

Laïcité et valeurs de la République : peut-on rapprocher les familles de l'école ?

Rapprocher, c'est-à-dire faire en sorte que les familles partagent davantage les valeurs de l'école et, partant de là, de la République, école et République étant intimement liées. En revanche, nos publics sont divers. Je vous propose ici quelques pistes adossées à quelques travaux de recherche que leurs auteurs n'inscrivaient pas nécessairement dans notre champ de questionnement mais qui peuvent fournir des éléments de réflexion utiles. Ces pistes vont dans le sens d'une **école plus inclusive** (et donc d'une logique de socle commun). Le postulat étant qu'une école inclusive fera mieux partager ses valeurs qu'une école qui le serait moins.

I Les supports pédagogiques creusent-ils les inégalités scolaires ?

L Bonnery & al. "Les supports pédagogiques et les inégalités scolaires : études sociologiques" (La dispute, 2015)

Les auteurs se demandent en quoi les supports pédagogiques, les différents matériels pour apprendre (manuels, préparation de cours...), peuvent contribuer à accroître les inégalités scolaires. Ils ne veulent ni nier le poids des inégalités sociales, ni en rester aux fatalités du "handicap socioculturel" et souhaitent regarder de près ce qui se passe réellement dans les classes.

Les changements dans les supports pédagogiques contribueraient à la hausse des inégalités scolaires du fait de leur exigence d'un rapport à la culture écrite de haut niveau, qui renforce des logiques de raisonnement propres à des formes bien spécifiques et réflexives. En d'autres termes, les supports sont de plus en plus complexes et présupposent des compétences implicites de l'enfant qui ne sont que pas ou peu enseignées.

Les anciens manuels présentaient des savoirs, de façon linéaire, à mémoriser et à restituer, présentés de manière simplifiée, avec des liens explicites entre les documents et les textes. L'enfant était supposé d'abord apprendre, puis développer des compétences par la répétition et l'imitation des démarches.

Les manuels d'aujourd'hui, plus ambitieux, sont constitués d'éléments hétérogènes à relier : les leçons sont annoncées par une question, le savoir n'est pas donné de façon affirmative. Lorsque les savoirs sont éclatés et les savoirs culturels sont traités comme évidents, il existe un risque de surcharge cognitive, de "perte" de certains élèves qui peuvent confondre ce qui est "à faire", ce qui est "à comprendre" ou "à apprendre". Les textes de savoirs ne représentent souvent que 5 à 25 % du volume du manuel.

Voir pour illustrer ce propos deux exemples de manuels déjà fort anciens et aujourd'hui inusités, mais symptomatiques de l'évolution décrite par les auteurs.

> **Diapo 2 à 7**

C'est souvent lors des évaluations que les élèves les plus faibles sont confrontés au saut cognitif à réaliser... et n'y parviennent pas.

Sur cette même question, voir aussi la récente parution de Garcia et Olier sur la l'apprentissage de lecture au CP

II Le rapport que les familles entretiennent avec l'école peut-il évoluer ?

JP Pourtois, H Desmet, études du CERIS (Belgique) in Ecole et Résilience (dir. : B Cyrulnik, O. Jacob, 2007)

Cette étude a pour originalité sa très longue durée, puisqu'elle s'est étendue sur deux générations de parents et enfants, les enfants d'hier ayant été intégrés dans la seconde phase, en tant que parents cette fois-ci.

Les auteurs proposent une caractérisation des familles, les rangeant au sein de 5 catégories en fonction du type de relation qu'elles entretiennent avec l'école. On ne va pas ici détailler les attributs et déterminants de chaque groupe, ni discuter du bien-fondé de la démarche, mais seulement aborder le plan d'ensemble. Les auteurs, en effet, hiérarchisent, en fonction de caractéristiques sociales et comportementales et de *projets de vie* ces 5 catégories, de la plus éloignée des valeurs scolaires (valorisation des savoirs, curiosité, effort, gratuité, coopération...) à la plus proche. **Dia 8**

