

UNIVERSITE DE TOULOUSE 2 – LE MIRAIL

Master 2 Formation de Formateurs d'Enseignants

Année universitaire 2013-2014

Savoir aider à la réussite scolaire : comment les enseignants peuvent-ils lever certains malentendus sur la question des devoirs ?

L'exemple des travaux conduits à l'Ecole Élémentaire d'Application Maurice Bécane (Toulouse)

sous la direction d'André TRICOT

Isabelle ANTONINI (VERDIER)



15 juillet 2014

**À une pensée qui isole et sépare, il faut substituer une pensée qui distingue et relie.
À une pensée disjonctive et réductrice, il faut substituer une pensée du complexe, au sens originaire du terme *complexus* : ce qui est tissé ensemble.**

(Morin, 1999, p.101)

Remerciements

L'écriture de ce mémoire de master 2 s'est révélée être pour nous un exercice de style quelque peu solitaire, mais également enrichissant, transformateur et formateur y compris par les doutes et renoncements qu'ils nous ont amenés.

Néanmoins, c'est grâce au soutien de nombreuses personnes et aux apports de tant d'autres que nous sommes parvenue à clore l'exercice ; il nous paraît important de penser à eux aujourd'hui...

Nous tenons à remercier ici toutes les personnes qui ont contribué, de près ou loin, directement ou indirectement, à l'aboutissement de ce travail :

Merci à André Tricot, pour sa confiance, sa patience et son regard bienveillant.

Merci à Laurent Talbot pour ses retours sur nos travaux, ses encouragements et ses propositions de lectures tout au long de l'année.

Merci toutes les enseignants-chercheurs et autres intervenants du Master 2 FFE de l'UT2 croisés cette année qui nous auront permis, en si peu de temps, d'ouvrir notre regard et notre pensée et d'appréhender la complexité du monde, un peu plus armée.

Merci à Dominique Broussal et à Nicolas Ros d'avoir accepté d'être membres du jury et de nous faire ainsi bénéficier de leurs critiques constructives.

Merci à Nicolas Olivier Moreau pour ce magnifique projet que nous avons conduit à la fois « ensemble et séparément », nous lui souhaitons de mener à terme son propre exercice de style.

Merci aux familles et aux élèves de l'école élémentaire Maurice Bécane pour leur confiance et leur participation, sans eux, rien n'aurait été possible.

Merci à nos collègues enseignantes de l'école pour leur curiosité, leur réactivité, leur concours et l'intérêt porté à nos travaux.

Merci à nos « camarades de classe », étudiants en Master 2 FFE et FFS, pour la pertinence de leurs redoutables questions, pour leurs sourires pendant les présentations de nos travaux et les pauses-café où l'on a refait le monde (de l'éducation) des dizaines de fois.

Merci à nos proches et « très proche » pour leur présence, leur soutien et leurs compétences d'écoute et de conseil.

Sommaire

| | | |
|------------|---|-----------|
| 1. | <i>Introduction.....</i> | 6 |
| 2. | <i>Présentation du cadre théorique de la recherche et problématisation.....</i> | 7 |
| 2.1 | Interroger la relation école/famille en lien avec la réussite scolaire pour mieux saisir et éclairer la situation | 7 |
| 2.1.1 | Une approche institutionnelle et historique de la place et du rôle des familles à l'école pour éclairer les demandes officielles actuelles..... | 8 |
| 2.1.2 | Une approche sociologique de la place et du rôle de l'Ecole, des enseignements et des enseignants | 11 |
| 2.1.3 | Quelques éléments de réflexion pour questionner la relation école/famille en lien avec la réussite scolaire et la question des devoirs..... | 13 |
| 2.1.4 | Réussite scolaire / Familles / Ecole, le choix de l'ingénierie didactique comme cadre de référence | 17 |
| 2.2 | Questionnement autour de notre posture de recherche aux éléments de problématisation, quel cheminement épistémologique ? | 23 |
| 2.2.1 | Quels obstacles surmonter ? | 23 |
| 2.2.2 | Éléments de problématisation : vers la définition de la question de recherche | 27 |
| 3. | <i>Présentation du cadre méthodologique de la recherche.....</i> | 29 |
| 3.1 | Une intervention conçue avec le choix de l'ingénierie de formation pour adulte..... | 29 |
| 3.1.1 | Définir le contexte, comprendre la commande..... | 30 |
| 3.1.2 | Identifier finement les besoins en formation pour définir des contenus..... | 31 |
| 3.2 | Choix méthodologiques pour le recueil des données..... | 34 |
| 3.2.1 | S'affranchir des représentations professionnelles et découvrir la réalité du milieu..... | 34 |
| 3.2.2 | Quels dispositifs pour recueillir les données ? | 36 |
| 3.2.3 | De l'élaboration du questionnaire à sa validation..... | 39 |
| 4. | <i>Résultats.....</i> | 44 |
| 4.1 | Quelles réponses obtenues au questionnaire ? | 44 |
| 4.1.1 | Comment analyser les données obtenues ? | 44 |
| 4.1.2 | De quelles activités d'accompagnement les élèves de l'école bénéficient-ils ? Les accompagnants aux devoirs enseignent-ils ? | 45 |

| | | |
|------------|---|-----------|
| 4.1.3 | Améliorer la réussite scolaire d'un élève, quelles pistes pour l'accompagnement à la réalisation des devoirs ? | 49 |
| 4.1.4 | Quand le conseil des Maîtres s'empare des résultats de l'enquête et agit pour lever les malentendus..... | 52 |
| 4.1.5 | Comment la catégorisation des tâches laissées en devoirs aux élèves a permis de changer certaines pratiques des enseignantes et les a amenées à prendre conscience d'une nécessité d'explicitier les attendus scolaires | 54 |
| 5. | <i>Discussion</i> | 62 |
| 5.1 | Savoir aider à la réussite scolaire : quelques pistes pour les enseignants sur la question des devoirs..... | 63 |
| 5.1.1 | limiter les situations d'enseignement scolaire hors la classe | 63 |
| 5.1.2 | Outiller l'accompagnement des devoirs..... | 63 |
| 5.1.3 | « Dévoluer » différemment la tâche de préparation des évaluations..... | 64 |
| 5.1.4 | Proposer aux familles des temps de rencontres à visée formative | 64 |
| 5.2 | Analyse critique de notre recherche | 65 |
| 5.2.1 | Un regard critique porté sur nos travaux et sur les différents niveaux d'analyse..... | 65 |
| 5.2.2 | Comment les résultats pourront-ils participer à l'évolution des pratiques ? Conditions favorables et limites. | 67 |
| 6. | <i>Conclusion</i> | 70 |
| 7. | <i>Références</i> | 72 |

1. Introduction

Actuellement en refondation avec, notamment, la réforme des rythmes scolaires, l'École est au cœur des préoccupations des Français : élèves, parents, enseignants mais aussi citoyens. Il n'y a rien d'étonnant à cela, en effet, de nombreuses enquêtes récentes (dont l'enquête PIRLS en 2011) ont montré que les élèves français les plus fragiles se situent très en-deçà des performances des autres élèves européens quant à certains éléments de réussite scolaire (apprentissages de la lecture, de l'écriture, confiance en soi,...). Les enjeux de la refondation de l'École sont nombreux et intéressent la société puisque l'École forme les citoyens de demain. Ces enjeux visent à améliorer les performances des élèves et à rendre ceux-ci plus autonomes, la priorité est donnée au premier degré et la qualité des apprentissages est au cœur de ce grand projet.

Dans ce cadre, la place et le rôle des familles dans l'accompagnement à la réussite scolaire sont capitaux. C'est pour cette raison que nous avons souhaité nous intéresser aux relations école/familles sur la question de la réussite scolaire et en particulier sur le travail « hors la classe ». Nous nous sommes fixé comme objectif d'expliquer, de mieux comprendre les relations de coopération ou de complémentarité qui favorisent la réussite scolaire. Cette première visée heuristique devait nous permettre de pouvoir dégager des actions concrètes, des partenariats enseignants/familles efficaces que nous souhaitions mettre en lumière et partager avec les différents acteurs de l'école (élèves, parents, enseignants, éducateurs, ...). C'est donc dans l'idée de dégager des pistes concrètes pour l'action pour ces différents acteurs que nous nous sommes engagée dans ce travail de recherche à l'école élémentaire d'application Maurice Bécane de Toulouse.

Ce mémoire ne reflète qu'une partie du travail qui a été conduit à l'école Maurice Bécane, il est à parcourir –dans l'idéal– avec celui de Nicolas Olivier Moreau. En effet, ce mémoire découle d'une action que nous avons souhaité mener à deux. Au vu de l'ampleur de la tâche et des délais contraints par les calendriers universitaire et scolaire, nous avons décidé de proposer, à deux, une seule et même intervention. Mais alors que Nicolas Olivier Moreau devait orienter son travail de mémoire sur l'analyse des pratiques d'accompagnement des travaux hors la classe et l'intervention vécue du point de vue des familles, nous devions nous attacher aux types d'actions pouvant être mises en place, « côté école », pour améliorer la coopération école/famille sur la question des devoirs et favoriser ainsi la réussite scolaire. Ainsi, comme les deux faces d'une même pièce, nos travaux devaient se nourrir l'un de l'autre et se compléter pour ne faire qu'un.

Nous nous sommes très vite interrogés sur la notion de malentendus car –étant enseignants depuis plus de dix ans– nous avons conscience que l'existence de malentendus, en brouillant les relations

savoirs/familles/école, peut être un obstacle aux apprentissages. Nous souhaitons réfléchir à des alliances éducatives familles/école qui aideraient à la réussite scolaire et cherchions à savoir comment enseignants et familles pouvaient collaborer pour accompagner le jeune à mieux réussir. Cette question de départ nous a donc conduits à formuler deux questions de recherche qui ont fait l'objet de deux mémoires de master 2 distincts. Dans ce mémoire, nous tenterons de répondre à la question suivante : Savoir aider à la réussite scolaire : comment les enseignants peuvent-ils lever certains malentendus sur la question des devoirs ?

Pour présenter notre travail, nous avons décidé de respecter la chronologie des différentes étapes et de rester dans un mode d'exposition « narratif ». Nous avons retenu ce choix car il permettra à celles et ceux qui nous liront de comprendre quel a été notre cheminement. Cette voie s'est tracée en fonction des possibilités qui se sont offertes à nous, au fur et à mesure de notre intervention. Optant pour ce choix, nous avons aussi souhaité rendre compréhensible pour le lecteur le travail de réflexion qui nous a guidée tout au long de cette année de travail.

Ce mémoire s'organise en quatre grandes parties. Dans une première partie, nous présenterons notre cadre théorique ainsi que les éléments de problématisation. Ensuite, dans une deuxième partie, nous exposerons notre cadre méthodologique. Suite à cela, une troisième partie sera consacrée aux résultats obtenus et à leur analyse. Enfin, une discussion prolongera cette analyse et tentera de dégager des pistes pour l'action tout en posant un regard critique sur le travail réalisé.

2. Présentation du cadre théorique de la recherche et problématisation

2.1 Interroger la relation école/famille en lien avec la réussite scolaire pour mieux saisir et éclairer la situation

Dans l'exercice des fonctions de professeur des écoles maître-formateur puis dans celles de directrice d'école d'application, la relation aux familles est un point qui a très vite attiré toute notre attention et sur lequel nous nous sommes particulièrement investie tant dans le cadre institutionnel offert par l'école que celui de l'association sportive et culturelle de notre école. Pour nous, L'école et ses enseignants sont des partenaires éducatifs privilégiés pour les familles ; aussi, nous nous sommes demandé quelle forme pourrait prendre ce partenariat lorsque l'on évoque le sujet de la réussite scolaire et notamment l'accompagnement au travail personnel des élèves, travail hors la classe, communément appelé « devoirs ». Très rapidement, le choix de travailler autour de cette réflexion dans le cadre de la rédaction du mémoire

de master 2 FFE s'est imposé à nous. Nous nous interrogeons au départ sur la possibilité de former les familles à aider à la réussite scolaire de leur(s) enfant(s).

Dès novembre 2013, nous questionnant sur les actions pouvant être menées en direction des familles sur la question de la réussite scolaire, nous avons formulé la question de départ suivante : Améliorer l'engagement parental pour la réussite scolaire : quelle ingénierie de formation ?

En effet, concernant la réussite scolaire des élèves, nous souhaitions savoir s'il était possible de former les familles autour de la question du « Savoir aider à la réussite scolaire » et en particulier sur le sujet de l'aide aux devoirs. Nous voulions savoir si cette action de formation avait un sens, un intérêt quelconque ? Dans le cas d'une réponse affirmative, alors, nous avons imaginé intervenir en proposant aux familles un dispositif de formation dont la thématique aurait été « Comment accompagner mon enfant et l'aider à (mieux) réussir à l'école ? »

Avant de nous lancer dans une phase de documentation pour actualiser nos connaissances, les diversifier et mieux saisir les tenants et les aboutissants de cette question de départ, nous avons souhaité retracer un historique de la relation Ecole/Familles. Cette étape nous est apparue incontournable pour mieux comprendre cette relation, en saisir les enjeux avec précision et voir ce que les textes officiels préconisent aujourd'hui.

2.1.1 Une approche institutionnelle et historique de la place et du rôle des familles à l'école pour éclairer les demandes officielles actuelles

D'après les auteurs du rapport de l'IGEN sur la place et le rôle des parents dans l'école (2006), c'est à l'époque de la Renaissance avec l'apparition de l'enseignement secondaire et le réseau des collèges jésuites qu'il faut remonter pour comprendre les bases de notre système scolaire actuel. Cet enseignement, humaniste, visait le progrès moral et social. Les collèges étaient des lieux fermés et les contacts avec les familles étaient réduits.

C'est seulement à l'époque de la Révolution française que la volonté d'une « éducation nationale » est apparue ; son étymologie (ex-ducere) donne le ton de sa mission. L'Abbé Grégoire la définissait comme « le lieu d'acquisition des valeurs universelles et de la *respublica* contre toutes les résistances et tous les particularismes. » (La place et le rôle des parents dans l'école, 2006).

Condorcet, lui, estimait que l'éducation revenait à la famille, le rôle de l'école était de « se limiter à l'instruction, à l'inculcation des éléments » (Tomei, 2009).

A la fin du XIX^{ème} siècle, les lois de Jules Ferry, ministre de l'Instruction Publique, furent votées. Elles garantissaient une école gratuite (1881), une instruction obligatoire et l'enseignement public laïc (1882). A cette époque, l'Ecole et Famille étaient souvent séparées voire opposées. L'Ecole, en sortant quotidiennement les enfants de leur environnement familial, tentait en effet de les affranchir des affaires domestiques et religieuses et de les instruire afin qu'ils deviennent des citoyens.

C'était dans cette ambiance et au moment de passer la main à son successeur, Armand Fallières, que Jules Ferry avait décidé de rédiger sa dernière circulaire de manière originale, épistolairement. Cette circulaire, connue sous le nom de « Lettre aux instituteurs » précisait le rôle et la place des familles (et du père de famille) vis-à-vis de l'école.

Jules Ferry insistait dans ce texte pour que l'instituteur ne heurte jamais la morale des pères de familles ; concernant la mission et le rôle des maîtres d'école, et s'adressant à eux, il rajoutait : "la famille et la société vous demandent de les aider à bien élever leurs enfants, à en faire d'honnêtes gens" ou encore « vous êtes l'auxiliaire (...), le suppléant du père de famille".

Quelques années plus tard, Marcellin Berthelot –alors Ministre de l'Instruction Publique–s'adressait aux préfets dans une lettre en date du 25 mars 1887 ; au sujet de la relation entre école et famille, il écrivait : « plus la famille s'intéresse à l'école, plus l'école est sûre de prospérer ». Il prônait une école ouverte aux familles et des familles apportant leurs concours au maître. Selon Berthelot, « l'idéal (...), ne serait-il pas que l'école fût, pour ainsi dire, ouverte perpétuellement aux regards de la famille, et la famille sans cesse invitée à aider le maître dans sa tâche par un concours effectif et journalier ? ».

Au cours du XXème siècle, l'Ecole s'est vue transformée de multiples fois. Le ministère de l'Instruction Publique pris d'ailleurs le nom de ministère de l'Education Nationale en juin 1932.

En 1936, Jean Zay a fait reculer l'obligation scolaire jusqu'à 14 ans. La même année, une loi a rendu obligatoire le livret scolaire ou livret de scolarité, l'instituteur pouvait alors s'en servir pour « s'entretenir avec le père de famille, l'associer à son action et le tenir au courant de ses efforts » (Soleil, 1937).

Et puis, en direction des familles, plus rien n'a bougé jusqu'en 1976 ; cette année-là, grâce au décret du 28 décembre, les parents se sont vus attribuer une place et un rôle dans l'école avec l'instauration des conseils d'école.

A partir des années 1980, les textes règlementaires concernant les parents se sont multipliés et ont modifié la place ainsi que le rôle de ces derniers. Ainsi, la loi d'orientation de 1989, dans son article 11, précisait que les parents « sont membres de la communauté éducative ». En 1996, une circulaire souhaitait le renforcement du dialogue entre les établissements et les parents dans le but de prévenir la violence à l'école ; il fallait alors « développer le sentiment d'appartenance des parents à la communauté éducative » en améliorant l'accueil et la communication et en faisant vivre les instances auxquelles participent les parents.

En 2002, conformément aux nouveaux programmes de l'école maternelle, « les enseignants [partageaient] avec les parents l'éducation des enfants qui leur sont confiés ». Les textes évoquaient la « nécessaire co-éducation qu'école et famille ne doivent cesser de construire ».

Plus récemment, en 2008, l'IGEN s'est penchée sur le travail des élèves en dehors de la classe et dans son rapport n° 2008-086, elle présente un état des lieux et définit des conditions d'efficacité. Les

Inspecteurs Généraux qui ont rédigé ce document reconnaissent que le travail en dehors de la classe est utile et ils avancent que la co-éducation école-familles favoriserait la réussite scolaire : « La collaboration avec les parents d'élèves est par ailleurs explorée car cet entre-deux entre le temps personnel et familial et le temps scolaire, nourri par le travail pour l'école, constitue un enjeu fondamental dans la co-éducation école-familles. »

Suite à cela, diverses actions d'informations ont été proposées au niveau national comme la publication de la page de soutien à la parentalité¹ (2011) ou encore les mallettes des parents² (2012), le but étant de faciliter le dialogue avec les parents ou encore de les aider à comprendre les enjeux de la scolarité.

A l'automne dernier, dans la circulaire N°2013-142 du 15 octobre 2013, Vincent Peillon, Ministre de l'Éducation Nationale, revenait sur la notion de coopération entre les parents et l'école ; il proposait de construire de nouvelles modalités coopératives. En favorisant le « croisement des regards », en sensibilisant et formant « l'ensemble des personnels à la communication avec les familles », le Ministre a souhaité le développement d'actions d'accompagnement à la parentalité. « Ces dispositifs innovants et adaptés » doivent, selon lui, toucher en particulier les parents « les plus éloignés de l'institution scolaire ». Précisant que « les parents et leurs représentants doivent être associés », il a affirmé que « pour garantir la réussite de tous, l'école se construit avec la participation des parents. ».

Synthèse :

Si l'on s'intéresse à la relation école/famille, il faut garder en mémoire qu'à une époque l'école se faisait sans les parents, que l'intention première a été de limiter -au maximum- leur influence sur l'instruction des élèves.

Progressivement, au fil des décennies, une place de plus en plus grande a été laissée aux familles et aux parents au sein de l'école.

« L'idée que l'implication des familles est nécessaire pour que les enfants réussissent à l'école paraît aller de soi aujourd'hui. Elle n'aurait pas été admise dans les années 30 où, quelles que soient les difficultés de l'enfant, le rôle de l'école était d'apporter les connaissances de base à tous les enfants de la République ». (Durning, 2006, p. 200).

Aujourd'hui, le rôle et la place des familles au sein de la communauté éducative sont reconnus, leur coopération avec l'école est recherchée, notamment par la mise en place d'actions innovantes co-construites au service de la réussite scolaire.

¹<http://eduscol.education.fr/cid53753/soutien-a-la-parentalite.html>

²<http://eduscol.education.fr/pid26667/mallette-des-parents.html>

2.1.2 Une approche sociologique de la place et du rôle de l'École, des enseignements et des enseignants

Après avoir présenté sous forme historique et institutionnelle la place et le rôle des parents dans la relation école/famille, nous souhaiterions brièvement évoquer le rôle et le statut de l'école et non seulement pour l'ensemble des familles mais au regard de la société.

« Nous ne pouvons plus souscrire à l'antique division entre un enseignement primaire destiné au peuple et un enseignement secondaire réservé à la bourgeoisie ». Cette critique contrairement à ce que l'on pourrait croire n'est pas récente ; Vincent Tregor (2012) nous apprend qu'elle émane de Ferdinand Buisson qui en 1914 dénonçait le caractère socialement élitiste de l'enseignement secondaire.

L'idée que l'école devait permettre à tous de réussir inspira fortement certains praticiens, Freinet était de ceux-là. A l'époque, il fut à l'origine de « l'Education nouvelle ». S'inspirant des travaux de John Dewey (« *Learning by doing* »), il imagina une école aux méthodes pédagogiques innovantes et fondées sur la participation active des individus à leur formation.

De nombreux changements s'opérèrent sur le terrain et une critique de l'enseignement secondaire s'amplifia pendant le front populaire. Après guerre, une commission ministérielle présidée par Paul Langevin, physicien, puis, par Henri Wallon, psychologue, vit le jour ; elle avait en charge l'élaboration d'un plan qui prévoyait une grande réforme dont le but était l'égalité des chances et la démocratisation de l'enseignement. Ce plan novateur et ambitieux n'a finalement jamais été appliqué pour des raisons aussi bien économiques (coût de la réforme) que politiques (contexte politique tourmenté : guerre froide, guerre d'Indochine...) ; il reste néanmoins un texte de référence en matière d'éducation tant il était précurseur et novateur en évoquant déjà à l'époque les rythmes scolaires, le développement d'une formation pédagogique des maîtres, etc.

Les sociologues, pour autant, ont continué à décrire et critiquer une école qui divisait plus qu'elle ne rassemblait. Parmi eux, Bourdieu et Passeron soutenaient la thèse que l'école reproduisait les inégalités sociales. Ces auteurs, par leurs écrits et leurs idées, ont bouleversé la sociologie de l'éducation, rencontrant un succès remarquable y compris auprès de l'opinion publique ; leurs travaux –largement diffusés ont été valorisés socialement (Les Héritiers (1964), La reproduction (1970)). Selon eux, les enfants issus des milieux favorisés ne bénéficieraient pas du « capital culturel » attendu par l'école ; ils seraient, au contraire, malmenés du fait de ce capital non construit : « toute action pédagogique est objectivement une violence symbolique en tant qu'imposition, par un pouvoir arbitraire, d'un arbitraire culturel » (Bourdieu & Passeron, 1970).

Certains sociologues, ne contestant pas les données statistiques observées par Bourdieu et Passeron, se sont pour autant opposés à eux en leur reprochant de « brosser un tableau de l'école ou les *habitus* des

acteurs et la « *violence symbolique* » du système sont tellement déterminants qu'ils semblent ne laisser aucune place au potentiel de résistance ou de stratégie des individus » (Troger, 2012).

« Les fameuses exceptions [à la théorie de la reproduction] ont commencé à beaucoup intéresser les chercheurs car, même si le système semble régi par des lois générales, l'école est loin d'être homogène » (Dubet, 1998). Il existait un nombre non négligeable d'individus qui échappaient à la théorie de la reproduction (que ce soit des enfants issus des classes ouvrières qui réussissaient ou encore des enfants de familles avec un grand « capital culturel » qui échouaient). C'est dans ce contexte que Dubet (1997) a cherché à montrer comment la massification scolaire était à l'origine des « querelles » entre les familles et l'école autour des missions de celle-ci : instruire et/ou éduquer. En 2002, parlant du « déclin des institutions », il a repris la controverse de la crise des institutions en déplaçant son analyse non pas sur la crise de l'institution elle-même mais sur le modèle institutionnel. Rappelant que l'Ecole républicaine s'est construite sur le modèle de l'Eglise, il affirme aujourd'hui que l'école n'est plus un sanctuaire, les « rites » anciens ayant disparu. Les apprentissages ont changé, aujourd'hui, on enseigne et on évalue par compétences, le regard sociétal a donc changé lui aussi. En effet, lorsqu'on évoque les compétences, on invoque leur utilité pour la société et l'on questionne, en retour, les apprentissages ainsi que ceux qui les conduisent.

Plus récemment encore, en 2013, Morin, sociologue et philosophe, a plaidé en faveur d'une prise en compte de la complexité dans l'enseignement et s'est exprimé quant à la mission, selon lui, des enseignants du XXIème siècle. Pour lui, l'enseignement a pour but de « préparer à vivre ». Morin critique le système scolaire actuel en avançant que les « connaissances vitales » ne sont pas fournies et que les savoirs enseignés étant trop cloisonnés par des approches disciplinaires, il est difficile pour les élèves et les étudiants de créer du lien et de comprendre ce qu'est l'être humain. Opposant, à son tour, « une tête bien pleine » à une « une tête bien faite », il affirme l'importance de développer la pensée et de la doter d'une aptitude générale à poser et traiter des problèmes et de principes organisateurs qui permettent de relier les savoirs et de leur donner du sens (Morin, 1999). Sur le rôle de l'école et des enseignements, il affirme que la « réforme de l'enseignement doit conduire à la réforme de la pensée et la réforme de la pensée doit conduire à la réforme de l'enseignement » (ibid.). Estimant que de par le caractère professionnel de l'enseignement, l'enseignant est aujourd'hui réduit à un expert, Morin soutient que « l'enseignement doit cesser d'être une fonction, une spécialisation, une profession pour redevenir une mission de transmission de stratégies pour la vie (Morin, 2003).

Synthèse :

Depuis la critique faite par Ferdinand Buisson en 1914, de l'archaïsme d'un enseignement secondaire socialement élitiste, 100 ans se sont écoulés.

La synthèse des travaux de Dubet et Morin fait la part belle au potentiel de résistance de l'individu. Celui-ci pouvant être entretenu et développé par les familles, par la motivation de l'enfant. L'enseignant n'est plus « un expert » mais « expert » investi d'une mission de transmission des stratégies pour la vie (Morin, 2003) doit être, plus que jamais, en adéquation avec l'éducation familiale et vice-versa.

2.1.3 Quelques éléments de réflexion pour questionner la relation école/famille en lien avec la réussite scolaire et la question des devoirs

a. *Améliorer la réussite scolaire en instaurant un climat de confiance, propice au dialogue avec les parents*

Parce que certaines familles –notamment les familles « populaires » – peuvent rencontrer des difficultés à entrer en contact et à communiquer avec l'école, il est possible de les aider à comprendre la réalité du fonctionnement scolaire dans le but de les écarter d'une « représentation fantasmatique de l'école ». En effet, de nombreux parents ont du mal à apporter des conseils à leurs enfants afin de réussir scolairement car ils ne comprennent pas toujours ce qui est demandé (Meirieu, 2008). Alors, comment rendre accessible le fonctionnement de l'Ecole et ses objectifs ? Comment faciliter la communication avec les familles ?

Jacky Simon et Catherine Moisan, Inspecteurs Généraux, ont cosigné en 1998 un rapport sur les déterminants de la réussite scolaire ; même si leurs travaux sont ciblés sur les Zones d'Education Prioritaires (Z.E.P.), ils avancent que ces facteurs sont transposables hors Z.E.P. Selon eux, les élèves mènent parfois « deux vies » car ils évoluent dans deux «mondes » co-existants : celui de la maison et celui de l'école. Pour autant, les auteurs définissent l'éducation comme une « compétence partagée » entre parents et école et rappellent que l'école ne peut se passer de dialogue et de relations de confiance avec les parents, ces échanges constituent « un déterminant essentiel de la réussite des enfants » (IGEN, 1997).

b. *L'intérêt de choisir une approche coopérative...*

De nombreuses recherches anglo-saxonnes ont porté sur la relation école/famille et notamment sur l'engagement parental et la réussite scolaire.

Pour le *Havard Family Research Project*, les chercheurs ont mis en évidence trois types d'accompagnement parental (*parenting, home-school relationships, and responsibility for learning*) ayant des effets bénéfiques sur les résultats des enfants (Caspe, Lopez &Wolos, 2006/2007).

