers l'enseignante et sa propre confiance en elle diminue au fur et à mesure que l'enseignante, en souhaitant prodiguer des conseils à la mère, mine sa confiance en elle et celle qu'elle porte à l'enseignante.

À la fin de la première année d'école de leur fils, les parents de Karim, à ce qu'en dit la mère, restent globalement satisfaits de leur relation avec Béa, notamment quant à sa disponibilité dans la communication. L'insistance que Béa maintient sur la question de l'autonomie entretient toutefois chez la mère le sentiment évoqué d'impuissance et de non-reconnaissance de ses efforts, provoquant une perte de confiance en soi. (Cornus et Ogay, 2018, p. 56).

- 10 Dans son livre *L'ordre scolaire négocié*, Périer (2010) analyse un tel processus de perte de confiance dans le rôle éducatif des parents en décrivant l'espoir et la confiance que placent les familles populaires dans l'école pour augmenter le statut de leurs enfants dans la société, jusqu'à une plus forte dépendance à l'égard de l'école « qui confine à une dépossession parentale » (p. 61).
- 11 Ce que nous observons avec les familles avec lesquelles ATD Quart Monde travaille illustre bien cela : lors des visites à domicile, les bénévoles de l'association ont noué un lien de confiance avec certaines d'entre elles et observent que les parents s'investissent dans la lecture de livres ou le jeu avec leurs enfants. Elles montrent l'envie que leurs enfants réussissent. En revanche, il est observé que leurs liens avec les enseignants peuvent être tendus (Bonvarlet *et al.*, 2018, p. 21-22).
- 12 Un tel manque de confiance en soi est entretenu de surcroît par les discours ambiants sociétaux qui qualifient les parents les plus pauvres de démissionnaires, alors même que cela est contredit par la recherche qui montre au contraire un investissement important dans l'école de ces familles (Kakpo et Dabestani, 2020).
- 13 Le lien entre l'école et les parents reste compliqué surtout avec les familles en situation de pauvreté. Cela s'explique par la dissymétrie dans le partenariat, qui ne laisse pas de place à la parole du parent, dissymétrie exacerbée par un discours ambiant sur les parents « démissionnaires » dont on ne peut rien attendre et qu'il faut sanctionner. Enfin, l'injonction au partenariat ne s'accompagne pas de formations permettant aux enseignants de faire une réelle place aux parents dans l'école.
- 14 L'ensemble de ces éléments entraîne deux postures chez les enseignants (Razer et Friedman, 2017). Certains enseignants

considèrent que ce sont les élèves et les parents qui doivent changer alors que l'école fait tout ce qu'il faut, tandis que d'autres se retrouvent impuissants face aux difficultés sans que des changements soient possibles.

3. Revue de littérature

- 15 Pour rédiger cette revue de la littérature, le collectif s'est interrogé sur les thématiques qu'il trouvait intéressantes, sur lesquelles il souhaitait avoir une présentation des travaux scientifiques. Ainsi la chercheuse a proposé une première synthèse autour du lien entre relation école-famille et réussite scolaire, qui était le sujet de l'atelier d'écriture sur lequel porte cet article. Tout en souhaitant répondre à l'appel à contribution de la revue *Partages*, l'ensemble des participantes a également essayé de mieux appréhender le processus de professionnalisation à partir de l'action de coécriture, motivant ainsi l'écriture de la deuxième partie.

3.1. Lien entre relation école-famille et réussite scolaire

- 16 La relation entre implication des parents à l'école et réussite scolaire des élèves semble couler de source à la lecture des différents textes officiels insistants sur l'importance de la collaboration avec les parents. Les écoles sont invitées à favoriser les échanges avec les parents, à encourager leur participation, en mettant entre autres des dispositifs spécifiques en place. Du côté de la recherche, plusieurs travaux traitent également de ce sujet (pour exemple : Deslandes, 2012 ; Hache, 2017 ; Larivée, 2011 ; Wilder, 2014). Arapi *et al.* (2018) ont réalisé une synthèse des recherches traitant du lien entre l'implication parentale, les conditions socioéconomiques de la famille et la réussite scolaire. Leurs conclusions insistent sur la disparité des approches méthodologiques utilisées autour de ce sujet. Ainsi, selon les composantes des différentes variables et leurs combinaisons, la mesure des impacts pourra varier considérablement. Les liens pouvant donc être faits entre réussite scolaire et implication des parents à l'école dans les différents travaux de recherche sont à prendre avec prudence. Particulièrement, « l'implication parentale est

définie comme un concept multidimensionnel mais qui ne fait pas consensus parmi les chercheurs » (Arapi, 2018, p. 2). En revanche, certains travaux traitent des perceptions des parents et des enseignants sur cette relation école famille. Ainsi, la thèse de Arapi (2018) conclut sur les points suivants :

- le sentiment de compétence parentale est un vecteur important dans la motivation des parents pour s'impliquer à l'école et à la maison ;
- la scolarité des parents⁴ détermine leur choix de s'impliquer dans la scolarité de leurs enfants et influence leur réussite, celle-ci étant la principale source de motivation des parents comme des enseignants ;
- les enseignants et les parents expriment les mêmes difficultés : la distance entre l'école et les familles, le manque de communication, la perte de confiance du parent envers l'enseignant, le manque de temps.

- 17 De la même façon, les travaux de Hache (2020) ayant interrogé plus de 2 400 enseignants de REP+ présentent le « portrait » des parents souhaités par les enseignants pour favoriser la réussite des élèves. Les professionnels attendent des parents une implication dans l'histoire scolaire de leur enfant, car ils ne peuvent pas tout faire à l'école. Ils souhaiteraient que les parents transmettent à leur enfant les valeurs de l'école avant même qu'il y rentre. Ces attentes portent sur le sens de l'école, sur les apprentissages mais également sur le fonctionnement du système scolaire, en véhiculant une image positive.

