

Master METIERS DE L'ÉDUCATION , DE L'ENSEIGNEMENT ET DE LA FORMATION	
Mention	Parcours
Pratiques et ingénierie de la formation	Conception de dispositifs d'accompagnement éducatif (CDAE)
Site de formation : Rodez	

MEMOIRE

Pratiques des enseignants de CP en matière de ressources d'accompagnement des devoirs de lecture

Laurence WENZEK

Directeur-trice de mémoire (en précisant le statut)	Co-directeur-trice de mémoire (en précisant le statut)
Fanny DUBOIS (Maître de conférences)	
Membres du jury de soutenance : (en précisant le statut)	
- Fanny DUBOIS (Maître de conférences) - Florence BARA (Maître de conférences) -	
Soutenu le 28/09/2020	

Année universitaire 2019/2020

Table des matières

Introduction	4
Partie théorique	6
1. Une pratique à définir, questionnée et problématique	6
1.1. Une pratique à définir	6
1.2. Une pratique questionnée	9
1.3. Une pratique problématique	11
2. Et pourtant jugée indispensable	16
2.1. Par les enseignants	16
2.2. Par les parents	18
2.3. Un outil au service du lien Ecole/Famille	19
3. Qui est donc à améliorer	20
3.1. Un postulat de départ	21
3.2. Comment les améliorer ?	21
3.3. Avec quelles ressources ?	26
La problématique	28
Méthodologie	30
1. Participants	30
2. Dispositifs et procédures	31
2.1. Les questionnaires	31
2.2. Les entretiens	32
Résultats et analyse	33
1. Les données obtenues	33
1.1. Les répondants	33
1.2. L'école	33
1.3. L'enseignement et les devoirs en lecture au CP	34
1.4. Les ressources d'accompagnement	35
2. Les principaux résultats	37
2.1. Sur les devoirs de lecture	37
2.2. Sur le rôle des parents	40
2.3. Sur l'utilisation des ressources et outils	42
2.4. Sur le rôle de la formation	49
3. Discussion	51
3.1. Recontextualisation de l'étude et bilan	51
3.2. Limites de l'étude	53
3.3. Perspectives de recherche	54
Conclusion	54
Bibliographie	56
Annexes	60

« Quand viendra le temps de l'apprentissage systématique [de la lecture], il s'agira d'accompagner l'enfant sur le chemin choisi par l'enseignant, sans tenter de le doubler ou de se substituer à lui, en procédant à des apports supposés plus vitaminés ou mieux adaptés ! La difficulté est alors de s'effacer devant le maître et, pour éviter d'installer un conflit d'autorités chez l'enfant, de ne rien faire d'autre que ce que le maître propose. Le moment essentiel n'est donc pas celui où le parent se fait répétiteur mais celui où, avec l'élève, il rencontre le maître pour définir ensemble la démarche à suivre dans l'apprentissage de la lecture. »

Jacques et Eliane Fijalkow, La lecture, idées reçues (2003)

Je tiens à remercier Fanny Dubois pour ses conseils et son soutien. Un merci tout particulier aux enseignants qui, malgré le contexte, ont contribué à ce mémoire, que ce soit en répondant au questionnaire, en participant à un entretien, ou plus simplement en échangeant sur une problématique qui me tient à cœur.

Introduction

Enseignante en CP, il me semblait évident de donner à mes élèves des devoirs de lecture pour qu'ils puissent s'entraîner. Cette évidence a été remise en question très vite lorsque j'ai constaté que les devoirs posaient une multitude de problématiques, générant de grandes inégalités entre les enfants et plaçant les parents dans un rôle qu'ils ne maîtrisaient pas toujours. Je me demandais comment améliorer ma pratique des devoirs pour qu'ils soient réellement un outil au service de la réussite de tous mes élèves...

Les récents travaux sociologiques de Kakpo (2012) ou Rayou (2010) sur la construction des inégalités scolaires ont mis en évidence les difficultés que génèrent les devoirs chez les enfants les plus socialement fragiles. Favoriser la réussite de tous est pourtant l'une des missions essentielles de l'Education Nationale : son ministre lui-même rappelle que « Le verbe « réussir » dit mieux qu'aucun autre la finalité profonde de l'École : la réussite de tous les élèves »¹. Or, les résultats PISA² se succèdent et confirment que le fameux ascenseur social est en panne, laissant de côté une partie des élèves :

« Comme déjà observé lors des éditions précédentes du PISA, la France est l'un des pays de l'OCDE où le lien entre le statut socio-économique et la performance dans PISA est le plus fort avec une différence de 107 points entre les élèves issus d'un milieu favorisé et ceux issus d'un milieu défavorisé. Cette différence est nettement supérieure à celle observée en moyenne dans les pays de l'OCDE (89 points). » (OCDE, 2019, Notes pays – France – résultats 2018, p.1)

Pour y remédier, l'Education Nationale s'est fixé comme objectif « 100% de réussite au CP », remettant les apprentissages fondamentaux - au premier rang desquels on trouve bien sûr la lecture - au cœur du système et soulignant le rôle majeur des parents pour accompagner leur enfant dans leur réussite. La politique éducative mise en place ces dernières années tend en effet à souligner le rôle important des parents et la nécessité d'unir autour de l'élève tous les partenaires éducatifs : l'étude Chauveau de 1992 montrait déjà que la réussite scolaire de l'enfant passe par une responsabilité éducative partagée.

¹ Jean-Michel Blanquer, education.gouv.fr, rentrée 2019

² Le Programme international pour le suivi des acquis des élèves (PISA) est une évaluation créée par l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE), qui vise à tester les compétences des élèves de 15 ans en lecture, sciences et mathématiques. Cette évaluation se déroule tous les 3 ans. (Source : education.gouv.fr)

Cette notion apparaît dans les textes officiels en 2013 : la loi d'orientation et de programmation pour la Refondation de l'École de la République (8 juillet 2013) présente le principe de coéducation comme un levier majeur de cette refondation, reconnaissant ainsi le nécessaire renforcement des liens entre l'école et les parents. La coéducation doit permettre une participation accrue des parents à l'action éducative dans l'intérêt de la réussite de tous les enfants. La circulaire interministérielle N°2013-142 intitulée « Renforcer la coopération entre les parents et l'école dans les territoires » fait obligation aux équipes pédagogiques de mieux associer les parents à la vie de l'établissement et au suivi de la scolarité de leur enfant, de reconnaître et de valoriser leurs compétences. Se pose alors la question des pratiques éducatives et notamment celle des devoirs. En effet, ces derniers se définissent comme une pratique sociale à la croisée des espaces éducatifs classe, famille, périscolaire. Ce que Perrenoud avait nommé dès 1997 un « go-between » (Périer). Il est donc temps de s'interroger sur cette pratique : on peut se demander à l'instar de Glasman « que proposer pour en [les devoirs] augmenter l'utilité et l'efficacité sans oublier d'atténuer les effets sociaux différenciateurs » (2005, p°56). Le dialogue école/ famille et la volonté de permettre au plus grand nombre de réussir suppose des outils de transmission de l'information, et notamment sur les devoirs de lecture. Depuis plusieurs années, des chercheurs incitent les enseignants à développer ces outils. Ainsi, dès 2008, Bouysse dans son rapport commandé par le Ministère de l'Éducation Nationale sur le travail hors la classe appelait les enseignants à les mettre en place. Depuis, c'est chose faite puisque l'Éducation nationale propose plusieurs ressources à disposition des enseignants et a institué le partenariat École/Famille avec la Loi sur L'École de la confiance.

Mais face à cela, où en sont les enseignants ? Ont-ils modifié leurs pratiques des devoirs ? Ont-ils mis en place des ressources d'accompagnement ? Connaissent-ils ces ressources ? Sont-ils persuadés de leur nécessité ? Ou les voient-ils comme une contrainte supplémentaire ? Il nous semble donc important de s'interroger sur les pratiques des enseignants de CP en matière de ressources d'accompagnement des devoirs de lecture. Dans un premier temps, nous montrerons que les devoirs constituent une pratique mal définie, questionnée et problématique. Dans un second temps, nous verrons qu'ils sont pourtant jugés indispensables par les différents partenaires : parents, enseignants, Éducation nationale. Cela nous amènera dans un dernier temps à la conclusion qu'il est donc nécessaire de les

améliorer, amélioration qui passe par la mise en place de ressources pour clarifier les attentes et associer les parents.

Partie théorique

1. Une pratique à définir, questionnée et problématique

Tout d'abord, il apparaît que les devoirs en lecture au CP constituent une pratique floue, questionnée et problématique à plusieurs titres.³

1.1. Une pratique à définir

1.1.1. Définition

Avant d'aller plus loin dans notre travail, il convient de définir la notion de « devoirs ». Notons tout d'abord que les « devoirs » ne doivent pas être assimilés au travail personnel car, comme le souligne Thibert, « la notion de travail personnel de l'élève est bien plus large que les devoirs maison » (2016, p.8)

Il faut souligner qu'il est malaisé de définir les devoirs car ils constituent une pratique évolutive et relativement floue. Evolutive car, comme le montrent Rayou (2010) et Bouysse (2008), elle a évolué historiquement depuis sa mise en place. On est bien loin de la définition qu'en donne en 1911 Ferdinand Buisson : « tout travail écrit que l'élève doit exécuter comme suite et application d'une leçon exposée ou dirigée par le maître » (cité par Thibert, 2016, p.2). Cette définition ne correspond plus à l'acceptation et aux pratiques actuelles. Chouinard souligne que

« bien qu'ils soient une pratique scolaire traditionnelle et presque universelle, les opinions et les attitudes à leur endroit varient de façon cyclique, au gré des courants de pensée et des politiques qui influencent le monde de l'éducation. » (2006, p.308)

Une pratique relativement floue car elle recouvre une grande diversité. Elle est d'ailleurs désignée par une multitude d'expressions : travail hors la classe, travail à la maison, travail pour l'école en dehors de l'école. Le mot « devoirs » lui-même est trop générique : les chercheurs l'utilisent donc rarement et lui préfèrent des expressions plus explicites. Le terme qu'ils ont consacré et qui fait consensus est « le travail hors la classe pour l'école ». (Thibert, 2016, p.2)

C'est une pratique somme toute peu caractérisée dans les textes officiels jusqu'à très récemment où elle apparaît davantage sans pour autant être

³ Cf annexe 1 : Schéma de Simonato

clarifiée. Bouysse (2008) souligne que, excepté la circulaire de 1956, les textes officiels s'attachent peu à donner une définition du terme. De même, lors de mes recherches, j'ai relevé que peu de chercheurs définissaient clairement les devoirs. Je peux toutefois citer celle de Cooper qui est relativement proche du sens commun attribué à ce terme : « travail donné aux élèves par les enseignants et qui doit être effectué hors du temps scolaire ». (cité par Bonasio, 2015, p.26) Je retiendrai pour ma part celle de Legendre qui me paraît plus précise puisqu'elle mentionne des objectifs : « Les devoirs sont les travaux que l'élève doit réaliser à la maison en dehors de l'horaire régulier de l'école, dans le but d'approfondir et de consolider ses apprentissages ». (Douadi, 2013, p.15)

1.1.2. Objectifs

Les devoirs répondent à deux grands objectifs. Tout d'abord, une visée technique d'apprentissage : permettre un travail d'appropriation des notions acquises en classe que ce soit par familiarisation, manipulation, exercice ou mémorisation. Ainsi, dans son rapport, Bouysse (2008) affirme que les activités pratiquées hors de l'école concourent de manière importante à la stabilité des apprentissages : « le travail externe les renforce, contribue à les maintenir, à les réactiver ». (p.27) Les devoirs contribuent à l'automatisation et à la mémorisation des apprentissages. Bouysse parle de « fixation » (2008, p.27, 35, 43) et Kakpo de « pli mémoriel » (2010, p.4). Ensuite, ils remplissent d'autres fonctions indirectes. Pour les élèves : apprendre leur métier - ce que Kakpo appelle « le pli de la forme scolaire » (2010, p.59). Pour les professeurs : correspondre à l'image du bon enseignant (Glasman, 2005). Enfin, pour l'école : se rendre lisible auprès des parents dans un va-et-vient école/famille (Glasman, 2005 et Thibert, 2016). Nous reviendrons par la suite sur ces éléments qui jouent un rôle majeur dans la justification du travail hors la classe.

Glasman et Besson (2005) classent les devoirs en 4 grandes catégories selon leurs finalités :

- devoirs de pratique : pour renforcer les acquisitions
- devoirs de préparation : pour anticiper un apprentissage
- devoirs de poursuite : pour terminer ou compléter
- devoirs de créativité

Les devoirs de lecture relèvent des devoirs dits « de pratique » qui ont pour objectif de renforcer les acquisitions, c'est-à-dire de reproduire fidèlement quelque chose de la classe pour générer des automatismes (Bisson-Vaivre, 2018, p.18). Bouysse indique qu'ils portent sur « la lecture de syllabes, de sons, de mots contenant les sons étudiés, de phrases ou de textes courts, ainsi que la mémorisation de quelques mots » (2008, p.15). Nous verrons plus loin qu'ils sont présentés comme une nécessité au CP.

1.1.3. Les textes officiels

Déjà en 1912, M. Blanguernon promulgue pour la Haute-Marne dont il est Inspecteur d'Académie une circulaire au titre explicite : « Suppression des devoirs écrits dans les familles ». Il met en avant que

« leur utilité en était fort contestable, qu'ils risquaient après une journée scolaire de six heures, de fatiguer l'enfant, que les conditions matérielles où ils sont la plupart du temps exécutés, pouvaient les rendre nuisibles à la santé de nos élèves [...] » (cité par Jecker, 2009, p.15).

Un premier rappel est effectué par l'institution en 1938 dans le bulletin officiel. Mais c'est la circulaire du 29 décembre 1956⁴ qui affirme avec force l'interdiction des devoirs maison : « aucun devoir écrit, soit obligatoire, soit facultatif, ne sera demandé aux élèves hors de la classe. » (Jecker, 2009,p.18) Deux arguments sont mis en avant : l'efficacité relative de ce travail et la santé de l'enfant. Cette interdiction sera réaffirmée dans une circulaire de 1958, puis de 1962. Dans une nouvelle circulaire de 1964 il est fait mention de l'interdiction formelle de donner « des écrits à exécuter hors de la classe ». (ibid.) Et le législateur précise que cela « s'applique également aux élèves des cours préparatoires (...) » (ibid.). En 1971, 1986, 1990, d'autres écrits viennent le rappeler... En 1994 sont mises en place les études dirigées ; le texte, comme les précédents, précise clairement l'interdiction des devoirs maison : « dans ces conditions, les élèves n'ont pas de devoirs écrits en dehors du temps scolaire. A la sortie de l'école, le travail donné par les maîtres aux élèves se limite à un travail oral ou des leçons à apprendre. » En 2002, le document d'accompagnement des programmes liste les formes de travail scolaire autorisées à la maison : les devoirs écrits n'en font pas partie.

On voit donc que les textes officiels qui définissent la réglementation des devoirs maison sont très nombreux et s'appliquent à chaque fois à réaffirmer leur interdiction. Sans doute car la prescription n'a jamais été réellement appliquée. Il faut souligner

⁴ Cf annexe 2 : circulaire du 29/12/1956

aussi qu'un flou demeure quant à la notion même de « devoirs » : Bouysse (2008) note que dans les textes officiels elle se confond très vite avec celle de travail écrit. et que l'interdiction n'est en fait jamais totale puisqu'il est permis d'apprendre des leçons et « autres activités scolaires (sic) » (Bouysse, 2008, p.8).

L'auteur propose d'ailleurs dans son rapport de « Clarifier le contexte réglementaire » et de « définir clairement les notions de « devoirs », de « travail écrit » » (2008, p.43) En 2015, deux textes abordent le travail personnel.⁵ Le Socle commun de connaissances, compétences et de culture définit l'organisation de celui-ci sans toutefois parler explicitement des devoirs. Les programmes de cycle 2 de Français stipulent que

« Ces activités [de compréhension et d'oralisation en lecture] sont pratiquées en classe où des ateliers peuvent aisément permettre la différenciation, et non pas reportées durant le travail personnel hors la classe. »

Depuis 2008, il semble que les devoirs n'aient faits l'objet d'aucune référence dans les textes officiels.

1.2. Une pratique questionnée

C'est aussi une pratique questionnée à plusieurs titres. En effet, les travaux de recherche sur les devoirs fournissent des résultats contrastés : des incertitudes demeurent sur le sens pour les élèves, l'utilité dans les processus d'apprentissage, l'efficacité en termes de progression ou leur déroulement dans l'espace familial.

1.2.1. Dans sa nécessité

Dans sa nécessité tout d'abord : au niveau réglementaire, plusieurs chercheurs tels Bisson-Vaivre (2018), Bonasio (2015), Chouinard (2006), Maulini (2004), Rayou (2010) rappellent que les « devoirs » écrits sont interdits et que rien n'oblige, somme toute, les enseignants à en donner. Ainsi, Chouinard dans un article au titre explicite « Les devoirs, corvée inutile ou élément essentiel de la réussite scolaire ? » a recensé les écrits scientifiques sur la question et en tire la conclusion que

« l'examen de la littérature scientifique indique que les résultats de recherche sont souvent contradictoires et que les chercheurs divergent eux aussi quant à leurs conclusions sur l'utilité des devoirs. » (2006,p.312)

⁵ Cf annexe 3 : le travail personnel dans le socle commun et les programmes de 2015

Ce point semble différent pour les devoirs de lecture puisque, comme nous le verrons plus loin, Bouysse (2008) montre qu'un consensus s'établit sur leur nécessité en CP.

1.2.2. Dans son efficacité

Questionnée aussi dans son efficacité. De nombreux chercheurs se posent la question des bénéfices tirés par les élèves des devoirs. Bisson-Vaivre (2018), Glasman (2005), Rayou (2010), Simonato (2007) et Thibert (2016) montrent que la corrélation entre devoirs et réussite scolaire n'est pas établie. Ils soulignent que les devoirs ont un impact très limité sur les résultats scolaires des enfants, ce particulièrement pour les élèves de primaire. Pour Glasman , « les effets [des devoirs au primaire] doivent davantage être attendus en termes d'habitude et d'attitude par rapport à l'enseignement plutôt qu'en termes de réussite scolaire » (2005, p.53). Ils sont beaucoup moins importants que les facteurs pédagogiques ou les facteurs relationnels enseignant/élève, soulignant ainsi le rôle clé de l'enseignant. De même, les devoirs constituent bien souvent une « caisse de résonance voire d'amplification des difficultés non résolues au sein de la classe » (Kakpo, 2013, p.67) : ils compensent rarement les lacunes des élèves en difficulté (Bisson-Vaivre, 2018) et « ne peuvent donc bénéficier qu'à ceux qui ont déjà réalisé l'essentiel [des] apprentissages en classe. » (Bonasio, 2015, p.33)

En outre, Bisson-Vaivre (2018) comme Glasman (2005) expliquent qu'un certain type de devoirs - dont font partie ceux de lecture - relèvent de tâches répétitives qui s'avèrent peu motivantes car mécaniques et ennuyeuses pour les élèves.

1.2.3. Dans son équité

Questionnée enfin dans son équité : il existe un large consensus des chercheurs (Bouysse, Kakpo, Rayou, Simonato) pour pointer les inégalités engendrées ou renforcées par les devoirs qui sont alors « facteur aggravant de l'inégalité des chances » (Simonato, 2007, p.89). Ils renvoient aux inégalités familiales parmi lesquelles on peut citer les conditions matérielles d'exécution, la disponibilité des parents et leurs aptitudes. Le sentiment de compétence des parents est évidemment lié à leur niveau scolaire :

« (...) plus de la moitié des mères sans diplôme, ou avec le seul certificat d'études primaires, déclarent avoir assez souvent ou très souvent le sentiment de manquer des

connaissances nécessaires pour aider leur enfants dans le primaire. Cette part tombe à 5% seulement chez les femmes diplômées du supérieur » (INSEE, 2004)

Rayou dénonce clairement le creusement des inégalités engendrées par le travail hors la classe : « (...) l'institution se déleste d'une partie de sa mission sur des familles qu'elle sait pourtant très inégalement disposées pour développer des pratiques d'accompagnement efficaces et adaptées » (2010, p.48). Et ce, d'autant plus que les chercheurs ont établi un lien significatif entre la participation parentale et les résultats scolaires des enfants : « la variable implication parentale joue un rôle considérable dans la réussite scolaire ». (Bonasio, 2015, p.33)

1.3. Une pratique problématique

Par ailleurs les « devoirs » constituent une pratique problématique.

1.3.1. Des problèmes liés aux « devoirs »

1.3.1.1. Une externalisation...

Tout d'abord, les devoirs maison signifient une « externalisation » d'un travail scolaire, expression employée par Rayou (2010) comme Thibert (2016) : une partie du temps d'apprentissage scolaire relève de la responsabilité de l'élève et de ses parents. Ce qui place ces derniers dans un rôle d'« auxiliaire pédagogique de l'école » (Thin, 2009, p.71). Est-il nécessaire de rappeler que les parents ne sont pas des enseignants et qu'il ne suffit pas de maîtriser un contenu pour pouvoir l'enseigner ? Ainsi, pour Maulini, l'implication des parents dans la scolarité avec les devoirs relève du « paradoxe de la clôture scolaire » (2000, p.2) : le travail hors la classe brouille la distinction entre chargés d'instruction et chargés d'éducation. Or, les parents ne sont pas des professionnels de l'apprentissage. L'école délègue implicitement des tâches scolaires qui les mettent dans des situations d'impuissance et qui requièrent des compétences généralement non maîtrisées. Contrairement aux enseignants, ils ne sont pas formés à analyser les difficultés de leur enfant et à proposer une remédiation adaptée. De plus, Jecker (2015) montre qu'ils n'ont pas toujours conscience du rôle que les enseignants leur confient à travers les devoirs.

1.3.1.2. ... source de ruptures et de malentendus...

Pour qu'il y ait réussite des devoirs, il est nécessaire que les élèves fassent le lien entre le système didactique de la classe et celui de la maison. Or, « l'idée d'un passage harmonieux entre classe et maison présuppose une continuité culturelle

largement démentie dans les faits ». (Rayou, 2010, p.91). Au contraire, Rayou (2010) comme Kakpo (2012) soulignent que l'externalisation des devoirs génère une rupture didactique, spatiale et temporelle qui débouche sur des malentendus :

« ces malentendus, co-construits entre les acteurs à la fois au plan social et cognitif, proviennent du fait que ces activités [des devoirs] se déploient dans des milieux porteurs de logiques différentes. » (Bonasio, 95).

Pour Maulini (2016), la tension principale qui pèse sur le travail hors la classe est en fait une accumulation de petites tensions liées à son principe même, la circulation entre l'école et la maison. Les parents ne maîtrisent pas toujours le rôle d'auxiliaire pédagogique qui leur est implicitement attribué. Selon Thin (2009) et Simonato (2007), ils peuvent ne pas comprendre les contenus, les méthodes, les attentes des enseignants ou la forme des tâches proposées. Ils peuvent même avoir des pratiques qui sont en inadéquation avec les attentes des enseignants comme le rapporte de nombreux chercheurs (Chauveau 1992, Glasman 2005, Kakpo 2012, Rayou 2010, Thin 2009). Simonato (2007) évoque cette aide inappropriée des parents qui tentent d'expliquer des concepts avec des méthodes et des termes différents de ceux utilisés en classe. Les façons de faire ou d'apprendre des enseignants sont différentes de celles que la plupart des parents ont connues, ces derniers peuvent alors réagir négativement par rapport à ces pratiques. (Deslandes, 2004). Il s'avère aussi que souvent les différents partenaires ne sont pas d'accord sur les finalités ou les modalités du travail hors la classe. Kakpo (2012) montre comment ce qu'elle appelle les « didactiques familiales » peuvent empêcher l'élève de faire correctement le travail demandé et le desservent en fait. Elle conclut que les devoirs peuvent être dans certains cas délégués aux familles sans apporter de plus-value scolaire à l'enfant. Pour Jecker, « la participation parentale n'aboutit donc pas forcément à un effet positif pour l'enfant » (Jecker, 2009, p.78). Il va plus loin et note que « l'impact de leur [les parents] participation est susceptible dans certains cas de devenir négative » (2009, p.79)

1.3.1.3. ... et donc de tensions

Ces ruptures sont alors source de tensions entre l'enfant et ses parents. Les travaux de Kakpo (2012) ont mis en évidence ce que beaucoup vivent au quotidien : l'accompagnement des devoirs est une activité qui peut créer des tensions familiales fortes. C'est une source de stress incontestable. Glasman titre un paragraphe de son rapport « Les devoirs à la maison, un moment difficile dans l'espace familial ». (2005,

p. 32). Il y rapporte une étude québécoise de 1994 pour le Conseil supérieur de l'éducation au Québec indiquant que « nombreux sont [les parents] pour qui cette situation est vécue comme un « véritable cauchemar » : 34% des parents disent que les devoirs sont *source de stress et de lutte dans la vie familiale.* »⁶ (2005, p.34) Et ces tensions intra-familiales débouchent bien souvent sur des tensions entre l'école et la famille. Elles sont à l'origine de conflits que l'enfant en position centrale doit assumer. Ainsi, pour Simonato (2007) comme Rayou (2010), les ruptures liées aux devoirs sont sources de « malentendus » implicites qui favorisent le ressentiment et la détérioration des relations enseignants/parents. Rayou explique que

« la difficulté à aider leurs enfants alimente la critique d'une école qui fait peser sur elles [les familles] des responsabilités qu'elles ne sont pas toujours capables d'assumer et qui les culpabilisent si les résultats obtenus ne sont pas à la hauteur de leurs attentes. » (2010, p.91)

1.3.2. Des problèmes spécifiques à la lecture

A ces problèmes généraux s'ajoutent des problèmes spécifiques liés aux devoirs de lecture.

1.3.2.1. Le manuel

Au CP l'apprentissage de la lecture est très souvent associé à un manuel. Manuel qui pour beaucoup d'enseignants détermine la méthode d'apprentissage, les textes support mais aussi les devoirs. C'est pourquoi « Le choix du manuel de lecture au CP est un acte pédagogique majeur, tant il joue un rôle déterminant dans l'apprentissage de la lecture. » (MEN, 2019, p.3). Le Rapport Lire écrire (2016) de Goigoux montre que ce choix impacte les conditions d'apprentissage, et notamment la vitesse d'apprentissage des correspondances graphophonétiques. Or, ces dernières ont une influence directe sur les capacités et compétences de l'élève. Deauvieu (2013) met en évidence que le manuel et la méthode qu'il propose sur l'apprentissage ont un rôle décisif pour les élèves les plus faibles : il parle d'« effet-manuel ». Selon lui, « la contribution du manuel utilisé à la formation de la maîtrise de la langue écrite s'avère ainsi au moins aussi importante que l'impact du niveau de diplôme des parents » (2013, p.14). Plus le manuel utilisé est efficace moins les acquisitions des élèves seraient dépendantes de la famille, et

⁶ en italique et entre guillemets dans le texte

vice-versa. Son choix aurait donc un rôle important dans la lutte contre les inégalités d'apprentissage en lecture⁷. En outre, le manuel est l'outil visible qui « montre » la lecture à la maison : « (...), le manuel rassure les familles qui sont partie prenante du processus d'apprentissage et participe au développement d'une bonne relation école-famille. (...) En le consultant, les parents peuvent comprendre comment est structuré l'enseignement et peuvent se repérer dans la progression des CGP⁸ étudiées. » (MEN, 2019, p.107).

1.3.2.2. Méthode de lecture et pédagogie

L'apprentissage de la lecture au CP repose sur le choix d'une méthode. Pour Kakpo (2014), qui a étudié dans ses travaux l'accompagnement parental des devoirs de lecture, les parents peuvent être déstabilisés par les méthodes « modernes » d'apprentissage qu'ils connaissent peu ou pire désapprouvent. Elle montre qu'ils sont attachés aux méthodes syllabiques mono-tâches qui ont marqué leur expérience scolaire et auxquelles ne correspondent souvent pas les schémas actuels d'apprentissage de la lecture. Ils ont bien souvent connu un apprentissage exclusif du code sans travail sur la compréhension, sans accès à l'écriture et sans activités autour de la culture de l'écrit. Il est alors difficile pour eux d'accompagner et d'aider leur enfant. La chercheuse a observé que dans bien des cas « la personne qui aide l'élève à faire ses devoirs de lecture a ses exigences propres qui sont centrées sur le décodage du texte et qui desservent l'élève car elles perturbent la compréhension » (page 145). Elle souligne que ce sont surtout les changements dans la manière d'enseigner le code et d'initier à l'identification des mots avec une approche analytique (partant du tout pour aller vers les parties) qui apparaît aux parents « contraire au bon sens pédagogique » (Kakpo, p.108) : pourquoi partir du plus complexe pour aller au plus simple ? Ils s'interrogent également sur la mémorisation de mots-outils ou courants avant de savoir les déchiffrer. Désorientés par les « nouveaux codes » (ibid.), certains parents, et tout particulièrement ceux dont les enfants rencontrent des difficultés, peuvent reconfigurer les tâches prescrites par l'école et même aller jusqu'à « des formes de résistance pédagogique » (ibid.), préférant par exemple la Méthode Boscher au manuel de leur enfant. Il faut ajouter que les débats sur les méthodes de lecture renforcent cette désorientation des

⁷ Les travaux de recherche de Deauvieau sont sujet à controverse à cause notamment du manque de rigueur de sa démarche scientifique

⁸ Compétences Grapho Phonologiques

familles et contribuent au sentiment de méfiance voire de défiance. Payet (2017) note que la technicisation croissante des apprentissages avec le développement de moyens et de techniques didactiques sophistiquées et variées crée une opacité et une incompréhension chez les parents. Cela supprime les repères traditionnels sur lesquels ceux-ci pouvaient s'appuyer et accentue une pédagogie implicite. Ainsi, les parents sont confrontés lors des devoirs à des outils utilisés en classe par les enseignants de CP et avec lesquels ils ne sont pas familiarisés : on peut citer l'alphabet phonétique mais aussi les gestes Borel-Maisonny ou encore la méthode Alpha qui connaît un succès croissant. Comme le rappelle Simonato (2007) n'oublions pas que les techniques d'apprentissage de la lecture relèvent de savoir-faire professionnels !

1.3.2.3. Le rôle des parents

Le rôle des parents apparaît comme primordial dans l'apprentissage de la lecture au CP : « S'il y a un domaine où l'école et les parents sont complémentaires, c'est celui de la lecture ». (Douadi, 2013, p.14). Les chercheurs sont nombreux à affirmer que le soutien des parents au début du processus d'apprentissage comme l'encadrement qu'ils font lors des devoirs de lecture ont des effets positifs. On peut citer notamment Bouysse (2008), Bisson-Vaivre (2018), Douadi (2013) et Feyfant (2015). Dès 1992, Chauveau montrait l'intérêt d'intervenir en direction des parents pour stimuler le soutien envers leur enfant apprenti-lecteur. En effet, le lien entre l'école et la famille est un des facteurs qui peuvent influencer la motivation de l'élève à apprendre. Le fait d'inclure les parents dans le processus d'apprentissage de la lecture peut améliorer les progrès de l'enfant. Il parle d'un « jeu à trois » (élève-école-famille) qui intervient dans les progrès et les performances de l'enfant. Il met en évidence le lien entre les perturbations des relations école/familles et les difficultés d'apprentissage au CP.