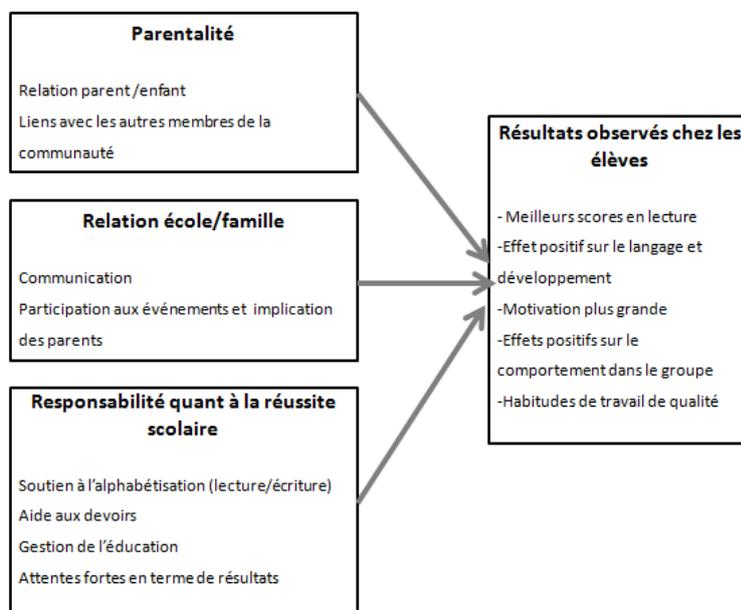


Figure 1 : Processus d'engagement parental et résultats des élèves (Caspe, Lopez&Wolos, 2006/2007, traduction : Isabelle Antonini)

William H. Jeynes, professeur à l'université de Californie, a conduit une méta-analyse au sujet de l'efficacité des différents types d'engagement parental à partir de résultats obtenus en 2007 (Jeynes, 2007) et en 2001 (Fan &Chen, 2001). Les résultats de cette analyse montrent que les écoles qui ont coopéré avec les parents et construit des actions avec eux obtiennent, en matière d'engagement parental et de réussite scolaire, les meilleurs résultats (Jeynes, 2012). Ces travaux convergent vers l'idée qu'une approche coopérative améliorerait la réussite scolaire des élèves.

c. *Du partenariat à l'alliance éducative*

Au sujet de la réussite scolaire, Dominique Senore, Inspecteur de l'Éducation nationale, évoque la nécessaire mise en place d'un partenariat qui serait « respectueux de la place et des prérogatives de chacun, délibérément au service des élèves » (Meirieu, Hameline, Baro, Boimare, Charnay *et. al.*, 2000).

Dans le cadre d'une recherche conduite auprès d'enfants présentant des difficultés attentionnelles, Kalubi et Lesieux (2006) se sont intéressés à la collaboration parents/enseignants. Selon eux, cette collaboration est un « processus » d'appropriation de stratégies qui permet à chacun d'actualiser ses compétences et de mieux soutenir les élèves, une « alliance éducative » où parents et enseignants sont partenaires dans le projet de réussite éducative.

Si une alliance se définit par un « accord entre des personnes ou des collectivités que rapproche une communauté de sentiments, d'idées, d'intérêts » (Centre des Ressources textuelles, TLFI, 2013)³, « faire alliance », selon Rayna et Rubio (2010) est un « phénomène multiforme » dans lequel l'apprentissage est mutuel, il s'agit « d'éduquer avec » mais aussi de « s'éduquer ».

³ Dictionnaire : Trésor de la Langue Française informatisé

d. *Ecole et familles : faire alliance autour de la question des devoirs, soulever les malentendus*

Il est fréquent d'entendre que les devoirs sont interdits à l'école primaire, de nombreux textes officiels dont la circulaire du 29 décembre 1956 le confirment : « aucun devoir écrit, soit obligatoire, soit facultatif, ne sera demandé aux élèves hors de la classe. Cette prescription a un caractère impératif ».

Plus récemment, la circulaire n° 94-226 du 6 septembre 1994 abrogeant celle de 1956, émet des réserves. Ainsi, l'interdiction du travail hors la classe n'est « jamais totale » puisque « il y a toujours lieu d'apprendre des leçons, parfois de se livrer à d'autres activités scolaires ».

En 2008, l'IGEN rend un rapport au Ministre sur le travail des élèves en dehors de la classe et dresse un état des lieux et des conditions d'efficacité. Les conclusions sont les suivantes : « L'inspection générale fait sienne cette conviction qu'une certaine forme de travail en dehors de l'école est utile » et qu'elle permettrait une co-éducation école-familles favorisant la réussite scolaire.

Ceci étant posé, nous souhaitons à présent interroger la relation école/famille dans le cadre de l'accompagnement au travail hors la classe. Bautier et Rayou (2008) ont travaillé autour de la question du travail personnel des élèves à la maison et des inégalités sociales. Pour eux, ce n'est pas « parce que les élèves n'apprennent pas, ne travaillent pas qu'ils ont des difficultés, c'est parce qu'il y a des malentendus que les apprentissages ne peuvent s'effectuer ».

Pour Dubet (1997) et Perrier (2007), les malentendus trouvent une explication dans la scolarisation de masse ; en se densifiant, la scolarisation a amené un changement de public scolaire et des changements de savoirs scolaires. De cette situation devenue plus complexe ressort un « ensemble de brouillages de la forme scolaire », source de malentendus (Bautier & Rayou, *ibid.*). Pour Dubet et Perrier (*op. cit.*), ce serait les familles les plus « éloignées » de l'école qui seraient les plus touchées par ces malentendus. Ces malentendus peuvent relever d'une dimension sociale ou d'une dimension cognitive.

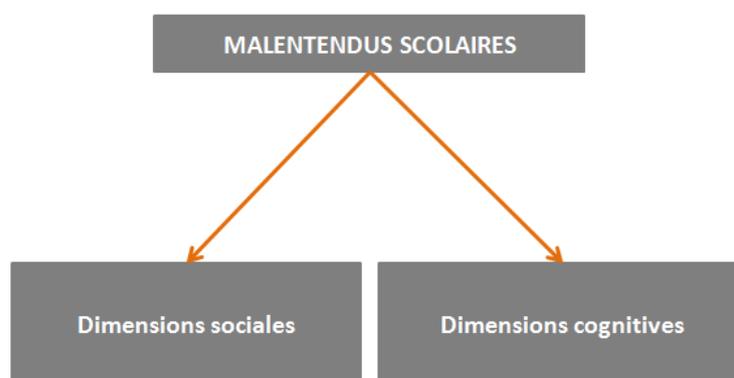


Figure 2 : Les malentendus scolaires : deux dimensions, d'après Bautier et Rayou (*ibid.*)

Les malentendus de dimension sociale ont trait au rôle de l'École, à son fonctionnement. Concernant les malentendus relevant d'une dimension « cognitive », il peut s'agir, par exemple, de « renoncements scolaires ». En effet, certains professeurs, dans un but voulu « intégratif », ont amené une adaptation à la baisse des programmes dispensés aux élèves des quartiers populaires ou ont effectué des choix de méthodes qui contournent la conceptualisation. D'autres enseignants ont valorisé la pratique d'échanges langagiers alors que l'École attend une « littératie⁴ étendue » (Bautier & Rayou, ibid.).

Selon ces auteurs, s'intéresser à la notion de « malentendu scolaire » c'est « éviter de réduire les difficultés scolaires à des incapacités cognitives ou à un désintérêt scolaire des élèves ».

Kakpo collabore régulièrement avec Rayou, elle s'intéresse également à la question des devoirs pour les enfants issus des familles populaires. En 2012, elle souligne « la relative absence, dans les discours parentaux, des discours pédagogiques du corps enseignant » (Kakpo, 2012, p. 189). Elle fait référence à des échanges parents/enseignants peu nombreux et lors desquels des « conseils très généraux » sont donnés : « tout se passe comme si aucune prescription institutionnelle explicite ne venait jamais introduire au moins quelque controverse pédagogique au sein des familles. »

Certains travaux récents d'Alava portent sur les alliances éducatives et l'aide aux devoirs. Dans le cadre d'une recherche-action, il a mis en place des actions de formation en direction de divers acteurs de l'éducation (parents, enseignants, animateurs, travailleurs, sociaux, etc.) ayant pour but l'évolution des représentations et des pratiques. A travers la formation dispensée et les actions entreprises, il a montré qu'une réelle évolution des pratiques d'aide à la scolarité est possible. En mettant en évidence trois champs d'actions « la compréhension du rôle parental », « l'amélioration du sentiment de compétence » et « la création d'opportunité de participation », il a pu observer des changements dans les conduites d'accompagnement d'aide aux devoirs ; observant ainsi « une baisse générale des pratiques passives de surveillance, d'organisation et de participation au profit d'une augmentation des attitudes actives d'intervention, de coaching et d'implication » (Alava, 2013).

Synthèse :

Si le dialogue et l'instauration de relations de confiance avec les parents constituent une base essentielle pour la réussite des élèves (IGEN, 1997), de nombreuses recherches portant sur l'efficacité des différents types d'engagement parental ont montré qu'une approche coopérative école/famille améliore la réussite scolaire des élèves.

Une « alliance éducative » (Kalubi & Lesieux, 2006) dans laquelle enseignants et parents seraient partenaires dans sur la réussite éducative est possible et souhaitable. Il s'agirait de « Faire

⁴ La littératie, c'est la maîtrise d'une "langue et d'une raison ancrées dans les habitudes de l'écrit généralisé qui caractérise nos sociétés contemporaines."

alliance » (Rayna & Rubio, 2010) pour lever d'éventuels « malentendus » (Bautier & Rayou, 2008) qui brouillent la compréhension de l'École et des attendus scolaires.

En agissant sur « la compréhension du rôle parental », « l'amélioration du sentiment de compétence » et « la création d'opportunité de participation » (Alava, 2013), on observe des changements dans les représentations et les pratiques d'accompagnement d'aide aux devoirs.

Les travaux d'Alava montrent que pour certaines familles, un besoin d'informations et de formation peut être mis en évidence et que des actions de formation explicites, co-construites dans le cadre d'une alliance éducative et autour de la question des devoirs ont pour effet une amélioration perceptible de la réussite des élèves.

2.1.4 Réussite scolaire / Familles / Ecole, le choix de l'ingénierie didactique comme cadre de référence

Nous avons souhaité nous situer dans le cadre de l'ingénierie didactique pour observer le système constitué par notre école, les familles et la réussite scolaires des élèves. L'ingénierie didactique, aussi appelée *Instructional Design* par les Anglo-Saxons, désigne l'activité de conception de situations d'enseignements. Pour comprendre ce qu'elle est, il nous paraît nécessaire de se (re)questionner sur l'enseignement : Qu'est-ce qu'enseigner ? Qu'est-ce qu'apprendre ? Y a-t-il des connaissances différentes ?

a. Diverses conceptions du métier d'enseignant

Bourdoncle (1993), avait identifié à travers un travail bibliographique, différentes conceptions métaphoriques et alternatives du métier d'enseignant : l'enseignant « artiste », « ouvrier », ou « artisan ». Tantôt l'un, tantôt l'autre, l'enseignant composait (« bricolait ») sur la gamme des éléments de ces conceptions. Bourdoncle évoquait également une conception naissante, celle de l'enseignant « professionnel ». Les écrits d'Altet (2010, 2011) amenèrent de nouvelles dénominations pour l'enseignant : « magister », « technicien » ou encore « ingénieur » et ces travaux permirent de dégager, sous forme de compétences, les principales caractéristiques de l'enseignant professionnel.

Enseigner relèverait de la mise en œuvre d'une planification conçue rationnellement et qui prendrait appui sur un apprentissage alternant théorie et pratique (Altet, 2011, citée par Musial, Pradère & Tricot, 2012) ; en cela, Musial, Pradère et Tricot (op. cit.) rapprochent le métier d'enseignant du métier d'ingénieur et expriment que le « véritable enjeu de l'acte d'enseigner est de conduire [...] à apprendre des connaissances ».

b. *Qu'est-ce qu'apprendre selon Musial, Pradère et Tricot ?*

Il existe selon ces auteurs deux sortes d'apprentissages :

- des apprentissages implicites qui répondent à une logique d'adaptation à l'environnement et qui, systématiques, sont peu coûteux.
- Les apprentissages par instruction qui ne relèvent pas de l'adaptation mais permettent de s'ouvrir à des connaissances qui ne sont pas directement utiles.

Il est important de noter qu'une fois les apprentissages réalisés, ceux-ci peuvent changer de « statut » ; ainsi, si la lecture relève d'un apprentissage souvent explicite pour les élèves, à l'âge adulte, cet apprentissage devient une connaissance automatisée largement implicite.

c. *Que sont les connaissances selon Musial, Pradère et Tricot ? Comment sont-elles organisées ?*

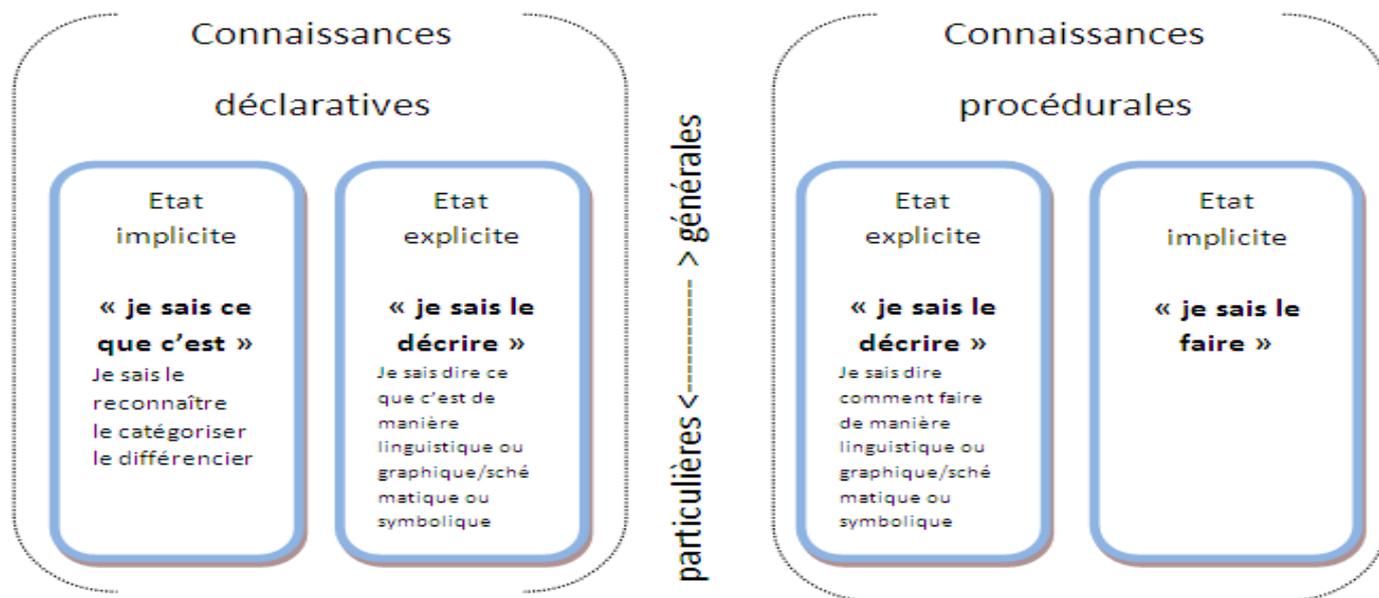


Figure 3 : Catégories générales de connaissances (Musial et al., 2012)

Les connaissances peuvent être catégorisées en deux grandes familles : les connaissances déclaratives et les connaissances procédurales. Deux états différents peuvent être définis pour chaque connaissance : elles sont implicites ou explicites (figure 3).

Pour les personnes qui accompagnent les enfants à faire leur travail hors la classe, il s'agit souvent de passer d'un état implicite de la connaissance à un état explicite en essayant de décrire pour le jeune une connaissance qu'elle soit déclarative ou procédurale.

Exemples :

| <i>Connaissances déclaratives</i> | <i>Connaissances procédurales</i> |
|---|--|
| En tant qu'adulte, je sais faire une addition, maintenant, je dois décrire comment je m'y prends. | J'ai compris le concept de notre système de numération, maintenant, je dois décrire ce qu'il est, comment il fonctionne... |

Il existe, selon ces auteurs, six formats de connaissances (figure 4) : trois formats de connaissances procédurales (méthode, savoir-faire et automatisme) et trois formats de connaissances déclaratives (concept, connaissances spécifiques et trace littérale).

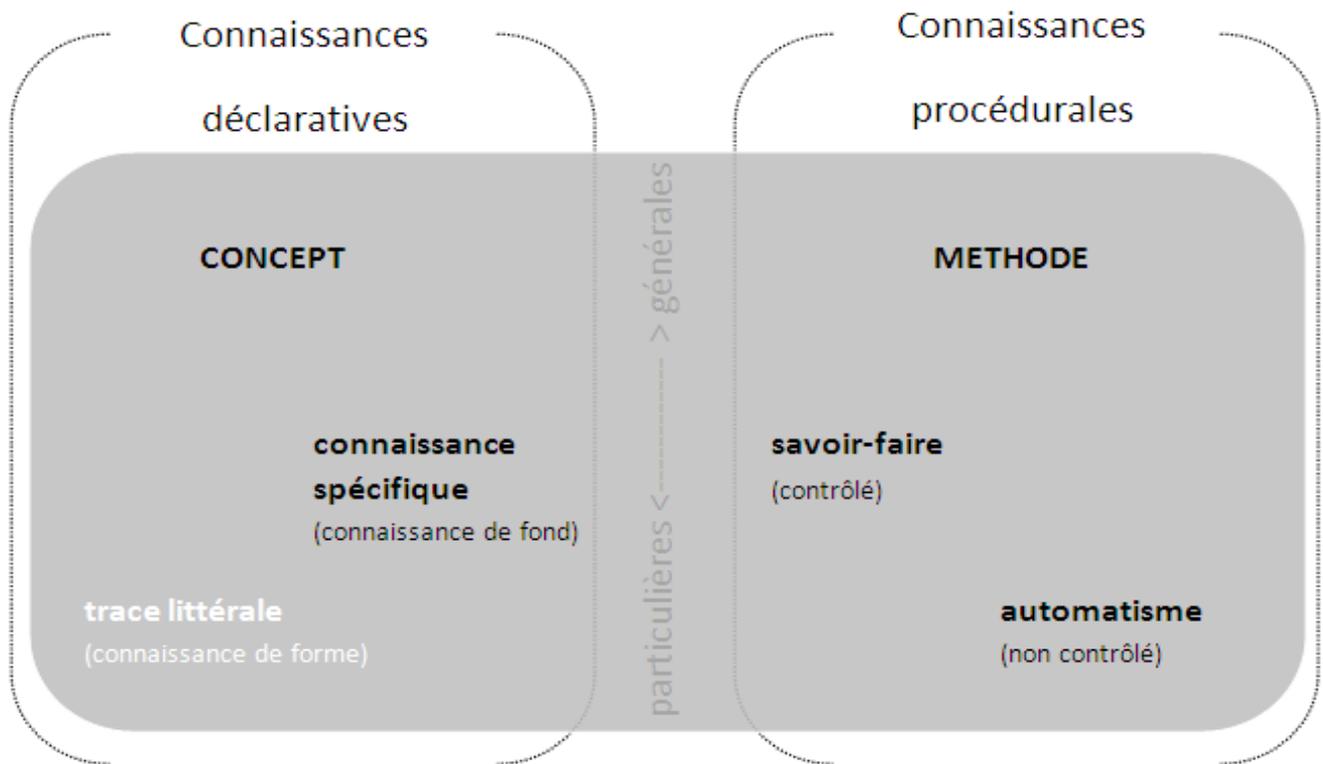


Figure 4 : Six formats de connaissances (Musial et al., 2012)

« Apprendre, c'est élaborer une connaissance nouvelle ou transformer une connaissance ancienne » (Musial et al., *ibid.*). A chaque format de connaissance sont associés un ou plusieurs processus d'apprentissage spécifiques (figure 5) ; ainsi, un format de connaissance spécifique peut conduire à un savoir-faire par un processus de compréhension, mais aussi par un processus de procéduralisation.

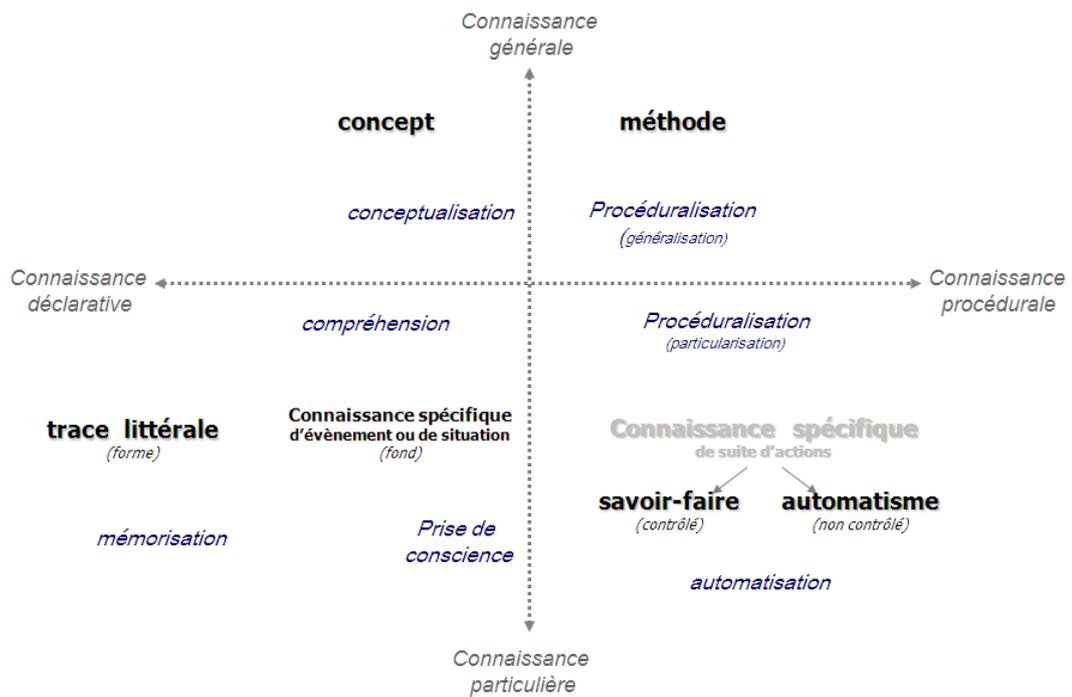


Figure 5 : Formats et processus d'apprentissage, cadre de référence didactique (Musial et al., 2012)

d. **L'ingénierie didactique, une approche disciplinaire et didactique**

« Le terme d'ingénierie didactique « désigne un ensemble de séquences de classe conçues, organisées et articulées dans le temps de façon cohérente par un *maître-ingénieur* pour réaliser un projet d'apprentissage pour une certaine population d'élèves. Au cours des échanges entre le maître et les élèves, le projet évolue selon les réactions des élèves et en fonction des choix et décisions du maître. Ainsi, l'ingénierie didactique est à la fois un *produit*, résultat d'une analyse a priori, et un *processus* au cours duquel le maître met en œuvre le produit en l'adaptant, le cas échéant, selon la dynamique de la classe » (Douady, 1994, p. 1).

L'ingénierie didactique se situe à l'intersection de plusieurs disciplines (figure 6). Elle se nourrit des travaux des Sciences de l'Education, des connaissances issues des différentes disciplines ; son ancrage épistémologique est fort. Prenant appui sur la psychologie des apprentissages, elle est une façon de concevoir des séances, d'un point de vue rationnel en tenant compte des apports didactiques.

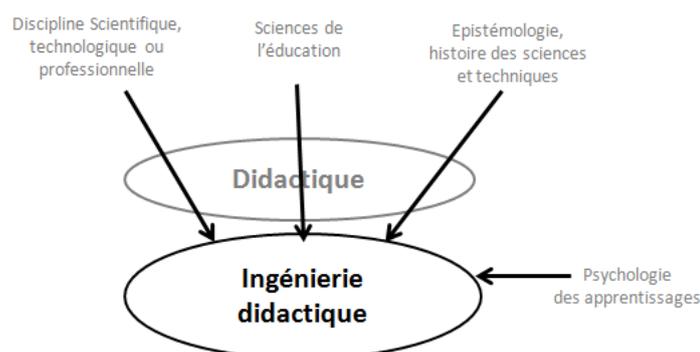


Figure 6 : L'ingénierie didactique, à l'intersection de plusieurs disciplines (Musial et al., 2012)

En inscrivant nos travaux dans le cadre de l'ingénierie didactique, nous faisons le choix d'une approche de conception rationnelle, didactique, respectueuse des connaissances de chacun des acteurs et dans laquelle le concepteur, tel un ingénieur, adapte le projet d'apprentissage aux besoins réels.

e. Ecole / Famille / Savoir aider à la réussite scolaire : un système didactique complexe

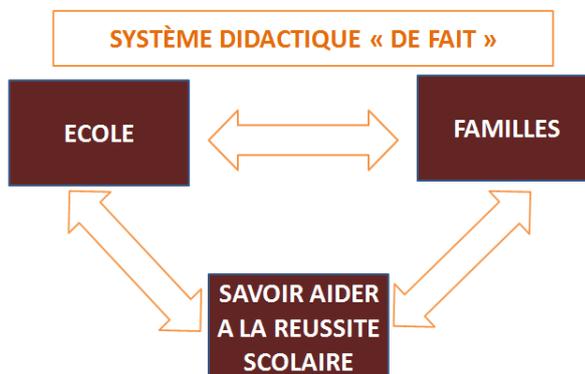


Figure 7 : Ecole/Familles/Savoir aider à la réussite scolaire : un système didactique « de fait »

Dans le cadre de ce mémoire, nous souhaitons nous interroger sur les relations, les interactions qui existent dans un système composé par les familles, l'école et le « Savoir aider à la réussite scolaire ». Nous appellerons « Savoir aider à la réussite scolaire » l'ensemble des connaissances liées à l'accompagnement d'un enfant et qui contribue à la réussite scolaire de celui-ci.

Ce système reliant école / familles / Savoir aider à la réussite scolaire est, de fait, un système didactique (figure 7). Les savoirs en jeu ici se situent dans l'accompagnement des élèves/des enfants sur la question de la réussite scolaire.

De façon « globale », l'école et les familles interviennent sur le champ du Savoir aider à la réussite scolaire ; des relations existent aussi entre école et familles (réunions parents/enseignants formelles ou non). Les malentendus scolaires, lorsqu'ils existent, brouillent les interactions au sein de ce triangle didactique (figure 8).

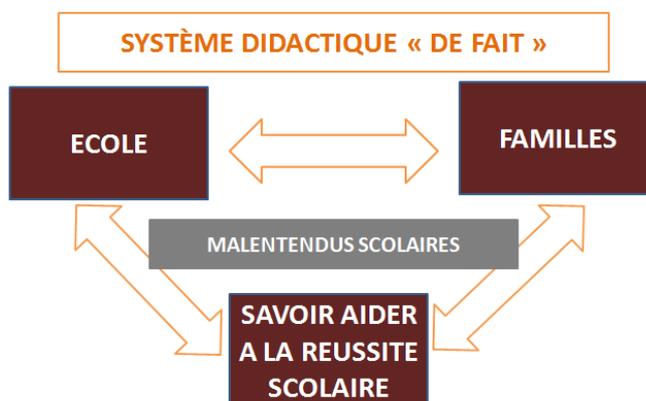


Figure 8 : Ecole/Familles/Savoir aider à la réussite scolaire : un système didactique brouillé par les malentendus

En observant plus spécifiquement les relations qui existent entre ces trois « pôles » (figure 9), on s'aperçoit qu'il existe des relations complètes, complexes au sein de ce système ; on remarque aussi que certaines relations n'existent localement qu'entre deux pôles :

- Il peut s'agir, par exemple, d'une famille qui se saisit d'éléments du Savoir aider à la réussite scolaire mais qui n'entretient pas de relation avec l'école.
- Il peut encore s'agir d'une famille qui n'intervient pas quant au Savoir aider à la réussite scolaire et qui laisse l'école, seule, s'en emparer.