3.2. Coécrire pour se professionnaliser ?

- 18 Durant les années 1990, la formation des enseignants a évolué d'un modèle applicationniste, basé sur une transmission descendante des savoirs d'experts, à un modèle professionnalisant, visant le développement de la posture de praticien-réflexif à travers des dispositifs d'analyse de pratiques ou de situations professionnelles (Lehner et Nordmann, 2021). Le travail en coécriture peut s'inscrire dans cette démarche de professionnalisation. L'écriture peut être pensée comme un instrument d'objectivation de l'expérience permettant la mise en discussion et l'appropriation de savoirs et de compétences (Dufays et Thyron, 2004). Cela renvoie à l'idée qu'il est

difficile de verbaliser son activité professionnelle, particulièrement quand le praticien fait corps avec son travail (Schwartz, 2004). En s'exprimant par écrit, l'acteur exprime sa singularité face à l'action vécue et s'émancipe ainsi des genres professionnels pour mettre en mots son propre style (Clot et Faïta, 2000). La mise en récit permettrait une transformation de soi, en plaçant l'action vécue à l'extérieur de soi pour la percevoir différemment, favorisant des prises de conscience sur sa propre activité (Morisse, 2014). Plusieurs dispositifs de formation ont eu recours à des écrits, ou des ateliers de coécriture dans le cadre de la formation des enseignants, ou dans des situations de recherches collaboratives. Le travail de Lehner et Seillier-Ravenel (2021) conclut ensuite à la mise en place d'un dispositif de coécriture enseignants-chercheurs « Gérer professionnellement des situations éducatives » que l'écriture et l'analyse collaborative n'ont pas été des médiations suffisantes pour entraîner une évolution des représentations et des pratiques, mais qu'elles ont permis aux participants d'investir le rôle de chercheur. L'expérimentation présentée par Botty et Biémar (2021) explique que la tâche d'écriture a permis une prise de recul et un « réfléchissement » des acteurs. L'écriture a fourni un point d'appui à la structuration de la pensée (Goody, 2000) et a permis l'élaboration de nouvelles idées et de nouvelles actions (Morisse et Lafortune, 2014). Les auteurs précisent que tous les acteurs n'étaient pas égaux face à l'activité d'écriture, ce qui doit être un élément à penser en amont de l'atelier.

4. Méthodologie

- 19 L'appel à articles publié par la revue *Partages* a été transféré à l'ensemble du collectif pour savoir si ce projet intéressait certains. Trois actrices de ce collectif (une enseignante, une chercheuse et une encadrante éducative) décident de faire un pas de côté en se retrouvant pour produire un texte réflexif collaboratif pour répondre à l'appel. Notre premier projet était donc de réaliser un article composé d'un récit réflexif d'expérience sur le sujet de la coéducation ainsi que d'une analyse du processus de construction de ce texte en coécriture, au sein d'une recherche collaborative. Cette proposition s'inscrivait dans l'axe 3 de l'appel.

- 20 Or, depuis la rédaction de ce premier texte, d'autres actrices ont exprimé la volonté de participer à cet atelier d'écriture, souhaitant utiliser l'écriture comme outil de recherche (Hillion, 2014). Lorsque le collectif fut stabilisé (2 enseignantes, 2 encadrantes éducatives, 1 représentante associative, 1 psychologue et 1 chercheuse), le sujet de l'atelier fut discuté et arrêté autour de la question suivante : « Quel est l'intérêt du lien école-famille dans la réussite des élèves ? » Les conditions ont également été définies après plusieurs échanges par messagerie instantanée, avec la volonté exprimée par certaines d'avoir un temps à chaud mais également un temps à froid pour pouvoir revenir sur le texte créé. Les participantes s'accordaient dans la volonté de coconcevoir un atelier activant les dimensions réflexives et professionnalisantes de l'écriture (Morisse, 2014). Deux dates ont été fixées, pour coïncider avec les emplois du temps de chacune, dont une personne résidant à Paris qui souhaitait se déplacer sur Marseille pour participer à l'atelier en présentiel.
- 21 Le collectif a décidé de faire de l'écriture du déroulé organisationnel et méthodologique de ce projet l'un des premiers résultats à présenter dans cet article. Celui-ci ne sera donc pas présenté en méthodologie mais dans la première partie des résultats.

5. Résultats

5.1. De l'écriture de l'organisation comme premier retour réflexif

- 22 Le premier travail de rédaction du collectif a été de mettre en mots l'ensemble des étapes du processus d'écriture. Ainsi, deux des membres du collectif se sont réunis pour reprendre le contexte de l'écriture et la présenter en différentes étapes. Vous pouvez trouver le déroulé détaillé en annexe. Pour résumer, l'ensemble des trois séances de travail préparatoire à l'écrit ont eu lieu dans les locaux de l'école, sur le temps personnel de la pause méridienne de chacune. Une question avait été proposée par la chercheuse par mail, validée par l'ensemble du collectif. Chacune a répondu à cette question par écrit pour ensuite faire lire sa production à une autre participante, qui l'a commenté par écrit. Le texte annoté a été rendu à son autrice

et nous avons ensuite discuté des retours qui ont été faits. À la suite de cela, l'ensemble des textes a été donné à la coordonnatrice REP+ qui n'avait pas pu être présente lors du premier atelier pour qu'elle fasse une synthèse de tous ces écrits et faire part à l'ensemble des autrices de ce qui pour elle ressortait comme préoccupations communes et comme spécificités de l'ensemble des textes. Lors de la deuxième séance, elle nous a lu sa synthèse et nous avons débattu sur ce qui en est ressorti. Puis nous avons programmé l'écriture de l'article en se répartissant les tâches et les parties à écrire. Une dernière séance a eu lieu pour lire ensemble toutes les parties de l'article écrites par plusieurs personnes et ainsi améliorer le premier jet par des demandes de précisions, des ajouts ou des modifications proposées par l'ensemble des participantes.

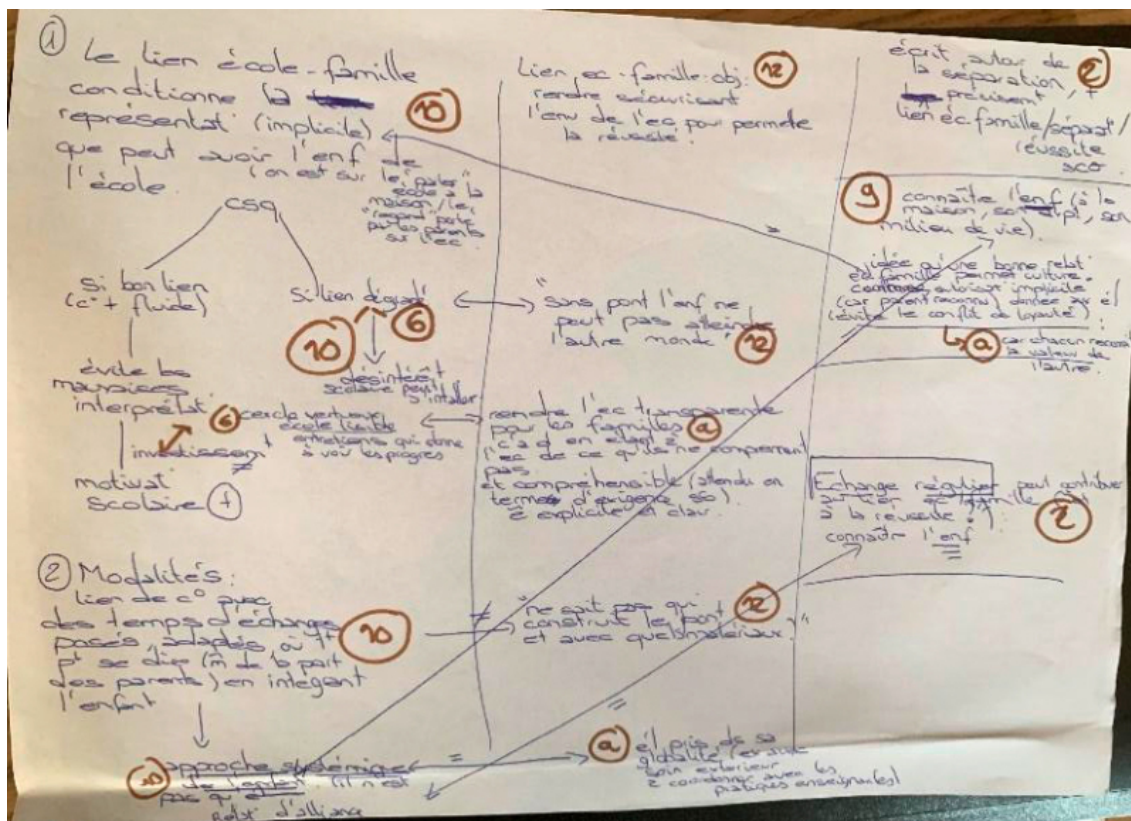
5.2. De l'analyse des textes par une personne extérieure aux premiers débats