L'école compte aujourd'hui sur l'engagement des parents dans la scolarité de leur enfant. L'Education nationale la valorise jusqu'à en faire une véritable injonction, comme en témoignent les phrases suivantes relevées sur le site La Mallette des Parents : « L'implication des parents est essentielle dans la réussite scolaire de chaque élève », « Votre enfant a besoin d'être rassuré et de se sentir épaulé pour avancer en toute sérénité. » ou encore : « Apportez-lui de l'aide si nécessaire ». (MEN, 2018). Les parents l'ont bien compris puisque c'est au début de scolarité que

l'aide parentale est la plus importante : un enfant de CP est aidé pour la lecture en moyenne 14,1 heures chaque mois par sa mère.⁹ (INSEE, 2004)

Or, comme nous l'avons déjà montré, apprendre à lire relève de savoir-faire professionnels techniques et méthodologiques. Pour Kakpo (2012) « l'injonction au partenariat éducatif peut créer des tensions familiales fortes (...) lorsque les parents ne sont pas outillés pour accompagner scolairement leur enfant » (page 93). Elle souligne alors le poids et la complexité des responsabilités qui leur incombent. Comment aider son enfant en difficulté lorsque soi-même on ne maîtrise pas ou peu les techniques d'apprentissage et/ou de remédiation ?

C'est pourquoi il paraît essentiel de rappeler qu'il faut établir une distinction entre demander la collaboration des parents et leur demander d'enseigner à lire à leur enfant. Pour Goigoux et Cèbe « L'école ne doit pas sous-traiter aux parents une part de l'enseignement de la lecture si elle ne veut pas contribuer à reproduire les inégalités sociales » (2006, p.5). Il faut veiller à ne pas leur attribuer un rôle qu'ils ne sauraient tenir. Et les auteurs d'ajouter :

« cela ne signifie non pas qu'elle ne recherche pas les complémentarités et les collaborations avec les familles mais qu'elle renonce à employer des méthodes pédagogiques qui abandonnent des pans entiers de l'apprentissage au hasard des conditions éducatives familiales. » (ibid.)

2. Et pourtant jugée indispensable

Toutefois, bien que controversés par les résultats de la recherche, les devoirs sont omniprésents et ne font pas vraiment débat. Les différents partenaires s'accordent pour considérer les devoirs comme une pratique « communément admise » (Thibert, 2016, p.4) si ce n'est indispensable (Jecker, 2015).

2.1. Par les enseignants

2.1.1. Un invariant pédagogique

Les devoirs constituent un « invariant pédagogique » pour les enseignants (Bonasio 2015, Bouysse 2008, Simonato 2007) qui les jugent inévitables et bénéfiques (Kakpo 2012, Thibert 2016, Simonato 2007). Il existe donc un consensus fort autour de leur nécessité. Glasman et Besson vont plus loin puisqu'ils parlent du travail hors la classe comme relevant d'« une culture implicite du système

⁹ Cf annexe 4 : Aide des parents selon la classe (INSEE)

éducatif dont il constitue un des fondements informels et ancien » (2010,p.15). Bouysse rapporte que « les enseignants de CP saluent unanimement les bénéfiques de ce travail » et « disent qu'ils ont des effets sur les performances scolaires et les attitudes [des élèves] » (2008, p.18). Rayou et Kakpo (2010) relèvent les trois finalités que les enseignants attribuent aux devoirs : cognitive (fixer les apprentissages), pédagogique (apprendre le métier d'élève), sociale (montrer l'école, faire du lien). A cela s'ajoutent des objectifs plus inconscients. Le conformisme à l'image du bon professeur en est un : les enseignants donnent des devoirs pour se conformer aux attentes des parents et/ou au regard de leurs pairs (Kakpo 2012, Thibert 2016, Glasman 2005). Le poids des habitudes en est un autre : Rayou (2010) montre que ce fut pendant longtemps une pratique peu questionnée chez les enseignants. Bouysse (2008) rapporte qu'interrogés sur les méthodes liées au travail hors la classe, certains enseignants ne savent pas répondre « comme s'ils ne s'étaient pas posé la question ». Il faut d'ailleurs noter que l'offre de formation en la matière a été très faible : « Dans un cas sur quatre seulement des modules spécifiques se rapportant au thème [des devoirs] sont offerts parmi les formations des IUFM » (Glasman, 2005, p.15). Simonato relève que « le problème des devoirs est peu ou pas évoqué dans la formation des enseignants » (2007, p.70). Pour ma part, c'est un sujet qui n'a jamais été abordé lors de ma formation initiale comme continue.

2.1.2. Une nécessité au CP

Cela est particulièrement marqué au CP puisque Bouysse note qu'ils y sont une « pratique systématique et jugée indispensable par tous » (2008, p.15). Elle évoque une exigence quotidienne et un travail régulier. Simonato (2007) rapporte que 80% des instituteurs de CP donnent tous les jours un travail à faire après la classe. Ils justifient leur demande par :

« - la nécessité d'assurer, de renforcer et de consolider les acquis du jour, en reprenant le travail de la classe ;

- l'intérêt d'un entraînement ou d'un réinvestissement dans un autre cadre que celui de la classe ;
- la nécessité d'habituer les élèves à un travail personnel pour développer leur autonomie
- le souci d'impliquer les parents dans le suivi de la scolarité de leur enfant. »

(Bouysse, 2008, p.15)

Les devoirs sont perçus comme indispensables à la fixation d'apprentissage réalisés en classe. C'est ce que Bisson-Vaivre (2018) nomme le processus de

« modularisation » : l'apprentissage se fluidifie grâce à la répétition, ce qui permet de réduire la charge attentionnelle requise par rapport à l'activité. Ce processus est particulièrement à l'œuvre en lecture : il permet d'accroître l'efficacité, la fluidité et la vitesse du lecteur. Bouysse note qu'au CP les devoirs de lecture font partie des activités « quotidiennes, utiles et obligatoires » (2008, p.30). Elle ajoute : « Au CP, les mots, phrases ou textes à lire s'inscrivent d'abord en prolongement des apprentissages de la journée qu'il s'agit de stabiliser » (ibid.). Cette nécessité est institutionnalisée puisqu'on peut lire sur le site du Ministère de l'Éducation nationale « La Mallette des Parents » :

« Votre enfant aura à relire tous les soirs les leçons de lecture abordées en classe. La reprise régulière de ces leçons et l'entraînement quotidien à l'écriture contribuent à fixer durablement les apprentissages. Ils favorisent le développement d'automatismes permettant à votre enfant de lire et d'écrire de mieux en mieux et de plus en plus vite. »¹⁰ (MEN, 2018) ¹¹

N'oublions pas également qu'au CP, les devoirs constituent une nouveauté pour laquelle les enseignants – et les parents - s'attachent à donner rapidement de bonnes habitudes et ainsi fixer « le pli de l'élève ».

2.2. Par les parents

2.2.1. Une forte demande parentale

Les parents sont quant à eux très demandeurs (Kakpo, Glasman, Rayou). Thibert (2016) note que les devoirs sont plébiscités par les parents, même ceux qui en sont victimes. Kakpo (2012) déconstruit le mythe de la démission éducative des familles populaires en montrant la nette augmentation du temps consacré par les parents aux devoirs et en parallèle l'explosion de la demande d'accompagnement scolaire. Une étude INSEE de 2004 montre qu'au début du primaire l'enfant reçoit en moyenne près de 20 heures d'aide chaque mois de la part de ses parents et que « [les mères peu diplômées] consacrent [aux devoirs] plus de temps que les mères diplômées ».

Deux raisons à cela. D'une part, de nombreux parents surestiment l'importance des devoirs dans l'apprentissage. Jecker et Weisser rapportent que 93% des parents interrogés sont convaincus que « la pratique quotidienne des devoirs aide les élèves à mieux travailler ensuite en classe » (2015, p.11). Peut-être car le travail hors la

¹⁰ En gras sur le site

¹¹ Cf annexe 5 : extraits du site La Mallette CP

classe est souvent la seule partie visible de ce qui se passe à l'école. Il est alors perçu comme une « fenêtre ouverte sur la classe » (Kakpo, 2012, p.52)

D'autre part, les devoirs sont vus comme un gage de réussite face à la crainte de l'avenir. Depuis 1970, la crise économique associée à la montée du chômage génère une angoisse parentale forte. Kakpo (2012) comme Thibert (2016) montrent que la réussite scolaire semble la clé de l'insertion sociale et professionnelle. L'exigence de performance scolaire et la politique de 80% d'une classe d'âge ayant le baccalauréat ont créé une forte attente des familles envers l'école. Dans ce contexte, elles ont tendance à surinvestir les devoirs voire à en imposer davantage. ¹²

2.2.2. Un compromis social

Bien que les devoirs fassent polémiques depuis la fin du XIXe siècle, c'est une pratique qui perdure car elle constitue un « compromis social » (Thibert, 2016, p.5) entre l'école et la famille le moins mauvais possible ! Ils apparaissent comme un moindre mal que les partenaires acceptent. Pour Rayou, « les « bonnes raisons » de donner, faire, demander du travail hors la classe l'emportent sur les limites et les critiques formulées par l'ensemble des acteurs car celles-ci sont régulées par un consensus fort autour de la nécessité de ce travail. » (2010, p.33)

On peut dire que chacun des partenaires y trouve un intérêt suffisant. Sans doute car les devoirs apparaissent comme un outil au service du lien Ecole/famille, jouant ainsi le rôle de média scolaire.

2.3. Un outil au service du lien Ecole/Famille

2.3.1. Un outil de dialogue

Les devoirs sont considérés par beaucoup comme indispensables car ils sont un outil de dialogue entre l'école et la famille. Ils appartiennent, au même titre que le journal de classe et le bulletin, aux « principaux médias scolaires » qui établissent une communication avec la famille et favorisent l'implication des parents dans la scolarité de leur enfant. (Jecker, 2015, p.2). Ils permettent de rendre visible l'école aux parents, notamment dans le « va-et-vient » qu'ils engendrent (Thibert, 2016, p.3). Kakpo parle d'une « fenêtre ouverte sur la classe ». De même, Simonato (2007) pense que les parents surestiment l'importance des devoirs car ils sont souvent la seule partie visible de ce qui se passe à l'école. Ainsi, Jecker rapporte que les devoirs sont pour les parents « l'un des principaux vecteurs d'échanges auxquels [ils]

¹² Cf annexe 6 : dessin de Cyw Brice « Devoirs = traducteur social de l'angoisse »

se déclarent sensibles » (2015, p.15). Goigoux et Cèbe (2006) vont même plus loin puisqu'ils pensent que c'est quand l'école ne donne aucune information sur le déroulement de l'apprentissage, quand elle ne confie aucune tâche aux parents que naît l'inquiétude, voire la défiance vis-à-vis de l'école. C'est pourquoi Maulini pointe que leur disparition risque d'exclure encore plus les familles et de faire de l'école « un sanctuaire impénétrable » (2000, p.4).

2.3.2. Un outil du partenariat éducatif

D'autre part, les devoirs participeraient au partenariat éducatif. Rayou (2010) cite Perrenoud qui, déjà en 1987, expliquait qu'ils mettent en évidence l'interdépendance école/famille, enseignants/parents dans la réussite de l'élève : il qualifiait ce lien de « go-between ». Pour Rayou (2010) comme Goigoux (2006) ils peuvent renforcer les liens avec la famille et permettre l'implication des parents dans la scolarité de leur enfant. Jecker et Weisser (2015) soulignent la situation paradoxale des devoirs qui, même s'ils sont pour les familles source de stress, sont également outil du partenariat éducatif.

Or, plusieurs chercheurs ont montré que le partenariat éducatif école/famille joue un rôle essentiel dans la réussite des élèves. Ainsi, Chauveau (1992) dans ses travaux sur la lecture constate que les difficultés scolaires au CP chez les enfants de catégories sociales défavorisées sont dues à un mauvais partenariat : il y a discordance relationnelle et didactique entre les deux lieux (école/maison) et les deux accompagnants (enseignant/parent). On peut donc penser « à l'inverse, [que], la mise en place d'une dynamique socio-positive entre l'école et la famille constituerait une pièce maîtresse d'une pédagogie de la réussite pour tous.» (Chauveau, 1992, p.12). L'école a donc intérêt à intervenir en direction des parents pour stimuler leur soutien à l'apprenti lecteur.

3. Qui est donc à améliorer

Nous venons donc de voir que les devoirs constituent une pratique certes problématique mais jugée indispensable par l'ensemble des partenaires. En outre, il a été montré les effets positifs de la collaboration école famille sur l'apprentissage et notamment celui de la lecture.

On peut donc se demander comment améliorer les devoirs pour qu'ils contribuent davantage à la réussite de tous les élèves. Il s'agit alors de se poser la question « Que peut-on changer au travail du soir ? »

3.1. Un postulat de départ

Il apparaît que l'interdiction des devoirs reste illusoire et que le débat sur leur utilité reste vain car sans réelle réponse. C'est pourquoi plutôt que de s'interroger sur l'opportunité des devoirs – dont l'existence est trop ancrée, plusieurs chercheurs (Bisson-Vaivre 2018, Bonasio 2015, Maulini 2004, Thibert 2016) partent du constat qu'ils sont un invariant et se demandent comment les améliorer. Bonasio (2015) propose de transformer les devoirs pour qu'ils permettent une véritable complémentarité éducative et favorisent l'émergence d'une culture partagée. Pour lui, il ne s'agit pas tant d'homogénéiser les pratiques que de reconnaître ce qui unit et distingue l'activité de chacun, en vue de mieux les articuler. Bisson-Vaivre (2018) note dans son rapport qu'il faut arrêter de se demander si le travail hors la classe est utile ou pas mais plutôt convenir de sa nécessité et chercher comment l'améliorer pour qu'il soit utile notamment à ceux qui en ont le plus besoin. Glasman écrit : « La question devient alors de savoir que proposer pour en [les devoirs] augmenter l'utilité et l'efficacité sans oublier d'atténuer les effets sociaux différenciateurs » (2005, p°56). C'est ce postulat de départ que nous souhaitons reprendre à notre compte.

3.2. Comment les améliorer ?

Les chercheurs mettent en avant trois axes pour améliorer les conditions d'efficacité du travail hors la classe.

3.2.1. Une nécessaire réflexion pédagogique

Premièrement, les enseignants doivent, individuellement et au sein de chaque établissement, avoir une réflexion pédagogique sur leur pratique. Ce premier point fait l'objet d'un très large consensus. Les chercheurs appellent les enseignants à se poser seul, ou mieux en équipe, la question « Que puis-je changer à mon travail du soir ? ». Bouysse, par exemple, note que le travail hors la classe se prépare en classe et suppose donc que les enseignants y aient réfléchi en amont : leur planification doit être intégrée à la préparation de la journée. Pour Simonato, les parents doivent être associés :

« une véritable réflexion doit s'engager dans les équipes pédagogiques avec les parents sur ce sujet de manière à identifier et analyser les difficultés et leurs répercussions et à envisager d'indispensables solutions. » (2007, p.92)

Pour nourrir cette réflexion pédagogique, Bisson-Vaivre (2018), Glasman (2005), Jecker/Weisser (2015), Kakpo (2012) et Simonato (2007) rappellent la nécessité d'une formation. Ainsi, ce point figure dans la liste des propositions « Pour définir les conditions d'efficacité du travail en dehors de la classe » du rapport Bouysse : « Prendre en compte le travail des élèves hors la classe dans la formation des enseignants (animations pédagogiques ; plans académiques de formation). » (2008, p.43)

Comme Glasman, nous pensons que « L'enjeu scolaire et social des devoirs maison est assez fort et assez multiple pour mériter l'attention et le temps des enseignants en formation » (2005,p.58)

3.2.2. L'explicitation des attentes

Pour produire des effets positifs sur les résultats scolaires des élèves, les devoirs doivent respecter certaines conditions. Parmi celles-ci figure en premier lieu la nécessité que les enseignants donnent des informations explicites pour clarifier leurs attentes envers les élèves comme les parents (Bouysse 2008, Glasman 2005, Simonato 2007). C'est ce que le rapport DGESCO « Enseigner plus explicitement » publié en décembre 2016 résume avec la formule « Vers une école explicitée aux parents ».

Ainsi, il faut aider les parents à comprendre comment l'école fonctionne et lutter contre la pédagogie de l'implicite qui joue toujours en faveur des familles favorisées. Beaucoup de parents sont complètement étrangers à « l'implicite des codes de l'école » (Chemouny, 2014, p.11) qu'ils ne maîtrisent pas et qui régissent les relations école/famille. Or, la circulation des savoirs entre l'école et la maison générée par les devoirs implique des pratiques concertées entre enseignants et parents. Si les parents aident massivement leur enfant à faire leurs devoirs au primaire, il existe peu d'échanges enseignants/parents sur les manières concrètes de les faire. Maulini explique que « pour rendre l'école intelligible aux familles il faut transmettre aux parents des informations compréhensibles, concrètes et diversifiées. » (2003, p.2) Chauveau parle d'une « stratégie de construction des convergences école/famille centrée sur l'explicitation et la transparence » (1992, p.16). C'est ce qu'il nomme la « clarté cognitive » (ibid.).

Il faut également aider les parents à comprendre comment leur enfant apprend à lire. Lise Saint Laurent dans une enquête de 1994 rapporte que les parents souhaitent plus d'informations sur les programmes et le matériel en lecture. Cette clarification passe par la pratique d'un enseignement explicite. Bissonnette montre que ce dernier devrait être privilégié comme méthode d'enseignement de la lecture car il « favorise l'apprentissage des différentes composantes impliquées dans le processus de lecture » (2010, p°23). Il est également important que « les enseignants informent les parents de la méthode [d'apprentissage de la lecture] employée en classe, qu'ils donnent des balises pour situer la progression de l'enfant. » (Douadi, 2013, p.15). Pour Fijalkow, « le moment essentiel n'est donc pas celui où le parent se fait répétiteur mais celui où, avec l'élève, il rencontre le maître pour définir ensemble la marche à suivre dans l'apprentissage de la lecture ». (2003, p.52)

De plus, « (...) peu de parents avouent avoir été informés par l'enseignant des raisons qui justifient la réalisation des devoirs » (Jecker, p.78). Il s'agit alors de clarifier les enjeux et les attendus du travail hors la classe. Bouysse (2008) rappelle que l'efficacité de ce dernier est liée aux informations préalablement données aux parents. C'est ce qu'elle résume par « s'entendre sur les règles du jeu » (2008, p.39) : préciser la fréquence, la durée, les objectifs, les méthodes, les exigences de qualité mais aussi les conditions de réalisation. Pour cela, Bisson-Vaivre (2010), Chouinard (2006) et Périer (2007) demandent aux enseignants de donner des directives claires et explicites. .

Enfin, cela implique également de clarifier la part dévolue à chacun (école/famille) dans les apprentissages et les devoirs. Les enseignants doivent expliquer aux parents ce qu'ils attendent d'eux et comment ils peuvent aider leur enfant. Jecker note que ces derniers doivent avoir les informations leur précisant les modalités de leur participation : « toutes les formes d'intervention qui sont attendues de leur part ne peuvent être opérationnalisées que si les parents ont eu l'occasion d'en être informés. » (2009, p.23)

3.2.3. Le partenariat Ecole/Famille

3.2.3.1. De quoi parle-t-on ?

Le partenariat se définit comme

« une association active de différents intervenants qui, tout en maintenant leur autonomie, acceptent de mettre en commun leurs efforts en vue de réaliser un objectif commun, relié à un

problème ou à un besoin clairement identifié dans lequel, en vertu de leur mission respective, ils ont un intérêt, une responsabilité, une motivation, voire une obligation. »

(Dictionnaire critique de l'action sociale, Barreyre, 1995)

Dans le cadre de notre sujet, la recherche montre qu'élaborer et entretenir le partenariat éducatif école/famille dans les apprentissages comme dans la réalisation des devoirs permet de créer des conditions favorables à la réussite scolaire.

Il s'agit de « transformer les devoirs vers une complémentarité éducative » (Bonasio, 2015, p.284). Bissonnette affirme que « les communications avec les parents sont des mesures (...) qui améliorent la performance des élèves en difficulté dans les domaines de la lecture (...) » (2010, p.29). Douadi (2013) rapporte que la formation des parents pour avoir les compétences nécessaires afin d'encadrer leur enfant pendant la lecture pourrait avoir un effet important sur les performances en lecture de ce dernier.

Depuis quelques années le Ministère de l'Education nationale s'est emparé de cette notion pour en faire une injonction aux enseignants. « Coopérer avec les parents d'élèves » fait partie des compétences professionnelles exigées de l'enseignant qui « explicite auprès des parents ses attentes, ses démarches pédagogiques et ses propositions d'actions. »¹³ La circulaire de rentrée 2016 promeut la co-éducation comme jouant « un rôle essentiel pour instaurer un climat propice à la réussite des élèves ». ¹⁴ Et l'Ecole de la confiance (2017) veut « renforcer le dialogue avec les parents » en instaurant la « Mallette des parents » qui permet de renforcer la coopération et la confiance entre l'Ecole et les parents ¹⁵.

Toutefois, il reste un certain flou autour de cette notion. A l'image du vocabulaire employé dans les textes : co-éducation, partenariat, collaboration. De même, la place réellement accordée à la famille dans ce partenariat demeure ambiguë : association, participation ou substitution ?

¹³ Cf annexe 7 : Référentiel de compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'Education (BO n°13 26 mars 2015)

¹⁴ Cf annexe 8 : Circulaire n°2016-058 du 13-04-2016

¹⁵ Cf annexe 9 : présentation de la Mallette des parents ; pour accéder au site : <https://www.education.gouv.fr/cid119317/annee-scolaire-2017-2018-pour-l-ecole-de-la-confiance.html>

3.2.3.2. Comment le développer ?

3.2.3.2.1. *Favoriser l'implication des parents*

Comme nous avons déjà montré, l'école incite fortement les parents à s'engager dans le suivi scolaire de leur enfant. Les travaux de Deslandes et Bertrand (2004) sur le processus de participation parentale montrent qu'elle est fonction de 3 critères : la compréhension qu'ils ont de leur rôle parental, leur sentiment de compétence et les invitations à participer de la part des enseignants. Et dans le cas de la participation parentale à la maison (par distinction avec celle à l'école), c'est le sentiment de compétence du parent qui est le meilleur prédicteur de participation. Le « sentiment de compétence » peut être défini comme « une combinaison de savoirs, savoir-faire et savoir-être, adaptée aux situations rencontrées par les parents » (Feyfant, 2015, p.16). Or, « dire aux parents que la réussite scolaire de leurs enfants est favorablement impactée par leur implication ne suffit pas à vaincre leur sentiment d'incompréhension, voire d'incompétence.» (ibid.). Plusieurs travaux, notamment ceux de Kakpo (2012) et Thin (2009) ont montré que peu de parents sont réellement démissionnaires ou indifférents face aux devoirs mais souvent démunis. Beaucoup déclarent éprouver des difficultés pour tenir leur rôle auprès de leur enfant. En 2004, l'INSEE rapporte que « dès le primaire, un parent sur cinq a l'impression, assez souvent ou très souvent, de ne pas avoir les connaissances nécessaires pour aider ses enfants. » (2004) Ils ne maîtrisent peu ou pas assez les contenus ou les méthodes scolaires et sont comme disqualifiés. Ils disent « manquer de guides ou d'étapes pratiques (...) » (Feyfant, 2015, p.2). Pour que les parents s'impliquent dans les devoirs, il faut donc qu'ils s'en sentent capables. Ce qui amène Deslandes et Bertrand à conclure : « Si l'objectif consiste à influencer directement les résultats scolaires et les apprentissages de l'enfant, l'école et les enseignants doivent alors intervenir sur le sentiment de compétence parentale.» (2004, p.429). Bouysse invite à « organiser la collaboration avec les parents d'élèves pour valoriser chez tous leurs compétences à accompagner le parcours scolaire de leur enfant » (2008, p.40).

3.2.3.2.2. *Mettre en place des ressources d'accompagnement*

Pour favoriser l'implication des parents et nourrir leur sentiment de compétence, il y a donc nécessité de mettre en place un cadre et des outils facilitateurs. La plupart des chercheurs appellent à proposer aux parents des

ressources leur permettant d'accompagner de manière efficace les devoirs de leur enfant. On peut notamment citer :

- « Il apparaît crucial de mieux outiller les parents afin qu'ils soient en mesure de travailler avec leur enfant d'une façon efficace, afin qu'ils perçoivent les résultats positifs de leurs interventions.» (Deslandes et Bertrand, 2004, p.429).
- « En entreprenant de valoriser le rôle que doivent tenir les parents à ses côtés, dans le suivi de la scolarité, l'école doit également porter attention aux ressources dont ils disposent pour s'engager dans ce projet. » (Jecker, 2009, p.11).
- « (...) les communications avec les parents sont des mesures de support à l'enseignement qui améliorent la performance des élèves en difficulté dans le domaine de la lecture » (Bissonnette, 2010, p.29)
- « (...) les parents auraient besoin d'être guidés et formés afin d'utiliser des stratégies efficaces lors de la lecture de leur enfant » (Douadi, 2013, p. 58)

Ainsi, Bonasio (2015) appelle à créer des outils qui répondent à une double contrainte : appropriation par les acteurs et efficacité accrue, c'est-à-dire une meilleure prise en charge de l'apprentissage notamment pour les élèves en difficulté. Bouysse, dans son rapport de 2008, propose d'ailleurs en annexe « des exemples de bonnes pratiques » sur « le travail pour l'école pendant les vacances ». ¹⁶

Nous voyons donc que ces trois axes d'amélioration sont intimement liés : l'enseignant doit réfléchir à sa pratique des devoirs de lecture pour élaborer des outils qui clarifieront ses attentes envers les parents et permettront à ceux-ci d'aider au mieux leur enfant, ce qui devrait contribuer à réduire les inégalités familiales et à créer un dialogue école/famille propice à la réussite des élèves.

3.3. Avec quelles ressources ?

3.3.1. Inventaire des ressources

A partir des lectures, des recherches que nous avons effectuées et de nos connaissances personnelles d'enseignante, nous avons cherché à établir une revue des ressources suggérées ou effectives pour accompagner les devoirs. En voici la liste – non exhaustive sans doute :

- la réunion de rentrée

¹⁶ Cf annexe 10 : « exemples de bonnes pratiques : le travail pour l'école pendant les vacances »

- le conseil d'école
- un mot dans un cahier
- une fiche méthodologique de conseils et précisions
- les TICE
- une séance d'observation en classe
- une vidéo
- un rendez-vous individuel
- des groupes d'échange
- la « mallette des parents »

3.3.2. Analyse des ressources

A partir de la liste établie précédemment, il apparaît que nous pouvons classer les ressources en trois catégories : les outils, les dispositifs et les actions.¹⁷

Outil : « Élément d'une activité qui n'est qu'un moyen, un instrument »

Dispositif : « Ensemble de mesures prises, de moyens mis en œuvre pour une intervention précise . »

Action : « Manifestation concrète de l'activité de quelqu'un, d'un groupe »¹⁸

Ces ressources peuvent provenir de ...

- l'enseignant
- du manuel
- l'équipe pédagogique
- l'Education nationale (formation, site institutionnel) : les Programmes de 2006 développent l'ambition de proposer aux parents conseils et informations leur permettant d'accompagner de manière efficace la scolarité de leur enfant
- autre (collègue, site internet, livre pédagogique, etc.)

Pour permettre à tout parent de jouer son rôle et ne pas renforcer les inégalités, il est nécessaire de varier les formes et supports des ressources proposées.

Les formes car il s'agit de ne pas donner seulement aux parents des informations mais également des possibilités de voir et d'agir. Pour Deslandes et Bertrand « outiller ne veut pas dire uniquement donner de l'information. Il faut penser à des activités qui permettront aux parents d'échanger (...) et de vivre des expériences

¹⁷ CF annexe : classement des ressources

¹⁸ Dictionnaire Larousse

positives.» (2004, p.429). On notera donc que « l'objectif dépasse largement l'enjeu de l'information et vise à sensibiliser voire à former les parents au rôle que l'institution scolaire attend de les voir endosser » (Périer, non daté, p.1)

Diversifier les supports proposés aux parents pour y associer le plus grand nombre. Le support écrit reste bien souvent incontournable car il permet évidemment de laisser une trace aux parents. Ainsi, Jecker relate les propos d'une mère qui précise à l'issue d'une réunion où l'enseignante a évoqué les devoirs oralement : « Je ne m'en souviens plus. Beaucoup de choses ont été dites (...) et on se pose beaucoup d'autres questions à ce moment-là.» (2009, p.79) D'autres supports sont mis en avant, notamment ceux liés aux nouvelles technologies et aux TICE : ENT, SMS, mails. Bouysse y consacre un paragraphe dans sa liste de propositions pour améliorer les devoirs et « assurer un continuum entre l'école, la famille (...) chaque fois que possible » (2008, p.44)

La problématique

Les devoirs constituent donc une pratique floue (Bouysse 2008, Rayou 2010), questionnée dans sa nécessité (Bisson-Vaivre 2018, Maulini 2004), son efficacité (Glasman 2005, Simonato 2007, Thibert 2016), son équité (Bouysse 2008, Kakpo 2012, Rayou 2010, Simonato 2007) et donc problématique (Rayou 2010, Thibert 2016, Maulini 2000). Mais ils sont un « invariant pédagogique » (Bonasio 2015, Bouysse 2008, Simonato 2007) car ils jouent le rôle d'un outil de dialogue (Thibert 2016, Simonato 2007, Goigoux 2006) et constituent une pratique en définitif jugée indispensable par l'ensemble des partenaires. Face à ce constat d'un compromis social (Thibert 2016) entre Ecole et Famille, il apparaît alors que la question centrale n'est pas tant pour ou contre les devoirs mais comment les améliorer pour qu'ils contribuent à la réussite des élèves ? (Bisson-Vaivre 2018, Bonasio 2015, Maulini 2004, Thibert 2016)

Et cela s'avère crucial pour les devoirs de lecture de CP qui relèvent d'un enseignement éminemment technique (Kakpo 2012, Simonato 2007) et pour lesquels l'aide d'un parent s'avère essentielle (Douadi 2013, Jecker 2009). En effet, les Instructions officielles (MEN 2018, MEN 2019) reprenant les travaux des chercheurs (Bisson-Vaivre 2018, Bouysse 2008, Chauveau 1992) insistent sur deux

éléments concomitants : la nécessité d'un entraînement quotidien en lecture au CP et l'aide indispensable que chaque parent doit apporter à son enfant pour l'accompagner dans cet entraînement. Pourtant cette aide ne va pas de soi (Jecker 2009, Kakpo 2012, Rayou 2010, Thin 2009). L'implication parentale dépend fortement du sentiment de compétence que le parent ressent (Deslandes 2004, Feyfant 2015). Les parents ont alors besoin d'outils pour les guider mais aussi pour expliciter les attentes des enseignants (Bissonnette 2010, Bonasio 2015, Deslandes 2004, Douadi 2013) .