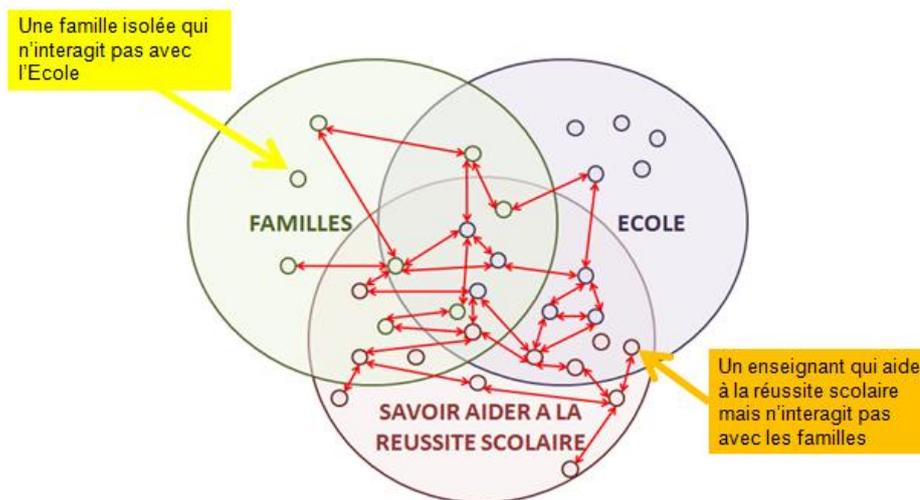


Figure 9 : Ecole/Familles/Savoir aider à la réussite scolaire : un système didactique complexe

Il existe aussi des cas de figures pour lesquels les familles sont isolées et n'interagissent ni avec l'école, ni avec le « Savoir aider à la réussite scolaire ».

Des phénomènes de « transpositions » existent au sein même de chaque pôle : entre familles, entre enseignants de l'école, ils ont pour but la diffusion de connaissance. Ces transpositions sont opaques dans le sens où ce qui se transmet n'est pas directement accessible aux autres.

Le système didactique Ecole / Familles / Savoir aider à la réussite scolaire est un système complexe de par la nature et le nombre des interactions qui se jouent en son sein.

Synthèse :

Rapprochant le métier d'enseignant de celui d'ingénieur, Musial, Pradère et Tricot (2012) réaffirment que le but d'enseigner est de conduire à l'apprentissage de connaissances.

Se situant à l'intersection de diverses disciplines, l'ingénierie didactique est caractérisée par un ensemble produit/processus cohérent conçu par l'enseignant pour réaliser un projet d'apprentissage. Le système Ecole / Familles / Savoir aider à la réussite scolaire est un système didactique complexe et potentiellement perturbé par des malentendus de dimension sociale ou cognitive. Nous retenons l'idée d'une action en formation dans le cadre de l'ingénierie didactique, action de formation cohérente et basée sur le rapport aux connaissances et au raisonnement.

2.2 Questionnement autour de notre posture de recherche aux éléments de problématisation, quel cheminement épistémologique ?

2.2.1 Quels obstacles surmonter ?

Cette partie a pour but de mettre à plat notre rapport à la production de connaissances scientifiques, d'essayer de préciser notre positionnement épistémologique alors même que nous sommes en train de poursuivre nos travaux de recherches dans le cadre du master 2 FFE.

a. *Le choix d'une recherche-intervention qui vise l'évolution des pratiques*

Nous allons commencer par tenter d'expliquer ce qu'est une recherche praxéologique, en partant du principe que définir une typologie de recherche, c'est définir une façon d'aborder le lien théorie/pratique.

La pratique, c'est en fait le vécu professionnel, ce dernier est ordonné et structuré par des systèmes de valeurs, des techniques et des savoir-faire. Les pratiques sont pensées comme étant habituelles et ritualisées et ainsi, elles tendent à exclure le conflit, amènent au praticien une certaine sécurité. La Praxis, en revanche, est associée à une idée d'émancipation sociale car l'acteur devient auteur en créant l'évolution de sa propre pratique. La praxis est considérée comme une pratique théorisée, réflexive et formative et peut se définir par l'imprévisibilité, la complexité et la production d'un langage singulier et universel. Elle vise l'autonomie (Imbert, 1986), ou encore, selon Sartre ou Marx, l'émancipation du praticien (Münster, 2005). Imbert écrit que « même si ces deux paradigmes [pratique et praxis] s'opposent (...), ils ne sont pas l'un sans l'autre » (*ibid.*).

Bourdieu (1973) définit la praxéologie comme « une théorie de l'action » de l'homme en train de concevoir. Pour Ardoino et Mialaret (1995), la praxéologie « a pour objet la forme de l'action humaine », c'est la science générale de « l'action efficace ».

Une recherche à visée praxéologique, c'est donc une recherche dont la visée est de savoir et d'agir ; c'est une recherche qui a pour objectif principal la « connaissance raffinée des pratiques dans le but de son optimisation » (Péoc'h, 2008) et cela dans le but de connaître et faire évoluer les pratiques. L'enjeu d'une telle recherche est donc une transformation de la personne, de sa pratique, avec l'idée d'innovation.

b. *« Je est un autre »*

Lorsque Rimbaud (1871) écrivait « Je est un autre », il cherchait à exprimer sa conception de la créativité artistique, à savoir qu'il existe une différence entre ce que l'on cherche à exprimer et ce que l'on parvient à exprimer réellement ... et que dire de la façon dont les autres reçoivent ou perçoivent notre expression ?

Qui suis-je ? Je suis une apprentie chercheuse en M2 FFE travaillant sur un sujet de mémoire au sein d'une école, mais j'assume aussi la fonction de directrice de cette même école après y avoir exercé pendant

trois années la fonction d'enseignante. Demailly (2004), cherchant à caractériser ce qu'est un chercheur, évoque une « position de métis dans la recherche commanditée » ; dans le contexte du travail autour de ce mémoire, le métissage est présent, fortement.

De par mon statut d'acteur du milieu, mon regard sur ce milieu constitué par le système {école-famille} n'est pas suffisamment externe. En tant qu'apprentie chercheuse, il n'est pas simple de me placer à la « bonne distance » entre le terrain et la recherche que je mène. De ce fait, les conditions de validité de la recherche intervention conduite peuvent être interrogées : « *Les parents joueront-ils le jeu ? Les résultats obtenus ne seront-ils pas complètement faussés parce que les parents répondront à la directrice de l'école et non à l'apprentie-chercheuse ? Ne vont-ils pas chercher à être dans la réponse attendue ?* ». Ces conditions de validité sont tout de même contrebalancées par le fait que les partenaires de l'école me connaissent bien (et que je les connais bien), ils m'accordent leur confiance en sachant qu'ils peuvent compter sur mon professionnalisme.

Saint-Jean parle à ce propos d'effet « avantage-désavantage » de cette posture double : chercheur et praticien, « dans le sens où effectivement, nous avançons en terrain connu, sans nécessité de nous approprier une culture, un langage, des codes, des outils et des pratiques mais avec en contrepartie l'obstacle que représente cette proximité qui peut véhiculer des a priori à évacuer lors de notre travail d'interprétation » (Saint-Jean, 2002, p. 49).

c. *Ce qui peut « être obstacle », ce qui peut « faire obstacle »*

Pour Callon et Latour la relation science-société est essentielle. En allant dans des laboratoires de recherche, ils ont déduit que le fait scientifique n'est pas seulement une production intellectuelle, mais qu'il est aussi une production sociale, économique et historique. « Dès qu'on laisse la frontière ouverte, les aptitudes intellectuelles sautent de tous les côtés » (Akrich, Callon & Latour, 2006).

Pour eux, les éléments matériels (les objets, les supports, etc.) ont autant d'importance que les humains. Pour Callon et Latour, le chercheur seul ne fait pas de recherche, la recherche n'existe que dans et par un réseau socio-technique dans lequel acteurs de la société et objets interagissent, ce réseau évoluant au fil du temps ; le travail du chercheur étant de faire vivre ce réseau.

La traduction est la deuxième notion-clef des travaux de ces auteurs. Elle permet de rendre compte de la chaîne de conduction entre tous les éléments du réseau ; dans cette chaîne, « chaque locuteur se saisira d'un énoncé pour des raisons qui lui sont propres ; il agira comme un *multiconducteur* » (Akrich et al., *ibid.*).

d. *Justification de la visée praxéologique de notre travail et définition de moyens pour dépasser les obstacles*

Dans le cadre des travaux conduits pour ce mémoire, essayons de voir quels moyens peuvent être utilisés pour dépasser ces obstacles. Nous travaillons sur la relation école/famille et plus précisément sur les actions possibles à mettre en place afin d'aider les élèves à mieux réussir à l'école.

Un premier point de vigilance sera de nous situer dans une conception externaliste des sciences ; dans cette conception, l'activité scientifique développée autour de ce mémoire de Master 2 prendra tout son sens dans le milieu, à savoir, l'école Maurice Bécane.

Notre travail d'apprentis-chercheurs (son intérêt, mais aussi les valeurs qui y sont attachées), devrait participer à la construction des connaissances ; dans ce sens, notre visée serait bien celle d'une recherche praxéologique : une recherche pour savoir.

De plus, notre but étant que les connaissances établies soient utiles -à court terme- sur le terrain, notre travail de recherche serait celui d'une recherche pour agir.

En retenant les obstacles de la conception sociologique des sciences de Callon et Latour, nous devons veiller à travailler en réseau et à « penser » la traduction.

S'interroger sur notre réseau socio-technique, c'est s'interroger sur les personnes qui en feront partie, mais aussi sur les objets rencontrés, sur la qualité du dialogue, des lieux, ... En réalisant ce travail de mémoire et notamment en essayant de prendre du recul sur les conditions de production de notre travail, nous avons pris conscience que nous agissons au sein - et avec- un réseau réellement riche composé de divers acteurs et objets.

Liste non exhaustive des personnes et objets qui constituent notre réseau

| | |
|------------------|---|
| Personnes | Les élèves, les familles, les éducateurs et autres personnes qui accompagnent les enfants dans leurs activités extrascolaires. Les professionnels de notre école (dont les enseignants). Les professionnels de l'université qui ont encadré nos cours, nos TD et nos travaux autour de la rédaction de mémoire (dont le directeur de mémoire), ceux qui assisteront à la soutenance de nos travaux. |
| Objets | Les objets rencontrés : <ul style="list-style-type: none">- les ouvrages, études et les articles lus, les cours consultés ;- les cours des élèves de l'école, les cahiers de texte/agendas ;- le projet d'école 2010/2014 ;- les cahiers de liaison des élèves ;- les évaluations des élèves ;- etc. |

| | |
|--|--|
| | <p>Les objets construits :</p> <ul style="list-style-type: none"> - la grille d'entretien ; - le questionnaire ; - la matrice (qui contiendra nos données) ; - les logiciels de traitement des données ; - les conseils d'école n° 2 et n°3 de l'année 2013/2014 durant lesquels de nombreux représentants des acteurs du réseau se sont rencontrés et ont échangé ; - les comptes-rendus des réunions de l'équipe enseignante ; - le projet d'école 2014/2018 (dont l'axe 3 : « Réussite de tous en organisant les actions culturelles au niveau du parcours de chaque élève et en menant des actions de coopération en direction des familles »). |
|--|--|

Pour prendre en compte l'obstacle lié aux opérations de traduction, nous avons essayé de faire en sorte d'enrôler les différents acteurs, en suscitant, par exemple, l'intérêt de nos collègues enseignants, mais aussi en diffusant auprès de nos partenaires (dont les familles) la problématique qui nous occupe. Il s'agissait de « toucher » tous les acteurs et notamment toutes les familles (et pas seulement celles qui feraient l'objet d'entretiens avec nous ou celles qui siègent aux conseils d'école). Nous voulions essayer d'atteindre également les familles plus « éloignées » de l'école au sens de Dubet et Perrier (op. cit.).

Nous avons conscience que cette conception des sciences est source de critiques et qu'elle a, comme toutes, ses limites. Ainsi, nous veillerons à ne pas accorder une place trop importante aux objets matériels et nous attacherons à mettre en place un dialogue de qualité en direction des différents acteurs. Luttant contre « le dogmatisme⁵ » scientifique, cette conception peut conduire à trop relativiser en diluant à l'excès la science dans la société ; nous essayerons de l'éviter en adaptant la forme de nos interventions en fonction de nos interlocuteurs, tout en visant la construction d'une culture commune à l'échelle de notre réseau.

Nous continuerons tout au long de ce travail de garder ce positionnement épistémologique et à exercer une vigilance critique notamment dans la partie qui traitera du recueil et de l'analyse des données.

Synthèse :

Dans le cadre des travaux conduits autour de ce mémoire, nous avons fait le choix de nous situer dans une recherche-intervention à visée praxéologique en nous référant à une conception sociologique des sciences au sens de Callon et Latour. Dans cette conception, les obstacles se situent dans l'absence de réseaux socio-techniques et d'opérations de traduction.

⁵ Dogmatisme au sens de Daniel Favre (2013).

En essayant d'adopter un positionnement épistémologique, nous nous sommes interrogée sur le réseau socio-technique auquel nous appartenons afin d'en identifier les différents acteurs, objets, lieux... Une activité réflexive, en amont, sur la *traduction*, nous a semblée incontournable et nous a permis un questionnement relatif à la qualité des dialogues entre acteurs qui seront instaurés. Nous avons également pris conscience que lors des restitutions, il faudra modifier le degré de vulgarisation des connaissances scientifiques en fonction des interlocuteurs de manière à être intelligible par tous mais aussi de manière à garantir (conserver) une qualité des connaissances scientifiques.

2.2.2 Eléments de problématisation : vers la définition de la question de recherche

Selon Bautier et Rayou (op. cit.), il existerait des malentendus scolaires qui nuisent aux apprentissages des élèves ; ces malentendus sont sources de brouillages au sein du système didactique complexe formé par les Familles, l'Ecole et le « Savoir aider à la réussite scolaire ». Nous avons souhaité savoir ce qu'il en était sur la question des devoirs à l'école élémentaire d'application Maurice Bécane et voir ainsi s'il existait des malentendus entre enseignants et familles en ce qui concerne le travail hors la classe. Si de tels malentendus existaient, nous voulions chercher à en connaître la nature. S'agirait-il d'attentes de la part des enseignants qui ne trouveraient pas d'échos dans le milieu familial ? S'agirait-il, pour les familles et parents, de difficultés rencontrées lorsqu'ils accompagnent les enfants dans leurs devoirs ; difficultés ignorées par les enseignants ?

Notre question de départ était liée à ces éventuelles difficultés parentales et familiales ; en nous basant sur les travaux de Caspe, Lopez et Wolos (2006/2007), de Jeynes (2007) et d'Alava (2013), nous avons imaginé que l'école pourrait y remédier en proposant des actions qui amélioreraient l'engagement parental. Notre interrogation était la suivante : Améliorer l'engagement parental pour la réussite scolaire : quelle ingénierie de formation ?

C'est dans le but de répondre - au moins partiellement - à cette question de départ que Nicolas Olivier Moreau et moi-même avons décidé d'intervenir dans l'école pour nos travaux de recherche de Master 2 FFE. Nous avons présenté à l'équipe enseignante les travaux récents d'Alava (ibid), selon lesquels pour améliorer l'engagement parental, il existerait trois champs d'actions « la compréhension du rôle parental », « l'amélioration du sentiment de compétence » et « la création d'opportunité de participation ».

A l'EEA⁶ Maurice Bécane, les relations aux familles ont fait l'objet de nombreux temps de travail au sein des équipes professionnelles (équipe d'animation et équipe enseignante) qui se sont traduits par de

⁶ EEA : Ecole Elémentaire d'Application

multiples actions notamment autour de la « création d'opportunité de participation ». Ainsi, les familles sont fréquemment invitées à l'école pour des temps conviviaux, pour des temps d'échanges autour du suivi de la scolarité de leur(s) enfant(s), mais aussi pour d'autres événements. Ainsi, depuis deux ans déjà, des « jeudis de la parentalité » ont été proposés aux familles. A raison de trois à cinq fois par an, l'équipe professionnelle en partenariat avec l'association sportive et culturelle de l'école et les représentants élus des parents d'élèves propose des moments d'information, d'échanges et de débats autour de questions qui préoccupent les parents (Les difficultés scolaires : que faire pour aider les enfants concernés ?).

Parfaitement conscients que des relations basées sur le dialogue et la confiance mutuelle sont gages de bien-être et réussite pour les enfants, les membres de l'équipe enseignante ont souhaité une reformulation de la question de départ afin que la notion d'alliance éducative soit mise en avant. Ainsi, nous devons chercher à répondre à la question suivante : Comment enseignants et familles peuvent-ils faire alliance pour accompagner le jeune à mieux réussir ?

C'est dans ce contexte que nous nous sommes engagés à conduire une recherche-intervention et, nous intéressant aux alliances éducatives, nous nous sommes proposés d'identifier la présence ou non de malentendus au sein du triangle familles / école / « Savoir aider à la réussite scolaire ». Mais alors que Nicolas Olivier Moreau devait concentrer ses travaux sur l'intervention vécue par les parents et notamment l'évolution des représentations et des pratiques d'aide au travail personnel dans les familles, nous devons, du côté de l'école, voir quelles actions allaient être mises en place pour lever les éventuels malentendus ayant été identifiés. Notre question de recherche serait la suivante : Savoir aider à la réussite scolaire : comment les enseignants peuvent-ils lever certains malentendus sur la question des devoirs ?

Ensemble, comme les deux faces d'une même pièce, nos travaux se seraient complétés. Ils nous auraient ainsi permis de nous adresser à l'ensemble des acteurs de notre réseau socio-technique afin de travailler tous ensemble à l'élaboration de connaissances scientifiques nouvelles sur notre milieu.

Synthèse :

Parce qu'il existe des malentendus qui nuisent aux apprentissages des élèves (Bautier&Rayou, op. cit), en brouillant les relations au sein du système didactique complexe formé par les familles, l'Ecole et le Savoir aider à la réussite scolaire, nous nous sommes très vite interrogés sur les alliances éducatives Ecole/Familles. Nous souhaitons réfléchir aux conditions de ces alliances qui permettent d'aider à la réussite scolaire des élèves : Comment enseignants et familles peuvent-ils faire alliance pour accompagner le jeune à mieux réussir ?

Nous avons choisi de faire évoluer cette question de départ en deux questions de recherche, l'une portant sur l'évolution des représentations et des pratiques d'aide au travail personnel dans les

familles et l'autre portant sur la conception d'actions mises en place, « côté école », pour lever les éventuels malentendus ayant été identifiés. Ces deux questions de recherches ont fait l'objet de deux mémoires de Master 2 distincts.

Dans ce mémoire, nous tenterons de répondre à la question de recherche suivante : Savoir aider à la réussite scolaire : comment les enseignants peuvent-ils lever certains malentendus sur la question des devoirs ?

3. Présentation du cadre méthodologique de la recherche

3.1 Une intervention conçue avec le choix de l'ingénierie de formation pour adulte

L'ingénierie de formation (figure 10) est l'ensemble des démarches méthodiques, rationnelles et cohérentes mises en œuvre dans la conception d'un dispositif de formation et ce, afin d'atteindre un objectif avec efficacité. Tout au long de la formation, c'est le développement des connaissances de la personne pour répondre à un besoin qui est visé. Dans ce but, la solution fournie ne se doit pas d'être « bonne », elle se doit d'être optimale en répondant au mieux à l'objectif étant donnés les connaissances et les moyens dont on dispose.

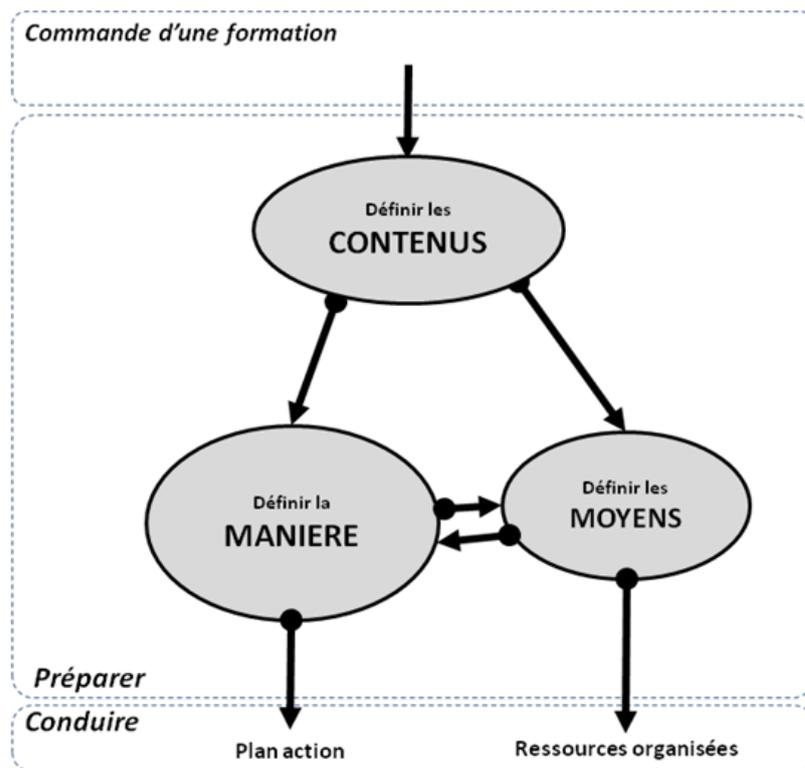


Figure 10 : L'ingénierie de formation, une démarche de conception (Musial et al., 2012)

Dans l'ingénierie de formation, on est dans la création, dans l'invention, il n'y a pas de recette « toute prête » à appliquer et on ne sait jamais ce que l'on va trouver lorsqu'on démarre car les buts comportent des flous et les problèmes sont souvent mal définis.

Une première phase d'identification des besoins de formation est nécessaire pour caractériser ensuite un objectif de formation.

3.1.1 Définir le contexte, comprendre la commande

La commande initiale émane du Conseil des Maîtres de l'école élémentaire d'application Maurice Bécanne ; en effet, les enseignants de l'école souhaitent que la question des devoirs et de l'accompagnement aux devoirs soit posée et que des outils correspondants puissent figurer dans le prochain projet d'école 2014/2018.

Dans cette école, la qualité des relations aux familles sont au cœur du projet d'école, il en est de même du travail hors la classe qui est central quant aux préoccupations des enseignants depuis quelques années. Ces derniers se sont déjà questionnés sur la nature des tâches qu'ils donnent à effectuer hors la classe, mais, comme dans toutes les écoles, les équipes professionnelles changeant au fil des ans, à nouveau, le Conseil des maîtres souhaite s'intéresser à nouveau au sujet.

Certains enseignants se questionnent sur l'accompagnement réalisé par les familles dans le cadre des devoirs : cet accompagnement est-il nécessaire ? Est-il proche de celui envisagé, imaginé par les enseignants ? Cet accompagnement n'est-il pas contre-productif ? Reste-t-il un « bon moment » pour l'enfant et la personne qui l'accompagne ? Certains parents n'auraient-ils pas besoin d'aide, de conseils pour effectuer cet accompagnement ?

C'est dans ce contexte que nous nous sommes emparés de la question et que nous avons cherché à définir les éventuels besoins des familles quant à l'accompagnement des devoirs.

Synthèse :

Les travaux de l'équipe enseignante de l'école élémentaire d'application Maurice Bécanne montrent une attention particulière portée aux relations école/famille et des travaux autour des devoirs. Les professionnels enseignants cherchent à savoir si la réalisation des devoirs est accompagnée « à la maison » ou non. Ils s'intéressent également aux modalités d'accompagnement aux devoirs existantes, cherchant ainsi à savoir si elles sont proches de celles qu'ils ont imaginées.

3.1.2 Identifier finement les besoins en formation pour définir des contenus

Afin d'accéder à une « réalité » du terrain et dans le but de dégager des besoins en formation pour les parents des élèves de notre école, nous avons fait le choix de réaliser une série d'entretiens semi-directifs auprès d'un échantillon de parents.

a. *Quelles précautions pour constituer un échantillon varié ?*

C'est en nous appuyant sur les travaux de Roussel et Wacheux (2005) que nous avons constitué notre échantillon. Notre objectif n'était pas d'avoir « une représentativité statistique et un échantillon complet. L'idée [était] d'avoir exploré suffisamment la variété des situations ». Nous avons donc essayé d'être des plus vigilants afin que cet échantillon soit « varié » et pour cela, nous avons, comme Duru-Bellat et Van Zanten (2012), défini des critères de dispersion⁷. Nous sommes ainsi parvenus à un échantillon de 14 familles.

b. *L'élaboration d'un guide d'entretien pour interroger les familles*

Pour construire le guide d'entretien, nous nous sommes basés sur les travaux de Letrilliart, Bourgeois, Vega, Cittée et Lutsman (2009) ainsi que sur ceux de Roussel & Wacheux (ibid.).

Nous avons conçu un guide d'entretien réalisé à partir de questions ouvertes et dont les thèmes ne seraient pas forcément abordés dans l'ordre (figure 11), il s'agissait pour nous de balayer le guide d'entretien dans son ensemble sans bloquer les personnes interrogées et en les laissant s'exprimer le plus librement possible sans leur couper la parole. Des relances seraient nécessaires, nous les avons anticipées.

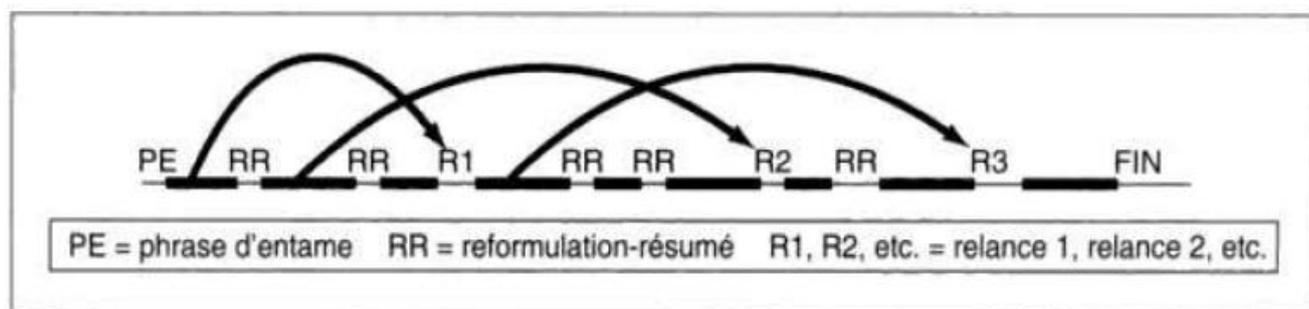


Figure 11 : Un schéma de conduite d'entretien, avec reformulations-résumés et relances
(Roussel, P. & Wacheux, F., 2005).

Lors de ces entretiens, nous avons demandé aux parents ce qui, selon eux, pourrait aider les élèves à mieux réussir à l'école ? Ensuite, deux séries de questions étaient prévues :

- une série sur le « Pourquoi ? » (Qu'apprend-on à l'école ? Qu'apprend-on *a minima* ? Qu'apprend-on au mieux ?) ;

⁷Cf documents annexés

- et une série sur le « Comment ? » (Que faites-vous pour aider votre enfant à réussir ? Comment l'école peut-elle vous aider ? Et vous, comment pouvez-vous aider l'école ?)⁸.

Entre décembre et janvier, nous n'avons finalement pu interroger que 11 parents, certains étant restés injoignables. Néanmoins, sur les réponses obtenues, nous avons atteint rapidement un seuil de redondance ; ainsi, à partir du 10^{ème} entretien, aucune idée nouvelle n'est apparue.

Nous avons fait le choix de réaliser des entretiens téléphoniques parce que dans notre situation, les interviewers et les répondants se connaissaient « bien ». De plus, le fait de multiplier des entretiens en « face à face » aurait été coûteux (prise de rendez-vous, présence des deux interviewers). Nous avons aussi pensé qu'une invitation pour un entretien à l'école pourrait être un facteur de pression importante de par nos statuts (directeur d'école et enseignant).

c. Une analyse manuelle des données transcrites : mise en évidence de besoins, recherches de similitudes et d'opposition.

Ces entretiens ont été enregistrés pour nous permettre les réécoutes nécessaires à la saisie des données contenues. Nous avons fait le choix de réaliser une analyse manuelle de type « Bardin ».

La procédure (Bardin, 1977) comprend généralement la transformation d'un discours oral en texte, puis la construction d'un instrument d'analyse pour étudier la signification des propos. Ensuite, il y a l'intervention d'un chargé d'étude pour utiliser l'instrument d'analyse et décoder ce qui a été dit. Enfin, l'analyse établit le sens du discours. Souvent les difficultés sont de rassembler des informations ambiguës, incomplètes, et contradictoires, d'interpréter les similitudes et les différences entre les répondants et de parvenir à une analyse objective (Andreani & Conchon, 2005).