- 23 Le deuxième travail d'écriture a été réalisé par la coordonnatrice REP+. Du fait de son indisponibilité au temps 1 du travail collaboratif, elle a pu adopter une posture distanciée pour analyser l'écriture des textes autour du lien entre relation école-famille et réussite scolaire. Elle a rédigé cette analyse qu'elle propose ici en utilisant la première personne du singulier :

Je suis entrée dans le processus d'écriture collaborative à la suite des écrits produits par plusieurs collègues ayant des missions différentes mais menant une réflexion commune sur la relation école-famille.

Je me suis attachée, à partir de ces écrits, à mettre en lumière des points communs mais aussi des différences. Cette analyse a été réalisée sans connaître la question à l'origine de ces derniers. J'ai d'abord réalisé un schéma des liens entre les écrits avant d'en proposer une synthèse écrite.

Figure 1. – Photo de la catégorisation manuelle faite par la participante « naïve ».



24 Pour rendre lisible la synthèse de la coordonnatrice REP+, et pour répondre à la demande de clarification de la revue, nous faisons le choix de proposer, sous forme de tableau, dans la première colonne des citations des écrits des participantes à l'atelier (en italique) et en deuxième colonne les commentaires rédigés par la coordonnatrice REP+.

Extraits des textes écrits	Commentaires de la coordonnatrice REP+
----------------------------	--

<i>Si bons liens, la communication est plus fluide → mauvaises interprétations seront évitées des deux côtés. (PsyEN)</i> <i>Dans la construction de l'enfant (qui se construit dans le regard des parents) l'investissement sera différent en fonction du regard porté par les parents sur l'école → la motivation scolaire peut en découler ou au contraire un désintérêt peut s'instaurer. (PsyEN)</i>	Dans deux des écrits, la relation école-famille « conditionne la représentation implicite que l'enfant peut avoir de l'école » (PsyEN et représentante d'une association). Ainsi, si le lien est « bon » / de qualité, (sous-entendu dans le cadre d'une communication fluide), on évite les mauvaises interprétations de la part de l'élève, ce qui lui permet d'avoir une motivation scolaire plus importante que dans le cas où la relation serait dégradée.
<i>Le lien permettra aussi de travailler avec les parents une culture commune de ce qu'est l'école ce qui permettra aux parents d'autoriser même implicitement leurs enfants. (Représentante d'une association)</i>	Une autre part du postulat qu'une relation école-famille de qualité permettrait le développement d'une culture commune.
<i>Que chacun reconnaisse la valeur de l'autre pour que l'élève ne soit pas pris dans un conflit de loyauté. (Conseillère pédagogique)</i> <i>Ainsi, l'enfant est en confiance et ne fait pas face à un éventuel conflit de loyauté. (Enseignante 1)</i> <i>Avoir du lien avec la famille permet que l'enfant sente ses parents reconnus et respectés ce qui lui permet de lever une partie du conflit de loyauté. (Représentante d'une association)</i>	Ainsi l'élève percevant que son parent et son enseignant sont reconnus dans leurs rôles respectifs ne serait pas sujet à un conflit de loyauté.
<i>Si conflit entre PE et parent (incompréhension) → élève déstabilisé, touché.</i>	Si le lien école-famille est dégradé, l'enfant peut manifester un désintérêt pour l'école, désintérêt qui peut s'installer dans le temps.
<i>J'ai l'image d'un pont, d'un chemin reliant les deux [...]. Sans pont, l'enfant ne pourra pas atteindre l'autre monde. (Chercheuse)</i>	Pour un des auteurs, dans le cas d'une relation dégradée, l'enfant ne peut pas atteindre « l'autre monde » à savoir le monde de l'école.

Le lien doit avant tout être un lien de communication avec des temps d'échange posés et adaptés → tout doit pouvoir être dit → penser à intégrer l'enfant à ces temps d'échange (c'est son vécu, son histoire). (PsyEN) Un lien famille/école n'est pas suffisant pour faire réussir les élèves. Un échange régulier peut néanmoins y contribuer : connaître l'enfant qui entre en classe pour lui apporter l'aide et la présence qui lui sont nécessaires, apprendre à connaître l'élève qui quitte chaque jour l'école pour éventuellement le faire travailler sur des points particuliers. [...] C'est travailler main dans la main et essayer d'être au plus près des besoins de chacun. (Enseignante 2) Le lien permet d'échanger avec les parents pour avoir connaissance de l'enfant sur un temps plus long : comment est l'enfant à la maison ? Comment s'est-il développé ? (Représentante d'une association) Comprendre l'élève dans sa globalité. Certains élèves (BEP) ont besoin d'une prise en charge globale qui n'est pas de la spécificité de l'école et des parents uniquement (ortho, psy, soins médicaux). Des interventions, décisions individuelles pourraient aller à l'encontre de l'élève. Ex. : un élève dysgraphique à qui on préconise un allègement de l'écriture (bilan graphomoteur) vs un enseignant qui obligerait un élève à écrire toute sa poésie avec une belle écriture. (Conseillère pédagogique)	En ce qui concerne les modalités qui permettraient d'améliorer le lien école-famille, plusieurs écrits parlent de la communication entre les enseignants et les familles. Pour 4 des autrices, ce lien de communication doit prendre en compte l'enfant dans sa globalité et non pas seulement en tant qu'élève (a) (10) (9).
	La PsyEN utilise les termes « prise en compte systémique de l'enfant » pour parler de cette approche globale qui permettrait de créer une relation d'alliance entre l'enseignant et la famille.
Qui doit construire ce pont entre l'école et la famille et avec quels matériaux ? (Chercheuse)	Pour plusieurs auteurs les modalités de communication sont claires, seul un des auteurs se questionne sur qui doit construire ce lien et comment.
Rendre compréhensibles les attendus de l'école –les parents « favorisés » ont bien compris ce qui était attendu en termes d'exigences scolaires. Pour une école plus juste il est important que tous les parents aient la même visibilité. Si l'école lisible → grâce à la relation E/F, la famille peut mieux voir les progrès de l'enfant à l'école → cercle vertueux. (Enseignante 1) Une fois la réussite définie : rendre l'environnement sécurisant / rendre l'environnement lisible / rendre l'environnement adaptable / ... (Chercheuse)	Ainsi, cette communication doit s'attacher à rendre l'école « lisible », « transparente » en étant à l'écoute de ce que les familles ne comprennent pas, « compréhensible » en étant explicite et clair quant aux attendus/exigences scolaires.