Pour améliorer la pratique des devoirs, les travaux de très nombreux chercheurs (Bouysse 2008, Chemouny 2014, Chouinard 2006, Douadi 2013, Glasman 2005, Jecker 2015, Maulini 2004, Perier, Saint-Laurent 1994, Simonato 2007) s'accordent sur deux points : d'une part sur la nécessité de clarifier auprès des parents les attentes des enseignants et d'autre part le rôle essentiel du partenariat éducatif Ecole/Famille dans la réussite des élèves. Pour développer ces deux pistes d'amélioration, les enseignants doivent avoir recours à des ressources qui accompagnent les devoirs et contribuent à la collaboration Ecole/Famille au service des élèves.

En cohérence avec les résultats de ces travaux de recherche, il existe depuis quelques années une forte injonction institutionnelle de l'Education nationale. Celle-ci s'incarne à la fois dans des textes comme 100% de réussite au CP (2017), le Référentiel des compétences professionnelles (2015) ou bien récemment La Loi pour l'Ecole de la confiance (2019) mais aussi dans le développement de ressources d'accompagnements des devoirs à disposition des enseignants qui se déclinent en outils, dispositifs ou propositions d'actions, et notamment en lecture au CP ¹⁹.

On peut donc se demander quelles sont les pratiques des enseignants de CP en matière des ressources d'accompagnement de lecture. Et nous partons de l'hypothèse que les enseignants se sont encore peu emparés des ressources mises à leur disposition car ils ne sont pas convaincus de leur nécessité. Nous faisons également l'hypothèse que cet état de fait est essentiellement dû à un manque de formation théorique, pratique et réflexive et qu'il s'agit donc de « mettre la question de la formation et de l'accompagnement sur une question prioritaire [celle des devoirs] au cœur du pilotage local » (IFE, 2017)

¹⁹ Généralisation de La Mallette des Parents CP à la rentrée 2017

Le but de ce mémoire est donc de dresser un état des lieux des pratiques enseignantes face aux ressources d'accompagnement des devoirs en lecture en CP. Il s'agira ensuite de vérifier si, parmi les éléments susceptibles de les modifier, le développement de formations pour informer et accompagner les enseignants pourrait être un levier pertinent.

Méthodologie

1. Participants

Pour répondre aux objectifs de ma problématique de recherche, la population ciblée était celle des enseignants de CP. Pour que les données aient un caractère représentatif, j'ai veillé à leur diversité et à les caractériser en tenant compte des données suivantes :

- a. *le profil général de l'enseignant* :
 - âge / sexe / enfants
 - formation initiale
- b. *le profil pédagogique*
 - leur ancienneté :
 - o dans le métier
 - o avec une classe de CP
 - la situation de l'école dans laquelle ils enseignent :
 - o écoles rurales/de ville,
 - o quartiers d'éducation prioritaire ou non
 - o école relevant de l'enseignement public ou privé
 - o nombre de classes
 - les caractéristiques de leur classe :
 - o nombre d'élèves
 - o multiniveaux ou non
 - la pédagogie de la lecture
 - o l'utilisation ou non d'un manuel
 - o la quantité, la fréquence et la nature des devoirs de lecture donnés

Ces éléments correspondant aux parties 1 « Votre

2. Dispositifs et procédures

Le recueil des données auprès des enseignants s'est fait par le biais de deux dispositifs : des questionnaires dans un premier temps pour un état de situation globale puis des entretiens individuels dans un second temps pour affiner l'analyse.

2.1. Les questionnaires

A ma connaissance, il n'existe pas de questionnaire déjà validé correspondant à ma recherche. J'ai donc dû l'élaborer moi-même.²⁰

Le questionnaire avait pour objectif de connaître et analyser les pratiques des enseignants en recueillant des données statistiques. Il reposait en grande partie sur des questions fermées. Trois raisons à cela : faciliter le dépouillage, inciter au maximum les enseignants à répondre en simplifiant leur tâche, recueillir le maximum de données statistiquement fiables. J'ai limité aussi les items d'évitement du type « ne sait pas », « sans opinion », « refus de répondre », pour ne pas donner la possibilité d'éviter les réponses engageantes.

Autre point important : la possibilité d'anonymat. Pour pouvoir repérer pour les entretiens ultérieurs des profils types d'enseignants à interviewer, les questionnaires ne pouvaient reposer sur un anonymat total. J'ai veillé à ce que ce point ne génère chez les enseignants la crainte de se faire mal juger ou l'envie de se conformer aux attentes institutionnelles, ce qui aurait eu une incidence fâcheuse sur la fiabilité et la franchise des réponses.

Il se référait à la liste établie précédemment qui recense les ressources mises à leur disposition ou qui leur sont conseillées²¹ et s'articulait autour de 6 parties déclinées en plusieurs items. Les parties 1 à 3 permettaient d'établir le profil de l'enseignant, de l'école dans laquelle il exerce et de sa classe. La quatrième partie s'intéressait à son enseignement de la lecture. La cinquième partie se penchait sur sa communication faite aux familles sur les devoirs de lecture dans sa classe. Enfin, la sixième et dernière partie interrogeait plus spécifiquement sa pratique des ressources d'accompagnement des devoirs de lecture.

Les objectifs étaient de connaître la part d'enseignants qui les utilisent effectivement et de ceux qui ne le font pas ; d'établir un classement de celles qu'ils privilégient ou sur lesquelles ils porteraient leur choix ; d'essayer de

²⁰ Cf Annexe 11

²¹ Cf 3.3.2 Inventaire des ressources

comprendre les motivations et les freins à leur mise en place ; les leviers qui pourraient les inciter à davantage les utiliser.

Le questionnaire a été diffusé au plus grand nombre possible d'enseignants de CP afin, d'une part, d'avoir un panel très divers et représentatif des pratiques enseignantes et, d'autre part, d'obtenir un taux de réponse satisfaisant pour que les données soient exploitables. Avant d'être diffusé au plus grand nombre, j'ai procédé à une phase de test sur quelques personnes pour vérifier sa compréhension et pouvoir l'améliorer en retour. Il a été ensuite envoyé par courriel aux enseignants de CP via mon réseau personnel et une sélection d'écoles à travers toute la France. Au final, 36 questionnaires ont été complétés.

Le traitement des données s'est fait principalement par une analyse statistique qui a permis d'établir des résultats exprimés en pourcentage. Il a été intéressant de croiser les données issues des profils (personnel et pédagogique de l'enseignant) et celles issues des réponses aux questions. Puis, les données ont fait également l'objet de données analytiques.

2.2. Les entretiens

A partir des réponses fournies aux questionnaires, j'ai ciblé trois profils pour mener des entretiens individuels, profils représentatifs des pratiques possibles :

- un enseignant qui utilise des ressources
- un enseignant qui n'en utilise pas mais le souhaite
- un enseignant qui n'en utilise pas et ne le souhaite pas

Ce sont finalement quatre enseignants correspondants aux profils types qui ont accepté d'y participer. L'anonymat était garanti pour que je puisse utiliser leurs propos dans mes recherches. Les entretiens ont été menés de manière semi-directive pour laisser une parole plus libre aux interviewés et leur permettre d'évoquer ou faire émerger des points auxquels je n'avais pas pensé. Ils ont fait l'objet d'une retranscription intégrale grâce à l'enregistrement audio.²²

L'objectif était d'appuyer et d'explicitier les données statistiques tirées de l'analyse des questionnaires pour mieux comprendre les pratiques des enseignants.

²² Cf Annexe 12

Résultats et analyse

1. Les données obtenues

Dans un premier temps, nous reviendrons sur les données statistiques obtenues grâce aux questionnaires pour établir un état des lieux.

1.1. Les répondants

Dressons, tout d'abord, le profil des répondants : 97% d'entre eux sont des femmes, ce qui reflète la forte féminisation du métier de professeur des écoles et notamment de ceux des plus petites classes. Ajoutons que 83% ont des enfants et plus de 77% ont au moins 2 enfants ; parmi les enseignants qui ont des enfants, 69% ont un ou des enfants ayant plus de 6 ans (âge de la classe CP), ce qui signifie qu'ils ont été personnellement confrontés à l'accompagnement des devoirs de lecture pour leur enfant en CP. Cet élément peut contribuer à influencer leur vision de la problématique des devoirs, comme le confirmera par exemple Laura, lors des entretiens : « (...) ma fille m'a beaucoup appris sur les devoirs, sur la classe aussi ». Un peu moins de la moitié se situe dans la tranche d'âge 40-50 ans (44%) et presque un tiers dans la tranche 50-60 ans. Ce sont donc généralement des enseignants ayant une ancienneté importante dans le métier : 17% ont entre 3 et 10 ans, 39% ont entre 10 et 20 ans d'expérience, 36% entre 20 et 30 ans d'expérience, 8% plus de 30 ans. Les débutants ont très peu répondu à mon questionnaire, plusieurs s'étant justifié en évoquant leur « manque de légitimité » ou de connaissance sur la question, ce qui pose la question de la formation initiale sur la question des devoirs. Seuls 20% des répondants ont moins de 3ans d'ancienneté d'enseignement en CP, la grande majorité (59%) ayant entre 3 et 10 ans d'expérience. Ce point est renforcé par le fait que 67% des répondants occupent leur poste actuel en classe de CP depuis plus de 3 ans. On peut donc légitimement pensé qu'ils ont un certain recul sur leur pratique et la problématique des devoirs de lecture en CP.

1.2. L'école

L'école dans laquelle les répondants enseignent appartient majoritairement à l'enseignement public (83%). Ainsi, il ne m'est donc pas possible de comparer les résultats avec ceux de l'école privée. De même, seuls 8% des répondants exercent en REP et aucun en REP+. L'éducation prioritaire est donc sous-représentée, ce qui est fort dommage car elle s'adresse aux élèves pour lesquelles la problématique des

devoirs de lecture est la plus cruciale (Bouysse, Kakpo, Rayou, Simonato). Par contre, les répondants reflètent bien la diversité des écoles françaises. Diversité dans leur implantation géographique puisque 25% d'entre elles se situent dans un petit village, 22% dans un village, 19% dans un bourg, 22% dans une petite ville, et 11% dans une ville de 20 000 habitants et plus. Zone rurale comme urbaine, petite commune comme grande ville sont donc bien représentées. Diversité dans la taille des établissements, que ce soit à travers le nombre d'élèves total (17% avec moins de 50 élèves, 22% entre 50 et 100 élèves, 14% entre 100 et 150 élèves, 30% entre 150 et 200 élèves, 16% au-delà) ou le nombre de classes (3% de classe unique, 9% avec 2 classes, 14% avec 3 classes, 6% avec 4 classes, 17 avec 5 classes, 31% entre 5 et 9 classes, 14% entre 10 et 14 classes, et 6% plus de 15 classes). Toutefois, la moitié des écoles ne comporte qu'une classe de CP (57%), ce qui implique pédagogiquement que l'enseignant n'a pas de collègue direct exerçant dans le même niveau que lui pour échanger au quotidien. De même, 66% des enseignants exercent dans une classe multiniveaux alors que seulement 34% ont uniquement des CP. Donc la majorité des répondants doit répartir son temps - qu'il s'agisse de préparation, recherche pédagogique ou formation - entre plusieurs niveaux, voire plusieurs cycles.

1.3. L'enseignement et les devoirs en lecture au CP

Le tableau qui se dégage montre un très net consensus des enseignants quant à l'enseignement et les devoirs de lecture au CP. Ainsi, une écrasante majorité (94 %) utilise un manuel comme support. Et, si seulement 64 % d'entre eux l'ont choisi, ils sont 64% à avoir estimé leur degré de satisfaction concernant ce manuel entre 8 et 10. Un titre sort du lot : Taoki et compagnie, présenté sur le site de l'éditeur Istra comme une « méthode syllabique moderne ». Concernant les devoirs de lecture à proprement parler, ils sont un incontournable du CP puisque plus de 80 % des participants en donnent tous les soirs et 17 %, 2 à 3 fois par semaine. Une seule enseignante déclare ne jamais en donner.²³ Même constat de consensus autour des tâches constituant les devoirs : relire un texte ou des mots déjà étudiés en classe (100%), relire l'étude d'un son (72%). A la question « Selon vous, vos élèves de CP ont-ils/ avaient-ils besoin d'un adulte pour les accompagner dans leurs devoirs de

²³ Dans cette classe, la maîtresse-formatrice donne des devoirs mais ils n'ont pas de caractère obligatoire et peuvent être réalisés lors du temps d'accueil, avec l'aide éventuelle de l'enseignante, si l'élève en fait la demande.

lecture ? », 83% ont noté entre 8 et 10, 43% ont donné la note absolue de 10. Toutefois, les entretiens m'ont permis de mettre à jour que, derrière ce chiffre consensuel, se cachent des conceptions divergentes de l'accompagnement par un adulte et que tous les enseignants ne lui accordent pas le même objectif. Autre chiffre clé : 97 % pensent qu'il est nécessaire, voire tout à fait nécessaire (note de 8 à 10), de communiquer aux familles sur les devoirs de lecture au CP ! Et d'ailleurs, tous (100%) affirment avoir donné des indications sur ce point aux parents lors de l'année scolaire. Là aussi, les entretiens ont permis de montrer que la réalité est plus nuancée : s'ils évoquent globalement tous la question des devoirs avec les parents, c'est d'une manière générale et peu abordent les devoirs de lecture en particulier.

1.4. Les ressources d'accompagnement

Reste à savoir comment ils communiquent, ce qui nous amène à la question de l'utilisation des ressources. 54% des répondants a déjà utilisé une ressource pour accompagner les devoirs de lecture des CP. Mais seulement un sur dix dit le faire régulièrement. *A contrario*, un tiers (34%) n'en utilise jamais. Deux raisons sont avancées : ils n'en ont pas ressenti la nécessité (31%) ou ils n'y ont pas pensé (44%). A la question « Qu'est-ce qui pourrait vous inciter à mettre en place ou à utiliser davantage des ressources d'accompagnement des devoirs de lecture ? », la moitié des réponses se porte sur « le besoin des élèves » (51%), loin devant « une demande des parents » (20%), « la formation » ne recueillant que 5%. A la question plus directe, « Pensez-vous qu'une formation vous aiderait à utiliser des ressources d'accompagnement des devoirs de lecture en CP ? », les avis sont partagés : 47% répondent « je ne sais pas », 36 % « oui » et 17% « non ». Et ce, alors que 5% seulement des enseignants disent avoir reçu une formation continue sur ce thème et aucun une formation initiale (100% de non) !

Sur quelles ressources d'accompagnement les enseignants portent-ils leur choix pour donner des informations sur les devoirs de lecture en CP ? Que ce soit parmi ceux qui utilisent effectivement des ressources, ou ceux qui n'en utilisent pas et à qui on demande laquelle ils utiliseraient, un très net consensus se dégage pour la réunion de rentrée (100% de vote dans les deux cas) et le rendez-vous individuel avec la famille (respectivement 79% et 75%). A l'opposé, certaines ressources sont très peu utilisées ou choisies : le conseil d'école (0%), la Mallette des parents (0% et 5%), l'observation en classe (5% et 12%). La Mallette des parents reste globalement

peu connue des enseignants. Certains répondants ont même avoué leur méconnaissance totale de ce dispositif : « Je n'ai aucune idée de ce qu'est "la Malette parents"(sic) », soulignant que « certaines de [leurs] réponses peuvent être biaisées ». Lors des entretiens, seule Elise y fera référence spontanément. Pour d'autres ressources, les avis divergent puisque le mot d'information est déjà utilisé par 79% des enseignants mais seulement 56% de ceux qui n'utilisent pas de ressources le choisiraient. Le contraste est plus marqué encore pour la fiche méthodologique qui est utilisée effectivement par 16% des enseignants alors que 62% l'utiliseraient. De même, le groupe d'échanges avec des parents n'est en usage que chez 5% des enseignants alors que 25% le choisiraient, la vidéo n'est utilisée par aucun répondant mais 25% le souhaiteraient. Dernier élément d'étude : le degré de pertinence accordé à chaque ressource (notée de 1 à 10). En conformité avec leurs choix précédents, les enseignants jugent la réunion de rentrée (94%) et le rendez-vous individuel (89%) comme très pertinents mais le conseil d'école absolument non pertinent (3%). Le mot d'information obtient un résultat moyen (61%) si on le compare à son pourcentage d'utilisation effective (79%). Au contraire, la fiche méthodologique (67%), le groupe d'échanges (54%) et la vidéo (50%) obtiennent de bons résultats au regard de leur faible utilisation. Il existe donc un net décalage entre les ressources déjà utilisées par les enseignants, celles qu'ils choisiraient et leur évaluation du degré de pertinence de chacune d'entre elles.

	Evaluation de la pertinence de la ressource (notes de 8 à 10)	Vous n'utilisez pas de ressource, laquelle ou lesquelles choisiriez-vous ? (plusieurs réponses possibles)	Vous utilisez déjà une ou des ressources, laquelle ou lesquelles ? (plusieurs réponses possibles)
Réunion rentrée	94	100	100
Rendez-vous famille	89	75	79
Fiche méthodologique	67	62	16
Mot d'information	61	56	79
Groupe d'échanges avec des parents	54	25	5 (1 réponse)
Vidéo explicative	50	25	0
Mallette des parents	21	5 (1 réponse)	0
Conseil d'école	3	0	0
Observation en classe d'une séquence de lecture	34	12	5 (1 réponse)

Tableau récapitulatif des principales données sur le choix et la pertinence des ressources proposées dans le questionnaire (exprimé en %)

2. Les principaux résultats

L'analyse des données recueillies via les questionnaires et les entretiens auxquels ont bien voulu se livrer quatre enseignantes nous permettent de tirer les principaux résultats suivants dans l'accompagnement des devoirs de lecture.

2.1. Sur les devoirs de lecture

Les données confirment tout d'abord la place d'« invariant pédagogique » (Bonasio 2015, Bouysse 2008, Simonato 2007) qu'occupent les devoirs de lecture dans une classe de CP. Il existe un fort consensus sur la nécessité d'en donner : « la lecture, c'est tous les soirs (...) c'est un rituel qui fonctionne comme ça toute l'année. » (Chloé). Les chiffres - 97% des répondants donnent des devoirs de lecture chaque semaine - montrent que cette pratique n'est pas remise en cause par les enseignants, rejoignant sur ce point les éléments de Bouysse (2008) et Simonato (2007). Ils semblent donc avoir intégré l'idée que les devoirs de lecture au CP

relèvent d'une nécessité pédagogique basée sur le principe de modularisation (Bisson-Vaivre, 2018), principe qui, comme nous l'avons montré, est au cœur des directives ministérielles récentes (MEN, 2018). Ainsi, un répondant note «des progrès significatifs pour les élèves faisant la lecture du soir avec les parents ».

Cependant, si les enseignants sont convaincus de leur nécessité, plusieurs tiennent à souligner, à l'image des chercheurs (Bouysse, Kakpo, Rayou, Simonato), le problème d'équité posé par les devoirs : « Un problème : l'équité dans les devoirs maison » (répondant au questionnaire). Et ils reviennent notamment sur la question de la compétence des parents : « certains parents sont autonomes et d'autres ont besoin d'un vrai soutien face aux devoirs » (idem), « certains ne sont vraiment pas en mesure d'accompagner leurs enfants pour la lecture » (idem). Solène, enseignante en REP, explique que « certains d'entre eux [parents] savent à peine lire, donc, forcément, ils ne sont pas très à l'aise quant à l'idée d'accompagner leurs enfants dans leurs devoirs ». D'ailleurs, lorsqu'on interroge les enseignants sur les raisons qui les inciteraient à mettre en place ou à utiliser d'avantage des ressources d'accompagnement des devoirs de lecture, la question de l'équité est au cœur de leurs réponses puisqu'ils répondent très majoritairement « le besoin des élèves » (50%) puis « une demande des parents » (20%). Cet argument du « besoin des élèves » m'interroge : signifie-t-il que les 34% d'enseignants qui n'ont jamais utilisé de ressources ne rencontrent pas dans leur classe des élèves en difficulté ?

On peut d'ailleurs noter que les enseignants ont tendance à se défausser de cette question d'équité. D'une part, ils parlent très rapidement la possibilité pour les familles d'avoir recours à l'aide aux devoirs pour accompagner leurs enfants. Ainsi, lors des entretiens, trois des enseignantes ont évoqué spontanément le dispositif, soit pour le valoriser, soit pour en regretter l'absence. C'est très marqué chez Solène dont l'école est située en REP et qui bénéficie du dispositif CLAS (Contrat Local d'Accompagnement à la Scolarité)²⁴ : « Et puis, ceux qui sont plus en difficulté, c'est un peu limite mais, là, je fais avec l'aide aux devoirs», « L'aide aux devoirs, que l'on sait absolument nécessaire parce qu'on sait que, sinon, il y a des enfants qui ne feront jamais leurs devoirs». Mais aussi chez Chloé : « (...) ça peut être les parents qui ne sont pas capables parce qu'ils n'ont pas les compétences. (...) donc, là, on

²⁴ Le CLAS est un dispositif partenarial national qui propose aux enfants et aux jeunes, en dehors du temps scolaire, l'appui et les ressources dont ils ont besoin pour s'épanouir et réussir à l'école, et qu'ils ne trouvent pas toujours dans leur environnement familial et social. Il contribue à l'égalité des chances et à la prévention de l'échec scolaire (Circulaire interministérielle du 8 juin 2011)

essaie de voir si on peut trouver des solutions. (...) dans notre village, il y a une association d'aide aux devoirs. » (Chloé). Ou bien Laura qui s'interroge : « on se pose des fois avec les collègues la question, pour les parents pour lesquels ça peut être déjà très difficile dès le CP-CE1 d'accompagner leur enfant, parce que pour eux l'école a été très difficile, d'une aide aux devoirs ». L'aide aux devoirs est donc clairement mise en avant comme la solution aux problèmes d'équité soulevés par l'externalisation du travail hors la classe . D'autre part, les enseignants insistent sur la modestie des devoirs de lecture qu'ils donnent, que ce soit en termes de durée ou de contenu. Cela est particulièrement visible dans les propos de ceux qui utilisent une méthode d'apprentissage syllabique, telle Taoki et compagnie, manuel le plus utilisé chez les répondants. Ainsi, Solène reprend cet argument à de nombreuses reprises : « On va dire franchement, ce que j'attends, c'est très peu », « je n'attends pas grand-chose », « c'est des choses qu'on a vues en classe », « Et quant au contenu des devoirs, en début d'année, c'est cinq minutes que je leur demande », « ils font ce qu'on a fait en classe donc ils devraient être en capacité de le faire [à la maison] ». De même, Laura explique que « ce qui est donné à la maison tout a été vu d'abord en classe. Je ne donne jamais d'exercice, ce ne sont que des révisions de ce qu'on fait en classe, même la lecture (...) ». Enfin, Elise souligne que les devoirs qu'elle donne ne sont « que des révisions de ce qu'on a fait, il n'y a rien de nouveau, il n'y a rien de de difficile (...) » et dit expliquer aux parents que « tout ce que leur enfant va faire à la maison, il peut le faire tout seul. Ils ne sont pas dans un apprentissage, ils sont dans un réinvestissement. On refait quelque chose qu'on a fait en classe. ». On voit donc que, pour les enseignantes interrogées, l'objectif qu'elles assignent aux devoirs est de contribuer à l'automatisation et à la mémorisation des apprentissages, ce que Bouysse nomme la « fixation » (2008, p.27, 35, 43) et Kakpo le « pli mémoriel » (2010, p.4). On est dans une visée technique des devoirs, considérés comme une reproduction, une répétition de ce qui a été vu en classe. Avec, chez certains, un déni sous-jacent de la complexité pour les parents à accompagner les devoirs de lecture puisqu'ils ne sont que de simples révisions et qu'ils ne poseront pas de difficultés aux élèves : « en fait, il n'y a pas trop de choses à faire puisque je leur [les parents] demande juste d'écouter ce que l'enfant dit, de mettre à la bonne page et puis de faire avec eux. » (Solène). Plusieurs enseignants ont d'ailleurs exprimé leur crainte d'infantiliser les parents en leur donnant des explications ou des conseils sur comment accompagner leur enfant

dans les devoirs : « c'est prendre un peu les parents des imbéciles » (Chloé) . Pourtant, Douadi (2013) et Bissonnette (2010) affirment que former les parents pour avoir les compétences nécessaires afin d'encadrer leur enfant pendant la lecture peut avoir un effet important sur les performances de celui-ci. Qu'en est-il alors des élèves en difficulté pour qui, les devoirs constituent bien souvent une « caisse de résonance voire d'amplification des difficultés non résolues au sein de la classe » (Kakpo, 2013, p.67) ?

Rappelons que, parmi les répondants qui n'ont jamais utilisé de ressources d'accompagnement, 31% disent qu'ils n'en ont pas ressenti la nécessité et 44% qu'ils n'y ont pas pensé. Pour se pencher sur un problème, il faut déjà le considérer comme tel ! D'ailleurs, lors des échanges avec les enseignantes, j'ai constaté leurs difficultés à parler des devoirs de lecture spécifiquement. Elles les évoquent très peu spontanément et ont tendance à dériver très vite sur d'autres exemples de devoirs : la poésie, la dictée, les mathématiques. Peut-être aussi car, comme le note Laura, c'est « plus compliqué avec la maîtrise de la langue [qu'avec d'autres matières] (...) pour donner des petits conseils et accompagner » les parents.

2.2. Sur le rôle des parents

Que nous apprennent questionnaires et entretiens sur la conception que les enseignants se font du rôle des parents dans l'accompagnement des devoirs ? Cet aspect est essentiel car il détermine en bonne partie la mise en place ou non d'outils qui leur seraient destinés.

Le rôle des parents est considéré comme essentiel puisque 83% des répondants pensent qu'un élève a besoin d'un adulte pour accompagner l'enfant dans ses devoirs de lecture, et 43% ont même donné la note maximale de 10. Comme l'explique Solène, « je pense que c'est vraiment essentiel que ce soient les parents qui s'investissent » (Solène). Elle constate aussi de manière plus pragmatique : « il faut un accompagnant parce qu'on ne peut pas lire tout seul. Pas en CP ».

Mais, de quel rôle parle-t-on ? Au-delà des chiffres, les entretiens ont mis en évidence que le rôle assigné par les enseignants aux parents dans les devoirs de lecture ne semble pas porter sur l'enseignement. L'objectif ne serait pas tant d'accompagner les enfants dans l'apprentissage de la lecture que de créer un lien. Ainsi, les enseignantes interviewées présentent les devoirs de lecture comme un

outil de dialogue avec la famille mais aussi entre l'enfant et ses parents : « C'est très important pour faire un lien entre la famille et l'école » (questionnaire). On retrouve la notion développée par Jecker de « média scolaire » qui établit une communication avec la famille et favorise l'implication des parents, contribuant au partenariat éducatif. C'est pourquoi Laura encourage « vraiment les parents à avoir un petit temps avec leur enfant, ne serait-ce que pour l'enfant, c'est important aussi qu'on s'intéresse à ce qu'il a fait (...) ». Les enseignants attribuent donc aux devoirs d'avantage un objectif de partage et de lien que d'apprentissage à proprement parler : « (...) l'enfant, les devoirs que je donne, normalement il n'a pas besoin d'un adulte pour les faire - mais c'est pour créer une relation entre l'enfant et ses parents par rapport à l'école » (Elise). Ces derniers permettent également à l'école de se rendre visible auprès des parents, comme l'ont établi Glasman (2005) et Thibert (2016). Solène, dans le mot qu'elle distribue aux parents lors de la rentrée écrit : « ce petit temps de lecture partagée vous permettra de suivre [les] progrès [de votre enfant]. » Les devoirs servent alors à « montrer » - verbe utilisé par plusieurs des enseignantes - ce que l'on fait à l'école, devenant « une fenêtre ouverte sur la classe » (Kakpo). Puisque les devoirs sont une révision, que l'enfant n'aura pas de difficulté à les réaliser, et que le rôle des parents est de constater et d'encourager, il n'y a pas de nécessité à mettre en place des ressources pour accompagner les devoirs.

Or, lors des entretiens, les répondants ont également beaucoup insisté sur les difficultés que les parents rencontrent lors des devoirs de lecture, admettant par là-même qu'ils exercent un rôle d'auxiliaire pédagogique.

Les enseignantes soulignent la complexité à utiliser des concepts et des termes éminemment techniques, relevant en fait de « savoir-faire professionnels » (Simonato, 2007). Ainsi, Solène note que savoir comment « [accompagner son enfant dans les devoirs de lecture] nous semble évident à nous [enseignants] mais que ça ne l'est pas pour les parents ». Toutes rapportent des anecdotes montrant des adultes confrontés à des notions qu'ils ne maîtrisent pas ou mal. Solène raconte à propos du principe phonétique : « Si par exemple, vous avez une lettre « C », je demande qu'elle soit prononcée [k], donc il faut distinguer le son de la lettre et le nom de la lettre. Et ça, c'est super difficile pour les parents. (...) Ce n'est pas très clair dans leur tête à eux, donc forcément... Des fois, j'ai des retours d'enfants qui disent « Maman, elle n'a rien compris ». » De même, Laura évoque ces parents perdus face à une méthode d'apprentissage de la lecture qui les désarçonne car, comme l'a

montré Kakpo, elle ne correspond plus à celle qu'ils ont connue : « Je dis bien qu'au début ça va être du par cœur car ils [les élèves] ne sont pas encore entrés dans la syllabique (...). Après, petit à petit quand ça vient, ça leur parle plus en fait que le « b » et le « a » ça fait « ba », ils ont plus l'habitude. »

Il semble bien que l'idée d'un « passage harmonieux entre classe et maison » soit « largement démentie par les faits », pour reprendre les propos de Rayou. Non seulement, la préparation des devoirs de lecture en classe ne garantit pas la capacité de l'élève à les réaliser à la maison, mais l'aide que lui apporte ses parents peut s'avérer inappropriée, voire contre-productive (Jecker). Pire, dans l'histoire de Solène, le parent est placé en situation d'échec face à son enfant.