A deux, nous avons pu établir un instrument d'analyse pour donner du sens aux propos des personnes interrogées ; ceci nous a amenés à une première « catégorisation » des réponses obtenues. Les réponses des parents furent regroupées par thématiques et classées selon leur fréquence d'apparition (idées majeures vs idées mineures). Cette première catégorisation avait la qualité d'être précise mais le défaut de mettre en évidence de trop nombreux critères ; l'analyse est devenue alors trop complexe. Une phase que nous avons appelée de « métacatégorisation » s'est avérée nécessaire ; pour cela, nous avons cherché à établir le sens du discours des répondants, avec, par la force des choses une part inévitable d'interprétation. Pour limiter les effets interprétatifs, nous avons analysé ces contenus avec la méthode des juges (Faraco, Barbier & Piolat, 2002) : chaque juge a établi une métacatégorisation individuellement, suite à cela, nous nous sommes réunis pour nous concerter et aboutir à un accord complet.

C'est à partir des éléments métacatégorisés que nous avons pu mettre en évidence des besoins en formation pour les familles. Ces derniers sont nombreux et relèvent des deux formats de connaissances

⁸Cf documents annexés pour prendre connaissance du guide d'entretien

définis par Musial, Pradère et Tricot (op. cit.): on trouve des besoins liés à l'élaboration ou au développement de connaissances déclaratives mais aussi de connaissances procédurales.

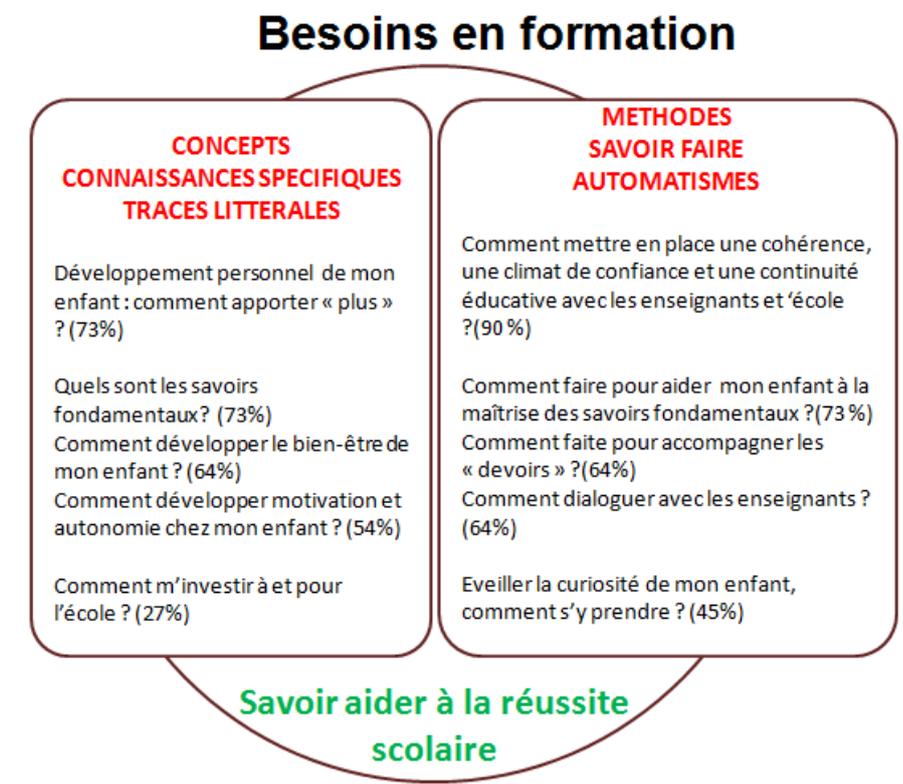


Figure 12 : Listes des besoins identifiés classés par formats de connaissances et par occurrence

d. *Les besoins identifiés²*

| Connaissances déclaratives | Connaissances procédurales |
|---|--|
| <p>Les savoirs fondamentaux, quels sont-ils ? (73%)</p> <p>Apporter « plus » ou « un plus » à son enfant : qu'est-ce que cela peut-être ? (liste d'activités qui renforcent la réussite scolaire). (73%)</p> <p>Comment améliorer le bien-être des enfants à l'école ? (64%)</p> <p>Qu'apprend-on à l'école très concrètement pour devenir plus « autonome » ? (54%)</p> <p>Comment participer à la vie de l'école ? (27%)</p> | <p>Cohérence et confiance sont mères de Continuité éducative, comment faire en tant que parent ? (90%)</p> <p>Quels outils et dispositifs pédagogiques pour aider son enfant à mieux réussir ? (73%)</p> <p>Sur la question des « devoirs » :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Comment accompagner son enfant dans son travail personnel ? (64%) • Quelle durée pour les devoirs ? (64%) <p>Comment dialoguer avec les enseignants ? (64%)</p> <p>Comment éveiller la curiosité ? Comment enrôler les enfants dans les tâches d'apprentissages ? (45%)</p> |

²Cf documents annexés pour prendre connaissance de tous les besoins mis en évidence

Les réponses des parents aux entretiens se rejoignent, se complètent et font consensus sur l'ensemble des points. Un seul point de désaccord apparaît et il a trait aux devoirs. En effet, si certains parents, s'impliquent dans le suivi des devoirs (surveillance ou accompagnement), d'autres disent en faire « plus » pour les enfants : ils vont au-delà des attentes des enseignants et anticipent sur la suite des apprentissages à venir. Un seul parent (le 002) dit s'investir peu, selon lui, il n'est pas en mesure d'enseigner, n'étant pas professeur.

e. Des besoins identifiés à la définition des contenus de formation

Ce point de désaccord a montré des différences de pratiques dans l'accompagnement aux devoirs puisque certaines familles déclarent laisser les enfants se « débrouiller » seuls alors que d'autres déclarent chercher à en faire « plus » pour aider les jeunes à mieux réussir.

C'est autour de ce sujet que nous avons souhaité mener nos travaux et, avec l'équipe professionnelle de l'école, nous avons réfléchi aux contenus de formation : ils porteront sur des propositions d'accompagnement en fonction des tâches à réaliser données en devoirs à la maison.

Synthèse :

Des semi-directifs ont été réalisés et ont permis d'interroger 11 parents de l'école sur des questions liées à leurs attentes envers l'école, la réussite scolaire, les apprentissages et les relations école/familles.

Les réponses à ces entretiens ont fait l'objet d'une analyse manuelle de type « Bardin » qui a permis de mettre en évidence un fort consensus des répondants excepté sur le plan de l'accompagnement des élèves à la réalisation des devoirs. Sur ce dernier point, de réels écarts de pratiques existent et des questions méthodologiques fortes demeurent. Ce seul terrain de désaccord montre bien que la question est centrale et source de malentendus. Notre recherche-intervention

3.2 Choix méthodologiques pour le recueil des données

3.2.1 S'affranchir des représentations professionnelles et découvrir la réalité du milieu

a. Un enseignement scolaire réservé à l'école ?

Les besoins en formation sur notre terrain ont montré qu'une aide, un accompagnement des familles à encadrer le travail hors la classe était nécessaire car il existe à ce niveau des malentendus quant aux attendus de l'école sur la question des devoirs en particulier.

L'encadrement du travail hors la classe est un objet d'intéressement commun pour de nombreux acteurs : familles et enseignants. Cependant, en assistant aux temps de réunion de l'équipe enseignante,

on se rend compte qu'une ligne de fracture, héritière de la séparation historique éducation/enseignement, apparaît : « l'enseignement scolaire » est-il réservé à la classe ?

En effet, la précédente étape qui a permis de définir des besoins a amené les enseignants à se poser la question suivante : « Concernant les devoirs, les familles se retrouvent-elles en situation d'enseigner aux enfants ? ». Cette question a soulevé une longue réflexion teintée d'éthique professionnelle pour laquelle les avis des professionnels enseignants convergent ce dont témoignent les échanges du conseil des maîtres du 30 janvier 2014.

Extraits des échanges du Conseil des maîtres du 30.01.2014

| | |
|-------------|---|
| Madame F. V | « Oui, ils [les parents] enseignent, mais c'est parce qu'ils vont trop loin. Et pour nous, ça ne va pas dans le bon sens puisque ça va creuser les inégalités. » |
| Madame B.D. | « Il faut adapter les devoirs pour que les enfants puissent les réaliser, seuls. » |
| Madame B.D. | « On est à l'école, pas au collège. » |
| Madame J.B. | « Moi je crois que lorsqu'on prépare une dictée, on peut vite se retrouver en situation d'enseigner, non ? » |
| Madame B.D. | « Moi, je ne donne que des choses vues en classe, qu'ils savent faire seuls. » |
| Madame J.B. | « Moi aussi je donne des devoirs pour faire le lien avec la famille : les devoirs, ça permet aux enfants de montrer à la maison ce qui se fait en classe et ce qu'ils ont appris. » |

Du point de vue des enseignantes de cette école, les devoirs permettent de faire « le lien » entre école et famille. Les professeures partagent l'avis que les familles ne devraient pas se retrouver en situation d'enseigner aux enfants. Par opposition au collège, l'école et la classe sont les lieux d'apprentissage ; « à la maison », des tâches d'entraînement sont données afin de renforcer les aptitudes des élèves sur des activités d'entraînement. Selon les enseignantes, si les familles enseignent, alors les inégalités vont se creuser.

b. Des représentations professionnelles partagées au sein de l'équipe

Ces enseignantes sont d'accord sur le fait que l'enseignement scolaire devrait avoir lieu en classe et non hors la classe. Chez les enseignants, comme dans tous les milieux professionnels, les représentations font partie intégrale de la profession. En constituant un « ensemble organisé d'informations, d'opinions, d'attitudes et de croyances à propos d'un objet donné » (Abric, 2007), elles assurent une « fonction cognitive et identitaire ». Mais les représentations professionnelles exercent également une fonction pratique : elles permettent aux individus « de guider l'action, de justifier leur action ». Moscovici (1972), lorsqu'il évoque le mot « représentation », parle « d'organisation psychologique », de « modalité de connaissance particulière ». Selon lui, la représentation sociale se définit comme « un processus de médiation entre concept et perception ».

c. Prendre en compte la complexité du réel

Parce qu'elles offrent un système de fonctionnement pratique et rationnel aux enseignants, les représentations professionnelles peuvent parfois constituer des obstacles à la compréhension du monde environnant en masquant la réalité.

À l'intérieur du champ de contraintes que constitue une classe, l'enseignant doit s'adapter rapidement et un schéma mental simplifié de la réalité lui donne la possibilité de se comporter rationnellement. On peut se demander cependant si ce mode de fonctionnement pragmatique, et par nature simplifiant, ne permet pas de contourner ou d'éviter certaines remises en question que l'évolution actuelle de notre société rend nécessaires et qui permettraient de pouvoir mieux prendre en compte la complexité du réel (Favre & Reynaud, 2000).

Dans le but de se « libérer » de ces représentations professionnelles, avec l'équipe enseignante, nous nous sommes posé les questions suivantes : comment savoir si les élèves peuvent réaliser leurs travaux seuls, comment savoir comment se passe l'accompagnement au travail hors la classe des élèves ?

Synthèse :

Les enseignantes de l'école ont des représentations professionnelles fortes et partagées quant aux situations d'enseignement scolaire et à la nature des tâches données en devoirs. Selon elles, il ne faudrait pas que les familles se retrouvent en situation d'enseigner aux enfants à la maison au risque de creuser les inégalités déjà existantes. Majoritairement, les devoirs donnés à faire à la maison seraient des tâches d'entraînement que les enfants devraient pouvoir réaliser seuls.

Nous avons souhaité nous libérer de ces représentations-obstacles et accéder à la réalité des temps de devoirs en termes d'autonomie des élèves et d'accompagnement des familles

3.2.2 Quels dispositifs pour recueillir les données ?

a. Accéder aux tâches d'apprentissages données en devoirs

Pour étudier les natures de tâches données en devoirs aux élèves, nous avons choisi de faire un relevé des devoirs distribués par les enseignantes au cours d'une semaine. En effet, dans les pratiques, certains devoirs sont donnés du jour au lendemain, d'autres sont donnés avec une marge de temps confortable qui permet aux élèves de réaliser leur travail petit à petit. Afin que le relevé soit exploitable, nous avons décidé d'observer les agendas des élèves de CM1/CM2 (59 élèves en tout). Nous avons retenu les classes de Cours Moyen parce qu'elles constituent un contexte particulier : avec la pression du passage au collège, pour beaucoup de familles, d'enfants mais aussi d'enseignants, « les choses sérieuses

commencent ». Ces niveaux de classe offrent également la possibilité -si besoin- d'échanger facilement avec les élèves autour des travaux qu'ils ont à réaliser (métacognition facilitée).

b. Accéder à la réalité de l'accompagnement du travail hors la classe

Pour lever les malentendus autour de l'accompagnement familial sur la question des devoirs, il faut parvenir à identifier ces malentendus ; pour cela, il faut avoir accès à ce qui se passe hors la classe avec la personne qui accompagne l'enfant dans son travail personnel. A ce moment précis de nos travaux, nous nous sommes posé la question de savoir s'il valait mieux accéder à une réalité observée ou bien à une réalité déclarée.

Des séances d'accompagnements aux devoirs filmées « à la maison » auraient permis d'obtenir un support d'observation complet et complexe. Ce dispositif aurait été coûteux en temps puisque il aurait fallu se rendre au sein de plusieurs familles représentatives de la diversité socio-culturelle de notre milieu. Cependant, nous ne nous étions rien interdit et nous avons décidé de conserver cette piste. Ainsi, Nicolas Olivier Moreau¹⁰ se rendrait auprès des familles et effectuerait ces observations courant 2014.

Néanmoins, la diffusion de questionnaires en direction des familles permettrait de recueillir des données conséquentes sur des pratiques déclarées, en peu de temps. Compte-tenu du moment de l'année scolaire assez avancé (février/mars) et des délais liés à la présentation de nos travaux dans le cadre d'un Master 2, nous avons opté pour un recueil de données par questionnaire.

c. Etablir une « donnée » objective de la réussite scolaire

Les enseignantes peuvent spontanément dire si tel ou tel élève « est en réussite scolaire ». De par leurs connaissances de leur classe, il leur est facile de catégoriser les élèves en fonction de leurs acquis et compétences. Ainsi, nous aurions pu obtenir facilement et rapidement un classement des élèves suivant la catégorisation suivante :

| | | | |
|---------------------------------|----------------------------------|--|--|
| Elève en grande réussite | Elève en réussite modérée | Elève rencontrant des difficultés ponctuelles | Elève rencontrant des difficultés d'apprentissage |
|---------------------------------|----------------------------------|--|--|

Néanmoins, dans le but d'objectiver une catégorisation simpliste, nous avons souhaité prendre appui sur les résultats des élèves aux évaluations semestrielles. Ces évaluations semestrielles ont en effet un statut particulier au sein de l'école : elles sont construites en Conseil de cycle par au moins trois enseignantes différentes et sont proposées aux élèves chaque année, à la même période de l'année. Celles auxquelles nous nous référons pour ce mémoire sont celles qui ont été passées en janvier 2014 ; elles

¹⁰ Rappel : Nicolas Olivier Moreau, étudiant en Master 2 FFE conduisait l'intervention avec nous, sa problématique de mémoire portait sur l'intervention vécue par les parents et notamment l'évolution des représentations et des pratiques d'aide au travail personnel dans les familles.

portent uniquement sur le français et les mathématiques. Ces évaluations « externes » à la classe, en quelque sorte « décontextualisées » des apprentissages en cours, en font des évaluations-repères¹¹. C'est en nous basant sur les performances des élèves à ces évaluations que nous avons attribué à chaque élève un score en mathématiques et en français ; ces scores ont été ensuite convertis en pourcentage de réussite.

d. *Se questionner sur le recueil des données*

Se poser la question de la technique du recueil de données, c'est s'interroger sur un niveau méthodologique, c'est développer une vigilance critique vis-à-vis du terrain, c'est encore émettre des choix, les énoncer, les argumenter. La méthodologie est, en quelque sorte, « l'épistémologie des méthodes ». Ainsi, nous avons choisi le relevé d'informations (à partir des agendas des élèves), parce qu'il nous a semblé qu'ainsi, nous accéderions davantage aux pratiques réelles qu'en interrogeant les enseignantes sur les tâches qu'elles donnent en devoirs.

Le choix du questionnaire est critiquable, nous le savons. D'autres méthodologies de recueil auraient pu être plus pertinentes, par exemple, une observation *in-situ* des pratiques d'accompagnement familial aux devoirs. Mais cette démarche, aussi intéressante et riche soit-elle, nous est apparue trop lourde compte tenu du contexte dans lequel s'inscrit notre travail. Nous sommes conscients que les méthodologies de recueil utilisant des questionnaires présentent de nombreuses limites (Ghiglione & Matalon, 1991). Cependant, la réalisation des entretiens préliminaires a créé au sein du réseau-socio-technique un objet d'intéressement et les familles, informées de nos travaux, sont en attente de la suite de l'intervention. Cet enjeu commun est nécessaire pour qu'il y ait communication, « sans enjeu pas de jeu » (Ghiglione, Bromberg & Dorna, 1986).

Se poser la question du recueil de données, c'est s'interroger sur un niveau sémantique. Lorsque l'accent est mis sur la communication, quelque soit le type de données, la qualité du discours est fondamentale ; pour cela, une attention particulière sera portée à la rédaction du questionnaire qui sera soumis à la validation du Conseil des Maîtres de l'école.

S'interroger sur le recueil de données c'est aussi raisonner sur un niveau théorique, c'est à un moment, se centrer sur l'objet, sur le sujet de notre mémoire et réfléchir au statut de la théorie, aux auteurs convoqués, à la conceptualisation. C'est réfléchir à opérationnaliser les éléments théoriques en indicateurs. Nous avons fait le choix, pour réaliser notre questionnaire, de nous appuyer sur des travaux universitaires récents conduits dans le champ de l'éducation et de la formation.

Se poser la question du recueil de données c'est enfin s'interroger sur le niveau technique. Pour notre travail de recherche, il s'agit de réfléchir au recueil des données ainsi qu'à la méthodologie

¹¹Cf. documents annexés pour des extraits d'évaluations semestrielles en français et en mathématiques sur un niveau CM1.

d'intervention, ce qui signifie qu'il faut anticiper la manière de rendre compte aux acteurs des résultats obtenus. Pour cela, des temps de restitution seront proposés à l'ensemble des acteurs de l'école.

Synthèse :

Pour penser le recueil de données, divers niveaux d'analyses ont été interrogés : niveau théorique, méthodologique, sémantique et technique. Ces précautions nous ont permis de choisir des méthodologies en adéquation avec les besoins liés à notre travail de recherche et les contraintes liées à un travail de mémoire de Master 2, travaux à l'échelle d'une année.

Nous avons ainsi décidé de recueillir des données à partir des évaluations-repères des élèves ; celles-ci nous permettront d'obtenir un indicateur objectivé de la réussite scolaire de chacun des élèves.

Nous avons choisi que nous étudierons les tâches données en devoirs par les enseignantes à partir d'un relevé effectué dans les agendas des élèves.

Enfin, pour recueillir des données sur les modalités d'accompagnement familial d'aide aux devoirs, nous avons fait le choix d'un recours à un questionnaire.

3.2.3 De l'élaboration du questionnaire à sa validation

a. Le choix de s'appuyer sur des travaux existants

Pour bâtir notre questionnaire, nous avons utilisé les travaux d'Alava. Celui-ci s'est intéressé aux alliances éducatives et à l'évolution des représentations de l'aide aux devoirs. Alava a interrogé des parents et des enseignants sur les pratiques d'accompagnement aux devoirs. Après une phase d'entretiens préalables, il a cherché à élaborer son questionnaire en construisant pour cela une échelle de pratiques déclarées d'accompagnement. Son questionnaire compte 12 questions réparties en six domaines d'activité parentale. Ces catégories d'activité parentale d'accompagnement sont les suivantes : mise au travail, surveillance, accompagnement, intervention, coaching et implication.

| | 2011 | 2013 | Typologie | 2011 | 2013 |
|---|------|------|-----------------|------|------|
| Vous demandez à votre enfant de se mettre au travail? | 50 | 47,2 | Mise au travail | 50,0 | 47,2 |
| Vous le surveillez pour qu'il ne se dissipe pas? | 30,6 | 26,4 | Surveillance | 22,6 | 20,1 |
| Vous vous asseyez à côté de lui? | 21,9 | 16,2 | | | |
| Vous le grondez pour qu'il travaille? | 15,4 | 17,6 | Accompagnement | 56,0 | 52,1 |
| Vous regardez le travail qu'il a à faire? | 60 | 53,7 | | | |
| Vous lisez les cahiers? | 49,2 | 49,1 | Intervention | 22,5 | 31,0 |
| Vous le faites réciter? | 58,7 | 53,5 | | | |
| Vous faites les devoirs avec lui? | 12,5 | 19,5 | Coaching | 62,9 | 64,4 |
| Vous cherchez des solutions avec lui aux problèmes? | 32,3 | 32,7 | | | |
| Vous préparez les évaluations? | 22,6 | 40,7 | Implication | 45,3 | 51,9 |
| Vous discutez avec lui de l'ambiance dans la classe? | 45,2 | 47,4 | | | |
| Vous l'encouragez et le soutenez? | 80,6 | 81,4 | | | |
| Vous lui dites en quoi c'est important de suivre la classe? | 65,1 | 73,1 | | | |
| Vous lui parlez de votre expérience d'élève? | 25,4 | 30,6 | | | |

Les valeurs affichées en gras sont significatives au seuil $\alpha=0,05$ dans le test du χ^2

Tableau des pratiques effectives d'accompagnement des devoirs par les parents et comparaison sur les années du projet (Alava, 2013).

b. Une adaptation en lien avec la prise en compte de notre milieu

N'étant pas dans le même milieu qu'Alava et n'évoluant pas au sein du même réseau socio-technique que lui, nous avons fait le choix d'adapter ce questionnaire à notre contexte. Pour cela, nous avons en particulier utilisé les témoignages des parents recueillis lors de la conduite des entretiens semi-directifs.

Parmi les premières adaptations réalisées, il y a celle du choix de s'adresser non plus aux parents ou aux familles mais « aux accompagnants » ; en effet, de nombreux élèves ne réalisent pas leurs devoirs seulement avec leurs parents, de nombreuses autres personnes interviennent lors de cette activité : des membres de la famille (papi, mamie, tante, grand frère ou grande sœur), des « nounous », des éducateurs spécialisés...

Nous avons produit un questionnaire en trois parties : une première partie permettrait de récolter des données sociologiques, une seconde partie permettrait de recueillir des données quantitatives autour de la typologie d'accompagnement aux devoirs, une troisième partie, sous forme de questions ouvertes laissait la possibilité aux accompagnants de s'exprimer plus librement sur les conditions de réalisation des devoirs.

PREMIERE PARTIE DU QUESTIONNAIRE :

Dans cette partie, au-delà des questions sur l'identité des personnes (sexe, âge,...), nous avons fait le choix de poser des questions liées au contexte socioculturel (C.S.P., diplôme le plus élevé, langue utilisée pendant la scolarité, etc.). Nous avons intégré ces items en nous appuyant sur les nombreuses enquêtes notamment celles réalisées par Bautier et Rayou (2009) ou encore Kakpo (2012).

DEUXIEME PARTIE DU QUESTIONNAIRE :

Tout en décidant de nous appuyer fortement sur la typologie des activités d'accompagnement proposée par Alava, nous avons défini 6 activités d'accompagnement et nous avons rédigé 18 items auxquels les accompagnants auront à répondre.

| Mise au travail | Surveillance | Accompagnement | Enseignement | Coaching | Implication |
|-----------------|--------------|----------------|--------------|----------|-------------|
| 1 item | 3 items | 4 items | 5 items | 3 items | 2 items |

Par comparaison à la grille d'Alava, des différences apparaissent au niveau de la typologie des activités d'accompagnement. En effet, nous avons choisi de renommer l'activité « Intervention » en lui préférant « Enseignement ».

Quant aux items, nous avons rajouté un item dans la partie « accompagnement » en scindant la proposition d'Alava en deux propositions distinctes. Ainsi, « Vous le faites réciter » est devenu « Vous le faites réciter sans poser de question » et « Vous posez des questions pour vérifier qu'il a compris ».

La partie « Enseignement », au cœur des préoccupations de l'équipe enseignante, méritait de faire l'objet d'une réécriture complète afin d'arriver à des items très explicites.

Ainsi, nous sommes parvenus à décliner les activités relevant de l'Enseignement à l'aide des 5 items suivants :

Enseignement

| |
|--|
| Vous donnez des explications ou vous faites un schéma pour l'aider à comprendre. |
| Vous donnez des exemples, vous faites des rappels des anciennes leçons. |
| Vous l'aidez à résoudre des problèmes, à organiser son raisonnement, à prévoir les différentes étapes. |
| Vous l'aidez à réfléchir sur la manière dont il apprend. |
| Vous l'amenez à réfléchir sur la qualité de son travail, à s'auto-évaluer. |

Pour répondre à ces différents items, nous demandions aux accompagnants aux devoirs d'exprimer une tendance. Suivant les conseils que Pierre Ratinaud avait donnés lors de ses cours, nous avons choisi une échelle de tendance à 4 degrés, cherchant ainsi à éviter que les personnes ne sachant prendre position choisissent la tendance « centrale ». Nous avons également pris en compte la possibilité que la personne interrogée n'ait pas d'avis sur la question.

Exemple :

| | | | | | |
|--|---------------|----------------|----------------|-----------------|------------|
| Vous l'amenez à réfléchir sur la qualité de son travail, à s'auto-évaluer. | Jamais | Parfois | Souvent | Toujours | Pas d'avis |
|--|---------------|----------------|----------------|-----------------|------------|

TROISIEME PARTIE DU QUESTIONNAIRE :

Cette dernière partie du questionnaire proposait aux accompagnants de répondre à 4 questions ouvertes. Pour les répondants, cette partie était l'occasion de s'exprimer plus librement, sans subir la frustration d'une question à choix unique. Concernant les personnes gênées par/avec l'écrit, nos questions très courtes devaient tout de même leur permettre de répondre s'ils le souhaitaient.

Cette dernière partie, en lien avec notre problématique, portait sur la durée, le moment et le lieu de l'accompagnement aux devoirs. Une dernière question interrogeait sur les matières pour lesquelles l'accompagnement serait, selon les accompagnants, indispensable aux élèves pour réussir.

c. ... à sa présentation au Conseil des Maîtres pour validation

DE LA VERSION CRITIQUEE PAR L'EQUIPE ENSEIGNANTE...¹²

Le jeudi 20 mars 2014, nous avons présenté au Conseil des Maîtres les questionnaires que nous avons élaborés. Ces questionnaires dans la forme présentée ce jour-là ont été refusés par les enseignantes.

Bien que les questionnaires eussent pu être remplis anonymement, les enseignantes ont vivement critiqué le « caractère intrusif et déplacé » de certaines questions de la première partie du questionnaire. C'est pour « protéger les familles » qu'elles ont souhaité que ces items soient enlevés de l'enquête (Madame G.Q.). Elles ne souhaitaient pas que l'on puisse, par exemple, établir de liens entre réussite scolaire et langue maternelle des parents (Madame B.D.). Nous nous sommes engagés à retirer ces items du questionnaire.

Sur le plan sémantique, nous visions une qualité au niveau du discours. L'équipe enseignante a souhaité que trois items de la deuxième partie soient reformulés pour être plus compréhensibles et explicites. Nous avons entendu cette critique et, avec les enseignantes, nous avons réécrit ces trois items.

... A LA VERSION VALIDEE¹³

Au Conseil des Maîtres du Vendredi 28 mars 2014, une nouvelle version du questionnaire a été présentée aux enseignantes. Les questions jugées « déplacées » avaient été enlevées, les formulations maladroitement avaient été modifiées. Cette nouvelle version du questionnaire a été accueillie positivement par l'équipe professionnelle qui a validé la diffusion du questionnaire.

¹²Cf. documents annexés pour prendre connaissance du questionnaire dans sa version initiale.

¹³Cf documents annexés pour prendre connaissance du questionnaire dans sa version validée.

Synthèse :

C'est en prenant appui sur les travaux d'Alava (op.cit.) que nous avons conçu notre questionnaire. Un travail de réécriture a été nécessaire de manière à adapter ce questionnaire à notre milieu et à notre problématique. Après une phase de correction, ce questionnaire a fait l'objet d'une validation par le Conseil des Maîtres de l'EEA Maurice Bécane.

Ce questionnaire comporte trois parties : une première partie servira à recueillir des données liées à l'identité des répondants (sexe, âge, nature de la relation avec l'élève), une deuxième partie donnera accès « quantitativement » à des informations sur la typologie des accompagnements mis en œuvre, une dernière partie composée de questions ouvertes permettra de recueillir de nouvelles informations liées à cet accompagnement (le lieu, la durée, la fréquence, les matières) qui pourront être traitées qualitativement.