<i>Un lien famille/école n'est pas suffisant pour faire réussir les élèves. Un échange régulier peut néanmoins y contribuer.</i> (Enseignante 2)	Cette communication nécessite des échanges réguliers, adaptés et posés où tout peut se dire (notamment en laissant un espace pour que les parents puissent parler de l'enfant dans son milieu de vie) et répondant aux questionnements des familles.
---	--

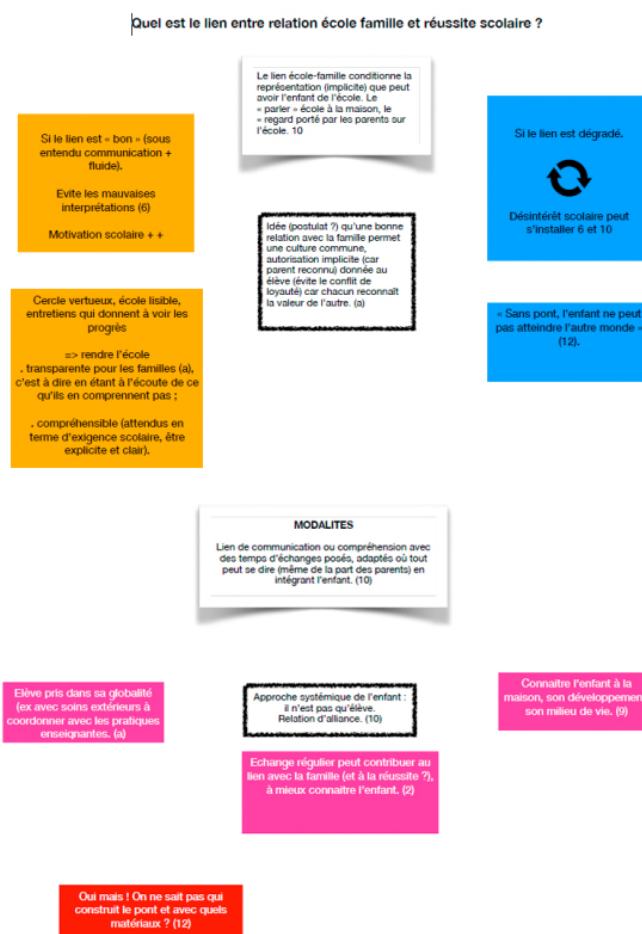
- 25 Ce travail de synthèse, présenté à l'ensemble du collectif lors de la deuxième séance, a permis de nourrir la réflexion du groupe autour du sujet de la relation école-famille en présentant les pensées de chacun à travers plusieurs thématiques phares : culture commune, communication, alliance... Le travail de méta-écriture pour le collectif et pour l'article s'est poursuivi en appui sur cette synthèse.

5.3. De la difficulté d'être objectif, ou comment parle-t-on en toute subjectivité

- 26 À la suite de la présentation synthétique faite par la coordonnatrice REP+, et pour répondre à l'une des remarques d'une relectrice, une des participantes (la conseillère pédagogique) a proposé de rédiger une analyse de celle-ci, qui constitue le troisième écrit émergeant de ce travail. La conseillère pédagogique a rédigé ce texte en « je ». À nouveau, son analyse s'appuie sur les premiers écrits du collectif, qui apparaissent en italique dans sa synthèse que nous retranscrivons ici :

Cette analyse a été réalisée, pour des raisons de contraintes logistiques, uniquement à partir du schéma proposé par la coordonnatrice REP+ (cf. fig. 1) que j'ai repris sous une nouvelle forme schématique.

Figure 2. – Schématisation de la figure 1.



Dans la figure 2, je propose un code couleurs pour les éléments qui vont ensemble. En orange, en haut à gauche, il y a les éléments composant le cercle vertueux du « bon » lien, là où en bleu cela reprend l'idée d'un cercle vicieux d'un lien dégradé. Tout ce qui apparait en rose concerne l'élève.

Mon analyse sera dès le départ biaisée par le fait qu'un des textes était identifiable car dactylographié (par la personne présente en visio lors de la séance 1) alors que tous les autres avaient été écrits à la main, et nommés différemment.

Au commencement donc, la volonté était de chercher s'il y avait des spécificités d'approche et/ou de points de vue liées au métier de chacune. Toutefois au moment de l'analyse, en tant que conseillère pédagogique, j'ai constaté que chaque catégorisation des 2 schémas

avait été étayée par des citations tirées de 4 textes (PsyEN, Conseillère pédagogique, Chercheuse et Enseignante 1) sur les 6 proposés.

D'autre part, que le choix de la nécessité d'avoir une « approche systémique de l'enfant » (fig. 2) était issu du texte de la PsyEN alors qu'il n'était pas signifié dans d'autres textes.

Ainsi, j'ai spontanément eu envie d'aller chercher ce qui aurait pu ne pas avoir été évoqué / mentionné dans quatre textes utilisés puis ce qu'apporteraient les 2 autres textes qui n'apparaissent pas dans le schéma.

Tout d'abord, il m'a semblé que l'idée d'accompagnement de l'enfant était présente dans le texte de la chercheuse.

L'accompagnement de la scolarité de l'enfant apparaissait dans le texte de la représentante d'une association. L'enfant serait bien au centre du système, avec des personnes gravitant autour de lui et travaillant pour lui et sa réussite. Mais se pose la question du travail avec lui pour le rendre acteur de son parcours scolaire. Ensuite, comme je l'ai précisé, il n'avait pas été fait référence de manière explicite aux textes de la représentante de l'association et de l'enseignante 2. Notons que cela ne signifie pas pour autant que les idées n'aient pas été prises en compte dans le schéma.

Le texte de la représentante de l'association est le seul à évoquer les « difficultés » de l'élève :

Comprendre l'enfant et d'appréhender les difficultés qu'il pourrait rencontrer afin de les empêcher en s'adaptant à son développement.

Le texte de l'enseignante 2 reprend des idées fortes du schéma tout en partant du postulat qu'une séparation réussie avec la famille rendrait propice la réussite des élèves.