Ce qui est intéressant pour nous, c'est la reprise de la même étude à la génération suivante. Ce n'est pas une grande surprise : les enfants ayant vécu dans des familles de type 1 (les plus éloignés) sont devenus des parents très majoritairement de type 1 ou 2. Franchir une deuxième marche de cette sorte d'escalier en une génération seulement relève de l'exception. L'intégration de valeurs proches de celles attendues par l'école ne peut se faire que lentement. Plus on "avance" dans ces 5 catégories, plus la réussite scolaire augmente (et plus aussi la diversité interne à chaque catégorie est importante). **Dia 9 11**

Dès lors les auteurs s'interrogent sur les moyens de rapprocher familles et école. Ils considèrent que la représentation que les parents se font du rôle de l'école est fondamentale. Ils conseillent d'abord de reconnaître, duquel des 3 premiers types de fonctionnement leur famille peut-elle être rapprochée. Projet de vie centré sur la cellule familiale (type1), sur l'insertion professionnelle (type2), sur la perpétuation de l'entreprise familiale (type 3) ?

Leurs propositions pour les familles de type 1 :

- > Réduire la distance relationnelle (provoquer des occasions de rencontres "sans enjeu", afin de mieux se connaître, se comprendre, s'accepter, préciser nos façons de travailler...
- > Dès le CP, établir des modalités extrêmement claires, répétitives, faciles à vérifier pour le travail personnel (par exemple une phrase d'autodictée chaque jour vaut beaucoup mieux qu'un travail varié).
- > Axer la communication sur les réussites de l'enfant mais aussi de l'école en termes de parcours culturellement acceptables (c'est-à-dire proches).

Leurs propositions pour les familles de type 2 : les principes ci-dessus restent valables, mais la valorisation des trajectoires possibles est un moteur existant et notre communication gagne à insister sur l'utilité de la lecture comme facteur de réussite, y compris dans les filières techniques.

Leurs propositions pour les familles de type 3 : plus rarement en grande difficulté à l'école primaire, l'enfant vivant dans ce milieu doit toutefois affronter le décalage entre les "vrais savoirs" (en tous cas prétendus tels par les parents) et ceux de l'école ; accéder au type 4 signifierait entériner l'universalité des savoirs scolaires ; c'est là le terrain sur lequel nous pouvons agir au besoin.

III Les devoirs à la maison : une autre source possible d'incompréhension

Séverine Kakpo, Les devoirs à la maison. Mobilisation et désorientation des familles populaires. PUF, 2012

Séverine Kakpo s'intéresse aux modalités de la mobilisation des familles, et donc aux malentendus provenant d'une véritable désorientation face aux supposés nouveaux codes scolaires. Les parents de ces familles ont connu une école qui avait d'autres attentes que celle d'aujourd'hui. Par exemple leur école insistait beaucoup plus sur la capacité de mémorisation et de restitution des connaissances qu'aujourd'hui, alors que celle d'aujourd'hui valorise la capacité à construire des connaissances. Ces changements dans les attentes scolaires produisent une incompréhension, une désorientation des parents face au fonctionnement actuel de l'école. Cette désorientation produit des interprétations très négatives de l'évolution de l'école et des logiques de « résistance pédagogique », par exemple à travers la recherche de refuge dans l'enseignement privé ou d'une pédagogie parallèle avec de "bonnes vieilles méthodes" (Boscher...). Le fossé entre l'école et ces familles ne peut dès lors que se creuser, chacun persuadé de sa bonne foi et de ses intentions louables.

Cette désorientation conduit à des pratiques parentales qui renforcent les malentendus pédagogiques dont sont victimes les enfants en difficulté scolaire, au sujet, notamment, de l'apprentissage de la lecture.

Développement et illustration en CP :

Dans beaucoup de classes de CP, les devoirs donnés consistent à demander de relire, afin de "savoir lire" le passage étudié le même jour en classe. Cette pratique donne un sentiment d'efficacité qu'il convient d'interroger.