Face à un tel constat, n'est-il pas illusoire d'attendre une demande des parents pour mettre en place des outils d'accompagnement ? C'est pourtant un des arguments qui, selon 20 % des enseignants les inciterait à utiliser davantage de ressources. D'une part, on peut comprendre aisément qu'il n'est pas toujours aisé pour un parent d'exprimer ses difficultés au maître de ses enfants. Comme le note Solène, « ceux qui sont loin de l'école, ceux qui auraient donc besoin de notre aide, (...) parce qu'ils se sentiront ridicules, déplacés, vont avoir peur de poser les mauvaises questions ». D'autre part, les interviewées font le constat que si « les parents [les] interpellent souvent par rapport aux devoirs en général (...) les devoirs de lecture en particulier pas trop » (Laura). Parfois, la problématique rejaille sur l'enfant qui doit se faire le porte-parole des difficultés de ses parents : « Alors, l'enfant, (...) il me demande « Maîtresse, en fait, là, comment on dit ? » Et puis après, il me dit « Je savais bien ! ». Donc j'en reparle aux parents. » (Solène). Rappelons que, si l'implication des parents dans les devoirs de leurs enfants joue un rôle primordial dans leur réussite, elle est fonction de leur sentiment de compétences (Feyfant, Kakpo, Thin).

2.3. Sur l'utilisation des ressources et outils

Trois chiffres montrent toutefois que les enseignants se sont emparés de cette problématique. 97% des répondants sont conscients de la nécessité de communiquer auprès des familles sur les devoirs ; 100% des enseignants affirment avoir donné des indications aux parents lors de l'année scolaire écoulée ; un répondant sur deux a déjà utilisé au moins une fois une ressource pour accompagner ses devoirs de lecture.

2.3.1. Quels objectifs ?

Au travers des entretiens, il apparaît que la communication mise en place répond à trois objectifs : rassurer, informer, conseiller.

Rassurer tout d'abord. Chloé souligne qu'« en REP, les parents, ils ont besoin d'être énormément rassurés. Par rapport aux apprentissages, aux devoirs, ... ». Toutefois, les entretiens ont montré que ce phénomène concerne en fait toutes les écoles puisque le verbe « rassurer » est revenu dans les propos des quatre interviewées. Signe que les parents s'inquiètent beaucoup... Que ce soit de leurs capacité à accompagner les devoirs de lecture car « eux, ne sont pas enseignants et ont peur de ne pas bien faire. (...) C'est pour ça que je me suis dit qu'il fallait que je leur mache un peu le travail, que je les rassure en leur expliquant : « premièrement vous faites comme ça, deuxièmement... » (Elise). Ou bien des méthodes d'apprentissage : « moi, en tout début d'année, il faut que je les rassure sur le fait que c'est normal de passer par des mots appris par cœur (...) » (Elise). Ou encore de la réussite de leur enfant car ils pensent « Mais non il ne sait pas lire ». Cela illustre la forte demande parentale (Kakpo, Glasman, Rayou, Thibert), bien loin de leur supposée démission éducative.

Informer ensuite. Il s'agit alors d'explicitier les attentes. Elise note qu'en début d'année de CP « il y a tout cet apprentissage en fait entre les familles et moi sur les exigences qu'on a pour les enfants ». Ces exigences peuvent concerner le temps à consacrer aux devoirs de lecture, leur fréquence. Solène précise dans un mot distribué en début d'année aux parents : « La régularité est importante mais cela ne doit pas prendre plus de 15 min (10 min les premières semaines) ». Elles peuvent aussi porter sur les consignes : « Il est important de ne pas lire les pages suivantes avec votre enfant [du livre support de lecture] » (mot d'information d'un répondant). Lors de la réunion de rentrée, beaucoup d'enseignants présentent leurs supports (cahiers, manuel) et leur méthode d'apprentissage de la lecture : « c'est un moment où j'explique vraiment la méthode de lecture, comment on fait pour apprendre à lire (...) » (Chloé). Certains donnent des informations pour que les parents puissent aider leur enfant dans l'apprentissage de la lecture. Ainsi, Laura utilise un diaporama pour « expliquer un petit peu notre langue » et « réexpliquer ce qui se passe dans le cerveau des enfants et dans leurs yeux, comment ils fonctionnent par rapport à la lecture ». Elise projette aux parents un document pour leur indiquer l'importance de la lecture quotidienne.

Conseiller, enfin, c'est-à-dire « essayer de trouver des moyens pour que ça soit plus facile [les devoirs] » (Elise). Il s'agit alors de donner des informations concrètes qui permettent aux parents de mieux accompagner leur enfant. Elise évoque « des petits trucs » et précise un peu plus loin son propos : « je leur [les parents] prends en fait des exemple très concrets, et je leur dis « Voilà, quand vous allez avoir ça, qu'est-ce que vous faites ? » pour qu'ils soient moins pris au dépourvu et qu'ils puissent vraiment aider leur enfant. ». Laura parle de « donner des conseils ». Ainsi, elle explique la lecture directe des mots outils : « C'est vraiment une lecture directe donc là, par contre, c'est vrai que, quand je donne les premiers mots outils en petites bandes de papier, j'explique, je donne des petits conseils aux parents, comment on peut faire avec différentes pistes pour les mémoriser. »

2.3.2. Avec quels outils ?

2.3.2.1. Un apparent consensus

Comme nous l'avons déjà souligné, il existe apparemment un très fort consensus parmi les enseignants sur le choix des outils à utiliser pour donner des informations sur les devoirs de lecture en CP.

La réunion rentrée est l'outil le plus largement plébiscité.²⁵ Rappelons que c'est une obligation pour toute classe en début d'année. Les enseignants mettent en avant qu'elle permet de réunir tous les parents. Toutefois, la réalité est souvent différente, et notamment dans les écoles situées en REP : « Le problème, c'est qu'il y a aussi des parents qui ne viennent pas à la réunion de rentrée et que j'ai du mal à capter en début d'année donc, je les attrape individuellement comme je peux. » Ainsi, certains parents - ceux qui en auraient sans doute le plus besoin - ne bénéficient pas des informations données lors de cette réunion. Indépendamment de cette difficulté, cet outil présente deux avantages soulignés par les enseignants : il permet de dialoguer et de montrer. Pour ceux qui y participent, la réunion de rentrée peut devenir un lieu d'échanges. Elle donne également l'occasion aux enseignants de donner à voir : « Je montre aux parents comment nous en classe, on les mémorise et on utilise une technique différente. »

Le rendez-vous individuel avec la famille est le deuxième outil choisi par les enseignants. Deux cas de figure se présentent. Il peut être instauré de manière

²⁵ Cf Annexe 13

systématique avec tous les parents au cours de l'année : « dans tous les cas, je leur propose deux rendez-vous individuels dans l'année, pas obligatoires, mais que moi j'ai instaurés donc à la fin janvier et un fin juin. Donc, ça, je le propose à tous les parents » (Elise) Il peut également être proposé ponctuellement lorsqu'une difficulté est repérée ou que donc le besoin s'en fait sentir : « Si je sens qu'il y a des parents qui me disent que c'est compliqué, qu'ils n'y arrivent pas, là on reprend rendez-vous et on essaye de voir ensemble comment on peut faire » (Elise).

Enfin, troisième outil choisi par les enseignants : le mot d'information. Généralement, il est collé dans le cahier de liaison peu de temps après la rentrée pour donner à tous les parents des explications ou des conseils.²⁶ Cependant, lorsque j'ai sollicité les répondants ayant indiqué dans le questionnaire avoir déjà utilisé cette ressource, seuls quelques-uns ont été en mesure de m'en fournir une copie. Voici deux réponses à ma demande :

- « Concernant votre demande d'exemple de "mot d'information", je dois reconnaître que je n'en ai pas enregistré sur mon ordi dernièrement. Il s'agit de messages informels qui peuvent être donnés ponctuellement dans les agendas suite à une demande ou remarque d'un parent d'élève (...) »
- « En fait lorsque je parlais de "mot d'information", j'entendais pas là des informations données aux parents lors de la réunion de rentrée pour aider leur enfant dans l'apprentissage de la lecture.(...) Je n'ai pas distribué de mot à destination des parents.»

On voit ainsi apparaître une problématique importante et sur laquelle nous reviendrons un peu plus loin : la place de l'oral et de l'écrit. On peut d'ailleurs noter le décalage entre le pourcentage des répondants qui ont déjà utilisé le mot d'information comme outil (79%) et le pourcentage de ceux qui le choisiraient (56% seulement).

2.3.2.2. Une projection vers d'autres outils

Il semble qu'il existe une évolution dans le choix des ressources pour accompagner les devoirs de lecture. En effet, les enseignants qui n'en utilisent pas et à qui on demande lesquelles ils choisiraient, se tournent vers d'autres ressources. De même, celles jugées pertinentes par l'ensemble des répondants – qu'ils en

²⁶ Cf Annexe 13

utilisent ou non – sont différentes de celles utilisées jusqu’alors. On peut donc penser que les enseignants se projettent vers d’autres outils.

Premier outil émergeant : le groupe d’échanges entre parents. Si peu de répondants déclarent qu’ils le choisiraient, ils sont 54% à le juger pertinent. D’ailleurs, lors des entretiens, trois des enseignantes ont évoqué leur intérêt pour cette ressource tout en soulignant qu’elles la jugent difficile à mettre en place :

- « le groupe d’échanges, c’est vachement bien mais je ne sais pas comment le mettre en place » Solène
- « c’est vrai que ça peut être intéressant » Laura
- « Moi, je n’en ai pas de groupe d’échange de parents, de paroles mais c’est vrai qu’on nous incite dans la Malette des parents (...). Alors, après, c’est vrai que ce n’est pas évident de trouver le temps de les mettre en place mais sur le principe je trouve ça bien. » Elise

Elles mettent en avant que cet outil permet aux parents de partager des expériences et des conseils, contribuant ainsi à renforcer leur sentiment de compétence et la coopération Ecole/Famille : « Ça leur donne une place. Tout ne vient pas de nous. » (Laura)

Deuxième outil émergeant : la vidéo. Outil quasiment inutilisé, il apparaît pertinent à 50% des répondants. Il s’avère que le confinement lié à l’épidémie de covid-19 a obligé les enseignants à modifier leurs pratiques. Il a donné l’occasion à certains de l’expérimenter, telle Solène qui explique : « c’est vraiment quelque chose que je ne mettais pas en place et c’est le confinement qui nous a un petit peu poussé à faire différemment ». Elle m’a longuement raconté lors de son entretien son expérience en la matière et est revenue sur tous les aspects positifs qu’elle a pu constater : « Et les parents, donc, ils ont vu comment on faisait, ce que leurs enfants faisaient, ce que j’attendais d’eux, l’attitude que j’avais par rapport à eux, etc. Et c’est comme s’ils étaient en classe en fait. (...) Donc les parents m’ont dit « Ah ! mais maintenant on voit comment vous faites et on fait pareil. (...) Et puis, sur des choses plus complexes, comme la lettre « S » qui fait des sons différents, (...) ils ont vu comment, moi, je le présentais et ils faisaient de la même manière. Donc, oui, ça c’était très pédagogique. (...) Ce qui était bien aussi, c’est qu’ils pouvaient voir que tous les enfants avaient des difficultés, pas les mêmes, ou pas autant, mais, en fait, tout le monde à un moment donné achoppe sur quelque chose. ». Toutefois, à ma grande surprise, elle a conclu en ces termes : « Mais je ne vais pas les réutiliser [les vidéos] », mettant en avant le

caractère exceptionnel de la situation et les difficultés techniques à transposer la vidéo dans le cadre ordinaire d'apprentissage.

Dernier outil émergeant : la fiche méthodologique. Cet outil recueille 62% de répondants qui choisiraient de le mettre en place et est jugé pertinent à 67%, bien loin des 16% d'enseignants l'ayant déjà utilisé. Lors des entretiens, il est apparu qu'Elise envisageait de créer un outil de ce type destiné à guider les parents de CP dans la lecture avec leur enfant car elle « pense que ça peut rassurer les familles ». Elle explique qu'elle voudrait « essayer de les guider pas à pas » et précise que ce serait « quelque chose de très simple, avec des tirets, (...) il ne faut pas que ça soit alambiqué, il ne faut pas que ce soit un texte. Il faut le rendre clair, avec des numéros, et un, je fais ça, puis deux, ça. Que ce soit très guidé pour eux aussi mais très précis. Par exemple, « 1, je lis les mots à voix haute, 2, je pointe du doigt et l'enfant lit ». Pour la lecture, commencez de demander à votre enfant de faire d'abord silencieusement, puis mot par mot, des mots ensuite au hasard et jusqu'à ce que ça soit assez fluide si c'est possible. ». Mais mettre en place un tel outil est complexe car il devra concilier précision et clarté.

On voit donc que ceux qui utilisent déjà des ressources se tournent vers des outils que l'on pourrait qualifier de « classiques » (réunion de rentrée, rendez-vous individuel, mot d'information) alors que ceux qui envisagent de le faire disent vouloir se tourner vers des outils plus innovants (vidéo, groupe d'échanges, fiche méthodologique), tout en soulignant les difficultés que leur mise en place poserait.

2.3.2.3. La place de l'écrit et de l'oral

Lors des entretiens, la question de la place de l'écrit et de l'oral, et de leurs avantages respectifs dans la communication est revenue à plusieurs reprises.

L'usage de l'écrit dans les outils divise les enseignants. Pour certains, il permet de fournir aux parents un guide auquel se référer : « même pour ceux qui étaient présents, finalement, avoir un compte rendu c'est important. Peut-être qu'ils ont oublié, il y avait trop d'informations. Et ça peut être une référence en disant « Ah oui, elle en avait parlé à la réunion mais qu'est-ce qu'elle a dit dessus ? ». » (Elise) L'écrit a donc l'avantage de « laisser une trace » comme le note Laura. Autre argument en faveur d'un outil écrit, la valeur d'exemple : « C'est bien aussi de leur montrer [aux parents] que l'écrit, la lecture, servent à quelque chose dans la communication, et

que je leur donne des outils. Après, que, eux, ils aient à lire, ça montre à l'enfant que c'est important, aussi, la lecture.» (Elise)

A l'inverse, pour d'autres, il peut placer en difficulté des parents déjà éloignés de l'école, ce qui justifie qu'ils utilisent peu d'outils sous cette forme : « Les parents de mes élèves ne sont pas tous très à l'aise avec la lecture. J'évite d'utiliser l'écrit pour donner des informations complexes ou précises » justifie un répondant au questionnaire. De même, Chloé explique : « on est dans un niveau en REP. Donc, les écrits des fois c'est compliqué. ». Elise affirme : « je ne veux pas les mettre en difficulté ». Les enseignants redoutent que l'écrit ne devienne un obstacle à l'objectif d'explicitation : « Mais je sais aussi qu'il y a des familles qui ne lisent pas ou qui, quand ils le lisent, ce n'est pas clair pour eux. » regrette Solène. Laura s'interroge : « Est-ce que ça va être lu ? Dans son intégralité ? Est-ce que ça va être compris comme moi je l'entends (...) ». Et elle ajoute : « A l'écrit, ça implique que je sois vraiment clair (...) ». Il est complexe pour les enseignants de réaliser un outil écrit qui soit à la fois pertinent et facilement compréhensible par les parents, qui plus est, dans l'apprentissage de la lecture, domaine pour lequel le fort degré de technicité a déjà été souligné.

C'est pourquoi ils préfèrent avoir recours à l'oral. Il permet de créer une relation directe avec le parent : « Franchement, je pense que rien, malheureusement, ne remplace le relationnel direct, la petite conversation » (Solène). Plusieurs enseignants ont évoqué la conversation informelle qui permet de clarifier un point rapidement avec le parent avant que la difficulté ou l'incompréhension ne s'installent, notamment lors des temps d'accueil et de sortie. Outre la mise en relation directe, l'oral permet de s'assurer de la compréhension immédiate de son discours : « quand on est à l'oral, là, il y a un retour immédiat. Si les parents n'ont pas compris ou veulent plus de précisions, ils peuvent tout de suite me demander et moi je peux rectifier ma manière, réajuster en tout cas. » (Solène).

Qu'il soit oral ou écrit, il s'agit donc pour l'enseignant de s'assurer que l'outil soit pertinent : « Je leur dis [aux parents] « Dites-moi si c'est pas clair ou si c'est trop », parce que c'est important que l'outil vous serve, sinon il n'a pas d'utilité. » (Elise). Pour répondre à ce souci d'utilité et de compréhension, certains combinent les deux types d'outils : « Si je le fais [un mot écrit], je double avec une explication à l'oral » (questionnaire). La recherche (Deslandes et Bertrand) confirme cette nécessité de diversifier les supports pour y associer le plus grand nombre.

2.4. Sur le rôle de la formation

2.4.1. La grande absente

Le constat est implacable : la formation est la grande absente. Bien au-delà de ce que je croyais. Ainsi, aucun des enseignants de CP ayant répondu au questionnaire n'a reçu une formation initiale sur l'accompagnement des devoirs de lecture, et deux répondants (sur 36) avaient indiqué avoir reçu une formation continue. L'un n'a pas donné suite à mes questions, l'autre a fait l'objet d'un entretien au cours duquel il s'est avéré qu'il ne s'agissait pas à proprement parler de formation continue. Vous noterez l'étonnement de Laura que j'interroge sur le sujet :

« Alors, une formation sur les devoirs ? Euh, je ne pense pas avoir mis cela. Mais sur la lecture, on a la chance d'avoir sur la circonscription, un réseau d'aide assez complet avec un maître D qui est vraiment spécialiste sur le lire et écrire et que l'on voit très régulièrement chaque mois. Depuis que j'ai débuté j'avais très souvent l'occasion de le croiser, on discute énormément. Et déjà en grande section, on avait beaucoup échangé sur tous les pré-requis qu'on pouvait donner aux enfants avant l'entrée au CP. Et maintenant, je suis en CP-CE1 et je continue de le rencontrer et il nous apporte beaucoup d'informations. Et il intervient aussi parfois dans nos classes avec nous. Il nous donne aussi des conseils (...) »

Ainsi, la « formation » repose en fait sur une démarche personnelle et sur « la chance » d'avoir une personne ressource.

Concernant l'absence de formation initiale, le profil des répondants explique sans doute en partie ce résultat. 75% d'entre eux ont 40 ans et plus, leur formation initiale s'est donc déroulée à une période où la problématique des devoirs se posait encore moins au sein de l'Education nationale. Toutefois, *a contrario*, ils auraient pu recevoir ultérieurement une formation continue sur ce sujet. Il n'en est rien. En outre, très peu de débutants ont répondu à mon questionnaire. Ils disaient ne pas se sentir légitimes sur le sujet ou, plus inquiétant à mon avis, ne pas voir d'avis sur la question. Ont-ils reçu une formation initiale, signe d'une prise de conscience effective de l'Education nationale ? Il ne m'a pas été possible d'obtenir des informations en provenance de l'INSPE sur ce sujet.

D'une manière générale, il semble que la question des devoirs dans sa globalité soit très rarement évoquée dans les formations mises en place par l'Education nationale. On est bien loin de la préconisation formulée par Bouysse dans son rapport, il y a plus de dix ans déjà : « Prendre en compte le travail des élèves hors la classe dans la formation des enseignants » (2008).

2.4.2. Un levier possible

Et pourtant, 36% des enseignants pensent qu'une formation les aiderait à mettre en place ou à utiliser davantage de ressources d'accompagnement des devoirs de lecture. Seuls 17% ne le pensent pas. La grande majorité hésite : 47% ne savent pas. Lors de mes entretiens, l'expression « pourquoi pas ? » est souvent revenue, signe que, si ce thème ne mobilise pas a priori les enseignants, il les concerne toutefois. Quelques-uns m'ont indiqué que mon questionnaire a été le point de départ d'une réflexion sur leur pratique. J'ai d'ailleurs constaté, toujours lors de mes entretiens, que certains pallient à l'absence de formation institutionnelle par une recherche personnelle. C'est Elise qui fait partie d'un groupe de réflexion Freinet, c'est Laura qui demande des informations au maître D, c'est Solène qui va se renseigner sur la Mallette des parents, outil qu'elle ne connaît pas.

Mais de quelle formation parle-t-on ? Quels sont les besoins des enseignants en ce domaine ? A travers leurs propos, deux éléments émergent.

Ils souhaitent des ressources qui soient adaptables à leur public. Ils se montrent assez circonspects sur les outils « clés en mains » car ils redoutent que ce type d'outils ne soit « décalé par rapport à leur pratique ». Ainsi, le cas de la Mallette des parents est révélateur : outre qu'elle souffre d'un déficit évident de visibilité (certains enseignants n'en ont jamais entendu parlé), cet ensemble de ressources, élaborées par l'Education nationale et mises à la disposition des enseignants, ne semble pas répondre à leurs besoins. Solène insiste sur le fait que « le moindre décalage pour les parents, non mais des fois c'est hallucinant, la moindre différence entre ce que je demandais et ce qu'ils ont à faire, ils sont perdus. Donc, pour peu que dans la Mallette, je n'imagine pas, mais qu'on leur dise qu'il faut faire de telle manière alors que moi je fais un peu différemment, ça va leur compliquer la vie plutôt que de simplifier les choses ». Elise souligne que « les enfants sont tellement différents les uns des autres, il y a des méthodes qui peuvent fonctionner pour certains et pas pour d'autres. » et pose donc la question de la différenciation pédagogique des outils.

Les enseignants souhaitent des formations qui leur permettent d'échanger avec leurs pairs. L'expression « groupe d'échanges » a d'ailleurs été employée par trois des interviewées. Au-delà des initiatives personnelles, elles aimeraient bénéficier d'un temps dédié aux échanges et que ce temps soit dans un cadre institutionnel, pour se confronter aux pratiques des autres et partager des retours d'expérience sur des ressources testées. Ce besoin est sans doute renforcé par le fait que de nombreux

enseignants de CP exercent seuls sur ce niveau dans leur école, sans collègue avec lequel échanger. Elise constate que « c'est ce qui nous manque vachement dans le métier, de se retrouver régulièrement » car « c'est hyper riche, t'apprends beaucoup plus en une demi-journée comme ça qu'en deux heures de formation magistrale des fois car tu vas directement au concret ». Pour Laura, une formation idéale devrait combiner « des ressources de chercheurs qui ont pu étudier le sujet, (...) et puis des échanges avec d'autres pratiques ». Solène se montre sévère sur les formations proposées par l'Education nationale jugées « particulièrement inappropriées et pas de bonne qualité ». On voit donc qu'il y a inadéquation entre les formations proposées par l'institution et les attentes des enseignants. Toutefois, le besoin est bien réel et incontestable. Sous une forme à réinventer.

On peut donc penser qu'une formation adaptée aux besoins des enseignants serait un levier pour favoriser l'utilisation de ressources d'accompagnement des devoirs en CP.

3. Discussion

3.1. Recontextualisation de l'étude et bilan

Notre hypothèse de départ était que les enseignants se sont encore peu emparés des outils d'accompagnement des devoirs de lecture à leur disposition car ils ne sont pas convaincus de leur nécessité et que la formation pouvait constituer un levier pertinent pour les inciter à mettre en place ou utiliser davantage ces ressources.

Les résultats de notre travail dressent un tableau nuancé et parfois contradictoire des pratiques enseignantes. Les enseignants interrogés ne remettent pas en question la pratique des devoirs de lecture qui constituent donc un « invariant pédagogique » (Bonasio, Bouysse et Simonato). C'est une pratique qui fait encore trop peu l'objet d'une réflexion pédagogique. Ils ne la questionnent ni dans sa nécessité ni dans son efficacité puisqu'elle participe à la modularisation des apprentissages (Bisson-Vaivre). Mais dans son équité. Les répondants soulignent notamment les ruptures et les malentendus que l'externalisation de tâches scolaires génère (Rayou et Kakpo), et l'aide inappropriée que les parents peuvent alors apporter à leur enfant (Simonato). Toutefois, la question est généralement très vite évacuée. Avec deux arguments : les parents peuvent avoir recours à l'aide aux

devoirs pour y pallier ; les tâches données relèvent de la répétition et ne demandent donc aux parents aucune compétence particulière pour accompagner leur enfant dans les devoirs de lecture. Ces deux arguments contradictoires - s'il n'y a pas de difficultés à réaliser les tâches demandées, pourquoi avoir recours à une structure d'aide aux devoirs ? – peuvent laisser croire que les enseignants ne sont pas convaincus de la nécessité de mettre en place des outils d'accompagnement. Cependant, pour la plupart de ceux interrogés, les devoirs sont un « média scolaire » (Jecker) qui contribue à créer un lien Ecole/Famille, nécessaire au partenariat éducatif (Rayou, Goigoux). C'est pourquoi, a contrario, ils considèrent qu'il y a nécessité de communiquer aux parents sur leur rôle dans les devoirs. Tous disent l'avoir fait mais seulement un enseignant sur deux utilise ou a déjà utilisé un outil pour accompagner les devoirs de lecture de ses élèves, et seul un sur dix le ferait régulièrement. Ils ciblent trois objectifs : rassurer les parents qui sont inquiets, les informer sur les attentes et méthodes, leur donner des conseils pratiques. Alors que la communication orale informelle prédomine, le recours à des outils écrits fait débat à cause des difficultés de compréhension qu'ils peuvent susciter. Ceux qui ont déjà mis en place des outils se tournent vers des outils « classiques » (réunion de rentrée, mot d'information, rendez-vous individuel). Toutefois, hormis la réunion de rentrée qui est plébiscitée par tous, on note une évolution dans les choix des enseignants : les outils plus innovants (fiche méthodologique, groupe d'échanges, vidéo) sont davantage choisis par ceux qui n'en utilisent pas encore et sont jugés assez pertinents par l'ensemble des répondants.

L'étude révèle qu'il n'existe à priori aucune formation sur ce thème, ni initiale ni continue, ni théorique ni pratique. A l'image des devoirs qui sont rarement un sujet de réflexion pédagogique. Or, la formation paraît un levier incontestable (Bouysse, Bisson-Vaivre, Glasman, Jecker, Kakpo, Simonato). Pour les enseignants qui n'utilisent pas de ressources, elle pourrait permettre une nécessaire prise de conscience. Rappelons que 44% d'entre eux disent n'y avoir tout simplement jamais pensé. De même, si la formation n'apparaît pas comme l'élément déclencheur mis en avant par les enseignants pour les inciter à mettre en place ou utiliser davantage de ressources, 36% d'entre eux pensent tout de même qu'elle y contribuerait. Et beaucoup hésitent... C'est ce « pourquoi pas ? » entendu à plusieurs reprises dans les entretiens. Le rôle de l'institution est donc d'initier cette nécessaire réflexion par le biais d'une formation. Mais une formation qui réponde aux besoins des enseignants.

S'ils semblent sceptiques envers les outils « clés en mains », ils se montrent intéressés par des groupes d'échanges pour partager leurs expériences. On a vu également qu'ils se tournent davantage vers des outils innovants et qui nécessitent une formation préalable. Enfin, mieux faire connaître la diversité des ressources permettrait que chaque enseignant s'en empare et trouve celle qui lui convient. On peut ainsi penser que la Mallette des Parents devrait faire l'objet d'une réelle formation.

Si les parents doivent être accompagnés par les enseignants dans les devoirs de lecture, les enseignants doivent eux-mêmes être guidés dans cette démarche par l'Education nationale.

3.2. Limites de l'étude

Les résultats de notre étude sont à nuancer car trois éléments en atténuent la portée.

Tout d'abord, certains termes demanderaient à être clarifiés auprès des enseignants. Les notions de « ressources » et d' « outils », la relation entre les deux, ont posé problème à plusieurs répondants. L'analyse des questionnaires montre que certains ont dit ne pas utiliser d'outils alors qu'ils le faisaient. En effet, parmi les ressources que j'avais recensées, toutes ne sont pas identifiées comme tel par les enseignants. Citons notamment la réunion de rentrée ou le rendez-vous individuel. De plus, certains enseignants n'avaient pas compris que les ressources évoquées étaient destinées à accompagner les devoirs et non à proposer une offre diversifiée dans les contenus des devoirs. Cette incompréhension a pu biaiser en partie les résultats.

Ensuite, certaines données manquent à mon étude. Je n'ai pas eu connaissance d'une école ou d'un enseignant utilisant la Mallette des parents et ce, malgré mes recherches. Aucune analyse de cet outil n'a donc été possible. Je regrette également le peu de réponses aux questionnaires d'enseignants exerçant en éducation prioritaire alors que la problématique de mon mémoire y est particulièrement cruciale. Les deux entretiens que j'ai pu réaliser avec des enseignantes de REP me conforte dans cette idée. Enfin, une grande partie de ce travail repose sur des pratiques enseignantes déclarées, on peut donc penser qu'il existe un décalage avec les pratiques réelles. Ainsi, 100% des enseignants disent avoir communiqué l'an passé sur les devoirs de lecture. Or, les entretiens et les retours de terrain montrent que la réalité est sans aucun doute plus nuancée.

3.3. Perspectives de recherche

On peut donc penser qu'il serait pertinent de développer une véritable formation incitant les enseignants à utiliser davantage des ressources d'accompagnement des devoirs de lecture. Formation qui devrait être à la fois :

- Une formation réflexive : pour susciter le questionnement de tous les enseignants en abordant cette problématique dès leur formation initiale
- Une formation théorique : pour partager les travaux des chercheurs sur l'utilité des ressources et valoriser les bénéfices qu'en tireraient l'Ecole comme la Famille
- Une formation pratique : pour connaître les ressources existantes, se les approprier, les perfectionner et les adapter à ses besoins ; pour donner l'opportunité aux enseignants dans un cadre institutionnel d'échanger sur leurs pratiques

Au cours de mes travaux, j'ai pu constater combien les enseignants se montraient critiques envers la formation qu'ils recevaient et qui ne correspondait que trop rarement à leurs attentes et besoins. Appelant de leurs vœux d'autres modes de formation dans lesquelles ils seraient davantage partie prenante. Par ailleurs, un obstacle à la mise en place d'outils revenait dans leurs propos : le manque de temps dont ils disposent et qui les oblige à faire des choix pour prioriser leur investissement pédagogique. Reste donc à convaincre tout enseignant de CP que consacrer un peu de temps à la problématique de l'accompagnement des devoirs de lecture doit faire partie de leurs priorités. C'est tout l'enjeu d'une formation institutionnelle de qualité.

Conclusion

Cette recherche portait sur les ressources d'accompagnement des devoirs de lecture en CP. Elle visait à établir un état des lieux des pratiques enseignantes et à vérifier si la formation pouvait être un levier intéressant.

Elle montre que, si tous les enseignants semblent convaincus de la nécessité de communiquer sur les devoirs, trop peu encore ont réfléchi aux outils à mettre en place pour y parvenir. Pour ceux qui l'ont fait, il serait sans doute nécessaire d'évaluer leur pertinence en interrogeant les parents puisque, ne l'oublions pas, ils en sont les utilisateurs. Un véritable partenariat ne saurait se passer de recueillir l'avis des différents partenaires.

L'étude m'a conforté dans ma conviction que le partenariat Ecole/Famille est une nécessité qui contribue à la réussite de tous les élèves. Et que, pour ce, l'injonction institutionnelle ne suffit pas, il faut accompagner les enseignants avec une formation. Le confinement lié à l'épidémie de Covid-19 - qui a eu lieu au cours de ce mémoire - a, semble-t-il, quelque peu ouvert le champ des possibles. A court terme, il a fourni l'opportunité à certains enseignants de tester des pratiques innovantes, a donné à voir aux parents la complexité de leur travail et changé les relations Ecole/Famille en créant un lien différent.²⁷ Et à long terme ?