Hypothèse que la création d'un lien école / famille, d'autant plus s'il s'agit d'un lien de confiance, va permettre à l'élève de mieux vivre la séparation avec sa famille et inversement. Une séparation vécue sereinement rend l'enfant plus disponible pour les apprentissages.

D'autre part, il est le seul à définir l'école comme un lieu ouvert :

Ces deux textes se complètent et permettent d'envisager toutes les personnes qui évoluent auprès de l'enfant. Au-delà de la famille, l'entourage est mentionné. L'importance également de préciser au sein de l'école les rôles de chaque professionnel, pour connaître et faire connaître.

Cela permettrait peut-être une véritable coopération, comme le propose la représentante de l'association : « *Les projets de l'école peuvent être construits avec les parents.* »

Lors de notre premier temps d'écriture, nous nous étions mises d'accord sur le fait qu'essayer de faire un condensé de nos idées dénaturait nos propos. Nous avions plus besoin d'explications pour éclaircir notre pensée plutôt que d'essayer de faire des généralités derrière des mots « fourre-tout ». Pourtant nous sommes retombées dans cet écueil en demandant à notre collègue, identifiée comme la distanciée, d'essayer de faire une synthèse de nos écrits. Mon analyse sera, en tant que conseillère pédagogique, il me semble tout aussi subjective que le résumé proposé par cette dernière. Tout en ayant essayé d'objectiver au maximum les propos des intervenantes, il m'a semblé impossible de ne pas aller chercher ce qui ne me laissait pas insensible. J'ai tout d'abord pensé que peut-être nous serions guidées plus par notre personnalité, notre connaissance propre de l'école en tant qu'usagère, ancienne élève et rencontres successives que de notre métier.

Toutefois en tant qu'ancienne enseignante auprès des élèves en difficulté, vu l'orientation prise par mon « analyse » notamment par la sélection des mots-clés tels que « réussites », « difficultés », il me semble que la question « parle-t-on de sa place de professionnelle ? » reste à explorer.

6. Synthèse des retours réflexifs, effets sur le collectif

- 27 Le dernier écrit que nous présentons dans notre partie résultat a été réalisé par la psychologue scolaire et concerne la synthèse des écrits de chacune à la question suivante : « Que m'ont apporté les deux séances de travail sur la question du lien entre coéducation et réussite scolaire ? » La psychologue du groupe a donc formulé le texte suivant, complété par les relectures successives. Comme précédemment, les extraits des textes rédigés par l'ensemble du collectif sont en italique :

À la lecture des différents textes, cinq thématiques ressortent. La première concerne le caractère pluriprofessionnel du collectif. Un regard pluriel sur une question préétablie a pu être posé grâce à la diversité des professionnels ayant participé à cet exercice. Chacune a contribué à enrichir le débat/les écrits sous le prisme de sa spécialisation colorée par les qualités intrinsèques des participantes. Ainsi, les participantes abordent la spécificité pluriprofessionnelle du collectif comme un élément fort de ce projet.

Selon plusieurs participantes, même si cela ne ressort pas clairement des résultats précédents, il y a une influence des postures professionnelles de chacune dans les écrits et les échanges réalisés.

Notre analyse de la question initiale est fortement influencée par nos fonctions respectives, nos croyances personnelles et notre propre représentation du monde. Même si nos idées pouvaient me sembler communes au départ, l'expression écrite de celles-ci pouvaient amener à des interprétations différentes et ouvrir à des questionnements plus larges. (PsyEN)

Ainsi, conscientes dès la fin de la première séance de leurs différences, les participantes ont souhaité, par ce texte, montrer la pluralité de leurs points de vue plutôt que de rechercher un consensus non représentatif du travail réalisé.

L'objectif n'est pas de lisser les opinions mais plutôt de montrer leur pluralité, en les faisant dialoguer les unes avec les autres. (Chercheuse)

La deuxième thématique abordée concerne la complexité organisationnelle de cette tâche, qui a été relevée de diverses manières. Plusieurs difficultés ont été verbalisées à travers ces écrits. La première concerne spécifiquement l'exercice de coécriture, qui ne fait pas partie des activités professionnelles « habituelles ».

Ensuite, la coordonnatrice REP+, en charge de la place de la naïve, a exprimé la difficulté de faire une synthèse d'un temps auquel elle n'avait pas participé.

La conseillère pédagogique, dans son écrit bilan, propose un ensemble de points pour améliorer les conditions d'un atelier d'écriture. Ainsi elle identifie trois éléments clés :

L'espace, nous étions dans des conditions de travail contraintes (classe d'école maternelle) ; le temps, l'espace entre les 2 sessions rendent compliquée la mise au travail me concernant. D'autre part, c'est un travail supplémentaire et souvent avec un sentiment d'urgence ; la répartition des tâches, rigueur nécessaire pour rendre le travail lisible et compréhensible par toutes et sur du long terme.
(Conseillère pédagogique)

La notion de temps revient dans plusieurs écrits. Les participantes ont eu le sentiment de manquer de temps, amenant à « un sentiment de frustration » d'un travail non abouti.

Mais toutes retiennent la richesse des partages, des idées, des débats. J'espère que cela reflètera de façon objective toute notre subjectivité.

La chercheuse, quant à elle, identifie une ouverture des champs des possibles dans les actions possibles à mener dans le cadre d'une recherche collaborative.

Enfin, le dernier point abordé est le sujet même du débat, c'est-à-dire la relation entre le lien école-famille et la réussite des élèves.

Seulement deux participantes sont revenues sur la thématique lors de leur bilan d'activité. La première, enseignante, ressort encore plus convaincue de l'importance du sujet, quand la deuxième, conseillère pédagogique, pense que l'objectif autour de ce sujet n'est pas de vouloir synthétiser des points de vue mais bien de les expliciter.

- 28 Ce travail a donc permis de préciser la caractéristique pluriprofessionnelle du collectif, où chaque participante s'exprimait à travers le prisme de sa spécialisation. Cela peut être un élément explicatif de la richesse des débats, mais également des difficultés organisationnelles, ne travaillant pas toutes à la « même adresse ». Cela a également été l'occasion de pointer les difficultés organisationnelles, ainsi que le manque de temps amenant à un sentiment de frustration au regard du travail réalisé. La question de début d'atelier n'est revenue que 2 fois dans les retours réflexifs des participants, interrogeant le collectif sur le rôle de cet élément déclencheur. Enfin, la notion même de recherche collaborative a émergé, en expliquant que ce travail illustre des potentialités de collaboration, moins connues dans la littérature scientifique.