→ Chez des lecteurs en train d'automatiser l'acquisition des correspondances grapho-phonétiques, la lecture répétée du même extrait peut en effet renforcer cet apprentissage par exposition répétée, sans doute pas beaucoup plus mal que d'autres méthodes (notamment celles qui font appel à une part d'écriture).

→ Mais chez les plus faibles lecteurs souvent issus des catégories les plus défavorisées, l'objectif compris par les familles (savoir *lire* le texte) est très fréquemment dégradé (savoir *dire* le texte, en faisant plus appel à la mémoire qu'à la construction de capacités sur les mots). Aucun apprentissage n'a lieu (à vérifier par exemple si on ajoute ou enlève

quelques mots dans le texte initial ou si on enlève les espaces entre les mots...) et la distance entre ces enfants et le reste de la classe s'accroît.

→ D'autres pratiques, par exemple autour de la mémorisation explicite de la graphie d'un petit nombre de mots, sont à la fois plus efficaces sur le plan des apprentissages et moins discriminantes.

Sans aller plus loin dans l'analyse, qui serait évidemment beaucoup plus complexe que ce raccourci grossier, on peut avancer que si on voulait dès le CP accroître les inégalités et provoquer des sentiments négatifs vis-à-vis de l'école, on n'agirait sans doute pas autrement.

On le voit, les observations pertinentes de S Kakpo sur l'attitude des familles se cumulent avec des considérations de type cognitif. Cet exemple pris en CP n'est évidemment pas isolé.

IV Le redoublement au CP - L'évaluation

Voilà bien un sujet sensible. La loi de 89 devait mettre un terme à cette pratique hautement discriminante. Hélas, il ne suffit pas de décréter ; il faut que sur le terrain, ceux qui sont chargés de la mis en œuvre disposent des moyens pour ne pas être réduits à cette extrémité. Ces moyens sont connus ; citons en particulier la formation des enseignants aux méthodes employées avec succès dans certains écoles de l'enseignement prioritaire (et ici on peut mettre en avant par exemple [le travail d'A. Ouzoulias](#)) ou la conception des manuels qui vise avant tout à rendre indispensable l'achat des fichiers consommables. En cycle 2, pour employer une formule caricaturale mais parlante, **c'est en écrivant qu'on apprend à lire** (alors qu'en cycle 3 c'est en lisant qu'on apprend à écrire). Dans les écoles où la production, incluant l'encodage, est une priorité, la question du redoublement devient nettement moins sensible. Voir aussi quelques pistes [pour travailler en atelier en CE1](#).

Sortons un instant de la technique pure et revenons sur le terrain de la trajectoire de l'élève. Un enfant, surtout issu des catégories 1 et 2 de Pourtois (*cf. ci-dessus*), entre au CP porteur d'un projet flou mais réel « je vais apprendre à lire ». S'il ne sait pas vraiment ce que ça veut dire, en revanche sa famille, son entourage lui ont transmis cette exigence. Un an plus tard, pour sa première année à « la grande école », on dit symboliquement à ce petit enfant : « l'école, c'est pas pour toi ». Pour avoir eu souvent, dans ma carrière, des classes contenant des CE1, je peux témoigner de l'attitude caractéristique des CE1 qui arrivent après **deux** CP : peu confiants, peu concernés, ils développent d'autres projets que celui de réussir à l'école. Le redoublement du CP, plus que les autres, a un impact très sensible sur la motivation de l'élève.

Un dernier mot sur l'évaluation en primaire : la note chiffrée recule, lentement il est vrai. Un enfant de 8 ou 10 ans considère nécessairement la note comme un jugement de sa propre personne : il ne peut pas faire la distinction entre lui en tant qu'individu et lui en tant qu'élève confronté à un exercice. Dès lors, plus que la « mauvaise » note, c'est l'écart entre l'élève fragile et les autres qui entretient la démotivation.

Les documents utilisés pour préparer cette intervention ou évoqués au cours de celle-ci [sont consultables ICI](#).