²⁷ Cf L'enquête IFé sur « Les effets du confinement sur les activités des enseignants », premiers résultats consultables en ligne : https://f.hypotheses.org/wp-content/blogs.dir/464/files/2020/07/CR_enqueteife-2020.pdf

Bibliographie

- Bisson-Vaivre, C. (2018). *Le travail personnel de l'élève*. Réseau Canopé
- Bissonnette, S., Richard, M., Gauthier, C. et Bouchard, C. (2010). Quelles sont les stratégies d'enseignement efficaces favorisant les apprentissages fondamentaux auprès des élèves en difficulté de niveau élémentaire ? résultats d'une méga-analyse. *Revue de recherche appliquée sur l'apprentissage*, 3, article 1, p. 1-35.
- Bonasio, R. (2015). *La pratique des devoirs en classe et en-dehors de la classe : de l'analyse de l'activité à la conception d'environnements de formation* (Doctorat en Sciences de l'Education). Université Toulouse Le Mirail-Toulouse II
- Bouysse, V., Saint-Marc, C., Richon, R-H., Claus, P. (2008). *Le travail des élèves en dehors de la classe Etat des lieux et conditions d'efficacité (IGEN n°2008-086)*. Education nationale .
- Chauveau G., Rogovas-Chauveau E. (1992). Relations école/familles populaires et réussite au CP. *Revue française de pédagogie*, volume 100, 5-18
- Chemouny, B. (2014). *Communiquer avec les parents pour la réussite des élèves*. Retz
- Chouinard, R., Archambault, J. et Rheault, A. (2006). Les devoirs, corvée inutile ou élément essentiel de la réussite scolaire ? *Revue des sciences de l'éducation*, 32(2), 307-324
- Deauvieu, J. (2013). *Lecture au CP : un effet-manuel considérable*. Université de Versailles.
- Deslandes, R., Bertrand, R. (2004). Motivation des parents à participer au suivi scolaire de leur enfant au primaire. *Revue des sciences de l'éducation*, volume 30, numéro 2, p.411-433
- Douadi, N. (2013). *L'encadrement parental des devoirs en lecture d'élèves de 1^{ère} année du premier cycle du primaire* (Mémoire de recherche, Faculté des sciences de l'éducation). Université de Montréal. En ligne : <https://core.ac.uk/download/pdf/55652264.pdf>
- Feyfant, A. (2015) *Coéducation : quelle place pour les parents ?* dossier de veille de l'IFE, n°98, janvier, Lyon : ENS de Lyon. En ligne : <http://ife.ens-lyon.fr/vst/DA/detailsDossier.php?parent=accueil&dossier=98&lang=fr>

- Fijalkow, E. et J. (2003) *La lecture*. Le Cavalier bleu, Idées reçues, Paris
- Glasman D., Besson L. (2005) Le travail des élèves pour l'école en dehors de l'école. *La Documentation française* N° 15, 152 p. Rapport établi à la demande du Haut conseil de l'évaluation de l'école
- Goigoux, R. (dir.) (2016). « Étude de l'influence des pratiques d'enseignement de la lecture et de l'écriture sur la qualité des premiers apprentissages ». Rapport de recherche remis à Madame la directrice générale de l'enseignement scolaire (DGESCO-MENESR), ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche.
- Goigoux, R. et Cèbe, S.(2006). *Apprendre à lire à l'école. Tout ce qu'il faut savoir pour accompagner l'enfant.*, Retz, Collection Savoirs pratiques éducation.
- Gouyon, M. (2004) L'aide aux devoirs apportée par les parents, *INSEE Première*, N°996
- Jecker, D. (2009) *Dans quelle mesure la réalisation des devoirs à la maison constitue-t-elle une source de stress et de tracasseries quotidiens pour les parents d'élèves à l'école élémentaire ?* (Mémoire de Master2 en Sciences de l'Éducation). Université de Rouen
- Jecker, D., Weisser, M. (2015) Les devoirs à la maison comme outil de partenariat éducatif : points de vue des élèves et de leurs parents. *Questions Vives* [En ligne], N° 23
- Kakpo, S. (2012). *Les devoirs à la maison : Mobilisation et désorientation des familles populaires*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Kakpo, S. (2014). Lecture cursive et familles populaires. *Le français aujourd'hui*, 185, 39- 45.
- Kakpo, S., Netter, J. (2013) L'aide aux devoirs. Dispositif de lutte contre l'échec scolaire ou caisse de résonance des difficultés non résolues au sein de la classe ? *Revue française de pédagogie*, 182, 55-70.
- Kakpo, S., Rayou, P. (2010) Contrats didactiques et contrats sociaux du travail hors la classe, *Éducation et didactique*, Vol.4-n°2
- Kherroubi, M. (2008). *Des parents dans l'école*. Toulouse, France, ERES.
- Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation*. 3e éd. Montréal, QC : Guérin.
- Maulini, O. (2000). Entre l'école et la maison. Un seul devoir, la circulation des savoirs. *Bulletin du Gapp* (Groupement cantonal genevois des

associations de parents d'élèves des écoles primaires et enfantines), 80, 24-26. En ligne :

https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=2&cad=rja&uact=8&ved=2ahUKEwjD8Z_T3oLnAhVtxYUKHS_dAggQFjABegQIARAB&url=https%3A%2F%2Fwww.unige.ch%2Ffapse%2FSSE%2Fteachers%2Fmaulini%2Fpublications-efs.htm&usq=AOvVaw3OLwplIAgdviGb9wj9YBd

(2003). Travail scolaire et communication avec les familles. Une pratique vaut mille mots. *Educateur* n°5, 8-9. En ligne :

https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=2&cad=rja&uact=8&ved=2ahUKEwjD8Z_T3oLnAhVtxYUKHS_dAggQFjABegQIARAB&url=https%3A%2F%2Fwww.unige.ch%2Ffapse%2FSSE%2Fteachers%2Fmaulini%2Fpublications-efs.htm&usq=AOvVaw3OLwplIAgdviGb9wj9YBd

(2016) *Que penser... des devoirs à domicile ?* En ligne : <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:86319>

Maulini O., Wandfluh, F. (2004). Travail scolaire et communication avec les familles. Une pratique vaut mille mots. *Educateur*, 5, 8-9 En ligne :

https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=2&cad=rja&uact=8&ved=2ahUKEwjD8Z_T3oLnAhVtxYUKHS_dAggQFjABegQIARAB&url=https%3A%2F%2Fwww.unige.ch%2Ffapse%2FSSE%2Fteachers%2Fmaulini%2Fpublications-efs.htm&usq=AOvVaw3OLwplIAgdviGb9wj9YBd

MEN, (2018) La Mallette des parents, L'apprentissage de la lecture et de l'écriture au CP : <https://mallettedesparents.education.gouv.fr/>

MEN, (2019) Pour enseigner la lecture et l'écriture au CP. Un guide fondé sur l'état de la recherche.

Payet, JP. (2017). *Ecole et familles. Une approche sociologique*. De Boeck

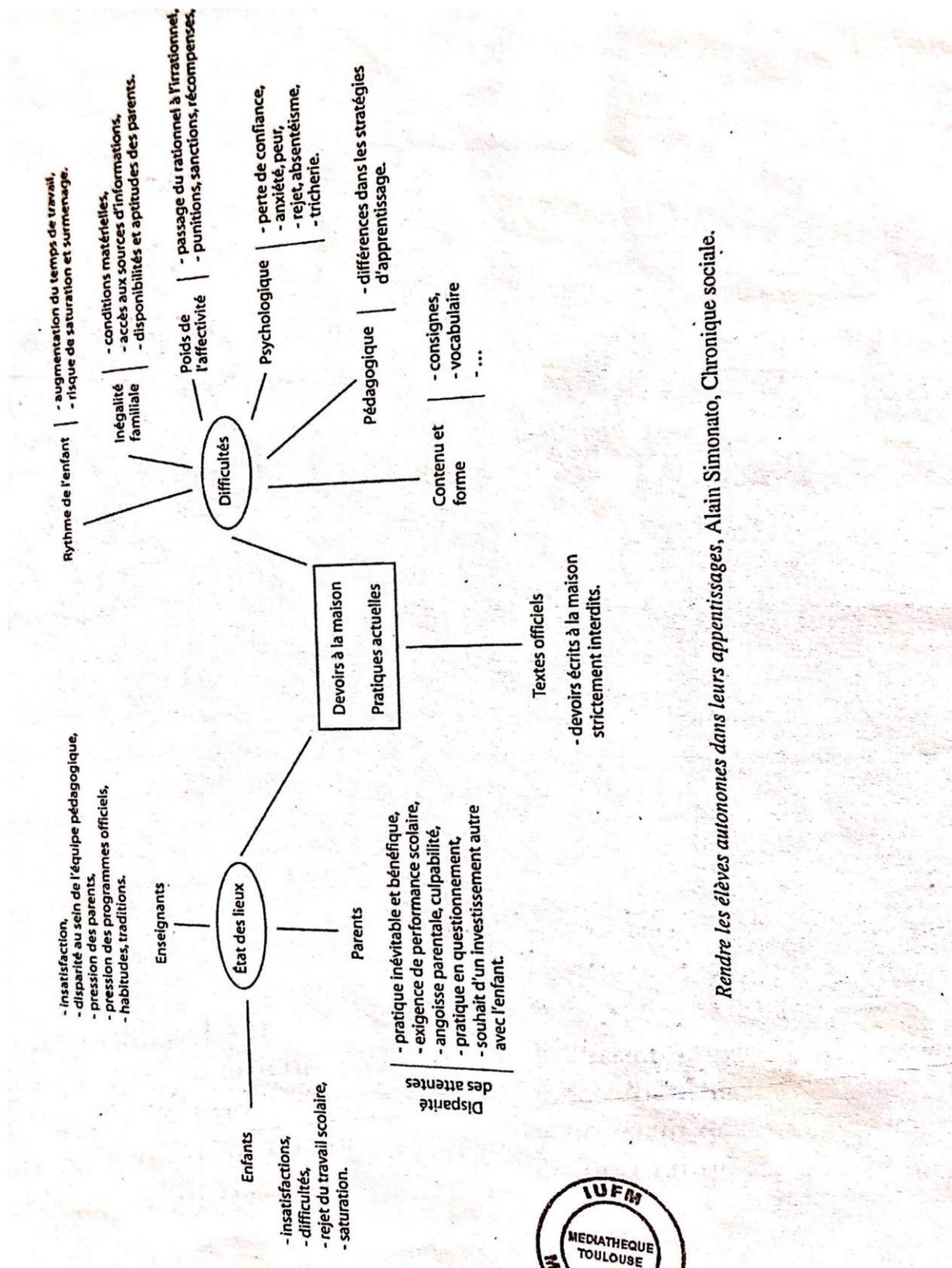
Périer, P. (non daté) Les relations entre les familles et l'école : processus et enjeux Université de Rennes. En ligne :

Rayou, P. (2010). *Faire ses devoirs. Enjeux cognitifs et sociaux d'une pratique ordinaire*, Presses universitaires de Rennes, coll. « Paideia », 176 p., EAN

- Saint-Laurent, L., Royer, E., Hébert, M., et Tardif, L. (1994) Enquête sur la collaboration famille-école. *Revue canadienne de l'éducation*, volume 19, n°3, p.270-286
- Simonato, A. (2007). *Rendre les élèves autonomes dans leurs apprentissages, en finir avec « les devoirs à la maison »*. Lyon : la Chronique Sociale/Savoir communiquer.
- Thibert, R. (2016). *Représentations et enjeux du travail personnel de l'élève*. Dossier Veille et Analyses, n° 111. IFE / ENS de Lyon. En ligne : <http://ife.ens-lyon.fr/vst/DA/detailsDossier.php?parent=accu>
- Thin, D. (2009). Un travail parental sous tension : les pratiques des familles populaires à l'épreuve des logiques scolaires. *Informations sociales*, 154, (4), 70-76.

Annexes

Annexe 1 : Schéma « Devoirs à la maison, pratiques actuelles »,
 extrait de *Rendre les élèves autonomes dans leurs apprentissages*, Simonato (2007)



Annexe 2

Circulaire du 29 décembre 1956, Application de l'arrêté du 23 novembre 1956 relatif à la **modification des horaires** dans les cours élémentaire, moyen et supérieur des Écoles primaires élémentaires. B.O.E.N. n° 1 du 7 janvier 1956

Suppression des devoirs à la maison ou en étude

Principes

Des études récentes sur les problèmes relatifs à l'efficacité du travail scolaire dans ses rapports avec la santé des enfants ont mis en évidence l'excès du travail écrit généralement exigé des élèves. En effet, le développement normal physiologique et intellectuel d'un enfant de moins de onze ans s'accommode mal d'une journée de travail trop longue. Six heures de classe bien employées constituent un maximum au-delà duquel un supplément de travail soutenu ne peut qu'apporter une fatigue préjudiciable à la santé physique et à l'équilibre nerveux des enfants. Enfin le travail écrit fait hors de la classe, hors de la présence du maître et dans des conditions matérielles et psychologiques souvent mauvaises, ne présente qu'un intérêt éducatif limité.

En conséquence, aucun devoir écrit, soit obligatoire, soit facultatif, ne sera demandé aux élèves hors de la classe. Cette prescription a un caractère impératif et les inspecteurs départementaux de l'enseignement du premier degré sont invités à veiller à son application stricte.

Annexe 3

Le travail personnel dans le socle commun et les nouveaux programmes

Extraits du Décret n° 2015-372 du 31 mars 2015 relatif au socle commun de connaissances, de compétences et de culture

Socle commun

Objectifs de connaissances et de compétences pour la maîtrise du socle commun

Organisation du travail personnel

L'élève se projette dans le temps, anticipe, planifie ses tâches. Il gère les étapes d'une production, écrite ou non, mémorise ce qui doit l'être. Il comprend le sens des consignes ; il sait qu'un même mot peut avoir des sens différents selon les disciplines. Pour acquérir des connaissances et des compétences, il met en oeuvre les capacités essentielles que sont l'attention, la mémorisation, la mobilisation de ressources, la concentration, l'aptitude à l'échange et au questionnement, le respect des consignes, la gestion de l'effort. Il sait identifier un problème, s'engager dans une démarche de résolution, mobiliser les connaissances nécessaires, analyser et exploiter les erreurs, mettre à l'essai plusieurs solutions, accorder une importance particulière aux corrections.

L'élève sait se constituer des outils personnels grâce à des écrits de travail, y compris numériques : notamment prise de notes, brouillons, fiches, lexiques, nomenclatures, cartes mentales, plans, croquis, dont il peut se servir pour s'entraîner, réviser, mémoriser.

Extraits du Bulletin officiel spécial n°11 du 26 novembre 2015

Programmes

Cycle 2

Français

Au CE1 et au CE2, les révisions nécessaires à la maîtrise du code et les entraînements pour parvenir à une réelle automatisation de l'identification des mots sont mises en place autant que de besoin, toujours en relation avec l'écriture de mots. Progressivement, l'essentiel du temps est accordé à l'apprentissage de la compréhension (travail guidé d'abord, puis guidé ou autonome selon les habiletés des élèves) dans des lectures à visée différente et sur des textes de genres variés. L'entraînement en lecture à voix haute est régulier. Ces activités sont pratiquées en classe où des ateliers peuvent aisément permettre la différenciation, et non pas reportées durant le travail personnel hors la classe. Elles gagnent à être finalisées par des projets qui permettent aux élèves de valoriser les compétences qu'ils ont acquises (expositions à propos des ouvrages lus ; présentation ou mise en voix de textes sous différentes formes ; rencontres avec d'autres classes autour d'ouvrages lus ; etc.).

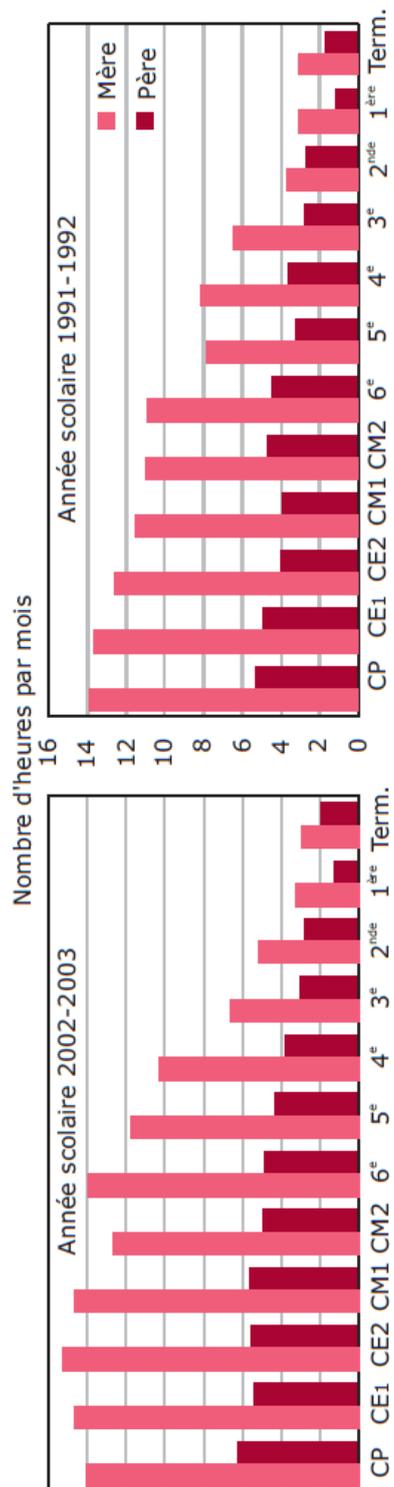
Domaine 2 Les méthodes et outils pour apprendre

Tous les enseignements concourent à développer les compétences méthodologiques pour améliorer l'efficacité des apprentissages et favoriser la réussite de tous les élèves. Savoir apprendre une leçon ou une poésie, utiliser des écrits intermédiaires, relire un texte, une consigne, utiliser des outils de référence, fréquenter des bibliothèques et des centres de documentation pour rechercher de l'information, utiliser l'ordinateur... sont autant de pratiques à acquérir pour permettre de mieux organiser son travail.

Annexe 4

« Aide des parents selon la classe », extrait de GOUYON M. (2004) L'aide aux devoirs apportée par les parents, *INSEE Première* n°996

① Aide des parents selon la classe



Lecture : un enfant au CP est aidé en moyenne 14,1 heures chaque mois par sa mère.

Champ : ensemble des ménages composés d'un ou de deux parents, dont l'un des enfants est scolarisé en élémentaire, au collège ou au lycée général ou technologique, en 2002-2003 d'une part, en 1991-1992 d'autre part.

Sources : *Enquête PCV Éducation et Famille, octobre 2003, Insee* ; *enquête Efforts éducatifs des familles 1992, Insee-Ined*

Aider à la lecture à la maison

L'apprentissage de la lecture et de l'écriture prend du temps et nécessite des entraînements quotidiens en classe, à partir d'un manuel de lecture généralement.

Ces entraînements se poursuivent après l'école, durant le temps d'études surveillées qui propose une aide aux devoirs, mais aussi à la maison. **Votre enfant aura à relire tous les soirs les leçons de lecture abordées en classe. La reprise régulière de ces leçons et l'entraînement quotidien à l'écriture contribuent à fixer durablement les apprentissages.** Ils favorisent le développement d'automatismes permettant à votre enfant de lire et d'écrire de mieux en mieux et de plus en plus vite.

ASTUCE MALLETTE

- Votre enfant **lit à voix haute avec des hésitations**. La lecture gagnera en fluidité au fur et à mesure qu'il développera sa capacité à lire. Invitez-le si besoin à décomposer et à recomposer en syllabes et à voix haute les mots sur lesquels il bute, comme il le fait en classe.
- **Félicitez-le pour ses efforts** s'il essaie de lire ou d'écrire seul.
- Vous pouvez l'encourager, lorsqu'il écrit, à respecter les **bonnes habitudes de posture prises en classe** : tenue du crayon, forme des lettres, respect des lignes.
- **Montrez-lui** qu'il est important d'écrire, par exemple en lui demandant de vous rédiger une petite phrase. Il comprendra ainsi que l'écriture permet de communiquer, de se faire comprendre, y compris par ses parents !
- Accordez-vous un temps privilégié avec votre enfant pour **parcourir avec lui l'ensemble des cahiers rapportés à la maison**. L'intérêt porté au travail réalisé en classe le motivera à apprendre.

Vous vous interrogez sur la capacité à lire et à écrire de votre enfant ?

Apprendre à lire et à écrire exige du temps. Ne vous inquiétez pas trop vite si vous ne le sentez pas à l'aise en lecture ou en écriture.

Le professeur est le mieux placé pour vous conseiller. **La plupart du temps, il s'agit de difficultés habituelles en début d'apprentissage, que l'enseignant sait prendre en charge.** Si un avis extérieur est nécessaire, le professeur de votre enfant peut vous recommander de consulter un professionnel (orthophoniste, psychomotricien, etc.) pour identifier d'éventuels troubles de l'apprentissage. Le directeur et l'équipe enseignante sont là pour vous accompagner dans ces démarches.

Pour aller plus loin

La lecture et l'écriture sont des activités complexes qui mobilisent un nombre important de connaissances et de capacités ou opérations cognitives. Le ministère de l'Éducation nationale propose un guide "Pour enseigner la lecture et l'écriture au CP". Destiné à accompagner les enseignants de CP, il peut également donner aux parents des repères pour comprendre les processus d'apprentissage de leur enfant. [Consultez le guide](#).

Le site Canopé regroupe [ici](#) des vidéos d'élèves, de parents, d'enseignants et d'autres professionnels sur l'apprentissage de la lecture tout au long de l'année scolaire au CP.

Annexe 7

Référentiel de compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'Éducation

B.O.

Bulletin officiel n° 13 du 26 mars 2015

<p>11. Contribuer à l'action de la communauté éducative</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Savoir conduire un entretien, animer une réunion et pratiquer une médiation en utilisant un langage clair et adapté à la situation. • Prendre part à l'élaboration du projet d'école ou d'établissement et à sa mise en œuvre. • Prendre en compte les caractéristiques de l'école ou de l'établissement, ses publics, son environnement socio-économique et culturel, et identifier le rôle de tous les acteurs. • Coordonner ses interventions avec les autres membres de la communauté éducative. 	<p>Identifie le rôle et l'action des différents membres de la communauté éducative de l'école ou de l'établissement.</p> <p>S'informe sur le fonctionnement et le contenu des liaisons inter-cycles et inter-degrés, et participe aux réunions dans la mesure du possible.</p>	<p>S'implique en collaboration avec les autres membres de la communauté éducative dans le projet d'école ou d'établissement.</p>
<p>12. Coopérer avec les parents d'élèves</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Œuvrer à la construction d'une relation de confiance avec les parents. • Analyser avec les parents les progrès et le parcours de leur enfant en vue d'identifier ses capacités, de repérer ses difficultés et coopérer avec eux pour aider celui-ci dans l'élaboration et la conduite de son projet personnel, voire de son projet professionnel. • Entretenir un dialogue constructif avec les représentants des parents d'élèves. 	<p>Organise un dialogue bienveillant avec les parents fondé sur l'écoute réciproque.</p> <p>Informe les parents des progrès et des résultats de leur enfant en veillant à leur intelligibilité.</p>	<p>Explicite auprès des parents ses attentes, ses démarches pédagogiques et ses propositions d'actions.</p>
<p>13. Coopérer avec les partenaires de l'école</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Coopérer, sur la base du projet d'école ou d'établissement, le cas échéant en prenant en compte le projet éducatif territorial, avec les autres services de l'État, les collectivités territoriales, l'association sportive de l'établissement, les associations complémentaires de l'école, les structures culturelles et les acteurs socio-économiques, en identifiant le rôle et l'action de chacun de ces partenaires. • Connaître les possibilités d'échanges et de collaborations avec d'autres écoles ou établissements et les possibilités de partenariats locaux, nationaux, voire européens et internationaux. 	<p>Identifie les principaux partenaires de l'école ou de l'établissement, leurs ressources et leurs fonctions respectives.</p>	<p>Contribue à sa mesure à la mise en œuvre d'un projet partenarial en pensant l'articulation de son rôle et de celui des partenaires.</p>

Annexe 8

Circulaire de rentrée, MEN

Circulaire de rentrée 2016

NOR : MENE1608893C
circulaire n° 2016-058 du 13-4-2016
MENESR - DGESCO A

Texte adressé aux rectrices et recteurs d'académie ; aux inspectrices et inspecteurs d'académie-directrices et directeurs académiques des services de l'éducation nationale ; aux inspectrices et inspecteurs chargés des circonscriptions du premier degré ; aux inspectrices et inspecteurs de l'éducation nationale enseignement technique et enseignement général ; aux inspectrices et inspecteurs d'académie-inspectrices et inspecteurs pédagogiques régionaux ; aux chefs d'établissement ; aux professeurs

3 - Installer un cadre de vie apaisé qui met en confiance les élèves et les personnels

Un [climat scolaire serein](#), garant de la sécurité de chacun, constitue la condition première de la réussite des élèves dans leurs apprentissages et des enseignants dans l'exercice de leurs missions. Il réunit les élèves et les équipes autour d'une culture de coopération, de solidarité et d'attention portée à autrui.

La coéducation joue un rôle essentiel pour instaurer un climat propice à la réussite de chaque élève. Pour renforcer les relations entre l'École et les parents, **les espaces parents sont développés et les mallettes des parents généralisées** pour être proposées aux équipes volontaires. Un guide méthodologique des espaces parents est mis à disposition des directeurs d'école, des IEN de circonscription et des chefs d'établissement. Il propose des éléments clefs pour asseoir une relation avec les parents, des ressources et des illustrations afin d'aider à faire des espaces parents un élément moteur de la mise en réussite de la coéducation. Une plaquette d'information à destination des parents est articulée à ce guide. Les mallettes des parents CP et sixième sont diffusées dans les écoles et les établissements scolaires. Un site Mallette des parents, conçu avec l'appui de l'Onisep, sera accessible dès la rentrée. Il permettra notamment d'accéder aux ressources des mallettes existantes ainsi qu'à de nouvelles ressources à destination des équipes pour renforcer la coopération entre l'École et les parents, de la maternelle au lycée

Annexe 9

Présentation du dispositif La Mallette des parents

LA MALLETTE DES PARENTS

La mallette des parents permet de renforcer
la coopération et la confiance entre l'École et les parents.
Elle est constituée de ressources destinées aux équipes éducatives pour :



ACCOMPAGNER

les professionnels
dans la construction
du lien de confiance



DIALOGUER

avec les parents en organisant des
temps d'échanges collectifs sur des
temps importants de la scolarité



COOPÉRER

en associant les parents
dans la vie de l'école

- **informer** les parents de la scolarité de leur enfant
- **préparer** un entretien avec les parents d'élèves
- **mener** un entretien sur le projet de l'élève

- **l'apprentissage** de la lecture
- **l'accompagnement** de la scolarité
- **l'orientation**

Ces temps d'échange sont animés par différents acteurs de l'équipe éducative (enseignants, directeur, etc.)

- **les encourager** à participer aux réunions de parents d'élèves
- **les informer** sur leurs droits de participation à la vie de classe
- **les inclure** dans le projet éducatif de la classe

Rendez-vous sur le site mallettedesparents.onisep.fr pour accéder à toutes les ressources éducatives (supports de travail, outils méthodologiques, etc.)

Elles peuvent être utilisées à toutes les étapes



Ministère de l'Éducation nationale - Août 2017

Annexe 10

« Exemples de bonnes pratiques : le travail pour l'école pendant les vacances, sa présentation » Bouysse, V., Saint-Marc, C., Richon, R-H., Claus, P. (2008). *Le travail des élèves en dehors de la classe Etat des lieux et conditions d'efficacité (IGEN n°2008-086)*, p. 46-47. Education nationale

Cours préparatoire, département de l'Yonne : vacances de Toussaint

Madame, Monsieur,

Votre enfant est en plein apprentissage de la lecture, de l'écriture et des mathématiques. C'est pourquoi il est important de travailler tous les jours, pendant 5 à 10 minutes :

- soit de la lecture : en jouant à
 - je montre, l'enfant lit
 - je dis, l'enfant montre
 - je dis, l'enfant cherche et écrit
 avec des textes lus, étudiés en classe, ou des livres personnels
- soit de l'écriture : en s'entraînant à passer du script au cursif avec des mots étudiés comme ceux des textes, les jours de la semaine,...
- soit des sons : en révisant les sons étudiés de façon ludique
 - j'entends ou non le son
 - j'entends le son au début, au milieu ou à la fin du mot
- soit des mathématiques :
 - savoir compter jusqu'à 60
 - savoir écrire sous la dictée les nombres en chiffres jusqu'à 20
 - savoir le nombre qui arrive avant ou après en allant de 0 à 20
 - donner deux nombres et savoir quel est le plus grand ? le plus petit ?

Devoirs pour le jeudi 8 novembre :

- lecture : album p 3 à 7 (et surtout pas au-delà !)
- mots dictée pour le 12 novembre : la porte – alors – lundi – se reposer - velu

Annexe 1 - suite

Cours préparatoire, département du Doubs et de la Haute Garonne : vacances d'hiver

Rentrée le lundi 25 février

Comme d'habitude, il faut penser à

- se reposer
- vérifier son matériel et mettre à jour la réserve éventuelle.
- Lire chaque jour et regarder les exercices qui ont causé des difficultés
- On peut lire seul les pages 72 et 74 du livre de Gafi (les difficultés du son [s] ont été travaillées avec l'histoire de « Qui a mangé les crêpes ? »
- Revoir les formules magiques et les mots de « l'agenda »
- Ne pas oublier les tables d'addition, (les compléments à 10 et les doubles en particulier.)
- Signer les différents travaux.

Annexe 11 : le questionnaire destiné aux enseignants de CP

Les devoirs de lecture en CP : quelles sont vos pratiques en matière de ressources d'accompagnement ?

1. Votre profil

A. Vous êtes : un homme – une femme

B. Dans quelle tranche d'âge vous situez-vous ?

moins de 30 ans/entre 30 et 40 ans/entre 40 et 50 ans/entre 50 et 60 ans/plus de 60 ans

C. Avez-vous des enfants ? oui – non

Si oui, combien ? 1 - 2 - 3 - 4 - 5 - plus de 5

Dans quelle(s) tranche(s) d'âge se situe(nt)-il(s) ?