7. Conclusion

- 29 La réflexion autour du sujet a amené les participantes à exprimer une position personnelle sur la question du lien entre réussite et coéducation. De nombreux éléments cités dans les différents écrits rejoignent, consciemment ou inconsciemment, les éléments de la littérature scientifique sur le sujet. Ainsi, la verbalisation du « conflit de loyauté » renvoie, entre autres, aux travaux de Delahaye (2022) qu'il définit ainsi :

Le conflit de loyauté est le fruit d'un décalage entre ce que l'enfant vit et entend à l'école et ce qu'il vit et entend chez lui, lorsqu'il vit dans des conditions précaires. Le langage, les règles, les habitudes diffèrent d'un monde à l'autre. Le conflit de loyauté découle de tensions importantes entre les deux catégories d'adultes qui comptent de façon importante pour l'enfant, ses parents et ses enseignants... Il y a conflit si on place l'enfant dans l'impossibilité de choisir entre deux situations : si je travaille bien à l'école, vais-je trahir mes parents, ma famille ? Si j'ai des faiblesses à l'école, vais-je trahir mes enseignants ? L'enfant qui craint de trahir sa famille et son

milieu peut être bloqué dans ses apprentissages. Réussir et s'élever socialement peut être synonyme de trahison pour l'enfant, car cela signifie s'éloigner de son milieu en n'étant finalement à l'aise nulle part. (p. 105)

- 30 De ce constat peuvent découler les différents éléments. Dans un premier temps, la nécessité de s'intéresser à la représentation que l'enfant peut avoir de l'école serait une première action pour lutter contre ce conflit de loyauté. Un autre point d'entrée serait de travailler sur une culture commune entre parents et enseignants, pour créer un pont entre les deux entités. À cela s'ajoute la nécessité de considérer le rôle respectif de chacun, parents et enseignants, sans s'inscrire dans le constat que cette relation est, la plupart du temps, asymétrique (Feyfan, 2015).
- 31 Constatant une relation potentiellement difficile, voire absente, les membres du collectif abordent le danger d'un désintérêt de l'enfant envers l'école, pouvant s'installer durablement. Ainsi, il est question ici d'éléments pouvant amener à un risque de décrochage de l'élève, dont on trouvera des éléments détaillés dans la veille de Feyfan (2012) qui porte sur cette thématique. Or, les perceptions qu'ont les enseignants des élèves dès la maternelle ont une influence sur leur attitude vis-à-vis de ces derniers et la façon dont les élèves seront qualifiés en élémentaire (Leclerc *et al.*, 2016).
- 32 L'idée soutenue dans les résultats est de prendre l'enfant dans sa globalité, par une prise en compte systémique, sans dissocier l'élève de son identité d'enfant. C'est d'ailleurs ce que rappellent De Ketele et Jorro (2014) dans leur ouvrage sur l'engagement professionnel en éducation et en formation : la nécessité de prendre en compte cette globalité, ce qui repose « sur une conception de la réussite éducative comprenant l'élève comme une personne » (p. 48). Celle-ci correspond à un positionnement éthique des enseignants, qui consiste à vouloir comprendre les manières d'agir, de penser et de se situer de l'élève. Nous pouvons faire des liens entre cette citation et notre contexte spécifique de recherche collaborative à l'école maternelle. L'expression d'un besoin d'une approche systémique de l'enfant considère sa personnalité singulière comme élément central dans la relation.

- 33 Concernant le deuxième sujet central de cet article, à savoir l'action de coécrire pour se professionnaliser, les participants ont identifié les éléments sur lesquels ont porté leur retour réflexif. Le caractère pluriprofessionnel est un élément central de ce retour. Même si un travail d'écriture n'a pas été fait spécifiquement sur l'influence des postures différentes de chaque participante, cela transparait dans leurs écrits. C'est également l'un des éléments mis en avant pour parler de la richesse de l'enrichissement mutuel découlant de cet atelier. Cela amène à questionner l'apport de la pluriprofessionnalité dans des espaces créatifs, à la manière de ce qui peut être fait dans le champ de l'entrepreneuriat (Dechamp *et al.*, 2015). Mais cet enrichissement n'a pas gommé la diversité des points de vue. Un positionnement fort du collectif a été de ne pas vouloir nuancer et tenter d'homogénéiser les positionnements de chacun, à travers cet exercice d'écriture, mais bien de tenter le défi risqué de retranscrire par des mots cette pluralité.
- 34 Enfin, les difficultés (nombreuses) de ce travail d'écriture ont été exprimées. Plusieurs freins, risquant de se transformer en barrière, rendent compliquées la réflexion et la mise en mots de cette dernière. Il nous paraît nécessaire d'identifier des éléments facilitateurs pour encourager ce travail d'écriture, tant sur le plan technique que sur le plan de la disponibilité pratique des participants. Car ce travail est en soi complexe, amenant à des réflexions, des déstabilisations, des remises en question, qui peuvent le rendre déroutant.

BIBLIOGRAPHIE

- Arapî, E. (2018). *Implication des parents et des enseignants : quel lien avec la réussite scolaire des élèves du primaire ?* (Doctoral dissertation). Université Laval.
- Arapî, E., Pagé, P. et Hamel, C. (2018). Quels sont les liens entre l'implication parentale, les conditions socioéconomiques de la famille et la réussite scolaire ? Une synthèse des connaissances. *McGill Journal of Education / Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 53(1), 88-108. <https://doi.org/10.7202/1056284ar>
- Bonvarlet, C., Ducourant, C., Laethem, C., Lagha, J., Quivront, J., Poirier, T., Pruvost, A. S., Truong, C., Tyuong, S., Verkindt, M., Vion, M. et Zouggagh, N. (2018). *Croiser les regards*. Éditions Quart Monde.