Nous avons défini une typologie des pratiques d'accompagnement basée sur 6 activités différentes : mise au travail, surveillance, accompagnement, enseignement, coaching et implication.

4. Résultats

4.1 Quelles réponses obtenues au questionnaire ?

Les enseignantes ont distribué et présenté le questionnaire aux 59 élèves de CM1/CM2 de l'école. Chaque élève est reparti avec trois questionnaires, chacun enfant pouvant être accompagné par diverses personnes pour la réalisation de ses travaux hors la classe. Les exemplaires étaient accompagnés d'un mot à l'attention des familles et responsables légaux qui replaçait le questionnaire dans le contexte d'une recherche sur la coopération entre les familles et l'école pour améliorer la réussite scolaire.

Les personnes ont eu une dizaine de jours pour compléter ce questionnaire et le retourner à l'école de façon anonyme ou non.

Parmi les 60 réponses, 36 concernaient des élèves de CM1 et 24 concernaient des élèves de CM2. 4 élèves ont ramené 3 questionnaires renseignés, 14 en ont ramené 2 et 20 n'en ont ramené que 1.

Ces données concernent donc 38 élèves sur les 59, toutefois, il reste impossible de calculer un taux de retour pour ces questionnaires puisque nous ne pouvons accéder à la connaissance du nombre de personnes qui accompagnent chaque élève dans la réalisation de ses devoirs.

Deux questionnaires nous sont parvenus après la date-butoir que nous avons fixée, nous avons pu toutefois les prendre en compte.

Le nombre important de données nous orientait vers un traitement statistique qui allait nécessiter l'aide d'un tableur et le recours à un logiciel de traitement des données.

4.1.1 Comment analyser les données obtenues ?

a. Les précautions liées au passage du questionnaire à la saisie, le soin apporté au codage

Nous avons été vigilante à ne pas confondre les natures des variables, pour cela, nous avons codé les variables nominales à l'aide de lettres pour ne pas être tentée de les traiter comme des variables ordinales ou des variables d'intervalle. Notamment, nous avons utilisé des lettres pour coder les modalités des variables relatives aux items de la deuxième partie du questionnaire, les réponses à ces questions étant à placer sur une échelle de tendances.

Nous avons pris soin de nommer toutes nos variables de manière à ce qu'elles puissent être comprises et reconnues par toute personne qui s'intéresserait à nos travaux ; ainsi « misetrav » est le nom de la variable associée à l'item « Vous demandez à l'enfant de se mettre au travail ».

En ce qui concerne les réponses obtenues à la troisième partie du questionnaire (questions ouvertes), les données obtenues ont été intégrées à la matrice et chaque nouvelle modalité obtenue a été traitée comme une variable nouvelle pouvant prendre deux modalités.

Exemple : « Je décris l'endroit où l'enfant fait ses devoirs... »

Pour un accompagnant qui répondrait « dans la cuisine », une variable « endroit_cuis » est créée.

Les deux modalités de cette variable seront codées ainsi : « endroit_cuis_oui » ou « endroit_cuis_non ».

Enfin, concernant la variable représentant la réussite scolaire, nous n'arrivions pas à utiliser les pourcentages de réussites préalablement calculés car la variable avait bien trop de modalités ; cela empêchait le travail d'analyse et d'interprétation car les tableaux de tris croisés étant très longs et peu compréhensibles. Aussi, afin d'améliorer la lisibilité des résultats, nous avons fait le choix de situer chaque élève à l'intérieur d'une fourchette de pourcentage de réussite. Par exemple, pour tous les élèves ayant obtenu entre 80 et 89 % de réussites aux évaluations, la modalité de la variable « TRANCHE_RS » était codée « T8 ». Ce changement nous a permis d'analyser les tests avec davantage d'efficacité.

b. Présentation des outils et tests statistiques utilisés pour analyser les données

Afin de visualiser les grandes tendances en ce qui concerne les activités d'accompagnement déclarées par les accompagnants, nous avons utilisé un tableur. Mais c'est avec le logiciel « R » que nous avons analysé les données de la matrice en ayant recours au test du khi-deux.

Ce test permet de « mesurer l'écart entre une ou plusieurs répartitions d'effectifs observés et cette ou ces mêmes répartitions redistribuées selon un modèle probabiliste » (Rateau, 2001) ; c'est cet écart de répartition qui va permettre de voir si les variables montrent une dépendance ou non à un seuil fixé.

4.1.2 De quelles activités d'accompagnement les élèves de l'école bénéficient-ils ? Les accompagnants aux devoirs enseignent-ils ?

Selon les enseignantes, les devoirs donnés aux élèves sont réalisables par ces derniers, ils ne nécessiteraient pas que les personnes qui accompagnent les jeunes dans les devoirs se retrouvent en situation d'enseigner. Les enseignantes souhaitent, en réalité, éviter ces situations d'enseignement scolaire hors la classe qui, selon elles, creusent davantage les écarts entre les élèves.

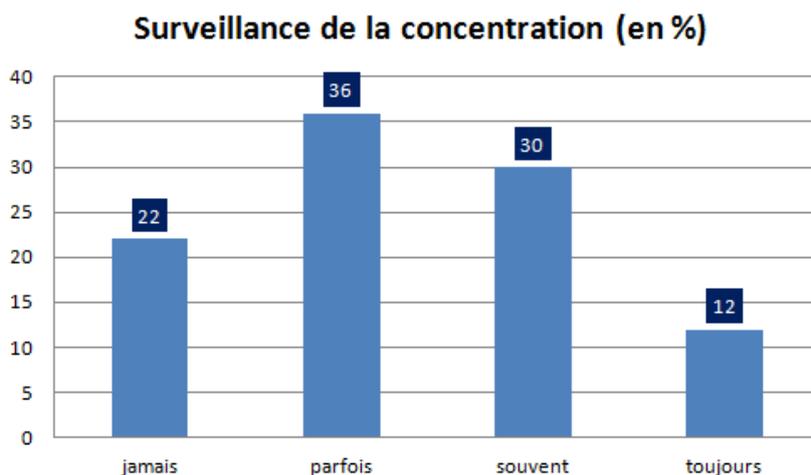
Notre questionnaire a été élaboré dans le but de mettre en évidence les activités d'accompagnement de la part des accompagnants (mise au travail, surveillance, accompagnement, enseignement, coaching, implication) et de mesurer l'importance de celles-ci.

a. **Activité de mise au travail**

Seulement 5% des accompagnants déclarent ne jamais intervenir dans la mise au travail des élèves. Ils sont 33% à intervenir parfois et 60 % à intervenir souvent à toujours.

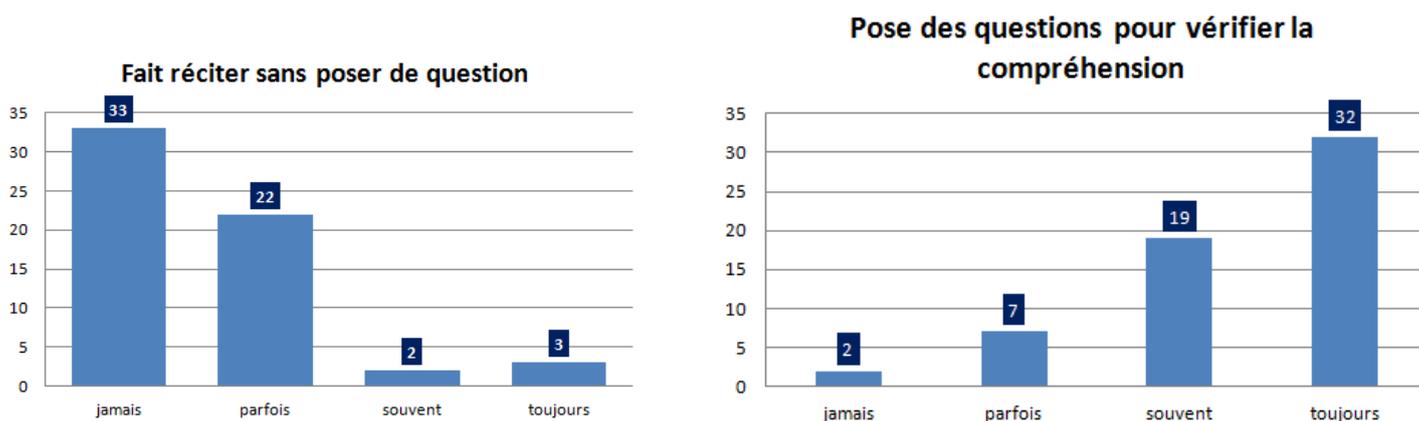
b. **Activités de surveillance**

En ce qui concerne l'état de concentration des jeunes, 22% des accompagnants disent ne jamais le surveiller, 66 % y prêtent attention parfois à souvent et 12 % surveillent ce point systématiquement.



c. **Activités d'accompagnement**

Concernant l'accompagnement à la récitation des leçons apprises, il est fort intéressant de comparer les réponses obtenues aux items « Vous le faites réciter sans poser de question » et « Vous posez des questions pour vérifier qu'il a compris ».



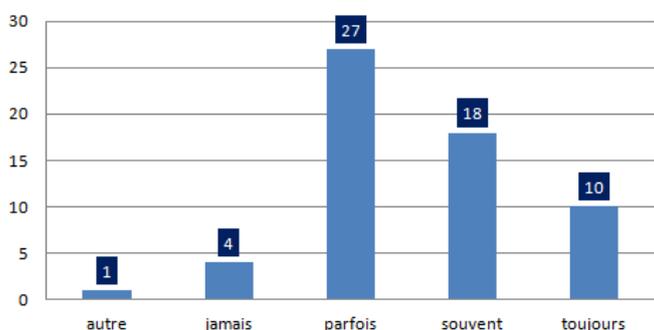
Ainsi, on observe que seulement 3 accompagnants ne posent jamais de questions lorsque les enfants récitent, en contrepartie, ils sont une majorité (53) à déclarer poser des questions lorsque l'enfant récite afin de vérifier sa compréhension.

d. Activités d'enseignement

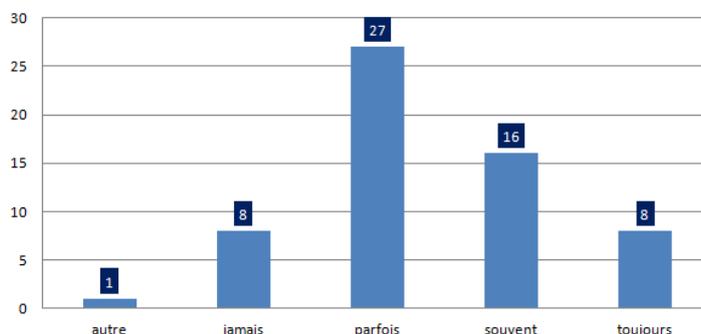
Il s'agit des activités dont l'analyse va fortement intéresser le Conseil des Maîtres puisque les enseignantes souhaiteraient que les activités d'enseignement scolaire soient réservées à la classe. C'est parce que l'équipe professionnelle a parfaitement conscience que toutes les familles ne sont pas « égales » pour accompagner les enfants sur des situations d'enseignement que celle-ci aimerait éviter que de telles situations aient à être conduites hors la classe.

Les résultats obtenus nous apprennent que de nombreux accompagnants déclarent expliquer et faire des schémas souvent à toujours. Ils sont aussi nombreux à faire des rappels et donner des exemples pour resituer les savoirs dans leur contexte pour créer du lien entre les apprentissages ; seul 1 accompagnant déclare ne jamais le faire.

Explique et fait des schémas

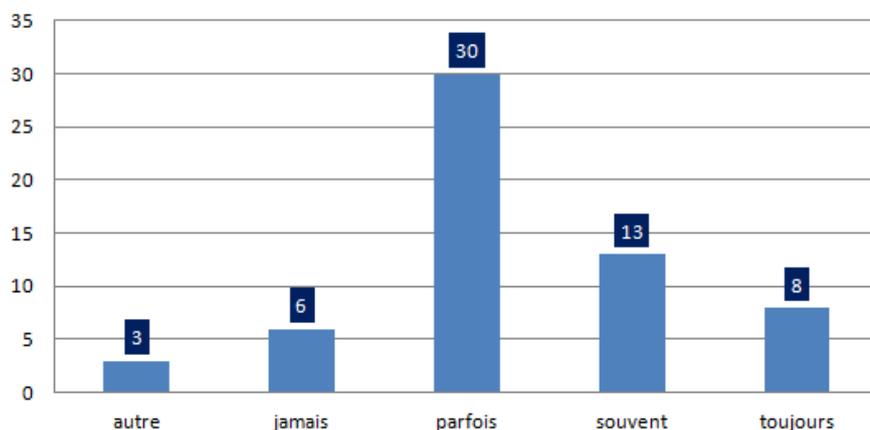


Donne des exemples et fait des rappels

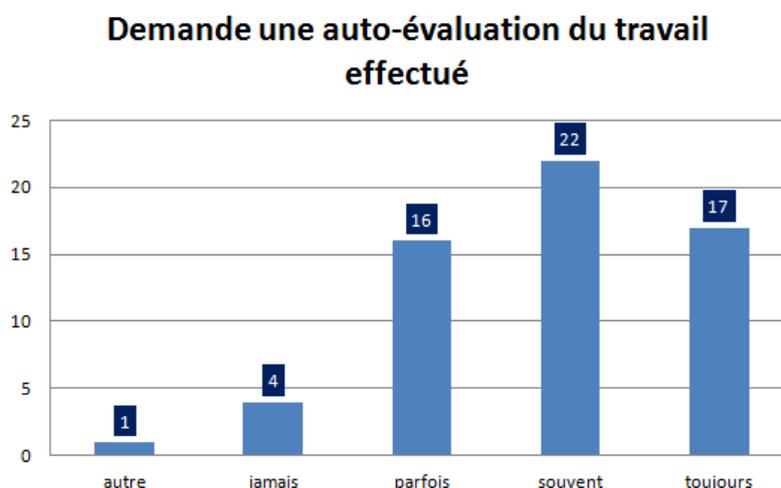


Des résultats similaires sont observés quant à la tâche d'accompagner l'enfant à structurer son raisonnement, à résoudre des problèmes ; sur cet item, la majorité des accompagnants déclare intervenir parfois à souvent alors que seulement 3 ne le font jamais.

Aide à organiser le raisonnement et à résoudre des problèmes

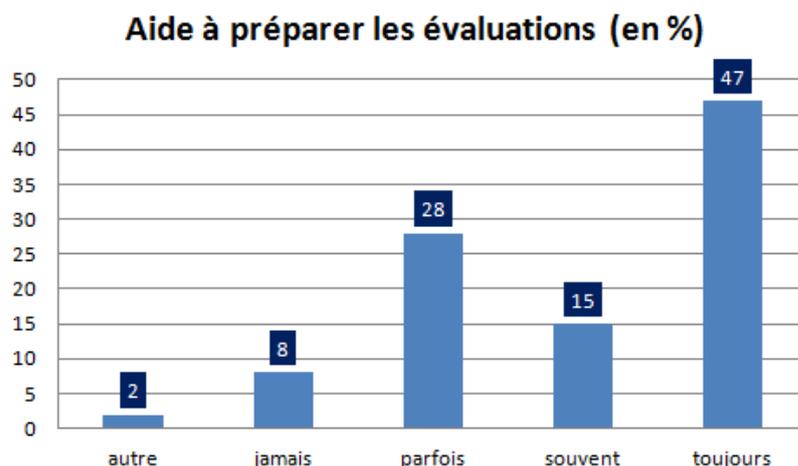


Dans cette partie, les résultats du dernier item sur les activités d'enseignement diffèrent des précédents. Sur l'activité « Demande une auto-évaluation sur le travail effectué », les réponses obtenues montrent une pratique d'accompagnement fréquente ; seulement 1 accompagnant déclare ne jamais le faire, 16 déclarent le faire parfois et 39 déclarent le faire souvent à toujours.



e. Activités de coaching

Les activités de coaching liées à la préparation des évaluations font partie des activités fréquemment investies par les accompagnants : toujours pour 47 % d'entre eux, parfois à souvent pour 43%. Seuls 8% des accompagnants déclarent ne pas s'y investir.



f. Activité d'implication

49 % des personnes qui accompagnent les jeunes dans leurs devoirs déclarent qu'ils leur disent toujours pourquoi il est important de faire des efforts en classe et pour le travail scolaire. 40 % déclarent le dire parfois à souvent. Seulement 8% des personnes n'expliquent pas cela aux enfants.

Synthèse :

Les questionnaires complétés par les accompagnants aux devoirs nous ont permis de dégager de grandes tendances quant aux activités d'accompagnement dont bénéficient les élèves des classes de CM1 et CM2 de l'école Maurice Bécane.

Ainsi, si 60% des accompagnants déclarent inciter les enfants à se mettre au travail souvent à toujours, 22% des accompagnants ne surveillent pas l'état de concentration du jeune pendant la durée des devoirs.

Concernant les activités d'accompagnement, les révisions ne font pas l'objet de simples récitations puisque la majorité des accompagnants déclarent poser des questions pour vérifier que le jeune a compris ce qu'il avait à apprendre.

Les enseignantes, nous le rappelons, aimeraient éviter des situations d'enseignement scolaire à la maison, l'analyse des questionnaires montre que les accompagnants investissent pourtant des activités d'enseignement. Des pratiques d'auto-évaluations sont également demandées aux enfants (« As-tu réussi ce que tu avais à faire ? ») par la majorité des accompagnants qui disent le faire souvent à toujours.

Seulement 8% des personnes qui accompagnent les jeunes dans la réalisation de leurs devoirs ne leur expliquent jamais le sens des efforts.

4.1.3 Améliorer la réussite scolaire d'un élève, quelles pistes pour l'accompagnement à la réalisation des devoirs ?

Les données recueillies grâce au questionnaire devaient nous permettre de voir s'il existait une influence des différentes activités d'accompagnement aux devoirs (mise au travail, surveillance, accompagnement, enseignement, coaching, implication) sur la réussite scolaire des élèves. Toutes les variables issues de la deuxième partie du questionnaire ont fait l'objet de croisement avec la variable « réussite scolaire » (TRANCHE-SR »), les tests qui sont exposés ci-après sont les seuls qui ont montré un lien de dépendance.

Les questions ouvertes (troisième partie du questionnaire) ainsi que les données liées à l'identité des répondants nous ont permis de mettre en évidence deux autres variables ayant une influence sur la réussite scolaire. Même si l'on dépasse ici le cadre de notre question de recherche, les conclusions sont réellement en lien avec la problématique de la réussite scolaire et de l'accompagnement aux devoirs et nous aurions trouvé dommage de ne pas les relever car elles apportent des informations d'importance qui méritent d'être diffusées.

a. *Surveillance et réussite scolaire*

En réalisant un test de Khi-deux avec les variables qui codent l'activité de surveillance et la réussite scolaire, on trouve un seuil à 0,02 qui indique qu'il semble y avoir un effet des attitudes de surveillance de la concentration de l'enfant sur la réussite scolaire.

Pour savoir comment s'exerce cette effet, il faut observer les composantes du Khi-deux et comparer les chiffres attendus à ceux observés dans notre milieu.

```
> round(.Test$residuals^2, 2) # Chi-square Components
      Tranche_SR
survconcent  T4  T5  T6  T7  T8  T9
survconcent_jam  0.22 0.07 0.87 3.47 0.06 5.75
survconcent_parf 0.37 1.47 0.15 0.13 0.26 0.11
survconcent_souv 1.63 0.36 2.70 3.68 0.03 4.75
survconcent_touj 0.12 0.70 0.47 0.01 2.30 0.13
```

Interprétation : Les élèves en réussite sont finalement plus surveillés que ce à quoi l'on s'attendait. Il y a plus d'élèves n'étant pas ou peu surveillés qui réussissent parfaitement que ce à quoi l'on pouvait s'attendre.

Conclusion : Les élèves qui sont en réussite font l'objet d'une surveillance de la part des personnes qui les accompagnent dans la réalisation de leurs devoirs, les accompagnants veillant à l'état de concentration des jeunes.

Les excellents élèves n'auraient pas besoin d'être surveillés quant à leur concentration lors de la réalisation des devoirs.

b. *Enseignement et réussite scolaire*

En réalisant, à nouveau, un test de Khi-deux avec les variables qui codent la réussite scolaire et l'activité d'enseignement liée aux explications et à la réalisation de schémas explicatifs, on trouve un seuil à 0,04 qui indique qu'il semble y avoir un effet sur la réussite scolaire lorsqu'on aide l'enfant à comprendre à l'aide d'explications ou de schémas.

Interprétation : Les personnes qui accompagnent les élèves qui réussissent le mieux et qui déclarent donner des explications et faire des schémas parfois et/ou souvent pour aider les jeunes à comprendre sont surreprésentées (en comparaison à la répartition attendue).

Conclusion : Les élèves en réussite sont ceux qui bénéficient d'un accompagnement durant lequel on leur donne des explications et on leur fait des schémas pour les aider à comprendre.

c. *Durée des devoirs et réussite scolaire*

Les questionnaires, nous ont permis de relever de nombreuses autres informations notamment à l'aide des questions ouvertes. Grâce aux données recueillies, nous avons pu établir qu'il existe un lien entre durée minimale consacrée aux devoirs et réussite scolaire ($p = 0,001$). En revanche, il n'existe pas de lien entre la durée maximale des devoirs et la réussite scolaire.

Conclusion : Les personnes qui accompagnent les meilleurs élèves indiquent que ceux-ci passent au minimum entre 5 et 30 minutes sur leurs devoirs, ce temps a tendance à s'allonger lorsque l'élève réussit moins bien. Il est à noter que pour les élèves en difficulté, les devoirs durent *a minima* 60 minutes.

d. *Statut de l'accompagnant et réussite scolaire*

En croisant le statut de l'accompagnant avec la variable codant la réussite scolaire, nous avons trouvé un seuil significatif ($p=0,001$) qui tend à indiquer qu'un lien existe entre réussite scolaire et statut de l'accompagnant (père/mère/enseignant à l'étude /autre membre de la famille/éducateur spécialisé).

Interprétation : Les pères accompagnent les élèves en réussite significativement plus que prévu ; il en est de même pour les mères. Dans les résultats observés, les éducateurs spécialisés sont sous-représentés au regard des résultats attendus.

Conclusion : Les enfants les plus en réussite scolaire sont accompagnés par leurs parents.

Synthèse :

L'analyse des questionnaires nous permet d'accéder à de nouvelles connaissances sur les élèves de l'école en ce qui concerne la réussite scolaire en lien avec la question des devoirs.

L'enquête a montré que les élèves qui réussissent font l'objet d'une attention portée à leur concentration lors de la réalisation des devoirs. Les excellents élèves, eux, n'auraient pas besoin d'être surveillés sur ce point.

L'analyse des questionnaires nous a permis de savoir que les élèves en réussite sont ceux qui bénéficient d'un accompagnement durant lequel on leur donne des explications et on schématise pour les aider à comprendre.

Des éclairages ont été également apportés quant à la durée minimale du temps consacré aux devoirs. En effet, les personnes qui accompagnent les élèves en réussite scolaire indiquent que ceux-ci passent au minimum entre 5 et 30 minutes sur leurs devoirs. L'enquête a montré que ce temps a tendance à s'allonger lorsque l'élève réussit moins bien. Pour l'élève en difficulté, les devoirs dureraient *a minima* 60 minutes, cette durée excessive est-elle souhaitable et bénéfique ?

Enfin, il semblerait que les enfants qui réussissent le mieux soient accompagnés par leurs deux parents pour effectuer leur travail personnel.

4.1.4 Quand le conseil des Maîtres s’empare des résultats de l’enquête et agit pour lever les malentendus

a. *Présentation au Conseil des Maîtres des conclusions suite à l’analyse des questionnaires et prise de décisions*

Les résultats de l’enquête ainsi que leur analyse ont fait l’objet d’une présentation au Conseil des Maîtres qui les a accueillis avec un vif intérêt.

Concernant les pratiques des accompagnants qui relèvent de situation d’enseignement, les enseignantes ont particulièrement relevé celles pour lesquelles les accompagnants travaillent la compréhension du travail demandé et ont recours à des explications, des schématisations. L’enquête a ainsi révélé des pratiques effectives d’enseignement scolaire hors la classe montrant que la plupart des personnes qui accompagnent les jeunes enseignent tôt ou tard, *a minima* lorsque des difficultés scolaires adviennent. Cette part d’enseignement était sous-estimée par les enseignantes qui la pensaient plus « marginale ».

L’enseignement, est défini comme la mise en relation d’un sujet avec des contenus par le biais d’un tiers (Daunay, Delcambre-Delville, Lahanier-Reuter & Reuter, 2007). Il existe aussi des situations « peu formelles d’enseignement avec des acteurs qui ne sont ni des élèves, ni des enseignants » mais des amis ou des parents (Daunay et al., ibid).

Ce qui gêne les enseignantes, c’est en fait la coexistence de systèmes didactiques source de brouillages, pour l’élève, dans son rapport au savoir. Car si l’enseignement a lieu en classe, dans le milieu familial et parfois même au sein d’un troisième lieu, les triangles didactiques ainsi constitués ne se superposent pas.

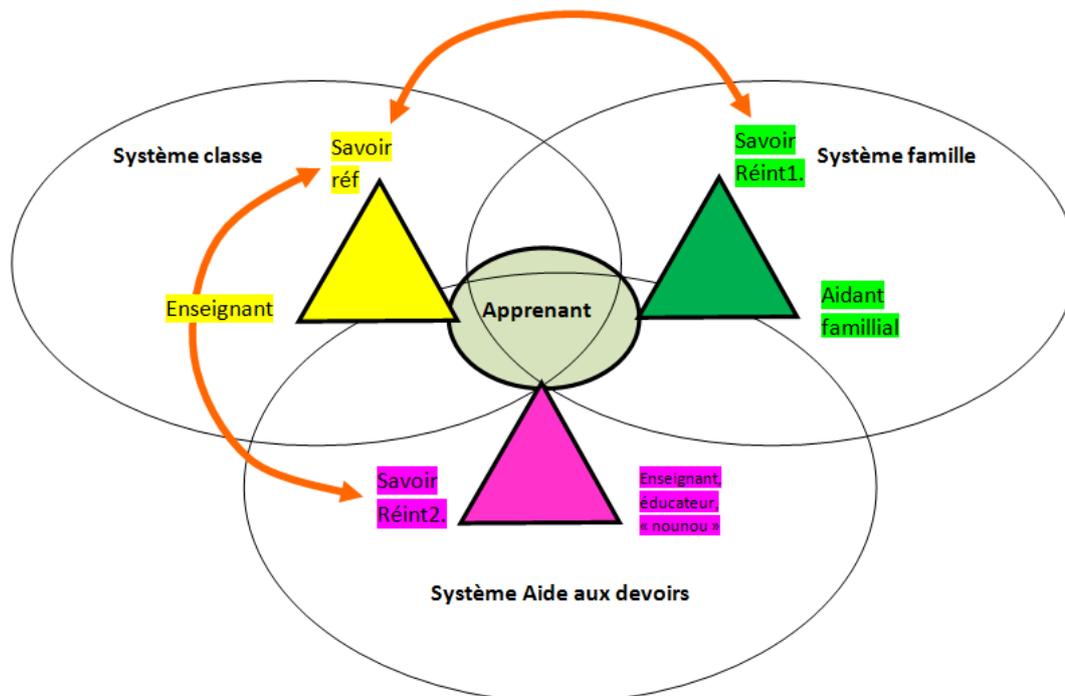


Figure 13 : L’élève/l’enfant au centre de trois triangles didactique

Si l'élève/l'enfant est l'élément central de ce macro-système complexe, les accompagnants diffèrent dans chaque triangle et la nature du savoir aussi. De Savoir de référence dans le « système Classe », le savoir devient Savoir réinterprété dans le « système Famille » (un autre Savoir réinterprété pouvant exister dans le « système Aide aux devoirs »).

Les enseignantes illustrent ce que peuvent être ces brouillages, dans une telle configuration, à l'aide de deux exemples, un en mathématiques et un en grammaire.

Aujourd'hui, en classe, de nombreux enseignants de CE1 apprennent à leurs élèves la technique anglo-saxonne de la soustraction ; cette technique n'est pas celle qui a été enseignée à l'époque aux parents des élèves accueillis dans nos classes ; d'un point de vue technique, par certains aspects, elles s'opposent. Si les parents enseignent à la maison la technique traditionnelle et que l'enseignant cherche à enseigner la technique anglo-saxonne, l'apprenant aura beaucoup de difficultés pour apprendre l'une ou l'autre des techniques puisque les enseignements qu'il recevra se brouilleront l'un l'autre.