0-3 ans / 3-6 ans / 6-10ans / 11-14 ans / 15-18 ans / plus de 18 ans

D. Quel est votre dernier diplôme obtenu (avant un éventuel Master MEEF) ?

Merci de préciser en quel domaine _____

E. Depuis combien d'années enseignez-vous ?

Moins de 3 ans—entre 3 et 10 ans—entre 10 et 20 ans—entre 20 et 30 ans—plus de 30 ans

F. Combien d'années avez-vous déjà enseigné en CP ?

Moins de 3 ans—entre 3 et 10 ans—entre 10 et 20 ans—entre 20 et 30 ans—plus de 30 ans

G. Depuis combien d'années avez-vous votre poste actuel ?

Moins de 3 ans—entre 3 et 10 ans—entre 10 et 20 ans—entre 20 et 30 ans—plus de 30 ans

2. A propos de l'école dans laquelle vous enseignez ou avez enseigné en CP

A. Elle se situe / se situait dans :

- un petit village (moins de 1000 habitants)
- un village (1000-2000 habitants)
- un bourg (2000-5000 habitants)
- une petite ville (5000-20 000 habitants)
- une ville moyenne (20 000 - 50 000 habitants)
- une grande ville (+ 50 000 habitants)

B. Elle est / était classée

REP : oui – non / REP+ : oui – non

C. Elle appartient / appartenait à l'enseignement : privé – public

D. Combien y-a-t-il / y avait-il au total d'élèves dans l'école ?

Moins de 50 élèves – entre 50 et 100 – entre 100 et 150 – entre 150 et 200 –
entre 200 et 250 - plus de 250

E. Combien y-a-t-il / y avait-il de classes dans l'école ?

classe unique - 2 classes – 3 classes – 4 classes – 5 classes – plus de 5
classes – plus de 10 classes – plus de 15 classes

F. Combien y-a-t-il / y avait-il de classes de CP (y compris la vôtre) ?

1 classe de CP – 2 classes de CP – 3 classes de CP – 4 classes de CP –
5 classes de CP – plus de 5 classes de CP

3. A propos de votre classe :

A. Combien avez-vous/aviez-vous d'élèves au total ? _____ élèves

B. Combien d'élèves de CP avez-vous/aviez-vous ? _____ élèves de CP

C. Merci d'entourer les niveaux que vous avez / aviez dans votre classe :

PS1 – PS2 – MS – GS – CP – CE1 – CE2 – CM1 – CM2

4. A propos de votre enseignement de la lecture

**A. Utilisez-vous/utilisiez-vous un manuel comme support d'enseignement de la
lecture de CP ?** oui – non

Si oui, merci d'indiquer le titre du manuel utilisé : _____

B. Avez-vous/aviez-vous choisi ce manuel ? Oui – non

C. Vous convient-il / vous convenait-il ? (1 pas du tout – 10 tout à fait)

1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 6 - 7 - 8 - 9 – 10

D. Donnez-vous / donniez-vous des devoirs de lecture à vos élèves de CP ?

- oui, tous les soirs
- oui, 2 à 3 fois par semaine
- oui, de temps en temps
- oui, seulement aux vacances
- oui, rarement
- non, jamais
- autre (merci de préciser) : _____

E. Quel(s) devoirs de lecture donnez-vous / donniez-vous à vos élèves de CP ?

(plusieurs réponses possibles)

- un texte ou des mots déjà étudiés en classe à relire

- un texte ou des mots non étudiés en classe à préparer
- l' étude d'un son à relire
- l'étude d'un son à préparer
- des exercices de phonologie
- des exercices de lecture
- un livre à lire
- autre (*merci de préciser*) _____

F. Selon vous, vos élèves de CP ont-ils / avaient-ils besoin d'un adulte pour les accompagner dans leurs devoirs de lecture ? (1 pas du tout – 10 tout à fait)

1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 6 - 7 - 8 - 9 – 10

5. La communication aux familles sur les devoirs de lecture en CP

A. Pensez-vous qu'il est nécessaire de donner aux familles des informations sur les devoirs de lecture ? (1 pas du tout – 10 tout à fait)

1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 6 - 7 - 8 - 9 – 10

B. Qu'est-ce qui pourrait vous inciter à mettre en place ou utiliser davantage des ressources d'accompagnement des devoirs de lecture ? (une seule réponse)

- une formation
- une demande des parents
- une demande institutionnelle
- du temps supplémentaire
- des outils clés en main
- autre (*merci de préciser*) : _____

C. Avez-vous déjà reçu une formation aux ressources d'accompagnement des devoirs de lecture...

- lors de votre formation initiale ? oui – non – je ne me souviens pas
- lors de votre formation continue ? oui – non – je ne me souviens pas

D. Pensez-vous qu'une telle formation vous aiderait à utiliser des ressources d'accompagnement des devoirs de lecture en CP ?

Oui – non – je ne sais pas

E. Parmi les ressources suivantes, laquelle ou lesquelles vous paraîtraie(nt) pertinente(s) pour donner des informations aux familles sur les devoirs de lecture en CP ?

Merci d'indiquer pour chacune son degré de pertinence :

1 pas du tout pertinent – 10 tout à fait pertinent

- la réunion de rentrée 1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 6 - 7 - 8 - 9 – 10
- le conseil d'école 1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 6 - 7 - 8 - 9 – 10
- un mot d'information 1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 6 - 7 - 8 - 9 – 10
- une fiche méthodologique 1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 6 - 7 - 8 - 9 – 10
- l'observation en classe d'une séquence de lecture 1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 6 - 7 - 8 - 9 – 10
- une vidéo à destination des parents 1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 6 - 7 - 8 - 9 – 10
- un rendez-vous individuel avec la famille 1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 6 - 7 - 8 - 9 – 10
- un groupe d'échange avec des parents 1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 6 - 7 - 8 - 9 – 10
- la Mallette des parents 1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 6 - 7 - 8 - 9 – 10

6. Votre pratique des ressources d'accompagnement des devoirs de lecture

A. Cette année, avez-vous donné des indications aux parents de CP sur vos attentes pour les devoirs de lecture dans votre classe ? oui – non

B. Avez-vous déjà utilisé une de ces ressources pour donner des informations aux parents de CP sur les devoirs de lecture dans votre classe ? (*une seule réponse possible*)

- oui, c'est une habitude
- oui, quelques fois
- oui, mais pas cette année
- non, mais j'aimerais le faire
- non, jamais

C. Si OUI, merci de cocher la ou les ressources que vous avez déjà utilisée(s) pour donner des informations aux parents de CP sur les devoirs de lecture : (*plusieurs réponses possibles*)

- la réunion de rentrée
- le conseil d'école
- un mot d'information
- une fiche méthodologique
- la présence de parents en classe pour observer une séquence de lecture
- une vidéo à destination des parents
- un rendez-vous individuel avec la famille
- un groupe d'échange avec des parents

- la Malette des parents

D. Si OUI, êtes-vous satisfait de la ou des ressources que vous utilisez / avez utilisée(s) ?

- tout à fait
- plutôt oui
- je n'ai pas d'avis
- plutôt non
- pas du tout

E. Si NON, pourquoi n'utilisez-vous pas de ressource d'accompagnement des devoirs de lecture dans votre classe ?

- je n'ai pas de demande des parents
- je n'en ressens pas la nécessité
- je n'y ai jamais pensé
- je ne sais pas laquelle utiliser
- je manque de temps
- je manque d'outils
- je manque de formation
- autre (merci de préciser) : _____

F. Si NON, quelles ressources seriez-vous susceptibles d'utiliser pour donner des informations aux familles sur les devoirs de lecture dans votre classe ?

(1 non pas du tout pertinent – 10 oui tout à fait)

- la réunion de rentrée 1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 6 - 7 - 8 - 9 - 10
- le conseil d'école 1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 6 - 7 - 8 - 9 - 10
- un mot d'information 1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 6 - 7 - 8 - 9 - 10
- une fiche méthodologique 1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 6 - 7 - 8 - 9 - 10
- l'observation d'une séquence de lecture en classe 1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 6 - 7 - 8 - 9 - 10
- une vidéo explicative 1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 6 - 7 - 8 - 9 - 10
- un rendez-vous individuel avec la famille 1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 6 - 7 - 8 - 9 - 10
- un groupe d'échange avec des parents 1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 6 - 7 - 8 - 9 - 10
- la Mallette des parents 1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 6 - 7 - 8 - 9 - 10

Avez-vous quelque chose à ajouter ?

Merci beaucoup pour votre participation !

Annexe 12 : Transcription des entretiens individuels

Entretien n°1 : Chloé

Moi

Je voudrais revenir avec vous sur quelques points par rapport à vos réponses au questionnaire. Tout d'abord j'ai vu donc vous étiez dans une école où il y avait deux classes de CP donc est ce que vous avez des échanges avec votre collègue ?

Chloé

Oui oui

La lecture en particulier et les devoirs de lecture notamment ?

Alors au niveau des devoirs on fait un peu chacune notre sauce, à savoir. Bon, après, on donne de la lecture, des dictées, des poésies. Voilà, mais après on ne donne pas les mêmes devoirs chacune donne parce qu'on n'en est pas forcément au même endroit. Oui, voilà, mais sinon après on suit la même méthode de lecture. On fait à peu près les mêmes exercices, on a un cahier de sons en plus du livre de lecture. Voilà comment on fonctionne, on travaille beaucoup ensemble, oui. Après, en fonction de la classe, c'est vrai qu'on n'avance pas au même rythme. Mais, c'est pas grave, on l'explique bien en début d'année à la réunion de rentrée parce que, bon, les parents ont tendance à comparer. Donc on explique bien ça en début d'année et après il n'y a pas de soucis.

Vous avez une classe où il y avait treize élèves, c'était un CP dédoublé ?

Oui, CP dédoublé.

D'accord et vous pensez, ça a apporté, ça a changé quelque chose dans vos pratiques par rapport à la lecture et aux devoirs ?

Par rapport aux devoirs, non. Je donnais la même chose, par contre on est plus près des enfants, on peut mieux cerner leurs difficultés, mieux s'occuper d'eux quoi. On a plus de temps.

J'ai vu aussi donc que vous avez une certaine ancienneté : vous aviez noté que vous aviez entre vingt et trente ans d'ancienneté. Donc, est ce que cette expérience a fait que vous avez évolué dans vos pratiques par rapport aux devoirs ? Ou est-ce que c'est quelque chose qui est constant puisque ça fait longtemps que vous avez des CP, je crois.

Oui, oui, non c'est quelque chose qui est constant.

Et la méthode de lecture que vous avez actuellement vous ne l'avez pas choisie ?

Non, elle était dans l'école donc j'ai fait avec ce qu'il y avait.

Après, quand je posais la question de ce qui vous inciterait à mettre en place ou à utiliser davantage de ressources, vous avez fait comme réponse : « une demande institutionnelle ». C'est-à-dire que, une demande institutionnelle, ce serait qu'on vous l'impose ou qu'on vous incite à le faire ?

Qu'on me propose des ressources plutôt, voilà, ou qu'on ait une formation en animation pédagogique. C'est plutôt ça la demande institutionnelle. Enfin, moi, je l'avais compris dans ce sens.

D'accord et donc si on vous donnait par exemple, si on proposait des outils entre guillemets clé-en-main là, ça pourrait d'avantage vous aider, vous inciter à les utiliser ?

Ben, aller voir peut-être, aller piocher de temps en temps pour varier un petit peu, quoi. Surtout au niveau informatique, plus des ressources numériques. Fiables. Parce qu'on trouve de tout sur internet quand on recherche par nous-même, des ressources fiables au niveau internet. Pour pouvoir donner éventuellement des petits devoirs, des petits exos sous forme de jeu à la maison, voilà, pour varier. Parce qu'il y a des enfants qui rentrent, qui vont plus rentrer dans la lecture quand c'est sous forme de jeu, les enfants pour lesquels c'est plus compliqué de fonctionner traditionnellement, d'entrer par le jeu, ça peut peut-être actionner le déblocage.

D'accord, donc ça serait intéressant qu'il y ait des choses par rapport à ça. Et dans les outils que vous utilisez pour informer les parents sur les devoirs, celui qui ressort, c'est la réunion de rentrée puisque vous l'avez notée dix sur dix. Alors, pourquoi la réunion de rentrée ? Qu'est-ce qui fait que vous privilégiez cet outil ?

Déjà, parce qu'il y a beaucoup de parents qui y sont, surtout en CP. Ils sont quasiment tous là et donc c'est un moment où j'explique vraiment la méthode de lecture, comment on fait pour apprendre à lire et j'essaie de rassurer aussi des parents au niveau de l'apprentissage de la lecture. Je leur sors de la tête que c'est pas en février qu'un enfant doit savoir lire parce qu'il y a beaucoup de..., et donc déjà je les rassure beaucoup à ce niveau-là et, puis, après, je leur explique comment on refait lire un enfant à la maison ; j'explique bien aussi le principe de la phonétique, et que la lettre « M » fait le bruit « Meu » , quand on apprend à lire on ne dit pas le nom des lettres. C'est vrai que c'est beaucoup confus pour certains parents.

Et est-ce qu'en dehors de cette réunion de rentrée, est ce qu'il arrive dans l'année que des parents vous sollicitent de nouveau par rapport aux devoirs, pour poser des questions ?

Oui, oui, oui, pour me demander « j'arrive pas », « mon enfant il n'arrive pas à apprendre », je sais pas... par exemple, la poésie. C'est pas forcément sur la lecture. Donc c'est vrai qu'au niveau des poésies je sais, pour certains, pour eux, c'est compliqué de faire apprendre une poésie aux enfants. Donc, j'essaie de leur dans leur montrer des petites méthodes. Ce qui peut marcher quoi. Même si les poésies on les voit quand même avant en classe, mais bon. Après c'est à la demande des parents, je leur réponds.

Et dans ces cas-là, vous les rencontrez ? Ça reste oral ?

Ah oui, oui, oui, c'est à l'oral. Je les reçois.

Et justement, après cette réunion de rentrée, vous avez le sentiment donc que les informations sont bien passées et qu'il n'y a pas nécessité de donner un autre outil ou une autre ressource à ce moment-là ?

Oui, je pense que oui, surtout que nous on est dans un niveau en REP. Donc, les écrits des fois c'est compliqué. Les écrits ne sont pas toujours lus. Ou mal lus, donc c'est pour ça que je préfère faire par l'oral.

Ça vous semble plus adapté aux parents ?

Oui.

Justement, quand vous disiez que vous n'utilisiez pas de ressources, même si vous en utilisez quand même en réalité puisque vous parlez de la réunion de rentrée, vous aviez expliqué que vous n'en ressentiez pas la nécessité. Donc, comment vous pourriez m'expliquer le fait de ne pas en ressentir la nécessité ? C'est parce qu'on ne vous en fait pas la demande ? Parce que justement ça vous semble satisfaisant ?

Disons que... vous parlez des ressources pour les devoirs ? Il me semble que ce que je donne ça suffit, je ne veux pas en donner plus.

D'accord, vous avez l'impression que si vous donniez d'autres outils, ça perdrait les parents en quelque sorte ? qu'ils auraient trop d'outils ?

Voilà, les devoirs c'est sous forme de rituels en quelque sorte : le mardi soir et le vendredi soir je donne en devoir de la dictée et de la poésie, en plus de la lecture, la lecture c'est tous les soirs et les autres soirs, le mercredi et le week-end, c'est que la lecture. Donc c'est un rituel qui fonctionne comme ça toute l'année. Si je change ça, est-ce que les parents ne vont pas dire « Oh la la il y a beaucoup de devoirs ce soir ! » même si

Et après, d'une manière générale, les devoirs, c'est un thème pour lequel les parents viennent souvent vous rencontrer, pour lequel ils vous interrogent ?

Les devoirs ? non, non, je crois qu'on a trouvé un juste équilibre. Ils savent que le mercredi et le week-end il y en a un peu plus. Après s'ils ne font pas les devoirs, j'insiste bien sur le fait qu'il faut les faire, je leur dis bien que je ne donne pas trop mais je préfère, je veux que ce soit fait. Si c'est pas fait pour x raison, me le dire, il n'y a pas de souci. Parce qu'on se rend compte vite quand même quand un enfant ne fait pas ses devoirs en CP. Il y a une dictée, on voit vite qu'il sait pas écrire le mot.

Et après, par rapport aux autres outils qui étaient proposés, donc vous, vous privilégiez la réunion de rentrée mais, dans ceux qui ne vous semblaient vraiment pas pertinents, que vous aviez noté un sur dix, il y avait, par exemple, une vidéo – alors, je parle vraiment des devoirs de lecture, c'est-à-dire expliquer aux parents comment faire - il y avait de proposé une vidéo ou une observation en classe d'une séquence de lecture. Et donc ça, ça ne vous semblait pas pertinent du tout, enfin vous aviez noté un sur dix, pourquoi ? est-ce que vous pouvez m'expliquer ?

Disons que, les devoirs de lecture, c'est revoir la lecture, ce qui a été vu en classe, donc en classe on ne fait pas de devoirs, donc on n'aborde pas la lecture de la même façon. Et après, montrer une vidéo de devoirs, non. Je pense c'est prendre un peu les parents pour des imbéciles.

Alors, l'idée c'était pas forcément une vidéo des devoirs, c'était expliquer : par exemple, à la réunion de rentrée, vous expliquez aux parents la phonologie, comment faire pour lire, comment accompagner son enfant, donc c'était plus une vidéo explicative sur ce thème.

Oui, oui, non, après...

Ça vous semble compliqué, peut-être ?

Voilà, enfin, moi je ne me sens pas à faire une vidéo. Faire une vidéo, moi, en expliquant ça, non.

Si un outil vous était proposé, peut-être que vous pourriez l'utiliser ?

Peut-être. Il faut voir comment c'est présenté. Pourquoi pas, einh ?

Donc, pour préciser, vous ne donnez pas de mots écrits à un moment aux parents à propos des devoirs. Tout passe par la réunion de rentrée. C'est bien ça ?

Voilà. Après, en devoirs, pendant les vacances par exemple, je ne donne pas à lire telle page, non, je donne un petit mot expliquant que, pendant les vacances, il faut que l'enfant lise, qu'il essaie de lire sur d'autres supports que les supports de classe. Et puis n'importe

quand, n'importe quoi, ça peut être les panneaux, ça peut être l'étiquette sur le pot de Nutella.

L'important, c'est qu'ils lisent.

Voilà. Donc, ça, c'est le petit mot écrit que je donne pendant les vacances.

Et ce petit mot vous accepteriez de m'en donner une copie ?

Oui, oui, pourquoi pas ?

Y a-t-il d'autres choses que vous voulez ajouter ? ou revenir sur un point ?

Non, rien de plus. Après, je pense que c'est différent dans des classes qui ne sont pas en REP.

Vous pensez qu'il y a une réelle différence pour les devoirs du fait d'être en REP ?

Oui, je pense. Je pense que si je n'étais pas en REP, je ne fonctionnerais pas comme ça. Je ne modifierais peut être pas toute ma façon de fonctionner mais je pense que l'attente des parents serait différente aussi. Parce que, là, en REP, les parents, ils ont besoin d'être énormément rassurés.

Par rapport aux apprentissages ? par rapport à leurs enfants ?

Par rapport aux apprentissages, aux devoirs. Ce sont des familles qui ne sont pas forcément capables de faire les devoirs aux enfants, donc il faut que ce soit le plus simple possible.

Et, des parents viennent vous voir des fois en vous disant - on en avait un peu parlé tout à l'heure - mais en vous disant réellement « Je n'y arrive pas, je n'arrive pas à faire les devoirs » ?

Ah, oui, ça arrive !

Et, dans ce cas-là, qu'est-ce que vous faites ? Comment vous réagissez ?

On essaie de voir qu'est ce qui peut poser problème. Et puis, de trouver des solutions. Une solution, ça peut être de faire faire les devoirs par une autre personne : un grand frère, un voisin. Parce que des fois c'est soit juste au niveau relationnel : l'enfant use de son pouvoir sur ses parents. Ou alors, après, ça peut être les parents qui ne sont pas capables parce qu'ils n'ont pas les compétences. Ils ne maîtrisent pas la langue, donc, là, on essaie de voir si on peut trouver des solutions. Et après, dans notre village, il y a une association d'aide aux devoirs. On peut orienter la famille en fonction vers cette association.

Entretien n°2 : Laura

Moi :

Voilà donc, par rapport au questionnaire que vous aviez rempli moi, ce qui m'intéressait, notamment dans vos réponses, c'est que vous avez été une des rares, parmi les réponses que j'ai eues, à indiquer que vous aviez eu une formation continue qui portait sur la thématique des devoirs en lecture. Est-ce que vous pouvez m'en dire un peu plus sur cette formation ?

Laura

Alors une formation sur les devoirs ? Euh, je ne pense pas avoir mis cela. Mais sur la lecture, oui, on a la chance d'avoir sur la circonscription, un réseau d'aide assez complet avec un maître D qui est

vraiment spécialiste sur le lire et écrire et que l'on voit très régulièrement chaque mois. Depuis que j'ai débuté j'avais très souvent l'occasion de le croiser, on discute énormément. Et déjà en grande section, on avait beaucoup échangé sur tous les pré-requis qu'on pouvait donner aux enfants avant l'entrée au CP. Et maintenant je suis en CP-CE1 et je continue de le rencontrer et il nous apporte beaucoup d'informations. Et il intervient aussi parfois dans nos classes avec nous. Il nous donne aussi des conseils sur quel retour on peut faire aux parents, comment on peut accompagner les parents. Donc en début d'année par exemple, ma réunion de classe, je parle de plein plein de petites choses, des petits conseils qu'il a pu me donner. Il y avait aussi un diaporama qu'il m'avait proposé qui permettait d'expliquer un petit peu notre langue, en fait comment elle fonctionne : le fait qu'un même son peut s'écrire avec plein de graphies différentes, des choses qui lorsque nous parents on n'est pas dedans, on pense qu'on a appris à lire et à écrire de manière on ne sait pas comment. Mais c'est pas mal aussi de réexpliquer ce qui se passe dans le cerveau des enfants et dans leurs yeux, comment ils fonctionnent par rapport à la lecture. Parce qu'il y a énormément d'études qui sont faites régulièrement. Donc j'essaye de passer ces petites choses de manière simplifiée auprès des parents. Voilà, ça c'est la réunion de rentrée, c'est un petit peu tout ça.

Après est-ce que vous diriez justement, parce que vous avez d'après vos réponses quand même un peu d'ancienneté en CP, est-ce que vous diriez que vous avez évolué dans vos pratiques par rapport aux devoirs et notamment en lecture ?

Alors, bonne question. Est-ce que j'ai évolué ? Oui, sans doute. Alors, cette année, on a changé de méthode. En fait la première année, je suis arrivée dans cette école, pendant un an, j'ai remplacé une collègue qui était en congé mater donc là je me suis calée dans ce qu'elle faisait et c'était la méthode, c'était Justine, à partir de petits albums. C'était assez global, il y avait un peu de syllabique mais pas beaucoup, mais heureusement, avec le recul, je me dis heureusement que c'était un groupe classe qui tournait bien. Voilà, je ne le referai pas. Au jour d'aujourd'hui, avec les enfants que j'ai, même au niveau des devoirs par exemple, j'accompagnais peu finalement, même pour les parents, je n'avais pas ce recul donc j'avais pas tous ces conseils à proposer, que ce soit pour la lecture, que ce soit pour les maths.

Oui, donc ça a changé, voilà là, votre expérience après vous a amené à changer, à accompagner plus les parents. Vous parliez de la réunion de rentrée, qu'est-ce que ça peut-être d'autre accompagner les parents ?

Alors, ça peut être aussi quand de manière informelle, quand je les vois le soir en raccompagnant les enfants, si eux me questionnent aussi. Si moi j'ai constaté qu'il y avait, voilà des fois il y a un moment plus délicat pour un enfant ou voilà, je peux leur proposer s'ils ont un petit moment qu'on en discute ou de manière plus formelle, là on se donne vraiment rendez-vous et on peut voir quels sont les soucis et essayer ensemble de trouver déjà eux comment il fonctionne à la maison, qu'est-ce qu'on pourrait apporter comme autre solution. Sur l'idée aussi que les temps de devoir doivent être courts, surtout en CP, même en suivant, et que si ça passe pas, parce qu'il y a des soirs où ça ne passe pas, alors il vaut peut-être mieux ne pas le faire, ou faire light ou, comme je dis, des fois la lecture à deux voix : chacun va lire, le parent va lire une phrase, l'enfant va lire une autre ou chacun un mot si c'est une liste de mots, ou chacun une syllabe, et puis faire un temps très très court dans ce cas-là, il vaut mieux que ce soit que cinq - dix minutes. Mais qu'il n'y ait pas, que ça ne crée pas des tensions. Ça, j'insiste beaucoup là-dessus et dans ce cas-là, ils peuvent me mettre un petit mot dans le cahier et le matin à l'accueil j'invite l'enfant à lire ce qu'il n'a pas lu la veille et si moi j'ai un petit moment je viens le faire avec lui.

D'accord, donc vous privilégiez beaucoup le dialogue et tout ce qui est oral, la communication. Pas forcément une fiche, un mot, quelque chose de plus formel.

Non ça arrive parfois, par exemple quand je donne les petits mots en CP. Voilà, il y a un ensemble de mots outils qu'il faut absolument connaître par cœur, qu'il faut savoir lire en voie directe, parce qu'ils sont extrêmement fréquents dans notre langue et quand on lit, on les rencontre sur une lecture courante, on va les rencontrer plus de deux cent fois en général : pour, comment donc. C'est vraiment une lecture directe donc là par contre c'est vrai que quand je donne les premiers mots outils en petites bandes de papier, j'explique, je donne des petits conseils aux parents, comment on peut faire avec différentes pistes pour les mémoriser. On les mémorise en classe mais je trouve important qu'ils soient mis dans une boîte et puis rebrasser. Et quand il y a des mots que l'on a bien acquis, je propose aux parents et aux enfants de les remettre dans une autre petite boîte et comme ça on ne garde que ceux qui ont besoin d'être encore consolidés et c'est encourageant parce qu'on se dit « il y en a de moins en moins que je ne connais pas ». Et puis de temps en temps on va rebrasser quand même la première boîte pour ne pas les oublier. Sur les tables ça peut être ça aussi. Sous forme de petits jeux. Par exemple j'ai aussi des combines que je donne aux enfants, sur celles qu'on doit mémoriser. Je l'explique aussi aux parents parce que peut-être qu'ils ne se souviennent plus de ça. et puis quels sont les repères? Voilà, toutes ces petites choses, j'essaye de le transmettre aux parents, je propose aussi beaucoup, ça je le dis à la réunion, les jeux de société et la vie quotidienne aussi et là avec le confinement on était encore plus là-dedans. Parce que moi je vois bien mes CE1, je ne pensais pas que ça allait durer si longtemps donc leur fichier de maths ils ne l'avaient pas emmené. Et donc moi j'ai dû tout reconstruire à la maison et j'ai photographié des situations avec des choses de la maison : des légumes, des fruits, sur la multiplication, c'est pareil avec les tablettes de chocolat. Des choses vraiment concrètes, en me disant ça permettra aux parents, ça leur donnera des idées quand ils font de la pâtisserie, ils peuvent s'appuyer sur des choses comme ça. Pour dire tiens, quatre rangées de trois chocolats ça fait combien de carrés de chocolat? Il faut absolument qu'on fasse cette recette, au lieu que ce soient les parents qui fassent tout seul les pesées, qu'ils invitent les enfants à le faire. Les mesures de contenance pareil. J'essayais de mettre en place des situations que les parents pourraient recréer dans la vie de tous les jours et les inviter à proposer aux enfants de faire à leur place. On peut s'appuyer sur plein de jeux de société aussi pour faire des maths, à tous les niveaux, pour développer des stratégies ou que ce soit pour le calcul mental. Le Jeu des mille bornes par exemple.

Puisque vous parlez du confinement qui effectivement a quand même relancé un peu la problématique, enfin les devoirs ont quand même été du coup au cœur de beaucoup de soucis beaucoup et d'enseignants. Est-ce que par rapport à la lecture vous avez modifié votre approche dans les devoirs? Vous avez continué comme avant ?

Moi je ne donnais pas de devoir le temps du confinement. On a tâtonné un petit peu. Pour la première semaine, je vous propose au jour le jour et puis finalement, ils m'ont dit « Nous, ça nous convient bien ». Je ne donnais pas de devoirs, je faisais une trame allégée, ce n'était pas une journée de classe. C'était quelque chose d'un peu allégé, avec une proposition : un peu de maths le matin par exemple, un petit peu de lecture avec un petit temps de pose, un petit peu de musique et puis l'après-midi plus sur l'éveil. Mais c'était indicatif, je leur disais bien vous organisez selon la fatigue de l'enfant et souvent votre disponibilité. Donc je ne rajoutais pas des devoirs du soir, je considérais que c'était assez à faire.

Si je reviens à vos réponses, j'essaie de reprendre certains points par rapport à ce que vous venez de me dire. Dans vos réponses, il fallait noter de 1 à 10 si vous pensiez que vos élèves avaient besoin d'un adulte pour les accompagner dans leurs devoirs de lecture et vous aviez noté cinq, ça veut dire

un peu nécessaire mais pas absolument nécessaire. Pourquoi cette note ? Parce qu'à vous écouter, vous me parlez plutôt vraiment d'un accompagnement, donc est ce que c'est lié aux devoirs que vous donniez avant le confinement en temps habituel ? comment expliquez-vous ce décalage ?

Je suis étonnée, j'ai mis cinq ?! Alors est-ce ce que j'ai mis ça en me disant : ce qui est donné à la maison tout a été vu d'abord en classe. Je ne donne jamais d'exercice, ce ne sont que des révisions de ce qu'on fait en classe, même la lecture, même l'apprentissage des petits mots on les mémorise en classe et là aussi, je montre aux parents comment nous en classe, on les mémorise et on utilise une technique différente.

Donc ça vous le montrez aux parents lors de la réunion de rentrée ?

Lors de la réunion de rentrée, oui. C'est pareil les CP je ne les laisse jamais partir avec quelque chose qu'on n'a pas lu ensemble, qu'on n'a pas vu ensemble. Et c'est un aussi les lectures, les maths, on fait tout un travail en classe, on décortique tout ça, on commence à les mémoriser en classe.

C'est pour ça que vous pensez que quand ils arrivent à la maison, il n'y a pas nécessité forcément qu'il y ait un adulte pour accompagner parce qu'ils ont déjà bien travaillé ?

Oui. Mais c'est vrai que moi j'encourage quand même vraiment les parents à avoir un petit temps avec leur enfant ne serait-ce que pour l'enfant, c'est important aussi qu'on s'intéresse à ce qu'il a fait, qu'on lui demande comment s'est passée la journée. Je pense qu'ils ont besoin aussi de ça et je vois qu'il y a des enfants qui ont vraiment profité de ça pendant le temps du confinement parce que là, les parents tout d'un coup se sont posés avec eux.

Qu'est ce qui fait que, parce que dans tout ce que vous me dites, vous accompagnez quand même beaucoup les parents, vous utilisez beaucoup de ressources même si c'est à l'oral, qu'est ce qui fait que vous ne passez pas à l'étape je fais une fiche ou vraiment un mot que je donnerais aux parents. Même si j'ai bien compris que vous aviez déjà effectivement un petit mot pour accompagner ponctuellement. Est-ce que vous avez déjà pensé - et sinon, pourquoi - à faire un mot qui serait dans le cahier et que vous distribueriez plutôt que d'en parler oralement à la réunion de rentrée?