- Botty, G. et Biémar, S. (2021). Écrire collégialement en formation pour soutenir la construction d'une identité collective au sein d'un nouveau corps de professionnel-le-s. Le cas des Délégué-e-s au contrat d'objectifs en FWB. *Éducation et socialisation. Les Cahiers du CERFEE*, 62. <https://doi.org/10.4000/edso.17469>
- Clot, Y. et Faïta, D. (2000). Genres et styles en analyse du travail : concepts et méthodes. *Travailler*, 4, 7-42.
- Cornus, X. et Ogay, T. (2018). École et familles en situation de précarité : un lien fragile à renforcer. *La revue internationale de l'éducation familiale*, 44, 45-65.
- De Ketele, J.-M. et Jorro, A. (2014). *L'engagement professionnel en éducation et formation*. De Boeck Supérieur.
- Dechamp, G., Horvath, I. et Faucheu, J. (2015). Quel est l'apport de la pluridisciplinarité lors de pratiques créatives collectives ? Exemple d'un *workshop* de formation à l'entrepreneuriat. *Revue de l'entrepreneuriat*, 14(4), 73-97.
- Delahaye, J.-P. (2022). École, élèves des milieux populaires et conflits de loyauté. *Administration & Éducation*, 175, 99-106. <https://doi.org/10.3917/admed.175.0099>
- Deslandes, R. (2012). Un modèle du développement humain au service de la réussite éducative du jeune : vers un modèle intégrateur des facteurs et processus de la collaboration école-famille. *Développement humain, handicap et changement social*, 20(3), 77-92. <https://doi.org/10.7202/1086602ar>
- Dufays, J.-L. et Thyryon, F. (dir.). (2004). *Réflexivité et écriture dans la formation des enseignants*. Presses universitaires de Louvain.
- Feyfant, A. (2012). Enseignement primaire : les élèves à risque (de décrochage). *Dossier d'actualité Veille et Analyses*, 80. <https://veille-et-analyses.ens-lyon.fr/DA-Veille/80-decembre-2012.pdf?v=1355841002>
- Feyfant A. (2015). Coéducation : quelle place pour les parents ? *Dossier de veille de l'IFÉ*, 98. <https://veille-et-analyses.ens-lyon.fr/DA-Veille/98-janvier-2015.pdf?v=1421658578>
- Goody, J. (2000). *Pouvoirs et savoirs de l'écrit* (trad. par C. Maniez). La Dispute.
- Hache, C. (2017). Les représentations des enseignants de ZEP sur la relation école/famille à travers le prisme des élèves en grande réussite scolaire. *Éducation & Devenir*, 28, 38-46.
- Hache, C. (2020). *L'excellence scolaire dans les ZEP : quelles perceptions chez les enseignants ?* Presses universitaires de Rennes.
- Hillion, J. (2014). L'écriture comme outil de recherche. *Actualités en analyse transactionnelle*, 146, 3-7. <https://doi.org/10.3917/aatc.146.0003>
- Kakpo, S. et Dabestani, M. N. (2019). Les parents collaborent, les enfants réussissent. L'origine sociale des élèves. Dans P. Rayou (dir.), *L'origine sociale des élèves* (p. 37-48). Retz.

- Larivée, S. (2011). Regards croisés sur l'implication parentale et les performances scolaires. *Service social*, 57(2), 5-19. <https://doi.org/10.7202/1006290ar>
- Leclerc, D., Potvin, P. et Massé, L. (2016). Perceptions du type d'élève, du cheminement anticipé, de l'attitude des enseignants à la maternelle, première, deuxième année et qualification des élèves à la fin du secondaire : diplomation ou décrochage ? *Revue de psychoéducation*, 45(1), 113-130. <https://doi.org/10.7202/1039160ar>
- Lehner, P. et Nordmann, J.-F. (2021). Le dispositif d'analyse de situations professionnelles GPS et sa plateforme numérique : le défi de préserver l'autonomie et d'augmenter le pouvoir d'action des enseignants. *Distances et médiations des savoirs*, 36. <https://doi.org/10.4000/dms.6727>
- Lehner, P. et Seillier-Ravenel, L. (2021). Une médiation entre recherche et pratique : le dispositif GPS. Une recherche collaborative mise à l'épreuve des pratiques. *Recherche et formation*, 96, 81-94. <https://doi.org/10.4000/rechercheformation.7885>
- Morisse, M. (2014). Les dimension réflexives et professionnalisante de l'écriture. Dans M. Morisse et L. Lafortune (dir.), *L'écriture réflexive : objet de recherche et de professionnalisation* (p. 9-24). Presses de l'Université de Québec.
- Morisse, M. et Lafortune, L. (dir.). (2014). *L'écriture réflexive : objet de recherche et de professionnalisation*. Presses de l'Université de Québec.
- Novak, J. D. et Gowin, D. B. (1984) *Learning How to Learn*. Cambridge University Press.
- Payet, J.-P. et Giuliani, F. (2014). La relation école-familles socialement disqualifiées au défi de la constitution d'un monde commun : pratiques, épreuves et limites. *Éducation et Sociétés*, 34, 55-70. <https://doi.org/10.3917/es.034.0055>
- Périer, P. (2010). *L'ordre scolaire négocié. Parents, élèves, professeurs dans les contextes difficiles*. Presses universitaires de Rennes.
- Razer, M. et Friedman, V. J. (2017). *From exclusion to excellence*. Brill – Sense.
- Schwartz, Y. (2004). La conceptualisation du travail, le visible et l'invisible. *L'Homme et la société*, 152-153, 47-77.
- Wilder, S. (2014). Effects of parental involvement on academic achievement: A meta-synthesis. *Educational Review*, 66(3), 377-397.

Textes législatifs

Loi n° 89-486 du 10 juillet 1989 d'orientation sur l'éducation.

Circulaire n° 2006-137 du 25 août 2006. – Le rôle et la place des parents à l'école.
NOR : MENE0602215C, RLR : 191-1, MEN – DGESCO B3-3.

Circulaire n° 2013-142 du 15 octobre 2013. – Renforcer la coopération entre les parents et l'école dans les territoires. NOR : REDE1324999C, RED – DGESCO B3-3 et B3-1.

ANNEXE

Déroulé précis des trois séances de travail

Déroulé de la séance 1

Nous nous sommes réunies le jeudi 6 avril midi à l'école maternelle, bien qu'étant en grève, nous avons fait le choix de maintenir cette date, pour travailler dans des locaux calmes car les élèves n'étaient pas là ce jour. L'atelier était animé par la chercheuse. Étaient présentes deux enseignantes, la psychologue scolaire, une représentante de l'association ATD Quart Monde ainsi qu'une conseillère pédagogique en visio.

La chercheuse a proposé une question par mail, qui a été acceptée par le collectif : « Quel est l'intérêt du lien école-famille dans la réussite des élèves ? »

Pour cela, nous nous sommes séparées pour que chacune puisse réfléchir et répondre à cette question en rédigeant un texte sur un temps de 20 minutes. Nous avons essayé de faire en sorte que le contenu des écrits ait un sens pour l'autrice mais également pour toute personne en prenant connaissance (Morisse et Lafortune, 2014).

Les productions ont ensuite été mélangées et distribuées de façon anonyme aux autres participantes pour lecture et commentaires. L'un des textes a été pris en photo et envoyé par mail à la personne travaillant à distance qui nous a envoyé une version numérique de son texte.

Plutôt que d'annoter le texte, ce qui pourrait renvoyer à une posture d'enseignant / élève, les participantes ont utilisé des post-it de 2 couleurs différentes. Une première couleur a été utilisée pour indiquer les questions ou commentaires relatifs au texte, en apposant le post-it au plus près du passage concerné. Une deuxième couleur a été utilisée pour les idées (arguments, principes, concepts) ressortis lors de la lecture, les post-it étant cette fois mis de côté pour la mise en commun.

Chaque participante a ensuite récupéré son texte auquel étaient toujours apposés les post-it de la première couleur pour prendre connaissance des retours qui avaient été faits.