Un autre exemple réside en grammaire en la classification des compléments, si l'enseignement conduit à l'école repose sur compléments de verbe/compléments de phrases, des enseignements réalisés à la maison sur compléments essentiels/circonstanciels n'aideront pas l'enfant de CM1 à comprendre et structurer ses connaissances, bien au contraire...

Pour autant, il existe des pratiques pédagogiques qui peuvent réduire considérablement la part de situations d'enseignement scolaire s'effectuant hors la classe. Ainsi, pour Madame B.D., si les accompagnants aux devoirs se retrouvent en situation d'enseigner c'est « parce que l'enfant n'était pas en mesure de faire son travail seul » ; aussi, il n'aurait pas fallu « lui donner ce travail à faire en devoirs ». Quatre autres enseignantes partagent son avis. La différenciation des devoirs est une piste que rappelle Madame G.Q.

S'appuyant sur le fait qu'une coopération explicite entre enseignants et familles favorise la réussite scolaire (Durning, 2006 ou IGEN, 2008), Madame F. U. propose qu'on explique aux accompagnants que « si un enfant se retrouve face à une tâche qu'il ne sait pas effectuer, une tâche qu'il ne saisit pas, alors, il ne faut pas la réaliser avec lui ». L'enseignante poursuit en disant que « la personne doit écrire dans le cahier de liaison de l'enfant un message à l'attention de l'enseignante lui disant que l'enfant ne pouvait faire ses devoirs parce qu'il n'avait pas compris ce qui était à faire ».

Toute l'équipe enseignante accueille positivement cette proposition qui sera annoncée aux parents dès la prochaine rentrée. La prise de conscience de l'existence de véritables pratiques d'enseignement hors la classe a conduit ainsi l'équipe professionnelle vers une évolution des pratiques enseignantes et des pratiques d'accompagnement aux devoirs.

Les enseignantes de cycle II (CP/CE1) amènent une précision, quand il s'agit d'apprentissage de la lecture et en particulier d'apprentissage du code, les accompagnants se retrouvent, de fait, en situation

d'enseignement. Aussi, dans le meilleur intérêt des élèves et pour permettre une action didactique conjointe, les enseignantes réunissent les familles en début d'année afin de leur proposer une réunion spéciale pour les CP et l'apprentissage de la lecture. Lors de cette réunion, elles exposent clairement comment elles s'y prennent, en classe, pour enseigner la lecture et pour mener les activités liées au déchiffrage, au repérage ou encore à la combinatoire (exemple : [t] et [i] ca fait [ti] comme dans tigre).

Cette réunion s'apparente réellement à un temps de formation pour les participants qui découvrent ainsi les rouages de l'enseignement de la lecture. Ainsi, ils se retrouvent plus « armés » pour accompagner les élèves dans les activités quotidiennes d'entraînement à la lecture hors la classe.

Il est donc possible, ponctuellement et sur des points précis et incontournables, de former les familles et les différents accompagnants aux devoirs.

Synthèse :

Les résultats de l'enquête et leur analyse ont fait l'objet d'une présentation au Conseil des Maîtres. Compte-tenu du fait que des pratiques d'enseignement scolaires existent hors la classe, les enseignantes ont pris la décision de faire en sorte de les limiter afin d'éviter des brouillages dus à la coexistence de différents triangles didactiques.

Pour cela, les devoirs des élèves pourront faire l'objet d'une différenciation qui permettra à chacun d'eux de réaliser des tâches adaptées à leurs aptitudes et de façon autonome.

Les tâches données en devoirs feront l'objet d'une réflexion (cf. suite de ce mémoire). La décision a été prise de demander aux enfants et à leurs accompagnants de signaler toute tâche qui ne serait pas comprise par un mot écrit dans le cahier de liaison à l'attention de l'enseignante ; les devoirs doivent être compris et avoir du sens pour les enfants.

Enfin, ponctuellement, des réunions à visée formative pourront être organisées pour présenter les techniques utilisées en classes afin qu'elles puissent être utilisées hors la classe (exemple des réunions CP pour l'apprentissage du code dans l'apprentissage de la lecture).

4.1.5 Comment la catégorisation des tâches laissées en devoirs aux élèves a permis de changer certaines pratiques des enseignantes et les a amenées à prendre conscience d'une nécessité d'explicitier les attendus scolaires

a. Catégorisation des tâches données en devoirs

Les agendas des élèves parcourus en février ont permis de relever les devoirs donnés par les enseignantes aux groupes des CM1 et CM2 de l'école (59 élèves issus de trois classes différentes). Ce relevé a été présenté en Conseil des Maîtres courant mars et il a fait l'objet d'un travail de catégorisation.

Avec l'équipe enseignante, nous avons cherché à associer à chaque travail demandé la tâche correspondante.

Exemple :

| | |
|---|--|
| S'entraîner sur des tâches identifiées | Ecrire 4 Groupes Nominaux (déterminant / nom / adjectif) |
|---|--|

Ainsi, nous sommes arrivés à définir **7 catégories de tâches différentes** :

| | | | |
|--------------------------------|-----------------------------------|-------------------------|--|
| Apprendre une leçon | « Revoir » / Réviser une leçon | Lire / relire | S'entraîner sur des tâches identifiées |
| Apprendre par cœur / mémoriser | Comprendre / Synthétiser/ Retenir | Effectuer une recherche | |

Il est intéressant d'observer la catégorisation effectuée par le Conseil des Maîtres et de constater que les enseignantes différencient « Apprendre une leçon » et « Apprendre par cœur/Mémoriser ». Pour elles, ce sont deux tâches différentes ; pour Madame J.B. « Apprendre une leçon, ce n'est surtout pas l'apprendre par cœur, c'est la comprendre... rien ne sert de connaître par cœur sa leçon sur la division si on n'a pas compris comment ça marche ».

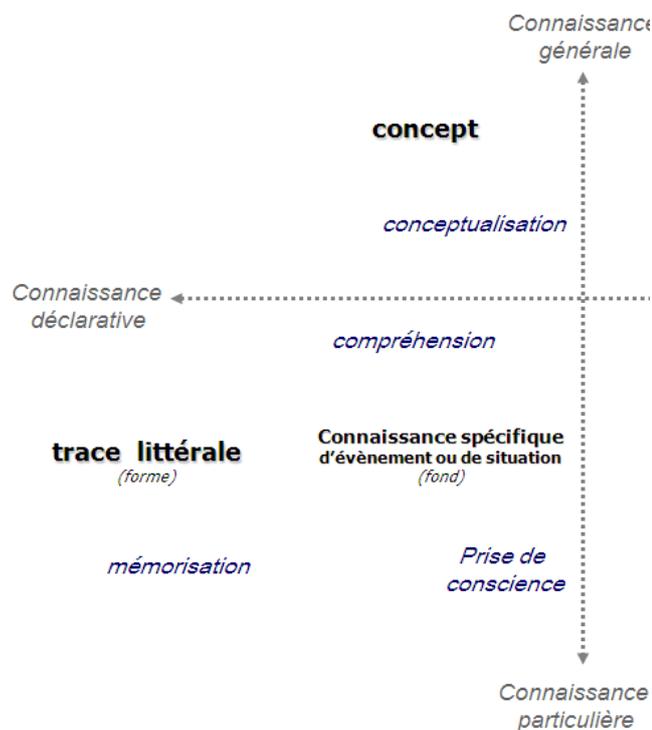


Figure 14 : « Formats et processus d'apprentissage, cadre de référence didactique », extrait (Musial et al., 2012)

Ces deux processus d'apprentissage, mémorisation et compréhension, même s'ils ont trait à des connaissances déclaratives, sont effectivement différents au sens de Musial, Pradère et Tricot (op.cit.) : l'un se rapporte à une trace littérale alors que le second chemine vers le concept.

De même, la tâche « Revoir/Réviser » a été différenciée de la tâche « Lire/relire ». Pour les enseignantes, les tâches de relecture servent à « raviver la mémoire didactique » (Madame B.D) sur un objet d'étude connu et à préparer ainsi la séance suivante, elles sont ainsi liées au processus de compréhension. La tâche « Revoir/ Réviser » est utilisée lorsque « l'apprentissage est en cours de construction, en cours d'élaboration et n'a pas fait l'objet d'une évaluation », (Madame G.Q.) ce qui la rapproche d'un processus de mémorisation.

b. La production d'un document de référence pour expliciter tâches/procédures/aides

Ce qui apparaît clairement lorsque l'on écoute cette équipe professionnelle, c'est que cette catégorisation est assez claire « dans la tête » des enseignantes et qu'elle est partagée à l'échelle de l'école, elle est intégrée dans la culture commune.

Cependant, on peut se poser la question suivante : du côté des élèves et des accompagnants aux devoirs, l'énoncé de ces tâches a-t-il la même signification ? Les élèves et ceux qui les accompagnent arrivent-ils à déduire de la simple lecture des devoirs dans les agendas ce qui est à réaliser en termes de procédures ? Les accompagnants arrivent-ils à trouver comment faire pour aider le jeune dans la réalisation de chacune de ces tâches ?

Pour tenter de répondre à ces questions, l'équipe enseignante a imaginé la production d'un document de référence sur lequel figureraient les différentes tâches. Face à chaque tâche, seraient précisées les procédures à réaliser par les élèves, les possibles modalités d'accompagnement pour aider l'élève, ainsi qu'un exemple d'activité. Ce document sera élaboré dès la rentrée prochaine, dans le cadre du prochain projet d'école, il sera alors diffusé auprès des élèves et des familles ; il sera aussi accessible sur le site internet de l'école afin d'en faciliter l'accès.

Projet de document de référence (exemple) :

| Tâches | Exemple d'activité | Ce que fait l'élève pour réaliser (Procédures) | Possibilité d'accompagnement par un adulte |
|---|--------------------------------|---|--|
| S'entraîner sur des tâches identifiées | Poser et résoudre 3 opérations | Je pose mes calculs et je les effectue à la main. Je peux utiliser mon classeur-outil. Je vérifie mes calculs avec une calculatrice. Je corrige mes erreurs. | Encourager l'enfant à utiliser ses outils (tables de multiplications). Lui faire oraliser la procédure. |

Sur cet exemple simple et précis, on s'aperçoit qu'il est peu probable que les élèves, de façon autonome et spontanée, effectueraient les procédures détaillées ci-dessus. Identiquement, on pourrait s'attendre à ce que les personnes qui accompagneraient ces mêmes élèves n'interviendraient pas de la façon proposée. L'équipe enseignante est convaincue qu'un tel outil permettrait de lever de nombreux malentendus, de limiter les situations d'enseignements scolaires hors la classe tout en aidant les personnes à mieux accompagner les jeunes vers la réussite.

c. Quelle répartition des tâches ?¹⁴

L'étude des agendas montre que cette semaine-là, chacune des tâches était représentée dans les devoirs distribués sauf la tâche « Effectuer une recherche ». Interrogées sur cette particularité, les enseignantes ont avoué donner très peu de tâches de recherches en devoirs pour les raisons suivantes : pour ce type de tâches, il faut un « équipement particulier (dictionnaire, encyclopédie, ordinateur, internet, etc.) dont toutes les familles ne disposent pas » (Madame B.D.) et il faut « être autonome dans la tâche, ce qui n'est pas le cas de la majorité des élèves pour lesquels cette tâche mérite un accompagnement » (Madame F.U).

Rechercher, pour l'élève, c'est développer une méthode. La tâche « Effectuer une recherche » est liée à des connaissances générales et procédurales, c'est un savoir-faire expert qui a fait l'objet d'une procéduralisation.

La tâche Comprendre/ Synthétiser/ Retenir n'est demandée qu'une seule fois cette semaine-là. Cette tâche complexe et multiple correspond à la préparation d'une évaluation (ici en histoire), ce qui explique sa fréquence peu élevée. En effet, cette tâche nécessite *a minima* à la fois des connaissances déclaratives et explicites ainsi que des connaissances procédurales implicites (et parfois explicites).

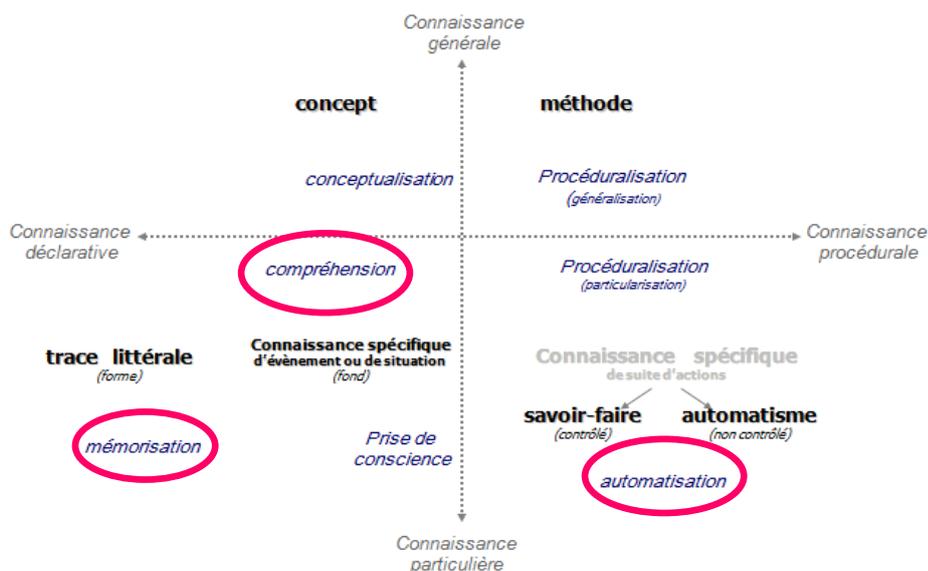


Figure 15: Formats et processus d'apprentissage, cadre de référence didactique (Musial et al., 2012)

¹⁴Cf. documents annexés

Dans les devoirs donnés, les autres tâches apparaissent de multiples fois, de façon assez équilibrée. Néanmoins, on constate que la tâche qui est le plus souvent demandée est une tâche d'entraînement, viennent ensuite les tâches de révisions et de mémorisation.

Quelle répartition des tâches sur la semaine du 10.02 au 14.02.2014 ?

| | |
|--|----------|
| Apprendre une leçon | 2 tâches |
| « Revoir » /Réviser une leçon | 3 tâches |
| Lire / Relire | 2 tâches |
| S'entraîner sur des tâches identifiées | 5 tâches |
| Apprendre par cœur / Mémoriser | 3 tâches |
| Comprendre /Synthétiser /Retenir | 1 tâche |
| Effectuer une recherche | 0 tâche |

Du point de vue des enseignantes, les tâches qui ont été données cette semaine-là ne nécessitent pas un accompagnement spécifique, dans le sens où « elles peuvent très bien être effectuées sans aide » (Madame B.D.) ; les élèves sont sensés être en mesure de réaliser seuls (sans aide) ces devoirs.

Ces tâches font appel à des connaissances parfois procédurales (entraînements, révisions), parfois déclaratives (révisions, mémorisation). Mais pour ces tâches, ce n'est pas la maîtrise des concepts et méthodes qui est visée (connaissances générales), il s'agit de renforcer des connaissances particulières.

Certaines enseignantes rajoutent que les devoirs font également l'objet de différenciation ; ainsi, Madame G.Q. précise : « pour les dictées préparées, moi, je ne demande pas à tous mes élèves de la classe de préparer la même dictée. J'en donne moins à ceux pour qui le travail sera plus laborieux. C'est le cas pour ceux qui ont un PPRE¹⁵.»

d. Une nouvelle étude des agendas semaine du 2 au 6 juin...¹⁶

Il nous a semblé pertinent de faire un nouveau relevé des devoirs donnés un peu plus tard dans l'année. Ce relevé, effectué auprès des élèves des mêmes classes, a été réalisé la semaine du 2 au 6 juin 2014.

Quelle répartition des tâches sur la semaine du 02.06 au 06.06.2014 ?

| | |
|-------------------------------|----------|
| Apprendre une leçon | 4 tâches |
| « Revoir » /Réviser une leçon | 2 tâches |
| Lire / Relire | 1 tâche |

¹⁵Programme personnalisée de réussite éducative : c'est un projet rédigé par l'enseignante avec l'aide du Conseil des Maîtres et du réseau d'aide (RASED) sur lequel figurent les réussites et les difficultés rencontrées par l'élève. On y trouve aussi le détail des aides reçues (internes à l'école ou extérieures) et les aménagements (dont la définition d'axes de travail). Ce programme d'une durée de 6 à 8 semaines et évalué et présenté aux parents de l'enfant.

¹⁶Cf. documents annexés

| | |
|--|----------|
| S'entraîner sur des tâches identifiées | 3 tâches |
| Apprendre par cœur / Mémoriser | 2 tâches |
| Comprendre /Synthétiser /Retenir | 3 tâches |
| Effectuer une recherche | 0 tâche |

En observant les devoirs donnés pendant cette semaine de juin, on constate à nouveau que les tâches liées aux activités de recherche ne figurent pas parmi celles données en devoirs. La tâche de relecture apparaît moins qu'en janvier et les tâches de compréhension/synthèse/ mémorisation sont plus nombreuses. De même, les apprentissages de leçons sont surreprésentés (en comparaison au relevé de janvier). Tout ceci s'explique facilement par la période à laquelle ce deuxième relevé a été effectué. Au mois de juin, les enseignantes évaluent les acquis des élèves pour en rendre compte à leurs familles. De ce fait, les évaluations sont plus fréquentes. De plus, pour préparer les événements festifs de fin d'année, les enseignantes demandent aux élèves de réviser les chants appris et d'apprendre par cœur les répliques de sketches en anglais.

Ce nouveau relevé confirme les résultats obtenus courant juin : les enseignantes de l'école Maurice Bécane font le choix de ne pas donner de tâches « Effectuer une recherche » en devoirs. Elles axent le travail hors la classe sur des tâches d'entraînement et de conceptualisation. Néanmoins, il est impossible de mettre en évidence une éventuelle évolution des tâches données en devoirs à partir de ces deux relevés. Pour cela, il aurait fallu, certainement, choisir une semaine située plus en amont dans le calendrier (début mai, par exemple) et effectuer des relevés intermédiaires de janvier à mai.

e. Evolution des pratiques sur une tâche particulière : Comprendre/Synthétiser/Retenir

L'avis général des enseignantes est que les tâches les plus complexes sont celles qui relèvent de la préparation des évaluations notamment dans les domaines tels que l'histoire, la géographie, les sciences. Questionnées quant à leurs pratiques, les enseignantes disent faire en sorte de soigner les traces écrites qui vont permettre aux élèves de retrouver sur une même page les éléments essentiels de la séance ; souvent, ces traces écrites sont élaborées en classe, avec les élèves. Elles peuvent, par exemple, prendre la forme d'une carte mentale élaborée avec les élèves sur un tableau blanc interactif¹⁷.

En épluchant les agendas des élèves, nous nous sommes aperçue que certaines pratiques avaient changé. Une enseignante débutante de CE2/CM1 a modifié sa façon de procéder : pour la préparation des évaluations, elle donne aux élèves un papier à coller dans leur agenda sur lequel les attendus en termes de réussites sont spécifiés. Ainsi, le traditionnel « Réviser tous les documents sur la France et le découpage administratif » a été remplacé par des critères de réussites (exemple : « Je dois savoir situer et nommer 5 régions de France »). Dans cette façon de donner des devoirs, ce qui est nouveau c'est que tous les élèves

¹⁷Cf. documents annexés

ne vont pas choisir de mémoriser les mêmes connaissances ; ainsi certains choisiront les régions du Sud de la France, d'autres se concentreront sur la France d'Outre-mer, d'autres encore feront le choix en fonction de la forme de la région (exemple : « En forme de papillon, c'est la Guadeloupe »).

Géographie : évaluation

Revoir les leçons 3B, 4A, 4B et 4C

Savoir lire un diagramme ombrothermique (indiquer la température ou la quantité d'eau tombée pendant un mois)

Savoir situer et nommer 5 départements de la région Midi-Pyrénées

Savoir situer et nommer 5 régions de France

Savoir ce qu'est une commune, un département, une région et ce dont ils s'occupent.

Connaître le nom de notre commune, de notre département et de notre région et savoir les écrire.

Figure 16 : Exemple de devoirs pour préparer l'évaluation de géographie des CE2/CM1

De plus, les modalités évaluatives sont explicites, claires et compréhensibles par tous, il n'y a pas de « surprise », les élèves savent avec précision ce qui est à travailler et ce qui sera évalué. Des dires de l'enseignante, les évaluations sont bien mieux réussies depuis qu'elle a adopté cette façon de faire.

C'est un contrat didactique clair qui a été ainsi étendu hors la classe pour la réalisation des devoirs.

Cette pratique nouvelle¹⁸ a été présentée aux autres enseignantes de l'école qui l'ont jugée très pertinente, elles ont décidé de s'en emparer immédiatement et de la mettre en exergue pour l'histoire, la géographie, les sciences, les langues vivantes.

Synthèse :

L'étude des agendas des élèves a permis de catégoriser les activités données en devoirs et de prendre conscience que pour la majorité, il s'agit sur cette école de tâches d'entraînement, de révision et de mémorisation.

Ce travail a fortement intéressé l'équipe enseignante qui s'est proposée de produire pour l'année prochaine un document de référence à l'attention des enseignants, des élèves et des personnes qui accompagnent les enfants dans leur travail hors la classe. Il s'agirait de détailler pour chaque tâche, les procédures à effectuer par l'enfant ainsi que les activités d'accompagnement possibles. L'équipe professionnelle voit en cet outil un moyen de lever de nombreux malentendus en ce qui concerne les attendus de l'Ecole : attendus du point de vue de la réalisation des devoirs, attendus en termes d'accompagnement aux devoirs et du développement de l'autonomie des jeunes apprenants. Les enseignantes des élèves de CM1/CM2 semblaient particulièrement intéressées pour

¹⁸ « Nouvelle » au sein de cette école.

ouvrir ce projet aux collégiens dans le cadre de la liaison école/collège puisque « les devoirs » ont été récemment choisis comme thème de travail par le conseil école/collège pour l'année 2014/2015.

Au cours de notre intervention, une enseignante a modifié ses pratiques en proposant aux élèves un contrat didactique clair et engageant pour la préparation des évaluations de géographie. Cette pratique « innovante » au sein de l'école, confortée par des résultats des élèves plus qu'encourageants, a été validée par l'équipe enseignante qui a décidé de la généraliser à certains domaines d'apprentissages.

5. Discussion

« L'école suppose déjà acquis, plutôt qu'elle n'explicite, le sens des attendus scolaires » (Kakpo, op.cit.). Conscients qu'il existe des malentendus qui nuisent aux apprentissages des élèves qui brouillent les relations au sein du système didactique complexe formé par les familles, l'école et le « Savoir aider à la réussite scolaire », nous avons souhaité nous intéresser aux alliances éducatives école/familles. Nous voulions définir des conditions d'alliances qui permettent d'aider à la réussite scolaire des élèves : comment enseignants et familles peuvent-ils faire alliance pour accompagner le jeune à mieux réussir ?

Nous avons choisi de faire évoluer cette question de départ en deux questions de recherche. La première portait sur l'évolution des représentations et des pratiques d'aide au travail personnel dans les familles et devait être portée par Nicolas Olivier Moreau. Nous avons choisi de porter la seconde, côté école, qui portait sur la conception d'actions pouvant être mises en place pour lever les malentendus. Ces deux questions de recherche ont donc fait l'objet de deux mémoires de Master 2 distincts.

Dans notre mémoire, nous avons donc tenté de répondre à la question de recherche suivante : Savoir aider à la réussite scolaire : comment les enseignants peuvent-ils lever certains malentendus sur la question des devoirs ?

Afin d'accéder à une certaine réalité des pratiques d'accompagnement d'aide aux devoirs, nous avons fait le choix d'avoir recours à un questionnaire ; celui-ci devait être renseigné par les personnes qui accompagnent les jeunes dans leur travail hors la classe. Les résultats de cette enquête ont montré l'existence de pratiques d'enseignement scolaire hors la classe. Ces situations d'enseignement hors la classe ne sont pas souhaitées par les enseignantes de l'école qui ne veulent pas de déplacement des apprentissages scolaires de l'école hors la classe. Selon l'équipe enseignante si de telles situations d'enseignement scolaire existent hors la classe, celles-ci vont accentuer les inégalités existantes et mettre possiblement certaines familles en difficulté. Mais alors, comment faire ?

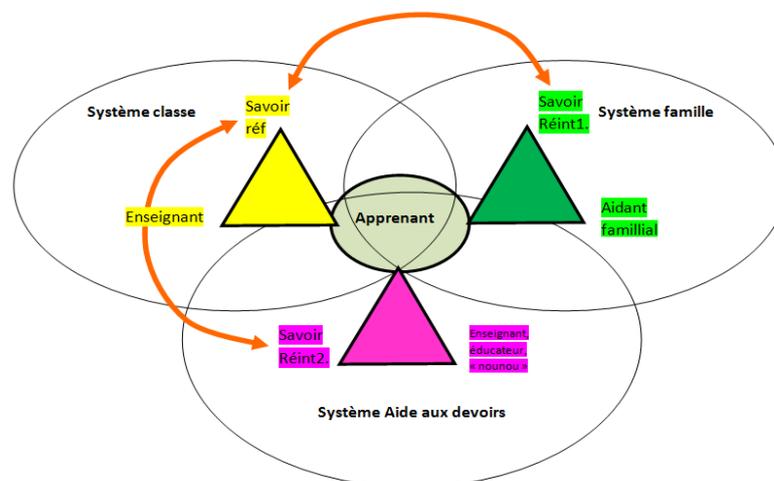


Figure 17 : L'élève/l'enfant au centre de trois triangles didactiques

C'est pour répondre à cette question que les enseignantes ont pris la décision de faire en sorte de limiter ces situations d'enseignement scolaire hors la classe afin d'éviter des brouillages dus – au départ – à la coexistence de différents triangles didactiques. Il existe bien une tension entre les « protocoles concurrents provenant de ce qu'attendent les professeurs ou de ce que préconisent les familles » ou encore les autres accompagnants (Rayou, 2009).

Néanmoins, afin d'accompagner les enfants dans leurs travaux de devoirs, les familles ont parfois besoin d'accéder aux enjeux cognitifs sous-tendus par les tâches scolaires mais également à certaines connaissances techniques, objets d'apprentissage en classe et hors la classe (i.e. des connaissances déclaratives et procédurales institutionnalisées au sein de l'École).

Dans ce cadre de pensée, et sur la question des devoirs, nos travaux ont permis de dégager quatre propositions d'actions qui, dans le cadre d'une alliance éducative, devraient aider à la réussite scolaire des élèves.

5.1 Savoir aider à la réussite scolaire : quelques pistes pour les enseignants sur la question des devoirs.

5.1.1 Limiter les situations d'enseignement scolaire hors la classe

Parmi les pistes proposées pour limiter les situations d'enseignement scolaire, l'équipe a prôné un recours à la différenciation des devoirs. Parce que différencier, c'est agir sur la relation élève/savoir ; des actions de différenciation permettront à chaque élève de réaliser les tâches dévolues de façon autonome.

La décision a été prise par l'équipe enseignante d'être vigilants à ne plus demander de tâches qui n'auraient plus de sens pour les élèves. Pour cela, il sera demandé aux accompagnants de ne pas faire réaliser aux élèves des devoirs qui n'ont pas de sens pour eux et de signaler toute tâche qui ne serait pas comprise par un mot écrit dans le cahier de liaison à l'attention de l'enseignante de la classe. Néanmoins, en différenciant les devoirs, ces signalements devraient s'avérer rares.

5.1.2 Outiller l'accompagnement des devoirs

L'étude des agendas des élèves a permis de catégoriser les activités données en devoirs et de mettre en évidence que pour cette école, la majorité des tâches données en devoirs sont des tâches d'entraînement, de révisions et de mémorisation. S'agissant de répondre à la question « comment aider les élèves à réaliser ces tâches d'entraînement, de mémorisation » et dans l'idée de rendre plus « lisible » la relation Elève/Savoir pour le travail hors la classe, l'équipe enseignante s'est engagée à produire un document de référence à l'attention de toutes les personnes qui accompagnent les enfants dans la réalisation des devoirs. Ce document permettrait de détailler pour chaque tâche à effectuer, quelles sont les procédures à réaliser par l'enfant et quelles sont les possibles activités d'accompagnement pour les

accompagnants. L'équipe professionnelle voit en cet outil un moyen de lever de nombreux malentendus en ce qui concerne les attendus de l'École : attendus du point de vue de la réalisation des devoirs, attendus en termes d'accompagnement aux devoirs et du développement de l'autonomie des jeunes apprenants.