Je ne sais pas, (long silence) pourquoi ? Je ne sais pas, mais ce serait intéressant effectivement, que je me pose cette question-là. Est-ce que ça va être lu ? Dans son intégralité ? est-ce que ça va être compris comme moi je l'entends parce que quand on est à l'oral, là, il y a un retour immédiat. Si les parents n'ont pas compris ou veulent plus de précisions, ils peuvent tout de suite me demander et moi je peux rectifier ma manière, réajuster en tout cas. A l'écrit, ça implique que je sois vraiment clair, mais ça peut être intéressant aussi. Pourquoi pas ? parce que ça laisse une trace. C'est vrai que là le temps du confinement j'ai bien vu que par exemple j'ai essayé avec plein de petits conseils d'une autre couleur. Oui, les petits exemples des petits conseils c'est ce que moi j'aurais dit en classe aux enfants. Enfin je je pensais ma journée, je pensais la séquence en me disant voilà, et je mettais des petites choses comme ça, sans envahir les parents, et plusieurs m'ont dit « c'était bien que vous nous mettiez ça parce que ça nous permettait de voir où vous vouliez en venir ». Parce que c'est ça aussi. Donner un exercice pour donner un exercice, on a pu constater avec les collègues un peu le revers de la médaille, lors du confinement, c'est que les enfants ont pu faire aussi des exercices sans mettre de sens et sans faire de lien. Et c'est là qu'on se dit « notre rôle, il est sûrement là quand on est en classe ». On est dans un retour, on est dans une interaction permanente et on fait le lien avec « Vous vous souvenez ? On avait dit ça et donc on a parlé de ça et est-ce que vous faites le lien avec tel autre apprentissage?

Et vos petits conseils permettaient de faire ça, donner du lien ?

Oui, et encore, je me rends compte que, en mathématiques, peut-être, mais en maîtrise de la langue là, je vois bien que c'est plus compliqué à trouver. On n'est pas sûr. C'était plus compliqué avec la maîtrise de la langue, on s'est rendu compte, pour donner des petits conseils et accompagner. Tous les domaines de l'étude de la langue : la conjugaison, la grammaire, là on a un gros travail à faire à la rentrée.

Justement, vous êtes dans une école où il y a deux classes de CP. Est-ce que les devoirs est un thème, un sujet dont vous parlez avec votre autre collègue ? Déjà, est-ce que vous avez la même méthode de lecture ?

En lecture oui, en mathématiques non pour cette année parce qu'en fait elle est arrivée elle à la rentrée dernière, donc on est quand même parti sur la même méthode de lecture. Mais comme on changeait de méthode de lecture, je n'avais pas envie de changer et de méthode de lecture et de méthode de maths. Et donc je suis restée sur Archimaths, mais à la rentrée prochaine, peut-être qu'on aura la même méthode de maths.

Et vous vous accordez sur les devoirs, comment ça se passe ? Vous avez les mêmes ? Est-ce que c'est quelque chose dont vous parlez, déjà ?

Oui, alors, cette année c'était un peu particulier parce qu'on était sur deux sites, il y a un site maternelle et un site élémentaire, il y a une rue entre les deux. Au moins une fois par semaine, on se voyait. On mangeait ensemble pour échanger, mais on n'avait pas forcément le temps de parler de tout. A la rentrée nous allons être du même côté et on est ravies parce qu'on va pouvoir vraiment échanger, travailler encore plus. Alors en lecture, je dirais qu'on était oui, on était à peu près sur la même longueur d'ondes oui, sur ce que l'on pouvait proposer aux parents. On allait pratiquement oui quasi au même rythme aussi. Voilà en maths, je ne peux pas vous dire, comme on est parti sur des méthodes différentes.

Autre question : vous avez des enfants qui sont plus grands, qui ont largement dépassé le CP j'ai lu. Est-ce que vous trouvez que votre retour, votre expérience de de Maman a changé votre regard sur les devoirs ?

Oui, complètement, et deux expériences très différentes : avec mon fils aîné, non, pas du tout, parce qu'en fait il était très autonome. Et puis je dirais que, jusqu'au lycée, il n'a jamais vraiment eu besoin de moi. En revanche, pour ma fille, qui est une petite fourmi qui a besoin de beaucoup travailler, d'être beaucoup encouragée, rassurée, elle m'a beaucoup appris, oui, sur justement les devoirs, sur en classe aussi. On doit être modeste, on doit vraiment entendre que chaque enfant va à son rythme, mais progresse et notre regard aussi à porter sur eux. Et puis ce que j'aime bien aussi, à l'extérieur lors des sorties, j'aime bien écouter si jamais ça vient dans la conversation, laisser parler les gens et écouter et voir ce retour en fait que les personnes peuvent avoir en tant que parents dans l'accompagnement de leurs enfants sur les devoirs. Car je trouve ça enrichissant. Ça permet parfois de voir que ça peut être un moment douloureux, pour les enfants, pour les parents. Ça amène à réfléchir vraiment sur comment faire pour les aider ? parce que ça n'est pas facile. Rares sont les enfants qui sont dès tout petit autonome et même plus grand. Et, oui, les parents peuvent être perdus et c'est frustrant parce que en tant que parent, on a envie d'aider notre enfant.

Dans tout ce que vous dites, j'entends quand même beaucoup d'écoute et une importance, le dialogue avec les parents. Je pense que les deux ont permis que vous vous interrogez sur ces notions, non ?

Après, on se pose des fois avec les collègues la question de, pour les parents pour lesquels ça peut être déjà très difficile dès le CP-CE1 d'accompagner leur enfant, parce que pour eux l'école a été très difficile d'une aide aux devoirs en fait par des personnes extérieures. Une personne neutre, une personne qui est un peu plus à l'aise, un jeune étudiant. On se pose parfois cette question-là. On est dans un village, c'est pas toujours facile. En ville, on trouve peut-être plus facilement des étudiants. J'ai souvenir aussi lorsque j'étais moi-même étudiante, on a décidé dans le Nord de participer à la FEV. Je ne sais pas si vous avez connaissance de cette association ? Alors ils travaillent, alors je ne sais pas si ça existe toujours, à l'époque ils travaillaient en lien avec l'Education Nationale, ils faisaient le lien entre les familles et l'école. A la demande des enseignants, ils voyaient avec les parents s'ils étaient d'accord ou non, pour qu'on intervienne une à deux fois par semaine pour aider les enfants à faire leurs devoirs et on avait des contacts réguliers avec l'enseignant de l'enfant, qui nous disait « Tiens, tu vois, il y a ce point-là là qu'il n'a pas bien compris, ça serait bien que tu revois avec lui » et qui nous disait comment il avait fait en classe. Il y avait un contact aussi, il y avait quelque chose qui se créait, quand ce sont des jeunes étudiants aussi, le contact se fait assez facilement. Il n'y avait pas d'histoire d'argent : du volontariat, du bénévolat et ça me semblait bien, que ça permettait à tout le monde d'y avoir accès. Oui, il n'y avait pas de sélection par les moyens financiers.

Dans vos réponses, aussi, à un moment, quand j'ai proposé une liste de ressources possibles, donc vous aviez choisi le rendez-vous individuel qui vous semblait le plus pertinent, donc là vous êtes totalement cohérente avec ce que vous venez de me dire. Autre chose que vous mettiez qui vous semblait pertinent, vous avez cité un groupe de parents. Est-ce que c'est quelque chose que vous avez pratiqué dans une école, est ce que c'est quelque chose que vous avez envisagé dans l'école où vous êtes ?

Oui, alors ça, c'était aussi à leur demande.

A la demande des parents de votre classe ? Ils avaient demandé ça ?

Il y a une année, pas les dernières années, où il y a des parents oui qui avaient qui avaient émis cette idée-là. Mais c'est vrai que de manière informelle finalement, par exemple, mon groupe de CP, c'est un petit groupe actuellement, j'ai six, sept élèves de CP, donc on est dans quelque chose, une discussion, un échange entre nous. Finalement, ça se fait assez naturellement. Oui, lors de la réunion de rentrée, voilà, moi, j'explique plein de choses et il y a un très rapidement un échange entre nous. Il y a des parents qui disent « Tiens, moi je fais comme ça », ou même avec les CE1 qui sont plus nombreux. Il y a des parents aussi qui me connaissent maintenant, pour lesquels j'ai eu les grands frères ou les grandes sœurs. Et donc ont déjà une petite expérience aussi des devoirs. Et qui peuvent proposer, dire voilà, pour faire mémoriser quelque chose, on s'amuse à faire comme ça. Là, par exemple, au temps du confinement, il y a une maman qui m'avait proposé un petit jeu pour mémoriser les tables donc j'avais transmis le lien aux autres parents. Oui c'était un petit bouquin. Mais, c'est vrai que ça peut être intéressant parce qu'en plus ça leur donne une place. Tout ne vient pas de nous.

Les parents vous interpellent souvent par rapport aux devoirs en général et les devoirs de lecture en particulier ?

En général, oui, les devoirs de lecture en particulier pas trop.

Est-ce que vous avez des retours des parents ?

Alors, souvent c'est quand malheureusement ça ne se passe pas très bien. Ça peut être ponctuel ou c'est arrivé parfois où c'était vraiment récurrent et où les parents baissaient les bras, mais en général

il y a autre chose derrière, donc on essaye de creuser un peu, de comprendre. Et moi dans ce cas-là, quand je sens que je ne peux plus les accompagner je demande le Rased. Je propose aux parents de rencontrer, je fais une demande Rased, soit c'est la psychologue scolaire qui intervient, soit c'est le maître E ou le maître G, selon les profils, le plus adapté. Soit pour remettre du lien entre parents et enfants soit pour, parce que c'est trop difficile pour l'enfant et à un moment donné il faut qu'il soit remis, qu'il reprenne confiance en lui dans un petit groupe, qu'il reprenne des bases et après voilà lui permettre de reprendre. Et en général le maître G prend les enfants et à un moment donné il prend rendez-vous avec les parents : pour faire un petit point, faire un retour de comment ça se passe et là il prend aussi bien le temps. On échange nous aussi tous les deux, ce qui lui permet après de réajuster ce qu'il va pouvoir dire aux parents, comment le dire et redonner confiance aux parents aussi, ça c'est un gros travail qu'on peut faire, leur redonner leur place aussi parce qu'il y a des parents qui abandonnent.

Et une dernière question et puis après je vous laisse. Dans une des questions, je demandais si vous pensiez qu'une formation vous aiderait à utiliser encore plus de ressources pour accompagner les parents dans les devoirs et donc vous aviez répondu oui. Alors qu'est-ce que vous attendriez d'une telle formation ? des échanges, des outils clés en main ? Un groupe d'enseignants qui pourraient se coordonner, qu'est-ce que vous verriez ? quelles sont vos attentes ?

En général dans les formations j'aime bien à la fois, comment dire, des ressources de chercheurs qui ont pu étudier le sujet, ça fait du bien d'aller se frotter à différents chercheurs, et puis oui des échanges avec d'autres pratiques.

Entretien n°3 : Solène

Moi

Alors en lisant vos réponses, j'ai une première petite question un peu personnelle concernant votre parcours : vous êtes enseignante depuis moins de dix ans, donc c'est une reconversion ?

Solène

Une reconversion, oui.

Qu'est-ce qui vous a amené, si ce n'est pas indiscret, qu'est-ce qui vous a amené à changer ?

C'est un peu compliqué : j'avais déjà été enseignante et ensuite j'ai passé des concours internes, j'ai été conservatrice d'un musée pendant seize ans, et puis, pour des raisons personnelles j'ai souhaité revenir dans l'Education Nationale et on m'a dit que mon concours, ma formation et mon ancienneté n'avaient plus aucune valeur puisque, quand on change de fonction publique, on est rayé des cadres. Donc, j'ai repassé le concours et je suis redevenue enseignante, donc, en fait, c'est un retour aux sources après avoir été autre chose. C'est pour ça que je vous disais que je suis un peu atypique et je ne me sens pas du tout, enfin je n'ai pas la culture maison.

Alors, premier aspect sur lequel je voulais revenir ; j'avais demandé de noter deux points : la nécessité de communiquer avec les familles par rapport aux devoirs de lecture et le besoin d'un adulte pour accompagner l'enfant dans ses devoirs de lecture. A chaque fois, vous avez noté dix sur dix, donc le maximum. Pourquoi ?

Alors, communiquer avec les familles. Moi, je n'ai pas de position de principe sur comment faire pour l'aide aux devoirs, je fais en fonction de mon public et mon public c'est une zone défavorisée. Je suis dans le Bassin [de Decazeville] et beaucoup de nos parents, pas tous mais beaucoup, n'ont pas un

rapport très simple avec l'école parce qu'ils ont été en échec, parce qu'ils sont mal à l'aise par rapport à nous. Et certains d'entre eux savent à peine lire, donc, forcément, ils ne sont pas très à l'aise quant à l'idée d'accompagner leurs enfants dans leurs devoirs. Et, en même temps, ils voudraient que ça ne se passe pas comme ça s'est passé pour eux. Donc, c'est un rapport très ambivalent et au début de l'année ce n'est pas toujours évident. Effectivement, il faut vraiment que je mette au clair ce que j'attends d'eux, de façon à ce qu'ils n'aient pas peur de le faire et qu'ils ne sentent pas incapables. On va dire franchement, ce que j'attends, c'est très peu. Je vous en parlerai après, je n'attends pas grand-chose mais je pense que c'est vraiment essentiel que ce soient les parents qui s'investissent. Cela dit, on n'y arrive pas toujours et donc il y a un système d'aide aux devoirs avec une association avec laquelle on travaille vraiment de façon très rapprochée. Et les critères pour l'aide aux devoirs sont multiples. Normalement, il ne devrait pas y avoir d'aide aux devoirs en CP puisqu'on fait un bilan en cours de CP pour dire tel élève, tel élève auraient besoin d'aller à l'aide aux devoirs. Mais il arrive, parce qu'on connaît les familles, qu'on demande une aide aux devoirs dès le début de l'année. C'est jamais tous les soirs de la semaine de façon à ce que les parents ne se sentent pas départis de leur rôle d'aide. Mais que l'on sait absolument nécessaire parce qu'on sait que, sinon, il y a des enfants qui ne feront jamais leurs devoirs ou qui ne les feront pas de façon sereine. Il y a aussi des familles où les parents essaient et ça se termine en pugilat, donc là non plus, ce n'est pas une très bonne chose. Donc, voilà pourquoi l'information est absolument essentielle. J'y passe une grande partie du temps au début de l'année, en réunion de rentrée. Le problème, c'est qu'il y a aussi des parents qui ne viennent pas à la réunion de rentrée et que j'ai du mal à capter en début d'année donc, je les attrape individuellement comme je peux. Le rendez-vous formel, ce n'est pas forcément la bonne chose parce qu'ils se sentent convoqués à l'école quelle que soit les formes qu'on y met. Donc, parfois, c'est plutôt une conversation informelle, quand j'arrive à les attraper à la sortie où je leur explique un petit peu. Et quant au contenu des devoirs, en début d'année, c'est cinq minutes que je leur demande. Vous pourriez me dire « C'est complètement inutile », « D'ailleurs, les devoirs sont interdits ». En fait, je pense que c'est important pour les enfants pour qu'ils montrent à leurs parents qu'ils savent faire puisque, théoriquement, ils font ce qu'on a fait en classe donc ils devraient être en capacité de le faire. Je ne leur demande pas de faire un travail nouveau, jamais. Et donc, c'est plus une question de partage, pour que les parents voient les progrès, que les enfants montrent aux parents leurs progrès, que chacun soit un peu fier. Donc, oui, il faut un accompagnant parce qu'on ne peut pas lire tout seul. Pas en CP.

Tout à l'heure, vous parliez des capacités des parents. Est-ce que certains parents vous font un retour direct de leurs difficultés à gérer les devoirs ou à accompagner leurs enfants en lecture ?

Oui, oui. Pour diverses raisons. Soit parce que c'est de l'ordre du relationnel, c'est à dire « elle veut pas faire les devoirs, j'y arrive pas avec elle ». Après, je ne sais pas si c'est vrai et objectif dans ce qu'ils me disent. Moi, je prends ce qu'ils disent comme ça. Alors, des fois, c'est très surprenant parce que ce sont des élèves qui se montrent très volontaires et tout à fait contents d'apprendre à l'école. Et j'ai un retour des parents « Elle ne veut pas ». J'essaie de voir comment ça se fait. Mais, oui, j'ai des retours directs. En début d'année, je n'ai jamais de retour du style « Il n'y arrive pas », j'ai des retours « Comment il faut faire ? ». Donc là, j'explique. Mais, en fait, il n'y a pas trop de choses à faire puisque je leur demande juste d'écouter ce que l'enfant dit, de mettre à la bonne page et puis de faire avec eux. Il y a des petits ajustements, c'est ça le plus compliqué. Si par exemple, vous avez une lettre « C », je demande qu'elle soit prononcée [k], donc il faut distinguer le son de la lettre et le nom de la lettre. Et ça, c'est super difficile pour les parents. Certains parents, qui sont justement en difficulté. Ce n'est pas très clair dans leur tête à eux, donc forcément... Des fois, j'ai des retours d'enfants qui disent « Maman, elle n'a rien compris ». Mais ça m'arrive souvent ! « Maman n'a rien compris », « Elle m'a dit que... » Alors, l'enfant, il ne me demande pas ça tout de suite, il me

demandé « Maîtresse, en fait, là, comment on dit ? » Et puis après, il me dit « Je savais bien ! ». Donc j'en reparle aux parents. Mais c'est vraiment un aller-retour en général.

Et ça, quand vous dites « mettre au clair », c'est ce que vous expliquez aux parents, notamment à la réunion de rentrée, tous ces aspects pratiques et tous ces petits trucs ?

Oui, mais je ne peux pas tout dire d'un coup. Je fais aussi un papier écrit. Mais je sais aussi qu'il y a des familles qui ne lisent pas ou qui, quand ils le lisent, ce n'est pas clair pour eux. Un papier écrit en disant que c'est la rentrée, que tous les soirs il y aura, alors là j'insiste aussi sur la durée, cinq minutes. Parce qu'il y a aussi ceux qui veulent que leurs enfants lisent tout le livre de lecture le premier soir, ce n'est pas très positif de demander trop. Je précise que ça ne va pas prendre plus de temps que ça, que c'est des choses qu'on a vu en classe. Par contre, j'insiste sur la régularité, le fait que c'est vraiment des devoirs du soir pour le lendemain, il n'y a jamais rien de programmé à l'avance. Mais, au bout d'un moment, ils comprennent parce que c'est chaque jour la même chose. Au début de l'année, c'est toujours la même chose. Donc, à la limite, je les écris mais je pourrais ne pas le faire.

Et si je prends l'exemple technique de ce que vous m'avez expliqué entre le nom de la lettre et sa transcription phonétique, sa prononciation, est-ce que c'est quelque chose que vous expliquez à la réunion de rentrée ou que vous mettez sur le papier ?

Non, je ne vais pas l'expliquer à la réunion de rentrée. Là, c'est trop précis. Et puis, surtout, la réunion de rentrée, elle se passe en général avant qu'on arrive vraiment dans le cœur. Alors, expliquer un problème auquel ils n'ont pas encore été confrontés, c'est carrément impossible. Je vous parle de ça parce que ça, en début d'année, c'est le principal souci qu'on peut éventuellement rencontrer. Pour l'instant, je n'ai pas trouvé la bonne méthode parce qu'effectivement, à l'écrit, c'est super compliqué. Et, à l'oral, je ne veux pas non plus faire une formation pour les parents. Donc, en fait, je l'explique aux enfants en leur disant « Attention ! peut-être que vos parents... ». Alors, du coup, il y en a qui captent tout de suite la chose avant même que je leur demande de le savoir vraiment et qui vont être très fier de l'expliquer à leurs parents. Et puis, ceux qui sont plus en difficulté, c'est un peu limite mais, là, je fais avec l'aide aux devoirs. L'aide aux devoirs, eux, ils sont parfaitement au courant de comment je procède, ce qu'il faut dire et les enfants qui sont en difficulté, qui vont à l'aide aux devoirs, eux, ils ont la bonne « traduction » on va dire. Et pour les critères pour l'aide aux devoirs, il y a deux types de critères. Il y a des critères de difficultés scolaires, donc, là, on ne peut pas vraiment dire qu'en début d'année je détermine qui va avoir des difficultés même si un peu, mais c'est un peu précoce quand même, on peut leur laisser du temps. Mais il y a aussi un critère social, donc, parfois, ce sont des enfants qui n'ont aucune difficulté scolaire mais qui n'ont pas à la maison l'aide qu'ils devraient avoir.

Et c'est de l'aide aux devoirs qui est intégré dans un CLAS ou c'est une association bénévole ?

C'est une association, ils ne font pas que de l'aide aux devoirs. C'est volontaire, c'est-à-dire qu'on propose aux parents, on insiste et on leur explique que c'est super. En général, ceux qui sont hésitants, on les attrape parce que l'association organise aussi des sorties très chouettes, des jeux, et ils sont bien connus sur la place parce qu'ils ne font pas que de l'aide aux devoirs, ils font des aides sociales et, eux, ils sont vraiment proches des parents. Y a pas du tout la distance qu'il peut y avoir avec nous, en tout cas en début d'année. Les parents n'hésitent pas à parler facilement aux animateurs de l'association de leurs soucis. Et donc, ça c'est bien parce qu'on a deux voix de de contact avec les parents. L'association n'est pas à l'école, et ça c'est important, il y a un goûter puis le temps des devoirs. Et ils ont une ludothèque à faire pâlir d'envie.

Qu'est-ce qui vous inciterait à utiliser davantage de ressources ?

En fait, le problème, c'est que je ne vois pas ce que vous entendez par « ressources ».

Alors, les ressources peuvent être très diverses, c'est-à-dire des outils, quelque chose qui va accompagner les devoirs de lecture puisque, comme vous le soulignez vous-même, contrairement à ce que peuvent penser les enseignants de CP parfois, c'est quand même assez technique. Et donc, quand on donne un devoir à faire en lecture à un enfant à la maison, il y a quand même un accompagnement de la part du parent qui est nécessaire et souligné dans tous les textes et par tous les enseignants mais qui demande une certaine technicité. On attend quelque chose des parents qui n'est pas évident en fait pour eux ...

On va dire que ça nous semble évident à nous mais que ça ne l'est pas pour les parents.

Voilà. Par exemple, le positionnement pour accompagner son enfant lors des devoirs de lecture : la reprise, la correction des erreurs, le fait qu'ils soient déstabilisés en début de l'année par les mots outils à connaître par cœur...

Non ! Non ! Nous, on n'a pas de par cœur. Taoki est une méthode cent pour cent syllabique, c'est une méthode où il n'y a pas de par cœur. C'est à dire qu'au début de l'année tout est complètement transparent, ils ne lisent que les mots qu'ils sont en capacité de lire. Point barre.

D'accord. L'idée, c'est : qu'est-ce qu'on peut mettre pour accompagner ces devoirs ? Quels outils utiliser ? Qu'ils soient écrits ou pas. Et c'est là où je voulais revenir sur les ressources qui étaient proposées. Vous aviez noté le mot 5/10 parce que justement vous pensez que l'écrit pose problème et, par contre, vous aviez noté 8/10 le rendez-vous individuel et le groupe d'échange de parents. Donc, ça vous semble plus pertinent ?

Alors, le groupe d'échanges, c'est vachement bien mais je ne sais pas comment le mettre en place. Ils le font eux-mêmes, généralement ils discutent entre eux et ils viennent me voir après. Ils ont discuté, ils ont rencontré le même problème donc ils viennent me voir. Bon, ça, c'est très, très bien parce que du coup ils se rendent compte qu'ils ne sont pas les seuls à avoir des questionnements. Mais je pense que c'est bien que ça se fasse vraiment au coup par coup, de façon individuelle ou en petit groupe. En fait, ce sont des parents qui n'aiment pas les choses formelles. Alors, par l'écrit, en plus, ça leur pose problème. Mais de façon générale, si c'est un cadre, si je propose une réunion à l'école, je vais avoir toujours les mêmes parents, pas ceux que je voudrais voir. Mais, ça, n'importe quel enseignant vous le dira : ceux qui sont loin de l'école, ceux qui auraient donc besoin de notre aide, ils ne viendront pas dans le cadre d'une réunion formelle avec d'autres parents parce qu'ils se sentiront ridicules, déplacés, ils vont avoir peur de poser les mauvaises questions.

Et donc, le groupe de parents n'existe pas sur l'école de manière formelle ?

C'est informel. L'association en fait aussi, ça s'appelle des « cafés parentalité » mais je ne pense pas qu'ils parlent de l'apprentissage de la lecture ! Ils parlent plus de problèmes éducatifs.

Il était proposé comme autre ressource la « Mallette des parents » et vous n'avez pas noté.

Je ne sais pas ce que c'est, non.

C'est une ressource proposée par l'Education nationale et qui permet par le biais de vidéos, de propositions de groupe d'expliquer aux parents comment se passe l'apprentissage de la lecture au CP. Elle a été mise en place depuis trois ans mais elle est vraiment très diversement développée selon les départements.

Je ne vois pas ce que c'est, il faudrait que j'aie vu. Mais, déjà, je ne sais pas que ça existe. Je ne dis pas que ce n'est pas intéressant mais je suis très dubitative. On a reçu récemment un petit dépliant à transmettre aux parents de CP. Franchement, je l'ai regardé et j'ai dit à mes collègues « Qu'est-ce que vous en pensez ? ». Et notre avis a été unanime : c'est décalé par rapport à notre pratique. Or, le moindre [insiste beaucoup sur le mot] décalage pour les parents, non mais des fois c'est hallucinant, la moindre différence entre ce que je demandais et ce qu'ils ont à faire, ils sont perdus. Donc, pour peu que dans la Mallette, je n'imagine pas, mais qu'on leur dise qu'il faut faire de telle manière alors que moi je fais un peu différemment, ça va leur compliquer la vie plutôt que de simplifier les choses mais comme je ne connais pas [la Mallette], dans le bénéfice du doute, je ne sais pas. En revanche, je vous avais mis vidéo, alors là, c'est vraiment quelque chose que je ne mettais pas en place et c'est le confinement qui nous a un petit peu poussé à faire différemment. Donc c'est vrai que, là, j'ai les parents qui étaient souvent présents quand on faisait notre classe vidéo et que ces séquences vidéo, donc, au début j'avais prévu de faire une demi-heure et en fait ça a duré chaque fois une heure et quart. C'était exactement avec la vidéo un cours de lecture comme je le fais habituellement. C'était pas au début de l'année puisque ça a commencé exactement après les vacances. On se voyait tous les jours avec tous les élèves en deux groupes et en gros on découvrait un son, on prenait le livre exactement comme on aurait fait en classe. Et les élèves lisaient, je faisais mon petit blabla. Et les parents, donc, ils ont vu comment on faisait, ce que leurs enfants faisaient, ce que j'attendais d'eux, l'attitude que j'avais par rapport à eux, etc. Et c'est comme s'ils étaient en classe en fait, plus ou moins, enfin c'était pas tout à fait pareil, mais bon, ils ont vu. Il y en a plein qui m'ont dit parce que, du fait du confinement, les rapports ont été quand même différents, beaucoup plus proches, donc les parents m'ont dit « Ah ! mais maintenant on voit comment vous faites et on fait pareil. » En l'occurrence, ils n'avaient plus besoin de faire puisque c'était déjà fait. Mais, pour les devoirs écrits, là, pour le coup, puisque tout l'écrit était quand même à faire à la maison, ils rebondissaient sur ce qui avait été vu pendant la séquence vidéo. Et puis, sur des choses plus complexes, comme la lettre « S » qui fait des sons différents, on peut le présenter de différentes manières : ils ont vu comment, moi, je le présentais et ils faisaient de la même manière. Donc, oui, ça c'était très pédagogique mais c'était circonstanciel, c'est-à-dire, je ne me vois pas proposer aux parents une vidéo sur la lecture à la rentrée dans les conditions normales.

Et une séquence d'observation en classe ?

Non, non, alors là, je pense que ce serait une bonne idée pour les parents mais, par contre, pour les enfants, ce serait super perturbant, je pense, d'avoir pleins d'adultes. Alors, on en a souvent : j'ai participé à des formations où, il y avait des jours, il y avait cinq enseignants au fond de la classe mais pas au début de l'année. En cours d'année, ça ne les dérange plus du tout parce que la classe tourne. Au début, ça les dérange un petit peu, ça dure cinq minutes et après ils se mettent dans leur truc, ils ne font plus attention aux adultes qui sont au fond. Mais, en début d'année, déjà moi, je consacre un mois à mettre les choses en place, pour que notre petite routine s'installe. Il y a des petits qui n'ont pas très envie, qui ont un peu peur, qui se raccrochent à leurs parents, alors là, si je mets le parent en classe ! Moi je ne pense pas que ce soit une bonne idée, malheureusement. Parce que ce serait bien pour les parents.

Même si vous trouvez que ça a été très positif dans le cadre du confinement, ça reste pour vous lié au confinement, ce n'est pas quelque chose que vous pensez réutiliser l'année prochaine ?

Je ne vois pas comment faire. Parce que là, c'était très particulier : ils avaient leur enfant à côté d'eux qui participait à quelque chose dont ils voyaient à la fois le collectif un petit peu puisque d'autres enfants participaient. Ce qui était bien aussi, c'est qu'ils pouvaient voir que tous les enfants avaient des difficultés, pas les mêmes, ou pas autant, mais, en fait, tout le monde à un moment

donné achoppe sur quelque chose. Donc ça, c'est bien, parce qu'en fait le problème aussi, c'est que les parents sont souvent beaucoup trop perfectionnistes, y compris les parents qui ont des difficultés, et peut-être eux d'abord. Si quelque chose est mal dit, ou s'il y a une difficulté, tout de suite, ils en font une montagne. Ça aussi, c'est quelque chose que je reprends souvent avec eux : « C'est pas grave si ce n'est pas parfait, ça viendra après, ça viendra ». Souvent, il faut vraiment les rassurer. Mais non, je ne pense pas que leur dire « Voilà comment il faut faire », ça va les aider. Je ne crois pas, non. Franchement, je pense que rien, malheureusement, ne remplace le relationnel direct, la petite conversation où on va un peu décriper les choses et leur dire « Mais non, vous ne faites pas mal, ce n'est pas grave si ça ne marche pas à cent pour cent ». Voilà, ce genre de chose-là, c'est ce qui leur convient d'après moi.

Et cette conversation, vous arrivez à l'avoir avec la plupart des parents ?

Oui, oui, mais parfois, il faut aller à la pêche. L'année dernière, j'avais deux parents, c'était vraiment difficile pour des raisons totalement différentes, j'ai quand même réussi à les mettre dans la poche mais ça a été très difficile.

Dans tout ce que j'entends, c'est ce qui explique votre réponse à la question « Est ce qu'une formation vous aiderait ? », et vous avez répondu « Non ».