Un temps de mise en commun a suivi. Nous nous sommes regroupées devant le tableau de la classe. Une première personne s'est levée pour présenter ses post-it de la seconde couleur et les coller sur le tableau. À tour de rôle, chaque personne a fait de même en essayant de regrouper les post-it par thèmes. Cette catégorisation a fait l'objet d'une réflexion collective amenant à modifier le classement à plusieurs reprises afin qu'il convienne à chacune. Ainsi, une carte conceptuelle autour de la question posée a émergé dans l'objectif de faciliter l'organisation des connaissances et de stimuler la réflexion autour du sujet (Novak et Gowin, 1984).

Cette étape a marqué la fin de la séance. La chercheuse, animatrice de l'atelier, a donné les consignes pour la séance suivante. Tous les textes allaient être tapés et envoyés par mail aux participantes qui devaient les lire et répondre aux questions laissées sur les post-it de la première couleur.

Cette séance aura duré 2 heures, un temps plus long que celui prévu initialement (1h15). Nous nous sommes permis de prendre le temps d'échanger plus longuement puisque nous n'avions pas d'élèves ce jour-là.

Déroulé de la séance 2

Nous nous sommes retrouvées à l'école mardi 16 mai sur le temps méridien. Toutes les participantes du premier groupe étaient présentes, ainsi qu'une coordinatrice REP+ qui n'avait pas pu participer à la première séance. D'un commun accord, cette dernière a pris le rôle de naïve, c'est-à-dire de personne qui prend connaissance des écrits réalisés sans y avoir participé pour apporter un nouveau regard dessus. Elle a donc, avant cette deuxième séance, lu l'ensemble des textes et, sans connaître la question posée, en a fait une analyse (points communs, idées fortes, divergences) qu'elle nous a présentée en ouverture de séance.

Un bref échange s'en est suivi au cours duquel la question posée lui a été révélée. Nous avons toutes accepté de lever l'anonymat des textes. Nous avons ensuite fait un retour collectif portant sur notre ressenti lors du temps d'écriture de la séance 1. L'expérience a été proposée à une

participante d'écrire un nouveau texte, l'objectif étant de le comparer au premier jet. Cette écriture s'est déroulée dans la foulée de la séance 2.

Il a ensuite fallu nous mettre d'accord sur le partage des tâches pour la rédaction de l'article.

L'une des participantes s'est proposé de retranscrire l'ensemble des textes puisque des erreurs avaient été faites lors de la première retranscription. Cette nouvelle version a été envoyée à tout le monde.

À la lecture des commentaires des évaluateurs de notre écrit, la chercheuse a proposé que l'on rédige 10 lignes sur ce que les deux séances de travail sur la question du lien entre coéducation et réussite scolaire ont apporté à chacune d'entre nous. L'ensemble des participantes a accepté. La psychologue scolaire a rédigé la synthèse de chacun de nos textes de 10 lignes.

Déroulé de la séance 3

Au regard de l'avancée du travail, le collectif a jugé nécessaire de se réunir une troisième fois, à l'approche de la date de rendu de l'écrit. Nous nous sommes retrouvées le 3 octobre pendant 1 heure sur la pause du midi au sein de l'école maternelle. L'ensemble du collectif était présent. Nous avons toutes envoyé nos parties avant cette date par mail avec un dépôt sur le Digipad mis en place à cet effet. Durant cette heure, nous avons lu, partie par partie, en demandant à l'autrice de chaque partie des précisions ou des modifications à apporter pour un gain de lisibilité. En une heure, nous n'avons pas eu le temps de tout lire et nous avons donc décidé de procéder à la lecture des parties résultats 1, 2 et 3 à distance avec retours par mail.

NOTES

1 Ce collectif est composé de deux enseignantes, de la psychologue scolaire, de la coordonnatrice REP+ (qualifiée de naïve, ce que l'on expliquera par la suite), de la conseillère pédagogique, d'une chercheuse, de la représentante de l'association.

2 www.education.gouv.fr/loi-d-orientation-sur-l-education-ndeg89-486-d-u-10-juillet-1989-3779

3 www.education.gouv.fr/bo/2006/31/MENE0602215C.htm

4 La scolarité des parents est codifiée de 1 (diplôme d'études primaires) à 6 (diplôme d'études universitaires de 3^e cycle).

RÉSUMÉS

Français

Déjà impliqué dans un projet de recherche collaborative, un collectif de travail a créé un sous-groupe afin de coécrire un article réflexif d'expérience sur le sujet de la coéducation et d'analyser le processus de construction de ce texte en plusieurs étapes : mettre en mots l'ensemble des étapes du processus d'écriture, faire analyser les textes par une personne extérieure, réaliser une méta-écriture pour le collectif puis pour l'article.

Ainsi, à partir de la réflexion du sous-groupe sur la relation entre le lien école famille et la réussite des élèves, il apparaît que l'enfant est à prendre dans sa globalité, de manière systémique, sans dissocier l'élève de son identité d'enfant.

Toutefois, face à une diversité des points de vue, le collectif n'a pas souhaité nuancer, tenter d'homogénéiser les positionnements de chacun, mais plutôt de retranscrire par des mots cette pluralité. Enfin, quelques éléments facilitateurs sont proposés afin d'encourager ce type de travail d'écriture.

English

Already involved in a collaborative research project, a working group set up a sub-group to co-write a reflective article on the subject of coeducation and to analyse the process of constructing this text in several stages: putting into words all the stages of the writing process, having the texts analysed by an outside person, and carrying out meta-writing for the group and then for the article.

Thus, based on the sub-group's reflections on the relationship between the school-family link and pupil success, it appears that the child must be taken as a whole, in a systemic way, without dissociating the pupil from his identity as a child.

However, given the diversity of points of view, the group did not want to qualify or try to homogenise everyone's positions, but rather to put this plurality into words. Finally, a number of facilitating elements are suggested to encourage this type of writing.

INDEX

Mots-clés

relation école-famille, recherche collaborative, réflexivité, coécriture

Keywords

school-family relationship, collaborative research, reflexivity, co-writing

Index thématique

Chantier de recherche

AUTEURS

Caroline Hache

Maitresse de conférences, UR 4671 ADEF, Aix-Marseille Université
caroline.hache[at]univ-amu.fr

Estelle Kerbrat

Enseignante, école maternelle Boisseau, Marseille
estelle.kerbrat[at]ac-aix-marseille.fr

Valérie Webb

Conseillère pédagogique, circonscription Marseille Estaque
valerie.webb[at]ac-aix-marseille.fr

Florence Fouques

Enseignante, école maternelle Boisseau, Marseille

Magali Ruiz

Coordonnatrice REP+, circonscription Marseille Estaque
magali.ruiz[at]ac-aix-marseille.fr

Sylvie Philipp

Psychologue scolaire, circonscription Marseille Estaque
sylvie.philipp[at]ac-aix-marseille.fr

Clotilde Granado

Responsable Département École, ATD Quart Monde
clotilde.granado[at]atd-quartmonde.org