Le travail hors la classe reste un lieu privilégié d'accès à l'activité intellectuelle réelle et (...) un maillon très important de la chaîne de processus d'apprentissage, à condition que la spécificité et la complémentarité des interventions se définissent à partir de ce qu'elles peuvent apporter aux élèves. (Rayou, 2009, p.161).

Les devoirs - même s'ils sont externes à la classe - ne sont pas externalisés : ils restent dans la relation triangulaire et didactique Enseignant/Elève/Savoir. « Le professeur n'agit jamais seul, l'élève, tout autant que lui participe à une action didactique conjointe, le fait d'être en classe ou hors la classe ne change rien. » (Sensevy, 2007, cité par Rayou, 2009).

5.1.3 « Dévoluer » différemment la tâche de préparation des évaluations

Parmi les tâches laissées en devoirs, il y a celles qui relèvent de la préparation des évaluations. Ces tâches sont complexes car elles nécessitent pour les élèves des formats de connaissances divers et des processus d'apprentissages spécifiques (mémorisation, procéduralisation, compréhension, etc.). Durant notre intervention, une enseignante a modifié ses pratiques quant aux devoirs en proposant aux élèves un contrat didactique clair et engageant pour la préparation des évaluations de géographie. Cette pratique « innovante » au sein de l'école, confortée par des résultats aux évaluations plus qu'encourageants, a été validée par l'équipe enseignante qui a décidé de la généraliser à certains domaines d'apprentissages comme l'histoire, les sciences, la géographie ou encore les langues vivantes étrangères.

5.1.4 Proposer aux familles des temps de rencontres à visée formative

« La prescription de pratiques dissonantes [côté famille] résulte parfois directement de la mobilisation d'un certain nombre de représentations, vulgates, opinions ou croyances erronées portant sur le savoir (...) ou sur ce qu'est l'apprentissage » (Kakpo, op. cit.). Pour expliciter les attendus scolaires, pour expliquer ou montrer aux parents des techniques particulières apprises en classe, l'équipe enseignante s'est prononcée pour la mise en place, ponctuelle, de réunions à visée formative en direction des familles. Il pourrait s'agir, par exemple, de la présentation de la technique opératoire « anglo-saxonne » de la soustraction, ou encore de l'explicitation de la méthode utilisée en classe pour apprendre à relire un texte en classe de CP.

Pour Kakpo (*ibid.*) certaines « dissonances » proviennent d'une attention familiale portée sur des « enjeux connexes »—en lieu et place des véritables enjeux « cognitifs » sous-tendus par les tâches scolaires— qui amènent les enfants dans de « mauvaises logiques d'apprentissage ». Selon elle, cela vient

du fait que les accompagnants ne sont pas des sujets « génériques » mais bien des sujets « sociaux » qui plus est non-professionnels. En ce sens, leur logique est une « logique d'action fondamentalement plurielle qui fait s'articuler des considérations d'ordre cognitif, affectif, moral, éducatif, pragmatique, identitaire, etc. ».

Les équipes professionnelles des écoles ne doivent pas se contenter de rencontrer les familles pour leur donner des conseils généraux. Kakpo, au contraire, les incite à introduire explicitement pendant ces temps de rencontre « quelque controverse pédagogique au sein des familles » qui favoriseront l'accès des familles aux enjeux cognitifs sous-tendus par les tâches scolaires données en devoirs.

5.2 Analyse critique de notre recherche

5.2.1 Un regard critique porté sur nos travaux et sur les différents niveaux d'analyse

Porter un regard critique sur ce travail de recherche et sur la rédaction de ce mémoire, c'est s'interroger sur les différents niveaux d'analyse.

D'un point de vue épistémologique, cela revient à mettre l'accent sur une compétence critique vis-à-vis du travail en cours. Afin de rendre compte de ce travail de conscientisation et d'objectivation, nous avons fait des choix d'énonciation (tant dans le lexique que dans la syntaxe) et nous avons cherché, en prenant appuis sur des auteurs, à étayer et à argumenter notre discours, tentant ainsi de nous éloigner d'une pensée idéologique ou dogmatique ou simplement fonctionnelle (en lien avec notre profession d'enseignante). Les résultats de nos travaux sont en premier lieu destinés à nos pairs, enseignants de l'école Maurice Bécane, ils n'ont d'autre but premier que d'apporter de nouvelles connaissances contextualisées qui pourraient les amener à réfléchir et changer leurs pratiques. Cet apport est mince, il n'est pas généralisable, mais nous l'avons souhaité pragmatique et opérationnalisable.

Porter un regard critique sur ce travail c'est aussi s'interroger sur le niveau théorique et se poser la question de la pertinence des choix théoriques et des notions convoquées. Dès le commencement de nos travaux, nous avons souhaité nous ouvrir à des sources diverses afin d'élargir notre pensée et d'aller au-delà de notre culture-métier. C'est ainsi que nous avons retenu les choix d'une approche historique et institutionnelle de la relation école/famille et d'une entrée sociologique sur le rôle de l'école, des enseignants et des apprentissages au fil du temps. C'est aussi pour cette raison que nous nous sommes intéressée aux travaux de Tricot, de Boimare, de Favre ou encore d'Alava, de Bautier, de Rayoux et de Kakpo. S'appuyer sur des auteurs, c'est en quelque sorte « annexer » leurs pensées pour les traduire dans notre travail et en rendre compte. Ces différents auteurs, ces différentes entrées nous ont offert la garantie d'un double ancrage : scientificité et culture professionnelle.

Effectuer une analyse critique de nos travaux, c'est également porter un regard critique sur le niveau méthodologique. Pour nous « protéger » de nos propres *a priori*, de nos projections ou de nos représentations professionnelles et personnelles, nous avons fait le choix de réaliser une série d'entretiens auprès d'un échantillon de parents. La constitution de l'échantillon a été minutieusement préparée et réalisée en nous basant sur les travaux de Roussel, Wacheux, Duru-Bellat et Van Zanten. Pour élaborer notre guide d'entretien, nous avons également pris le soin de nous appuyer sur des auteurs (Letrilliart, Bourgeois, Vega, Cittée, Lutsman, Roussel et Wacheux). Cette série d'entretiens nous a permis d'identifier et de définir finement des besoins en formation du côté des parents d'élèves quant aux apprentissages et à l'accompagnement à la réussite scolaire de leur(s) enfant(s). Le questionnaire qu'Alava a utilisé pour son travail sur les alliances éducatives et l'évolution des représentations d'aide aux devoirs nous a permis de concevoir notre propre questionnaire après une phase d'analyse et de réécriture puisque il fallait adapter l'outil à notre milieu. Les écrits de Ghiglione, Bromberg, Dorna ou encore Matalon nous ont amenée à prendre conscience qu'il n'y a pas de jeu sans enjeu et que la communication entre les membres du réseau est un élément important à ne pas négliger. Nous nous sommes attachée à informer les familles de notre démarche, à rendre possible et bienvenu leur intéressement à nos travaux.

D'un point de vue technique, pour traiter les données recueillies lors de la conduite des entretiens semi-directifs, nous avons opté pour une analyse manuelle (de type « Bardin ») épaulée par la méthode des juges (Faraco, Barbier & Piolat, 2002). Une analyse réalisée à partir d'un logiciel (ALCESTE, par exemple) aurait peut-être amélioré ou affiné nos conclusions ; néanmoins, devant la petite quantité de textes à traiter et compte-tenu qu'il s'agissait d'une enquête préliminaire, il nous a semblé qu'une analyse manuelle réalisée à deux constituerait une bonne alternative et permettrait de respecter les délais liés aux calendriers scolaire et universitaire pour la conduite de nos travaux.

Pour l'analyse des données recueillies grâce au questionnaire, nous avons eu recours à des logiciels (tableur et logiciel d'analyse de données : « R »). Cette aide technique s'est avérée indispensable au regard de la quantité de données réunies, nous permettant ainsi d'être précise et d'obtenir rapidement les résultats de tests et les calculs de répartition.

S'interroger sur ces différents niveaux de notre travail de mémoire, c'est porter un regard critique sur l'ensemble de celui-ci, sur la complexité de la démarche dans son ensemble et le bien fondé du travail réalisé. Morin (1995), lorsqu'il évoque la complexité, rappelle l'origine du mot : « "complexus", "ce qui est tissé ensemble". Les constituants sont différents, mais il faut voir comme dans une tapisserie la figure d'ensemble ».

5.2.2 Comment les résultats pourront-ils participer à l'évolution des pratiques ? Conditions favorables et limites.

a. *Définir, redéfinir l'évolution*

L'évolution est définie comme un « *passage progressif d'un état à un autre. [une] transformation du caractère, du comportement, des opinions de quelqu'un au cours du temps. [un] ensemble de ces modifications, [un] stade atteint dans un processus, considéré comme un progrès ; [c'est un] développement* »¹⁹. L'évolution s'apparente à un processus de transformation pouvant aboutir à une possible amélioration.

Lorsqu'on parle « évolution des pratiques », on fait référence à des recherches praxéologiques qui sont des recherches pour savoir et agir par opposition aux recherches nomothétiques qui cherchent à établir des savoirs, à établir des lois.

S'interroger sur la possibilité que les résultats fassent évoluer les pratiques, c'est chercher à établir un lien entre recherche et pratiques, c'est étudier le rapport Science/Action.

b. *Recherche praxéologique et évolution des pratiques*

Les recherches praxéologiques reposent sur des savoirs d'action et des avoirs théoriques. Les enjeux de notre recherche sont pragmatiques, nos résultats donnant des réponses sur le « comment » ; ils sont aussi sociaux puisqu'ils ont pour vocation à être partagés avec, par exemple, les familles des élèves de l'école Maurice Bécane. Il existe aussi des enjeux ontogéniques puisque l'on vise le développement des personnes, des praticiens, de leurs compétences. Cette recherche, comme toute recherche praxéologique a pour objectif de proposer des repères pour l'action et de participer ainsi à l'évolution des pratiques. Elaborée dans une conception externaliste, l'activité scientifique développée devrait prendre tout son sens dans le milieu constitué par l'école, les familles et les autres accompagnants aux devoirs et devrait favoriser l'émergence de pratiques nouvelles.

c. *Conditions favorables à une évolution des pratiques*

Parmi les conditions favorables, il est important de relever que la commande de ce travail émane du terrain et des enseignants (Conseil des Maîtres). C'est un travail dont les résultats intéressent l'équipe enseignante mais également plus largement les différents acteurs de l'école Maurice Bécane (élèves, parents, éducateurs et autres accompagnants aux devoirs) et même si ces derniers n'ont pas été commanditaires de la demande. Le fait d'avoir travaillé au sein d'un réseau socio-technique nous a amené une grande richesse ; en fournissant appuis et ressources, nous avons pu accéder réellement à une meilleure connaissance du terrain et opérer ainsi de bonnes opérations de traduction au sein de notre réseau.

¹⁹ Dictionnaire Larousse en ligne, <http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/évolution/31900>

Notre attention s'est très vite portée sur les conditions d'effectivité en aval de notre travail de recherche, assez tôt, nous nous sommes souciée de la valorisation des savoirs produits. Ces savoirs devaient être effectifs pour être saisis par les acteurs de notre réseau et amener des connaissances contextualisées et nouvelles susceptibles d'être communiquées et valorisées.

Si notre posture multiple (chercheur/acteur/commanditaire) a posé problème en termes de limites, elle a tout de même eu l'avantage d'amener une validité empirique à notre travail de recherche. Si « l'image de l'exercice idéal du métier est immanquablement en décalage avec l'exercice du métier sur le terrain (le métier de la réalité) où existent des conditions toujours particulières et parfois limitatives et contraignantes » (Talbot, 2004), notre connaissance particulière et raffinée du contexte a dû se traduire par des choix empiriques pertinents.

Par les connaissances produites extrêmement liées au milieu et par le soin apporté aux opérations de traduction, nous pensons que les pistes pour l'action proposées dans ce mémoire vont permettre une évolution des pratiques.

d. Limites de notre recherche

Comme tout travail, notre travail comporte de nombreuses limites, nous allons en particulier évoquer des limites en termes de validité des conclusions. En termes de validité interne, nous pouvons nous demander s'il est possible d'affirmer que nos conclusions sont les seules compatibles avec les données analysées. Les données recueillies méritent d'être questionnées de par notre double-posture (chercheur, acteur de l'école) qui a pu influencer les réponses obtenues puisqu'il s'agit de pratiques déclarées et non des pratiques observées.

Se pose aussi la question de la validité individuelle : les résultats obtenus sur l'ensemble des personnes interrogées sont-ils transposables aux individus ? Il faut ici se garder de toute généralisation hâtive car ce qui est globalement « vrai » pour un ensemble ne l'est pas individuellement. Lorsque l'on souhaite s'exprimer sur un individu « I », il semble bon et judicieux de le faire à partir des résultats obtenus pour cet individu et éventuellement de se baser sur des pratiques observées (plus que déclarées) et de façon multiples (et non située une fois dans le temps).

Sur la question de la validité externe, nous souhaitons clairement exprimer que les résultats obtenus sont liés au système constitué par l'école et ses différents acteurs, il nous semble qu'en aucun cas ces résultats ne peuvent être généralisés. Nos conclusions ne sont pas généralisables et n'ont jamais eu le dessin de l'être. Notre visée praxéologique a toujours été liée au contexte et aux praticiens de l'école Maurice Bécane. Cependant, certains éléments théoriques et méthodologiques pourraient tout à fait servir de base de réflexion à toute nouvelle recherche sur le sujet de la réussite scolaire et de l'accompagnement aux devoirs dans le cadre de coopérations école/famille.

Nous nous devons également d'évoquer des limites au regard de la commande. Le chercheur doit « conserver une liberté, une distance critique » vis à vis des commanditaires et des choix politiques car ceux-ci ne comportent pas uniquement des critères scientifiques » (Talbot, *ibid.*), considérant cela, notre posture de chercheur/commanditaire/acteur est un sérieux biais au travail conduit cette année. Il apparaît évident que notre travail aurait été « libéré » de certains biais si nous avions pu le conduire dans un autre milieu, ce qui n'a pas été possible compte-tenu du fait que nous avons continué notre activité professionnelle tout en étudiant en Master 2.

6. Conclusion

Tout « accomplissement » scientifique implique de nouvelles « questions », il demande à être « dépassé » et à vieillir. Quiconque veut servir la science doit s'en accommoder. Des travaux scientifiques peuvent certes conserver une importance durable, soit qu'ils procurent du plaisir en raison de leur qualité scientifique ou qu'ils servent de moyen pour la formation au travail scientifique. Mais encore une fois, être dépassé d'un point de vue scientifique n'est pas seulement notre destin à tous, mais c'est aussi notre but à tous. Nous ne pouvons travailler sans espérer que d'autres iront plus loin que nous.

(Weber, 1919, p. 82).

Parce que des malentendus viennent brouiller les relations école/familles/ « Savoir aider à la réussite scolaire » notamment sur la question des devoirs, parce que les parents de l'école Maurice Bécane ont exprimé des besoins en formation sur l'accompagnement au travail hors la classe, nous avons essayé de répondre à la question suivante : Savoir aider à la réussite scolaire : comment les enseignants peuvent-ils lever certains malentendus sur la question des devoirs ?

Les travaux conduits tout au long de l'année nous ont permis de dégager quatre propositions d'actions qui, dans le cadre d'une alliance éducative, devraient aider à la réussite scolaire des élèves de cette école.

En, tout premier, une limitation des situations d'enseignement scolaire hors la classe permettrait de ne pas accentuer les écarts déjà existants entre les élèves et de préserver - pour les apprenants - un rapport au savoir le plus simple possible en évitant de potentiels brouillages dus à des savoirs de références réinterprétés.

En proposant des outils d'accompagnement à la réalisation des devoirs, les élèves et leurs accompagnants seraient mieux armés pour comprendre ce qui est attendu par l'école en termes de tâches élémentaires pour l'élève. Des tels outils offriraient la possibilité de voir quelles activités d'accompagnement peuvent être mises en place par les accompagnants pour suivre les travaux hors la classe. En suivant les conseils donnés par l'école, les accompagnants seront rassurés d'aller dans le sens du développement des apprentissages et dans la recherche d'autonomie des élèves.

La possibilité de réunir les familles peut-être également envisagée. Des réunions ponctuelles pourraient être organisées pour présenter des apprentissages bien particuliers et fondamentaux comme l'apprentissage du code dans l'apprentissage de la lecture ou encore l'apprentissage d'une technique opératoire. Ces temps à visée formative permettraient d'amener des éléments de culture professionnelle dans les familles.

Les tâches de devoirs liées à la préparation des évaluations comptent parmi les plus complexes. Afin d'aider les élèves à réussir ces tâches, la possibilité de les dévoluer différemment peut-être envisagée. En précisant les attendus en termes de connaissances à maîtriser, les enseignantes clarifient le contrat didactique et rendent les pratiques d'auto-régulation des apprentissages et d'auto-évaluation possibles.

Tous ces éléments ont emporté l'adhésion de l'équipe professionnelle qui s'est emparée des résultats présentés. Pour autant, les pratiques évolueront-elles ? Se pose maintenant la question de l'accompagnement au changement de l'équipe professionnelle.

7. Références

Abric, J. C. (2007). La recherche du noyau central et de la zone muette des représentations sociales. *Hors collection*, 59-80.

Akrich, M., Callon, M., & Latour, B. (2006). *Sociologie de la traduction : textes fondateurs*. Presses des Mines.

Alava, S. (2013). Alliances éducatives et évolution des représentations de l'aide aux devoirs. Actes du congrès de l'Actualité de la Recherche en Education et Formation (AREF- AECSE), Laboratoire LIRDEF- EA 3749. Université de Montpellier.

Altet, M. (2010). Deux décennies de formation des enseignants dans les IUFM : un processus de formation professionnalisante en héritage. *Recherche en Education* (CREN, Nantes), 8, 8-23.

Altet, M. (2011). Les compétences de l'enseignant professionnel : entre savoirs, schèmes d'action et adaptation, le savoir analysé. In L. Paquay, M. Altet, E. Charlier & P. Perrenoud (Éds), *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies ? Quelles compétences ?* Bruxelles : De Boeck.

Andreani, J. C., & Conchon, F. (2005). Méthodes d'analyse et d'interprétation des études qualitatives: état de l'art en marketing. *Congrès des Tendances du Marketing*.

Ardoino, J., & Mialaret, G. (1990). L'intelligence de la complexité pour une recherche en éducation soucieuse des pratiques. *Les nouvelles formes de la recherche en éducation au regard d'une Europe en devenir*.

Bautier, É., & Rayou, P. (2009). *Les inégalités d'apprentissage. Programmes, pratiques et malentendus scolaires*. Paris : PUF.

Bourdieu, P. (1973). *Esquisse d'une théorie de la pratique, précédée de trois essais d'ethnologie kabyle*, 1^{ère} éd. : Genève, Droz. Rééd. : Paris : Seuil, 2000.

Bourdieu, P. & Passeron, J-C. (1964). *Les héritiers : les étudiants et la culture*. Paris : Les Éditions de Minuit.

Bourdieu, P. & Passeron, J-C. (1970). *La reproduction : Éléments d'une théorie du système d'enseignement*. Paris : Les Éditions de Minuit.

Callon, M. (1989). *La science et ses réseaux : genèse et circulation des faits scientifiques*. Paris : Editions de la Découverte.

Callon, M. & Latour, B. (1986). Les paradoxes de la modernité. Comment concevoir les innovations ?, *Prospective et santé*, 36.

Caspe, M., Lopez, M. E., & Wolos, C. (2007). Family involvement in elementary school children's education. Family involvement makes a difference. *Harvard Family Research Project*. Number 2.

Cellule de Veille Scientifique et Technologique. (2006). Les parents et l'école. *Lettre d'information de la VST*, n° 22. novembre 2006.

Charlot, B. (2013). Entretien avec Bernard Charlot, « L'équation pédagogique fondamentale : Apprendre = Activité intellectuelle + Sens + Plaisir ». *Diversité*, n° 174. 4e trimestre 2013.

Daunay, B., Delcambre-Delville, I., Lahanier-Reuter, D., & Reuter, Y. (2007). *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*. Bruxelles : De Boeck Université.

Demailly, L. (2004). Le sociologue, la commande et la bonne distance. In Pelletier G. (dir.), *Accompagner les réformes et les innovations en éducation. Consultance, recherche et formation*.

Douady, R. (1994). Ingénierie didactique et évolution du rapport au savoir. Une chronique en calcul mental, un projet en algèbre à l'articulation collège-seconde. *Repères*, 15.

Dubet, F. (1998). Le sociologue de l'éducation. *Magazine Littéraire*, 45-46.

Dubet, F. (2002). *Le déclin de l'institution*. Paris : Seuil.

Dubet, F. (1997). *École, familles: le malentendu*. Paris : Textuel.

Durning Paul (2006). *Education familiale. Acteurs, processus, enjeux*. Paris : L'Harmattan.

Duru-Bellat, M., & Van Zanten, A. (2012). *Sociologie de l'école*. Paris : Hachette.

Faraco, M., Barbier, M.-L. & Piolat, A. (2002). A comparison between L1 and L2 notetaking by undergraduate students. In G. Rijlaarsdam (Serie Ed.), *Studies in Writing* & S. Ransdell & M.L. Barbier (Volume, Eds.), *New Directions in Research on L2 Writing* (pp. 145-167). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.

Favre, D. (2013). *L'addiction aux certitudes*. Paris : Yves Michel.

Favre, D., & Reynaud, C. (2000). Des représentations-obstacles à prendre en compte dans la formation aux métiers de l'enseignement. *Éducation et francophonie*, XXVIII (2).

Ghiglione, R., Bromberg, M., & Dorna, A. (1986). Parole et persuasion : les enjeux sociaux, in : R. Ghiglione (Ed.), *L'homme communiquant*, Paris : A. Colin, 77-109.

Ghiglione, R., & Matalon, B. (1991). *Les enquêtes sociologiques*. Paris : A.

Imbert, F. (1986). Innovation et temporalité. *Revue française de pédagogie*.

Jeynes, W. (2012). A meta-analysis of the efficacy of different types of parental involvement programs for urban students. *Urban Education*, 47(4), 706-742.

Kakpo, S. (2012). *Les devoirs à la maison: mobilisation et désorientation des familles populaires*. Paris : PUF.

Kalubi, J. C. & Lesieux, E. (2006). Alliance entre enseignants et parents d'élèves présentant des difficultés d'attention: une analyse sémiotique des perceptions du diagnostic. *Revue des sciences de l'éducation*, 32(3), 567-591.

Latour, B. (1987). *La science en action*, Paris : La Découverte.

1987. LeTrilliart, L., Bourgeois, I., Vega, A., Cittée, J., & Lutsman, M. (2009). Un glossaire d'initiation à la recherche qualitative. *Deuxième partie : de «Maladie» à «Verbatim»*. *Exercer*, 88(20), 106-12.
- Meirieu, P., Hameline, D., Baro, H., Boimare, S., Charnay, R. et. al. (2000). *L'école et les parents : la grande explication*. Paris : Plon.
- Meirieu, P. (2008). Les parents se sentent exclus de l'école. *Le Progrès*. Octobre 2008.
- Morin, E. (2003). *Éduquer pour l'ère planétaire*. Paris : Balland.
- Morin, E. (1999). *La tête bien faite*. Paris : Seuil.
- Morin, E. (1995), La stratégie de reliance pour l'intelligence de la complexité, in *Revue Internationale de Systémique*. Vol 9, N° 2.
- Moscovici, S. (1972). *Introduction à la psychologie sociale*. Paris : Larousse.
- Münster, A. (2005). *Sartre et la praxis: ontologie de la liberté et praxis dans la pensée de Jean-Paul Sartre*. Paris : L'Harmattan.
- Musial, M., Pradère, F., & Tricot, A. (2012). *Comment concevoir un enseignement?*. Bruxelles : De Boeck.
- Péoc'h, N. (2008). L'exigence d'un repérage – ou comment comprendre la double posture intriquée du praticien et du chercheur. *Recherche en soins infirmiers*, (4), 14-22.
- Périer, P. (2007). École et familles populaires. *XYZep*. Lyon: Publication du centre Alain Savary de l'INRP. 26.
- Rateau, P. (2001). *Méthode et statistique expérimentales en sciences humaines*. Paris : Ellipses.
- Rayna, S., & Rubio, M-N. (2010). Coéduquer, participer, faire alliance. *Petite enfance et parentalité*, 15-25
- Rayou, P. (2009). *Faire ses devoirs. Enjeux cognitifs et sociaux d'une pratique ordinaire*. Rennes : PUR.
- Rimbaud, A. (1990). Lettre à Paul Demeny du 15 mai 1871. *Œuvres*. Paris : Pocket.
- Roussel, P., & Wacheux, F. (2005). *Management des ressources humaines: méthodes de recherche en sciences humaines et sociales*. Bruxelles : De Boeck.
- Saint-Jean, M. (2002). , *Le bilan de compétences. Des caractéristiques individuelles à l'accompagnement de l'implication dans le projet*, Paris : L'Harmattan.
- Sensevy, G. (2007). « Des catégories pour décrire et comprendre l'action didactique », in G. Sensevy et X. Mercier (dir.), *Agir ensemble. L'action didactique conjointe du professeur et des élèves*, Rennes : PUR.
- Soleil, J. (1937), *Le livre des instituteurs. Traité complet des devoirs et des droits des membres de l'enseignement*. Paris : Librairie H. Le Soudier.
- Talbot, L. (2004). Intérêts et limites des apports de la recherche aux pratiques de l'enseignement, *Revue Éduquer*. N°8.

Troger, V. (2012). Bourdieu et l'école : la démocratisation désenchantée. Sciences humaines, n° spécial n° 15, L'œuvre de Pierre Bourdieu. Sociologie, Bilan critique, Héritage, février-mars 2012.

Weber, M. (1919). Le métier et la vocation de savant. *In Le savant et le politique (2003)*. Paris : 10-18.

Textes officiels

Berthelot, M. (1887), *Lettre aux Préfets*. 25 mars 1887.

Inspection Générale de l'Education Nationale. (2006). *La place et le rôle des parents dans l'école*. Rapport - n° 2006-057. Octobre 2006. Paris : MEN (IGEN).

Inspection Générale de l'Education Nationale. (2008). *Le travail des élèves en dehors de la classe : Etat des lieux et conditions d'efficacité*. Rapport N°2008-086. Octobre 2008. Paris : MEN (IGEN).

Inspection Générale de l'Education Nationale et Inspection Générale de l'administration de l'Education Nationale et de la Recherche. (1997). *Les déterminants de la réussite scolaire en zone d'éducation prioritaire*. Moisan, C. et Simon, F. septembre 1997.

Ministère de l'Instruction publique. (1883). *Circulaire connue sous le nom de "Lettre aux instituteurs"*. 17 novembre 1883.

Ministère de l'Education Nationale. (1976). *Décret du 28.12.1976 (Instauration des conseils d'école)*.

Ministère de l'Education Nationale. (1989). *Loi d'orientation*. 10 juillet 1989.

Ministère de l'Education nationale. (2008). *Circulaire N° 2008-081. Mise en place de l'accompagnement éducatif à compter de la rentrée 2008 dans les écoles élémentaires de l'éducation prioritaire*. 5 juin 2008.

Ministère de l'Education Nationale. (2013). *Circulaire n°2013-142. Renforcer la coopération entre les parents et l'école dans les territoires*. 15 octobre 2013.

Ministère de l'Education Nationale et Ministère de l'Enseignement Supérieur et Recherche. (1996). *Circulaire no 96-117. Prévention de la violence à l'école : renforcement du dialogue entre les établissements et les parents d'élèves*. 25 avril 1996.