Non. Je, je... je vous réponds sincèrement ? Les formations que me propose l'Education Nationale me semblent particulièrement inappropriées et pas de bonne qualité. Voilà. Donc on y va en traînant les pieds parce qu'il faut le faire et parce qu'on a des heures à faire, et c'est vraiment exceptionnel, alors, ça arrive, l'année dernière, j'ai fait une super formation sur les mathématiques, mais, la plupart du temps, c'est une perte de temps pour moi. Et c'est du temps que je pourrais consacrer utilement à autre chose. Donc, non. Par contre, je veux bien, vous me dites qu'il y a un outil que je ne connais pas, je vais me renseigner, mais je suis capable de le faire toute seule et de juger par moi-même si ça pourrait être applicable en tout ou partie sur l'école.

Et une autre collègue - dont j'ai fait justement l'entretien hier - me disait qu'elle n'attendait pas tant une formation au sens institutionnel mais ce qui l'intéresserait, ce serait justement des groupes d'échanges entre enseignants, c'est-à-dire se retrouver et échanger. Dans votre école, je crois que vous êtes la seule à avoir un CP ?

Oui, il n'y a que trois classes.

Donc vous n'avez pas de collègue de CP avec qui échanger ?

Non, non.

La collègue me disait que c'était ce qui manquait, elle aussi est dans une toute petite école, et qu'un groupe d'enseignants qui se retrouverait pour échanger ce serait bien.

Oui, oui, ça pourrait être sympa mais pas que sur le problème de comment inviter les parents à accompagner leurs enfants, pas que sur ce thème-là. Ça avait été proposé, mais le truc c'est que, précisément, si c'est informel, c'est pas une injonction de l'Inspection qui peut mettre les choses en place. Il y avait eu une réunion d'échanges, mais sa proposition d'échanges, c'était l'inspecteur qui se baladait dans les classes de CP des enseignants volontaires - moi j'étais volontaire - et qui nous faisait un compte rendu sur les bonnes pratiques. Sauf que, c'est pas comme ça que ça marche. Moi, je pensais naïvement, ce qui serait absolument génial pour les enseignants qui le souhaitent, c'est aller voir comment ça se passe chez les autres. C'est-à-dire qu'on ait la possibilité d'assister à une séquence de lecture ailleurs, dans un autre CP. Et, bien entendu, inviter nos collègues aussi chez

nous et pour voir comment on fait ailleurs. Ça ne veut pas dire qu'on va forcément adopter la méthode de l'autre mais on va dire « Ah ! ça, c'est chouette, c'est mieux que ce que je fais », « ça marche mieux, tiens, j'y avais pas pensé ». Oui, ça, ce serait génial. Mais pas une injonction. Moi, si on me dit « Il faut le faire » j'aurais plus envie de le faire. Mais, par exemple, quand l'Inspecteur nous avait proposé ça, il a bien précisé que ce serait chouette qu'on puisse se rendre dans les classes les uns des autres, mais que ce n'était pas prévu et que ce n'était pas vraiment possible. Ça ne correspond pas à des cadres de formation institutionnalisée. Or, la formation maths que j'ai suivie dans le cadre du plan Villani, l'année dernière, c'est précisément ce qu'on a fait. C'est-à-dire qu'on s'est réunis, on a conçu une séquence autour de la numération et je l'ai mise en place dans ma classe avec des observateurs et ça a été fini. Alors, on n'a pas pu faire le retour à cause du Covid, mais on avait prévu de faire d'autres séquences dans d'autres classes. Ce qui était intéressant, c'est que donc on faisait, les autres voyaient comment on faisait, on pourrait ensuite analyser nos difficultés. Mais il faut accepter d'être filmé, il faut accepter que d'autres enseignants soient dans la classe, tout le monde n'a pas envie de ça.

Pendant le confinement, même si c'était exceptionnel, le fait que les parents puissent assister, soient présents et que vous fassiez la visioconférence en direct, vous pensez que vous avez beaucoup de collègues qui ont fait ça ?

Moi, j'en ai fait beaucoup. En fait, c'est un peu le hasard. D'abord je n'avais jamais fait ça, je ne savais même pas comment ça marchait et puis, je n'aime pas l'informatique. Sauf que j'ai fait un stage pendant les vacances, il y avait des stages proposés pour les élèves en difficulté, et là, on nous conseillait très fortement de recourir à la visio. Donc, je l'ai fait et je me suis dit « Mais, c'est génial comme outil ! ». Et donc, dès la rentrée, j'ai dit bon ça va être comme ça. Du coup, j'ai récupéré les élèves qui étaient un peu en train de me quitter. Parce que c'était rigolo aussi pour eux de voir leurs copains, de voir la maîtresse, de se donner rendez-vous tous les jours à telle heure pour le cours, c'était très sympa, ils ont appris aussi un peu à taper à l'ordinateur. Enfin, ça avait plein d'effets positifs et c'était aussi une sorte de déconfinement puisqu'ils ont revu leurs copains virtuellement. Voilà, c'est vraiment un truc super convivial. Et on a terminé le programme, ce que je ne fais pas d'habitude ! C'est à-dire qu'on a avancé. Au début, j'avançais très doucement et, après, on avançait exactement au même rythme que ce qu'on aurait fait en classe. Un son tous les deux jours et on faisait la lecture en intégrale. Simplement, tous les exercices écrits qu'on fait en classe d'habitude, il fallait les faire à la maison. C'est pas parfait mais, par contre, la lecture, moi, je savais parfaitement où ils en étaient puisque je leur demandais de lire et je voyais vraiment qui progressait, qui ne progressait pas, quel était le problème. Je trouvais ça très sympa de les retrouver, comme ça, tous les jours à dix heures et à quatorze heures.

C'est une expérience intéressante. Un des effets positifs du confinement c'est qu'il y a eu plein d'innovations, il a fallu trouver d'autres ressources.

Oui. Mais je ne vais pas les réutiliser, sauf s'il y a de nouveau un confinement. Non, moi, je pense que l'effet positif, c'est que, justement, les parents nous ont vu travailler. Et puis, ils ont été aussi confrontés au fait de suivre leurs enfants, ils ont trouvé ça très dur pour certains d'entre eux et, du coup, les relations n'étaient pas les mêmes. Moi, j'ai beaucoup de parents qui m'ont dit « Dites-donc, c'est un vrai métier ! ».

Vous avez répondu notamment, ce qui vous inciterait davantage, c'est une demande des parents donc j'ai compris qu'il s'agit de répondre à la demande au cas par cas ?

Voilà, tout à fait.

Entretien n°4 : Elise

Moi

Donc, dans tes réponses, je ne sais pas si tu te souviens, tu devais noter certains points et notamment la nécessité de communiquer des informations aux parents par rapport aux devoirs. Tu avais noté dix sur dix en disant donc que, pour toi, il était vraiment nécessaire de communiquer sur ce point. Et tu avais aussi noté dix sur dix la nécessité qu'il y ait un adulte pour accompagner les devoirs de lecture. Est-ce que tu peux m'expliquer ce qui fait que tu l'as noté de manière aussi importante ?

Elise

Alors, le fait que dans la communication pour moi je trouve ça important que les parents soient au courant parce, que pour moi, il faut qu'ils soient partie prenante en fait avec les enfants. Pas parce que l'enfant ne sait pas faire ses devoirs tout seul - parce que ce n'est pas le but, l'enfant, les devoirs que je donne, normalement il n'a pas besoin d'un adulte pour les faire - mais c'est pour créer une relation entre l'enfant et ses parents par rapport à l'école, pour qu'en fait l'enfant soit valorisé de ce qu'il a fait à l'école en le montrant à ses parents. Moi, je le vois de ce côté-là et que, du coup, les parents ils aient un lien. Au lieu de demander « qu'est-ce que tu as fait à l'école ? », en fait que les devoirs permettent de voir et d'être un point de départ sur une discussion sur les apprentissages qu'ils ont faits. Mais ce n'est pas le côté nécessaire d'avoir un adulte parce que l'enfant ne sait pas faire tout seul.

D'accord. Donc c'est intéressant, effectivement, de préciser.

Parce que, justement, moi ce que je donne, ils sont capables de le faire vraiment tout seul. Puisque c'est que des révisions de ce qu'on a fait, il n'y a rien de nouveau, il n'y a rien de difficile parce qu'ils ne l'ont pas vu. Alors, il y a certains enfants en difficulté où c'est sûr que ça sera plus compliqué pour eux de le faire tout seul mais c'est vraiment plus que je me suis rendu compte qu'il y avait des parents qui n'arrivaient pas trop à savoir, qui ne s'intéressaient pas en fait à savoir ce qui se passait à l'école et que, par le biais des devoirs, j'arrivais à les intéresser et à créer du lien. Parce que c'est vraiment ce côté-là moi qui m'intéresse.

Et du coup, comment tu communique aux parents pour l'instant ? Comment tu sensibilises les parents par rapport aux devoirs ?

Alors, à la réunion de rentrée. Assez vite, elle se fait dans les dix jours de la rentrée, histoire qu'on pose les choses. Moi, j'ai une partie où je leur dis « voilà ce que j'attends de vous, quel est votre travail à vous, j'ai le travail des enfants mais il y a votre travail à vous ». Donc, ça fait partie des choses de, par exemple, regarder tous les jours le cahier de liaison, le signer et aussi les devoirs. Là, j'ai changé un peu cette année parce que, de faire ton questionnaire, ça m'a questionné justement sur ma pratique. Et puis, dans le groupe Freinet, dont je fais partie, on en a parlé aussi un peu. Et là, ils vont avoir un oral toutes les semaines à préparer, donc ça peut être un exposé ou présenter un livre qu'on a lu, lire à voix haute ou choisir une poésie. Il faut que je leur explique aussi vraiment aux parents comme c'est nouveau. Et c'est des devoirs mais, forcément, apprendre une poésie, pour un enfant ça va être compliqué de le faire tout seul, donc quel est le rôle là-dedans ? C'est pas forcément de la lecture, revoir le son qu'on a vu, ça peut être aussi aider à préparer un petit exposé. Donc je leur prends en fait des exemples très concrets, et je leur dis « Voilà, quand vous allez avoir ça, qu'est-ce que vous faites ? » pour qu'ils soient moins pris au dépourvu et qu'ils puissent vraiment aider leur enfants.

Est-ce que tu évoques spécifiquement les devoirs de lecture ? Est-ce que tu donnes des conseils par rapport à ça ?

Oui, j'essaie. En fait, il y a les lectures et il y a les dictées, parce que, moi, je fonctionne avec des dictées quotidiennes. La lecture, j'en parle pas trop mais peut-être effectivement... enfin, j'en parle mais je leur dis...enfin, voilà, ils ont normalement le son qu'on a vu, et tous les mots ils les connaissent, parce qu'on les a déjà lus ensemble. Après, c'est du cas par cas. Si je sens qu'il y a des parents qui me disent que c'est compliqué, qu'ils n'y arrivent pas, là on reprend rendez-vous et on essaye de voir ensemble comment on peut faire. Parce que le but c'est pas justement que ça soit la crise. Et puis, aussi, je les sens perdus, en fait. Parce qu'ils trouvent que leur enfant ne lit pas bien alors qu'on n'est qu'en tout début de CP et c'est normal. Ou ils ont peur parce que souvent c'est du par cœur au début donc ils disent « Mais non il ne sait pas lire », mais oui c'est normal aussi ça. Voilà, il y a tout cet apprentissage en fait entre les familles et moi sur les exigences qu'on a pour les enfants. Et puis le fait de rassurer, dire que ce n'est pas grave s'il n'y arrive pas ou s'il fait par cœur. Je dis bien qu'au début ça va être de toute façon du par cœur car ils ne sont pas encore entrés dans la syllabique, ils ne sont pas encore dedans. Après, petit à petit quand ça vient, ça leur parle plus en fait que le « B » et le « A » ça fait « ba », ils ont plus l'habitude. Donc, moi, en tout début d'année, il faut que je les rassure sur le fait que c'est normal de passer par des mots appris par cœur mais après ça, très rapidement, ils vont comprendre, ils vont faire le lien avec les sons mais au départ ils n'en ont pas assez.

Et au-delà de la réunion de rentrée ? Imaginons que certains parents ne soient pas présents à la réunion de rentrée, est-ce qu'il y a un petit mot écrit ou quelque chose ?

Alors, je n'en faisais pas pour le moment. Mais je pense que je vais le faire, parce que c'est vrai que je me dis que, même pour ceux qui étaient présents, finalement, avoir un compte rendu c'est important. Peut-être qu'ils ont oublié, il y avait trop d'informations. Et ça peut être une référence en disant « Ah oui, elle en avait parlé à la réunion mais qu'est-ce qu'elle a dit dessus ? ». Et même sur le fonctionnement de classe, détailler aussi ce qu'on va faire. Je pense que je vais passer par un écrit, ce que je ne faisais pas honnêtement.

Pour renforcer en quelque sorte ce que tu as dit à l'oral ?

Le conforter. Et puis, ça peut être un outil pour ceux effectivement pas forcément présents.

Dans les ressources que tu as jugé pertinentes, il y avait la réunion de rentrée que tu avais notée dix sur dix, et après, il y a d'autres éléments que tu avais notés dix sur dix : la fiche méthodologique et le rendez-vous avec la famille. Donc, le rendez-vous tu viens de m'en parler, pour toi c'est quand une famille te sollicite ?

Non, je peux les solliciter aussi. Et, de toute façon, ça en général le fais quand je sens qu'il y a quelque chose à désamorcer, un problème. Mais, dans tous les cas, je leur propose deux rendez-vous individuels dans l'année, pas obligatoires, mais que moi j'ai instaurés donc à la fin janvier et un fin juin. Donc, ça, je le propose à tous les parents, je leur fais une grille avec des horaires et ils sont invités à s'inscrire dans l'heure qui leur convient. En général, j'ai tout le monde. Donc, c'est bien car ça permet aussi de faire un point avec les familles avec lesquelles ça va bien. Parce que sinon si on attend toujours de voir quand ça ne va pas, il y a des familles qu'on ne voit quasiment pas. Et en milieu d'année, ça correspond au moment où je leur fais passer le LSU. Donc, on fait un premier point. Et ils aiment bien, ils sont contents du coup les parents.

Et la fiche méthodologique, comment tu la verrais ? Qu'est-ce que tu mettrais dedans ?

Alors, ça, je l'avais mis en place mais c'était pas pour la lecture spécifique à la maison. Je l'avais mise pour les présentations qu'ils devaient faire, qui font partie des devoirs, et qui vont être encore plus régulier puisqu'avant c'était une fois toutes les trois semaines à peu près et, là, ça sera toutes les semaines parce que je veux vraiment favoriser l'oral. Et donc, c'est expliquer aux familles en quoi ça consiste, qu'ils ne soient pas perdus. Pour les dictées, je leur dis clairement comment vous pouvez faire pour faire apprendre une dictée. Pour lire, je m'étais dit que ça pouvait être intéressant aussi, quand c'est les premières phrases ou faire des jeux sur les étiquettes à la maison, s'ils veulent, pour lire les mots outils qu'on a mis en place. C'est essayer de trouver des moyens pour que ça soit plus facile. Parce que des fois on sent vraiment les parents perdus et qui se stressent. Moi, j'ai des parents très stressés, et donc leur dire ce n'est pas grave, ne vous inquiétez pas, tout le monde peut y arriver. Ça rassure en fait d'avoir un guide, une fiche. Pour la lecture, commencez de demander à votre enfant de faire d'abord silencieusement, puis mot par mot, des mots ensuite au hasard et jusqu'à ce que ça soit assez fluide si c'est possible. Essayer de les guider pas à pas. Mais c'est des fois pas évident non plus parce que les enfants sont tellement différents les uns des autres, il y a des méthodes qui peuvent fonctionner pour certains et pas pour d'autres. Donc, j'essaye de faire quelque chose de général et après si ça ne fonctionne pas, on essaye d'adapter à chaque enfant.

Tu as répondu qu'une formation justement t'aiderait à mettre en place davantage de ressources. A quel type de formation tu penserais ? Avec quel contenu ? Qu'est-ce que tu mets derrière cette formation ?

On n'a pas beaucoup de formations. Alors, soit ça peut être institutionnel, s'il y a des gens qui veulent réfléchir là-dessus, sur les devoirs ou sur la communication aux familles. Moi je suis vachement preneuse. Et après, sur des points qu'on ne trouve pas dans les formations institutionnelles, on essaye de le mettre à l'ordre du jour quand on fait nos réunions Freinet, parce que c'est un moment où on partage entre nous. C'est pas forcément une formation mais le fait de partager les expériences, tu as toujours des pistes ou des idées qui te viennent parce que tu as échangé avec d'autres. Et c'est comme ça d'ailleurs que moi je dis « ouais c'est pas mal comme tu fais là » ou ça me donne une idée d'essayer. L'idéal ce serait, si ce n'est pas institutionnel, de créer des regroupements d'enseignants, c'est ce qui nous manque vachement dans le métier, de se retrouver régulièrement. Alors, il faut prendre du temps personnel, on est d'accord mais c'est hyper riche, t'apprends beaucoup plus en une demi-journée comme ça qu'en deux heures de formation magistrale des fois car tu vas directement au concret.

D'ailleurs, ça me fait penser que dans les ressources que tu jugeais pertinentes, il y avait aussi le groupe d'échanges entre parents et c'est un petit peu le même état d'esprit, c'est-à-dire permettre aux parents d'avoir un cadre où ils puissent échanger.

Moi, je n'en ai pas de groupe d'échange de parents, de paroles mais c'est vrai qu'on nous incite dans la Malette des parents, ils parlaient dans la Malette des parents CP d'essayer de créer des réunions. Alors, après, c'est vrai que ce n'est pas évident de trouver le temps de les mettre en place mais sur le principe je trouve ça bien. Je sais qu'il y a certains parents qui communiquent parce qu'ils sont amis en dehors et qu'ils se donnent des tuyaux. Mais ça pourrait être bien de les échanger avec d'autres familles et puis de créer du lien entre les gens. On va beaucoup travailler l'année prochaine sur la confiance parce qu'on s'est rendu compte qu'il y avait une certaine confiance qui était un peu partie entre les enseignants et les parents. Moi, je sais que dans ma classe, je vais leur proposer de venir assister avec des créneaux horaires sur des rendez-vous mais de vraiment faire entrer les parents dans la classe et qu'ils vivent une matinée avec nous ou deux heures, pour voir un peu le fonctionnement, pour qu'ils se rendent compte aussi en fait de ce que c'est la réalité et peut-être mieux comprendre ce qu'est leur place à eux. Leur permettre de rentrer dans l'école pour se rendre

compte de la réalité de ce que vivent leurs enfants, de comment fonctionne une classe. Pour certains, c'est « non, mais il va pas y arriver ou c'est trop compliqué ». Non, non, c'est à leur portée, il n'y a pas de souci. Comment on aborde une leçon de son avec des enfants ou quand ils sont en production d'écrits, qu'est-ce que c'est que le cahier d'écrivain. Je pense que ça fait partie des mots qui, pour nous, sont naturels mais eux ils n'y mettent pas forcément la même organisation que nous, le même vécu, ce qui est normal. Donc je me dis ça peut être intéressant d'échanger là-dessus.

Par rapport aux devoirs, quand tu disais justement qu'il fallait expliquer aux parents, est-ce que les parents te posent beaucoup de questions par rapport aux devoirs ?

Oui, oui, en général, un temps important dans la réunion de rentrée. Souvent, ils l'abordent avant que je sois arrivée à ce point-là. On sent que pour eux c'est CP « Waou, comment ça va se passer ? ». Il va y avoir des devoirs, parce qu'en maternelle il n'y en avait pas. Et moi, j'aime bien avant expliquer tout le déroulement de la journée, dans l'ordre ; je prends mon emploi du temps et je décris une journée type, et on arrive après l'école : il va y avoir votre temps à vous de devoirs. Donc, je le fais dans cet ordre un peu chronologique pour qu'il y ait du sens. Mais quand je parle de la lecture du matin, alors, ils demandent pour eux le soir ça va être comment.

Et, en général, tu le perçois comme une inquiétude ?

Oui, oui, oui

Il n'y a pas juste de la curiosité ?

Pour certains, mais la plupart, ce qu'ils expriment en tout cas, c'est qu'ils se posent la question de manière plus inquiète que sereine.

Inquiets par rapport à quoi ?

Par au rapport au temps que ça peut prendre et par rapport au fait que, eux, ne sont pas enseignant et ont peur de ne pas bien faire. J'ai des parents comme ça en fait, je veux dire « mais, nous, on sait pas faire ». C'est pour ça que je me suis dit qu'il fallait que je leur mache un peu le travail, que je les rassure en leur expliquant : « premièrement vous faites comme ça, deuxièmement... ». Et puis, le temps, en leur disant « la lecture ne doit pas prendre plus d'un quart d'heure ». Et je leur donne des exemples précis, je leur dis « si vraiment un jour ça ne passe pas bien du tout, vous mettez un petit mot comme ça, moi, je le sais, et je peux peut-être en parler avec votre enfant le lendemain ». Mais si c'est vraiment, tous les soirs de la semaine, à chaque fois, vous ne laissez pas traîner trop longtemps le fait que les devoirs sont trop longs à la maison, c'est qu'il y a quelque chose et qu'il faut qu'on en reparle. Des fois, en fait, ce n'est pas tant le temps de lecture, c'est que l'enfant n'a pas envie avec ses parents de travailler.

Et quand ils te posent la question de leur compétence, en te disant « je ne suis pas enseignant », qu'est-ce que tu leur réponds ?

Pour les rassurer, je dis que tout ce que leur enfant va faire à la maison, il peut le faire tout seul. Ils ne sont pas dans un apprentissage, ils sont dans un réinvestissement. On refait quelque chose qu'on a fait en classe. Je leur dis simplement aussi que l'enfant peut ne pas avoir envie de leur montrer ce qu'il a fait, c'est pour ça qu'il ne va pas le faire. C'est un discours à avoir avec son enfant en lui disant : « Bon, si tu préfères le faire tout seul, tu le fais tout seul parce que tu sais que t'es capable de le faire tout seul, et maîtresse te l'a dit ». Mais, moi, je leur explique que je trouve que c'est un temps plutôt d'échange avec leurs enfants et que c'est intéressant à ce moment-là de pouvoir avoir des infos sur la journée, sur ce qu'ils ont fait, comment. Mais, avoir un support, plutôt que de poser la

question dans le vide. Il faut que je les rassure parce que, pour l'instant, il n'y a pas de compétences précises à avoir, d'enseignement, là, il y en a pas. Soit vous sentez que l'enfant est bloqué parce que c'est pas le jour et donc là vous lui dites « tu es capable de faire tout seul, maîtresse l'a dit, donc je te laisse faire et on fera autre chose après, mais c'est dommage parce que ç'aurait pu être un moment où on pouvait discuter un petit peu ensemble ou que tu me montres », parce qu'il y a ce côté fierté des enfants aussi de dire « Regarde, je sais je sais lire tout seul déjà ces mots ». J'essaie de les rassurer en leur disant que c'est plutôt un moment d'échange et de valorisation. Là, leur but de parents est de dire « je suis fier de toi ! » ou « c'est super, t'as pu lire les mots tout seul ! ».

Après, quand tu en as parlé avec tes collègues Freinet, certains utilisent déjà un outil ?

Alors, j'ai une collègue - qui n'a pas de CP mais du CE1 au CM2 - qui m'a fait passer justement le mot qu'elle donne au début aux familles parce qu'elle ne donne jamais de devoirs précis mais, par contre, elle leur dit « Le travail à la maison, ça sera tous les soirs : lire un quart d'heure dans sa tête et à voix haute, faire du calcul mental, apprendre régulièrement des fiches, et préparer un oral chaque semaine ». Du coup, c'est l'enfant qui s'organise. C'est son fonctionnement de classe qui fait ça mais en fait ça guide pas mal, et les enfants, et les parents.

Et dernière question : plusieurs collègues, dans les entretiens ou quand ils ont répondu au questionnaire, expliquent qu'ils n'utilisent pas de ressources écrites parce que tous les parents ne sont pas à l'aise avec l'écrit pour comprendre. Est-ce que c'est un point qui, toi, te poserait problème ?

Non. Moi, je trouve au contraire, je reviens de plus en plus à en faire des écrits mais quelque chose de très simple, avec des tirets, je ne m'embête pas, il ne faut pas que ça soit alambiqué, il ne faut pas que ce soit un texte. Il faut le rendre clair, avec des numéros, et un, je fais ça, puis deux, ça. Que ce soit très guidé pour eux aussi mais très précis. Par exemple, « 1, je lis les mots à voix haute, 2, je pointe du doigt et l'enfant lit ». Tu vois ? pas des trucs compliqués. Mais je pense que ça peut rassurer les familles. Je sais qu'il y a des parents qui ont des vécus difficiles avec l'école, mais c'est pas forcément ceux-là avec qui c'est compliqué. Finalement, ça fonctionne plutôt pas mal les devoirs. Alors, moi, j'ai pas de famille allophone ou étrangère, donc je n'ai pas ce souci. Mais, sur les familles qui sont très, très, très loin de l'école, c'est bien aussi de leur montrer que l'écrit, la lecture, servent à quelque chose dans la communication, et que je leur donne des outils. Après, je leur dis « Dites-moi si c'est pas clair ou si c'est trop », parce que c'est important que l'outil vous serve, sinon il n'a pas d'utilité. Que, eux, ils aient à lire, ça montre à l'enfant que c'est important, aussi, la lecture. Mais, en même temps, je ne veux pas les mettre en difficulté.

Annexe 12 : Exemples d'outils réalisés par des enseignants de CP

Mots distribués aux parents à propos des devoirs de lecture

Bonjour,

C'est la rentrée... En début d'année, votre enfant aura tous les soirs un petit exercice à faire et/ou un petit texte à lire dans son livre de lecture : "Taoki et compagnie". Ce petit temps de lecture partagée vous permettra de suivre ses progrès. La régularité est importante mais cela ne doit pas prendre plus de 15 min (10 min les premières semaines). Pour l'instant, il n'y aura pas d'autre devoirs pour le soir.

[...]

La maitresse

Pour le CP :

Grâce à la maternelle, votre enfant est bien préparé à **l'apprentissage de la lecture et de l'écriture**. En CP, il va apprendre à lire. Il va lire de mieux en mieux et mieux comprendre ce qu'il lit.

Dans son travail d'élève, votre enfant a besoin d'être rassuré pour avancer en toute sérénité. Il est important de valoriser ses progrès et de l'aider, si nécessaire, en l'invitant à décomposer en syllabes les mots qu'il ne parvient pas à lire ou à écrire. Relire avec lui ses leçons le soir l'aide à progresser, lire une histoire lui donne le goût de la lecture.

A l'école, nous utilisons la méthode Chut je lis. **Méthode chut, je lis.**

Ce n'est pas une méthode globale.

Il est important de ne pas lire les pages suivantes avec votre enfant. Il doit découvrir.

Sur le livre le petit personnage indique la partie à lire dans les pages lecture (partie album). Chaque chapitre aborde un thème différent / Un texte narratif issu de la littérature jeunesse (suivant le moment de l'année, un texte à écouter, à lire en partie ou entièrement en fin d'année)

Travail de compréhension-langage –étude du code, de la langue et vocabulaire.

Un livre de lecture (tome 1 et 2) - un fichier (n°1 et n°2) - un cahier écriture

jour 1 : lecture compréhension – étude de la langue avec exercices fichiers (devoirs lecture d'une partie ou page entière) --- plus tard dans l'année les textes de lecture sont plus importants.

jour 2 : étude de la langue avec exercices fichiers (devoirs : lecture page entière - * en option)

Parfois le jour 1 et 2 peuvent être réunis

jour 3 : étude du son (devoirs : lecture cahier de sons)

jour 4 : étude du son (approfondissement) – fichier exercices (devoirs : dictée)

Votre enfant aura sa fiche de devoirs collée dans le cahier bleu. Il aura plusieurs jours pour préparer sa dictée (avec soit un mercredi soit un week-end). Cette dictée pourra se préparer sur le cahier d'entraînement (lignage spécial début CP)

Donc votre enfant rapporte à la maison : le cahier de liaison (rouge) – le cahier de devoirs (bleu) - le cahier de sons (vert) – le livre de lecture et un cahier d'entraînement pour écrire les mots de la dictée (lignage spécial)

Extraits de notes préparatoires à la réunion de rentrée

Présentation de la classe

1- Les outils :

Un cahier du jour

Un cahier de lecture du soir/ des sons

Un porte-vues

Un cahier d'Art

Un cahier d'anglais

Deux classeurs : le rouge : maths/ français et le bleu : questionner le monde

Un agenda coopératif

2- La lecture et l'écriture :

Importance de lire chaque jour : visionner l'affiche.

Devoirs : alternance entre les lectures des fiches sons et les lectures du soir : 3 fois par semaines, puis tous les soirs dès que possible.

Pour inciter à la lecture et à l'écriture : méthode de l'enfant acteur et participatif au maximum

On apprend à lire et à écrire en même temps, d'où les dictées régulières, les nombreux moments dans la semaine consacrés à l'écrit.

Ex : fabrication collective des fiches sons : en moyenne 2 par semaine

Au début les CP lisent de mémoire puis au fur et à mesure de la découverte des sons, ils rentrent dans la connaissance des sons et les associent pour lire des mots nouveaux.

Lectures : autour d'un continent à chaque période, fichier de lecture autonome, petits livres

Ecriture : le cahier d'écrivain pour lire aux autres, pour le publier dans le journal pour l'envoyer aux correspondants, écrits tournants

Affiche présentée aux parents lors de la réunion de rentrée

EN LECTURE, CHAQUE MINUTE COMPTE !

POURQUOI IL FAUT LIRE 20 MINUTES PAR JOUR, À L'ÉCOLE OU À LA MAISON ?



**1 minute
par jour**



Si je lis 1 minute par jour, 5 jours par semaine d'école, je lis 180 minutes à un rythme de 60 mots/minute. Je rencontre 10000 mots par année scolaire.



**5 minutes
par jour**



Si je lis 5 minutes par jour, 5 jours par semaine d'école, je lis 900 minutes à un rythme de 100 mots/minute. Je rencontre 90000 mots par année scolaire.



**20 minutes
par jour**



Si je lis 20 minutes par jour, 5 jours par semaine d'école, je lis 3600 minutes à un rythme de 150 mots/minute. Je rencontre 540000 mots par année scolaire.

Les chiffres de mots lus par minute présents dans cette infographie sont approximatifs et inspirés des travaux de recherche de E.L.F.E (Évaluation de la Lecture en Fluence du CE1 à la 5e, juin 2006, www.cognosciences.com) sur des élèves de 4e primaire (CM1). Infographie réalisée par Benoit Wautelat, @WautelatB.

le cercle vertueux de la lecture



je lis → je développe ma fluidité et j'enrichis mon vocabulaire → je prends plaisir à lire → je lis

le cercle vicieux de la lecture



je ne lis pas ou je lis peu → je ne développe pas ma fluidité et je n'enrichis pas mon vocabulaire → je ne développe pas mon « appétit » de lire → je ne lis pas ou je lis peu