Webographie

Ecole supérieure de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche (ESEN). (n,d). *La réforme de l'enseignement. Projet « Langevin-Wallon »*. Récupéré le 7 mars 2014 sur le site de l'ESEN :

http://www.esen.education.fr/fileadmin/user_upload/Modules/Ressources/Rapports/langevinW.pdf

Le Monde, Education. (2013, mise à jour le 29 octobre 2013). *Edgar Morin : "Il faut enseigner ce qu'est être humain"*. Consulté le 10/03/2014 sur le site du monde :

http://www.lemonde.fr/education/article/2013/10/25/edgar-morin-il-faut-enseigner-ce-qu-est-etre-humain_3502485_1473685.html

Ministère de l'éducation Nationale. (2002). *Les programmes 2002 de l'école maternelle*. Récupéré le 4 mars 2014 sur le site du Ministère de l'Education Nationale :

<http://www.education.gouv.fr/bo/2002/hs1/maternelle.htm>

Ministère de l'éducation Nationale, Eduscol. (n.d., mise à jour 16 août 2011). *La page soutien à la parentalité*. Récupéré le 4 mars 2014 sur le site du Ministère de l'Education Nationale (Eduscol) :

<http://eduscol.education.fr/cid53753/soutien-a-la-parentalite.html>

Ministère de l'éducation Nationale, Eduscol. (n.d., mise à jour 28 juin 2012). *Malette des parents*. Récupéré le 4 mars 2014 sur le site du Ministère de l'Education Nationale (Eduscol) :

<http://eduscol.education.fr/pid26667/mallette-des-parents.html>

Tomei, S. (mis en ligne le 19 janvier 2009). *Instruction publique ou éducation nationale ? L'enseignement de la Troisième République*. Récupéré le 4 mars 2014 sur Mezetulle, blog-revue :

<http://www.mezetulle.net/article-26934548.html#notes>

Table des documents annexés

Annexe 1_ Critères de dispersion

Annexe 2_ Le guide d'entretien

Annexe 3_ Traces de l'analyse manuelle

Annexe 4_ Besoins en formation mis en évidence par l'analyse des entretiens semi-directifs

Annexe5_ « Jeudi de la parentalité », un exemple

Annexe 6_ Extraits d'évaluations semestrielles

Annexe 7_ Questionnaire (version initiale)

Annexe 8_ Questionnaire (version validée par le Conseil des Maîtres)

Annexe 9_ Relevé des devoirs donnés aux 59 CM1/CM2 de l'école du 10 au 14.02.2014

Annexe 10_ Relevé des devoirs donnés aux 59 CM1/CM2 de l'école du 02 au 06.06.2014

Annexe 11_ Exemple de trace écrite : une carte mentale réalisée avec les CM1 en histoire

Annexe 12_ Mot accompagnant la diffusion du questionnaire

Critères de dispersion pris en compte

à partir des travaux de Duru Bellat et Van Zanten (2012)

- 1- Âge de la personne de référence
- 2- Catégorie socio-professionnelle
- 3- Situation familiale
- 4- Nombre d'enfant(s)
- 5- Capital scolaire linguistique et culturel perçu
- 6- Origines familiales autochtones ou non

Critères de dispersion pris en compte

à partir des travaux d'Alava (2013) et de Caspe (2007)

- 7- Réussite scolaire de l'enfant
- 8- Implication de la famille à l'école.

Guide d'entretien

| | |
|---------------------------------------|--|
| Introduction | <p>Bonjour Madame / Monsieur,</p> <p>C'est Madame ANTONINI et Monsieur MOREAU (ou Monsieur MOREAU et Madame ANTONINI) de l'école élémentaire Maurice Bécane.</p> <p>On appelle quelques familles pour connaître les idées des parents sur ce qui pourrait aider les élèves à mieux réussir.</p> <p>On vous a choisi parce que votre point de vue nous intéresse.</p> <p>On voudrait vous poser quelques questions.</p> <p>Vos réponses seront enregistrées mais resteront confidentielles et anonymes.</p> <p>Les critiques et les propositions de changement sont les bienvenues.</p> <p>Accepteriez-vous de répondre à quelques questions : ça durerait environ 15 minutes ?</p> |
| Entame | A votre avis, qu'est-ce qui pourrait aider les élèves à mieux réussir à l'école ? |
| Relances sur le « Pourquoi ? » | <p><i>SENS : « Pour vous, à quoi sert l'école ? »</i></p> <p><i>MINIMUM : « A votre avis, qu'est-ce que l'école doit apporter au minimum ? »</i></p> <p><i>IDÉAL : « Dans l'idéal, que pourrait-elle apporter de plus ? »</i></p> |
| Relances sur le « Comment ? » | <p><i>ACTION PARENTALE : « Que faites-vous pour aider votre enfant à réussir à l'école ? »</i></p> <p><i>AIDE DE L'ÉCOLE : « Comment l'école peut-elle vous aider ? »</i></p> <p><i>AIDE A L'ÉCOLE : « Comment les parents peuvent-ils aider l'école ? »</i></p> |
| Clôture | <p>On vous remercie pour votre temps et vos réponses. Si d'autres réponses vous viennent, vous pouvez nous contacter et nous faire part de vos ajouts.</p> <p>Au revoir, à très bientôt.</p> |

Traces de l'analyse manuelle

Un exemple sur les réponses obtenues à la question « Que faites-vous pour aider votre enfant à réussir ? »

Quelques indications pour comprendre :

- les répondants sont identifiés par un numéro (ex : 001)
- les idées sont catégorisées par thématique (première colonne)
- une métacatégorisation est réalisée pour chaque « bloc » d'idées (deuxième colonne), les idées majeures et mineures apparaissent (fréquence exprimée : nombre de réponse /11)
- des besoins sont définis sous forme de questions pour chaque métacatégorie de réponses.
- les oppositions sont mises en évidence (partie encerclée).

| COMMENT ? | Regroupement des idées par thématiques Classement Idées majeures / idées mineures | Métacatégorisation | Définition de besoins à partir des réponses fournies |
|---|---|---|--|
| Que faites-vous pour aider votre enfant à réussir ? | <p>001 Apporter un plus – Aller au-delà – Pousser plus / 003 Exercices à la maison – Autres méthodes d'apprentissage – Jeux éducatifs - 003 Aides extérieures – orthophonie / 004 Cours particuliers – étudiant – psychologue / 005 Autres méthodes d'apprentissage - 005 Remédiation / 006 Je pose la question « pourquoi ils ne comprennent pas » / 007 apporter un plus culturel - 007 Mobilisation face aux difficultés / 010 En plus des devoirs – Être sûr qu'ils ont compris – Pour qu'ils ne décrochent pas / 011 Jeux de société – Application de ce qu'ils devraient savoir à leurs âges dans des exemples de la vie de tous les jours</p> <p>001 Aide aux devoirs / 002 Surveiller les devoirs – Suivre – Voir si c'est net – Voir si c'est compris / 004 Aide aux devoirs quand elle les ramène / 006 Suivi du travail scolaire – survol des cahiers – le week-end / 006 Inscription à l'étude / 008 Je regarde si elle a fait ses devoirs – Le week-end je prends du temps / 009 Je prends une heure minimum pour les devoirs / 011 aide aux devoirs 002 Pas d'enseignement</p> <p>001 Culture du goût de l'effort – Enseigner l'effort – Coaching / 002 Renforcement psycho-affectif – Prévention de l'échec – plaisir / 005 Importance de l'apprentissage – Envie d'apprendre / 009 Valorisation de l'enfant</p> <p>001 Culture de la curiosité – Ouverture – Activités extrascolaires / 009 Créer de bonnes conditions – Equilibre de l'enfant – Réduire le stress / 011 Faire attention à leur état de fatigue – Repos 007 Transmission de valeurs – Qu'est-ce que réussir ?</p> | <p>8/ 11 _ faire/apporter « plus » que ce qui est demandé</p> <p>7/ 11 _ suivre, accompagner, aider le travail des enfants (par une inscription aux ateliers « études » ou par un accompagnement à la maison)</p> <p>4/ 11 _ coaching, renforcement psycho-affectif</p> <p>4/11 _ autour de l'équilibre de l'enfant</p> | <p>1. Comment accompagner son enfant dans son travail personnel ?</p> <p>2. Comment « surveiller » le travail de la semaine ?</p> <p>3. Quelle durée pour les devoirs ?</p> <p>4. Apporter « plus » : qu'est-ce que cela peut être ?</p> <p>NB : la piste 4 est en lien avec les métacatégories ROSE et BLEUE...</p> <p>A NOTER : opposition entre ceux qui ne font que vérifier ou accompagner aux devoirs et ceux qui en font faire « plus » aux enfants. Certains même (comme 002) disent ne pas être en mesure d'enseigner puisqu'ils ne sont pas professeurs.</p> <p>Nb : idée minoritaire : renforcement des règles, gestion des punitions</p> |

Besoins en formation mis en évidence par l'analyse des entretiens semi-directifs

Liste des besoins identifiés classés selon les catégories générales de connaissances (Musial, Pradère & Tricot, 2012) et selon leur « poids » (Idées majeures vs idées mineures) :

Connaissances déclaratives :

1. Les savoirs fondamentaux, quels sont-ils ? **(73%)**
2. Apporter « plus » ou « un plus » à son enfant : qu'est-ce que cela peut-être ? (liste d'activités qui renforcent la réussite scolaire). **(73%)**
3. Comment améliorer le bien-être des enfants à l'école ? **(64%)**
4. Qu'apprend-on à l'école très concrètement pour devenir plus « autonome » ? **(54%)**
5. Comment participer à la vie de l'école ? **(27%)**

Connaissances procédurales :

1. Cohérence et confiance sont mères de Continuité éducative, comment faire en tant que parent ? **(90%)**
2. Quels outils et dispositifs pédagogiques pour aider son enfant à mieux réussir ? **(73%)**
3. Sur la question des « devoirs » :
 - Comment accompagner son enfant dans son travail personnel ? **(64%)**
 - Quelle durée pour les devoirs ? **(64%)**

A NOTER : opposition entre ceux qui ne font que vérifier ou accompagner aux devoirs et ceux qui en font faire « plus » aux enfants. Certains même (comme 002) disent ne pas être en mesure d'enseigner puisqu'ils ne sont pas professeurs.

4. Cohérence et confiance sont mères de Continuité éducative, comment faire en tant que parent ? **(64%)**
5. Comment éveiller la curiosité ? Comment enrôler les enfants dans les tâches d'apprentissages ? **(45%)**

« Jeudi de la parentalité »

Un exemple

Ecole d'application Maurice Bécane élémentaire

« Jeudi de la parentalité » A L'ECOLE

5 AVRIL 2012

Chers parents et représentants légaux,

Un jeudi soir par période entre deux vacances scolaires, l'association sportive et culturelle, les représentants élus des parents d'élèves et l'équipe professionnelle de l'école vous proposent un moment d'information, d'échanges et de débats autour de questions qui préoccupent les parents.

LE JEUDI 5 AVRIL 2012 A PARTIR DE 17h30 DANS LA SALLE DE CANTINE

venez vous informer et partager des points de vue concernant

LES DIFFICULTES SCOLAIRES

Que faire pour aider les enfants concernés ?

Un verre de l'amitié sera servi. Amenez des amuse-gueules à partager !

En vous espérant nombreux : à jeudi !

Pour toute l'équipe de l'élémentaire M. Bécane,
N.O. MOREAU, directeur

Extraits d'évaluations semestrielles

Prénom :

**Evaluation de français
CM1 – semestre I**

Date :

| | | | | |
|--|--------|-------------|------------------------|------------|
| Écrire sans erreur sous la dictée un texte d'une dizaine de lignes en mobilisant les connaissances acquises. | Acquis | À renforcer | En cours d'acquisition | Non acquis |
|--|--------|-------------|------------------------|------------|

Un match pas comme les autres

Le numéro de cirque le plus curieux du monde a sans doute été présenté par un cirque de Berlin : six vaches dressées jouaient au football !

À ton tour, en dix lignes, imagine une suite à cette histoire...

.....

.....

.....

Prénom :

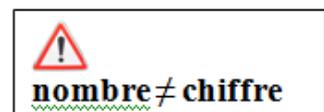
**Evaluation de mathématiques
CM1- Semestre 1**

Date :

| | | | | |
|---|--------|-------------|------------------------|------------|
| Connaître, savoir écrire et nommer les nombres entiers jusqu'au milliard. | Acquis | À renforcer | En cours d'acquisition | Non acquis |
|---|--------|-------------|------------------------|------------|

J'entoure le nombre au stylo quand le chiffre des centaines est égal à 3.
Dans chaque nombre, j'entoure, au crayon, le chiffre des unités de mille.

1 398 – 9 759 – 4 023 – 62 – 369 – 9 – 6 365 – 7 928



Complète les réponses suivantes :

Quel est le **nombre** de dizaines dans 230 ? dizaines

Quel est le **nombre** de centaines dans 1520 ? centaines

Questionnaire (Version initiale)

Questionnaire à compléter

par une personne qui aide à faire les devoirs

UN QUESTIONNAIRE PAR PERSONNE AIDANT L'ENFANT A FAIRE SES DEVOIRS

Je suis...

| | | | | | |
|------|------|----------------------------|----------------------|---|-------|
| Père | Mère | Autre membre de la famille | Enseignant à l'étude | Autre éducateur professionnel (nounou, animateur, etc.) | Autre |
|------|------|----------------------------|----------------------|---|-------|

Sexe

| | |
|----------|---------|
| Masculin | Féminin |
|----------|---------|

Âge

| | | | | | |
|-----------------|-----------|-----------|-----------|-----------|----------------|
| Moins de 20 ans | 20-29 ans | 30-39 ans | 40-49 ans | 50-59 ans | Plus de 60 ans |
|-----------------|-----------|-----------|-----------|-----------|----------------|

Catégorie socio-professionnelle

| | | | |
|--|--|---|-------|
| « défavorisée » ouvrier employé sans activité professionnelle etc. | « moyenne » agriculteurs artisans commerçants technicien professions intermédiaires etc. | « favorisée » professions libérales ingénieurs cadres professeurs etc. | autre |
|--|--|---|-------|

Diplôme le plus élevé ou équivalent

| | | | | | |
|--------------|----------------------------------|---------------------|--------------|---------------------------|-------|
| Sans diplôme | Certificat de formation générale | Brevet des collèges | Baccalauréat | Supérieur au baccalauréat | Autre |
|--------------|----------------------------------|---------------------|--------------|---------------------------|-------|

J'ai suivi une scolarité en langue française :

| | | |
|-----|-----------|-----|
| OUI | EN PARTIE | NON |
|-----|-----------|-----|

J'aide cet enfant à faire ses devoirs...

| | | | |
|------------------------------|------------------------|------------------------|----------------------------|
| Moins d'une fois par semaine | 1 à 2 fois par semaine | 3 à 4 fois par semaine | 5 fois par semaine ou plus |
|------------------------------|------------------------|------------------------|----------------------------|

De mon point de vue, c'est plutôt...

| | |
|-----------|--------|
| Difficile | Facile |
|-----------|--------|

| | |
|-------------|----------|
| Désagréable | Agréable |
|-------------|----------|

| | |
|------------|----------|
| Inefficace | Efficace |
|------------|----------|

Quand vous aidez à faire les devoirs...

| | | | | | |
|--|--------|---------|---------|----------|------------|
| Vous demandez à l'enfant de se mettre au travail. | Jamais | Parfois | Souvent | Toujours | Pas d'avis |
| Vous le surveillez pour qu'il reste concentré. | Jamais | Parfois | Souvent | Toujours | Pas d'avis |
| Vous vous asseyez à côté de lui. | Jamais | Parfois | Souvent | Toujours | Pas d'avis |
| Vous le grondez pour qu'il travaille. | Jamais | Parfois | Souvent | Toujours | Pas d'avis |
| Vous vérifiez le travail qu'il a à faire dans son agenda. | Jamais | Parfois | Souvent | Toujours | Pas d'avis |
| Vous lisez les leçons, les cahiers d'entraînement, etc. | Jamais | Parfois | Souvent | Toujours | Pas d'avis |
| Vous le faites réciter sans poser de question. | Jamais | Parfois | Souvent | Toujours | Pas d'avis |
| Vous posez des questions pour vérifier qu'il a compris. | Jamais | Parfois | Souvent | Toujours | Pas d'avis |
| Vous donnez des explications ou vous faites un schéma pour l'aider à comprendre | Jamais | Parfois | Souvent | Toujours | Pas d'avis |
| Vous donnez des exemples, vous faites des rappels des anciennes leçons. | Jamais | Parfois | Souvent | Toujours | Pas d'avis |
| Vous l'aidez à résoudre des problèmes, à organiser son raisonnement, à prévoir les différentes étapes. | Jamais | Parfois | Souvent | Toujours | Pas d'avis |
| Vous l'aidez à réfléchir sur la manière dont il apprend. | Jamais | Parfois | Souvent | Toujours | Pas d'avis |
| Vous l'amenez à réfléchir sur la qualité de son travail, à s'auto-évaluer. | Jamais | Parfois | Souvent | Toujours | Pas d'avis |
| Vous l'aidez à préparer ses évaluations. | Jamais | Parfois | Souvent | Toujours | Pas d'avis |
| Vous discutez avec lui de l'ambiance de classe. | Jamais | Parfois | Souvent | Toujours | Pas d'avis |
| Vous l'encouragez, vous le soutenez. | Jamais | Parfois | Souvent | Toujours | Pas d'avis |
| Vous lui dites pourquoi c'est important de faire des efforts en classe et pour le travail scolaire. | Jamais | Parfois | Souvent | Toujours | Pas d'avis |
| Vous lui parlez de votre expérience d'élève. | Jamais | Parfois | Souvent | Toujours | Pas d'avis |

Je décris en quelques mots...

| | |
|---|--|
| ... l'endroit où l'enfant fait ses devoirs. | |
| ... les moments où il fait ses devoirs. | |
| ... pendant combien de temps il travaille. | |

MERCI !

Questionnaire (Version validée par le Conseil des Maîtres)

**Questionnaire à compléter
par une personne qui aide à faire les devoirs**

UN QUESTIONNAIRE PAR PERSONNE AIDANT L'ENFANT A FAIRE SES DEVOIRS

Je suis...

| | | | | | |
|------|------|----------------------------------|-------------------------|--|-------|
| Père | Mère | Autre membre de la famille | Enseignant à l'étude | Autre éducateur professionnel (nounou, animateur, etc.) | Autre |
|------|------|----------------------------------|-------------------------|--|-------|

Sexe

| | |
|----------|---------|
| Masculin | Féminin |
|----------|---------|

Âge

| | | | | |
|-----------------|-----------|-----------|-----------|-----------|
| Moins de 20 ans | 20-29 ans | 30-39 ans | 40-49 ans | 50-59 ans |
|-----------------|-----------|-----------|-----------|-----------|

J'aide cet enfant à faire ses devoirs...

| | | | |
|------------------------------------|------------------------------|------------------------------|----------------------------------|
| Moins d'une fois par semaine | 1 à 2 fois par semaine | 3 à 4 fois par semaine | 5 fois par semaine ou plus |
|------------------------------------|------------------------------|------------------------------|----------------------------------|

De mon point de vue, c'est plutôt...

| | |
|-----------|--------|
| Difficile | Facile |
|-----------|--------|

| | |
|-------------|----------|
| Désagréable | Agréable |
|-------------|----------|

| | |
|------------|----------|
| Inefficace | Efficace |
|------------|----------|

Nom et prénom de l'enfant (FACULTATIF):

.....

Quand vous aidez à faire les devoirs...

| | | | | | |
|--|--------|---------|---------|----------|------------|
| Vous demandez à l'enfant de se mettre au travail. | Jamais | Parfois | Souvent | Toujours | Pas d'avis |
| Vous le surveillez pour qu'il reste concentré. | Jamais | Parfois | Souvent | Toujours | Pas d'avis |
| Vous vous asseyez à côté de lui. | Jamais | Parfois | Souvent | Toujours | Pas d'avis |
| Vous le forcez à faire son travail. | Jamais | Parfois | Souvent | Toujours | Pas d'avis |
| Vous vérifiez le travail qu'il a à faire dans son agenda. | Jamais | Parfois | Souvent | Toujours | Pas d'avis |
| Vous lisez les leçons, les cahiers d'entraînement, etc. | Jamais | Parfois | Souvent | Toujours | Pas d'avis |
| Vous le faites réciter sans poser de question. | Jamais | Parfois | Souvent | Toujours | Pas d'avis |
| Vous posez des questions pour vérifier qu'il a compris. | Jamais | Parfois | Souvent | Toujours | Pas d'avis |
| Vous donnez des explications ou vous faites un schéma pour l'aider à comprendre | Jamais | Parfois | Souvent | Toujours | Pas d'avis |
| Vous donnez des exemples, vous faites des rappels des anciennes leçons. | Jamais | Parfois | Souvent | Toujours | Pas d'avis |
| Vous l'aidez à résoudre des problèmes, à organiser son raisonnement, à prévoir les différentes étapes. | Jamais | Parfois | Souvent | Toujours | Pas d'avis |
| Vous l'aidez à réfléchir sur la manière dont il apprend. | Jamais | Parfois | Souvent | Toujours | Pas d'avis |
| Vous lui demandez s'il pense avoir réussi son travail. | Jamais | Parfois | Souvent | Toujours | Pas d'avis |
| Vous l'aidez à préparer ses évaluations. | Jamais | Parfois | Souvent | Toujours | Pas d'avis |
| Vous lui demandez comme ça se passe en classe. | Jamais | Parfois | Souvent | Toujours | Pas d'avis |
| Vous l'encouragez, vous le soutenez. | Jamais | Parfois | Souvent | Toujours | Pas d'avis |
| Vous lui dites pourquoi c'est important de faire des efforts en classe et pour le travail scolaire. | Jamais | Parfois | Souvent | Toujours | Pas d'avis |
| Vous lui parlez de votre expérience d'élève. | Jamais | Parfois | Souvent | Toujours | Pas d'avis |

En quelques mots...

| | |
|---|--|
| ... les matières où mon aide est indispensable. | |
| ... l'endroit où l'enfant fait ses devoirs. | |
| ... les moments où il fait ses devoirs. | |
| ... pendant combien de temps il travaille. | |

Relevé des devoirs donnés

aux 59 élèves de CM1/CM2 de l'école du 10 au 14.02.2014

| Tâches | Exemples d'activités |
|---|--|
| Apprendre une leçon | Apprendre une leçon de mathématiques « comparer des nombres » Apprendre l'orthographe d'une liste de 10 mots fréquents |
| « Revoir » / Réviser une leçon | Revoir une leçon de conjugaison sur la passé Revoir une leçon de grammaire COD/COI Réviser les mois de l'année en espagnol (savoir les écrire) |
| Lire (un texte) | Relire trois contes, préparer une évaluation de lecture-compréhension Lire une leçon « division euclidienne » |
| S'entraîner sur des tâches identifiées | Faire des exercices « je travaille seul » en géométrie Ecrire 4 GN (déterminant / nom / adjectif) Calculer 3 opérations Ecrire 5 noms propres et 5 noms communs correspondants Savoir faire des conversions à virgules |
| Apprendre par cœur / Mémoriser | Apprendre par cœur 2 phrases en espagnol Apprendre quelques 8 vers d'un poème Apprendre les tables de multiplication par 5, par 6 |
| Comprendre / Synthétiser / Retenir | Evaluation d'histoire sur la société au XIXème siècle, les luttes sociales et « en marche pour la liberté » |
| Rechercher | |

Relevé des devoirs donnés

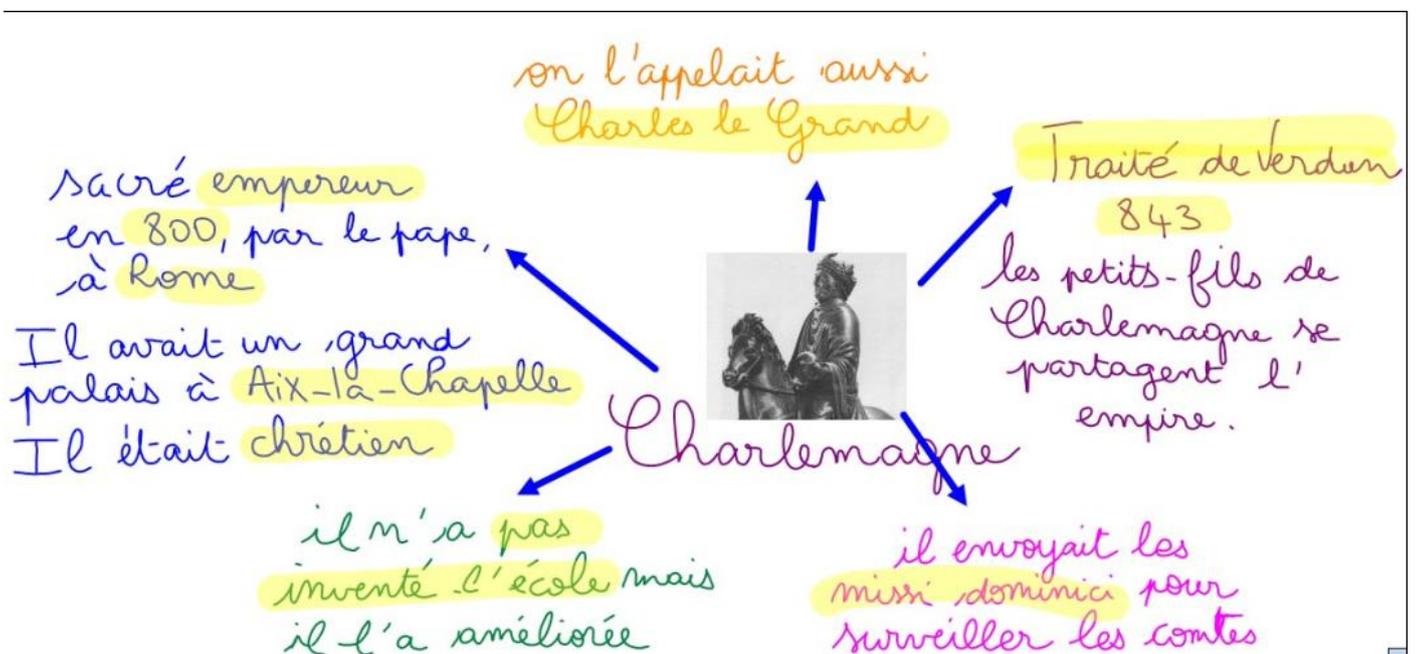
aux 59 élèves de CM1/CM2 de l'école du 02 au 06.06.2014

| Tâches | Exemples d'activités |
|---|---|
| Apprendre une leçon | Apprendre la leçon sur le passé simple Apprendre la leçon sur « catholiques et protestants » Apprendre la leçon sur les durées Apprendre la leçon « la calculatrice » |
| « Revoir » / Réviser une leçon | Revoir tous les chants pour le spectacle Revoir la leçon « renaissance » |
| Lire (un texte) | Lire l'histoire de Renard |
| S'entraîner sur des tâches identifiées | Faire l'exercice « je travaille seul » sur la calculatrice (facture) Inventer deux phrases conjuguées à chaque temps étudié Faire l'exercice « je travaille seul » sur les solides |
| Apprendre par cœur / Mémoriser | Savoir écrire les mots invariables des cases 1 et 2 Anglais : connaître son sketch |
| Comprendre / Synthétiser / Retenir | Evaluation sur les compléments circonstanciels Evaluation de géométrie : revoir les leçons sur les droites //, perpendiculaires et sur les axes de symétrie. Evaluation d'anglais – connaître la leçon « se présenter » |
| Rechercher | |

Exemple de trace écrite

Une carte mentale réalisée avec les CM1

sur tableau blanc interactif



Mot accompagnant la diffusion du questionnaire

Chers parents et responsables légaux,

Comme certains d'entre vous le savent déjà, M. MOREAU et moi conduisons depuis le début de l'année scolaire une recherche sur la coopération entre les familles et l'école pour améliorer la réussite scolaire. Nous nous intéressons en particulier au travail personnel des élèves en dehors de la classe (c'est à dire aux **devoirs**). Notre recherche se déroule en plusieurs étapes.

Vous avez reçu un questionnaire rapide pour les élèves de CM1/CM2. Il s'agit d'y répondre **en essayant d'être très réaliste** : comment les devoirs se déroulent-ils véritablement ?

Si vous le souhaitez, vous pouvez renseigner le nom et le prénom de votre enfant en haut de la feuille : cela pourrait nous être utile pour la recherche. Bien sûr, vous pouvez aussi le remplir de façon anonyme. Chaque personne qui accompagne le travail personnel de votre enfant est invitée à remplir un questionnaire : **il faut compléter un questionnaire par personne** (parent, "nounou", enseignante pendant l'étude, éducatrice, grand-parent, etc.)

Vos réponses sont attendues, au plus vite, avant le **vendredi 4 avril** (date à laquelle elles ne pourront plus être prises en compte).

Pour rendre les questionnaires, vous pouvez utiliser le cahier de liaison de votre enfant ou la boîte aux lettres de l'école (entrée du 85). Merci.

En vous remerciant pour votre attention et le retour rapide de ces questionnaires,
Bien cordialement,

Isabelle ANTONINI – Directrice