



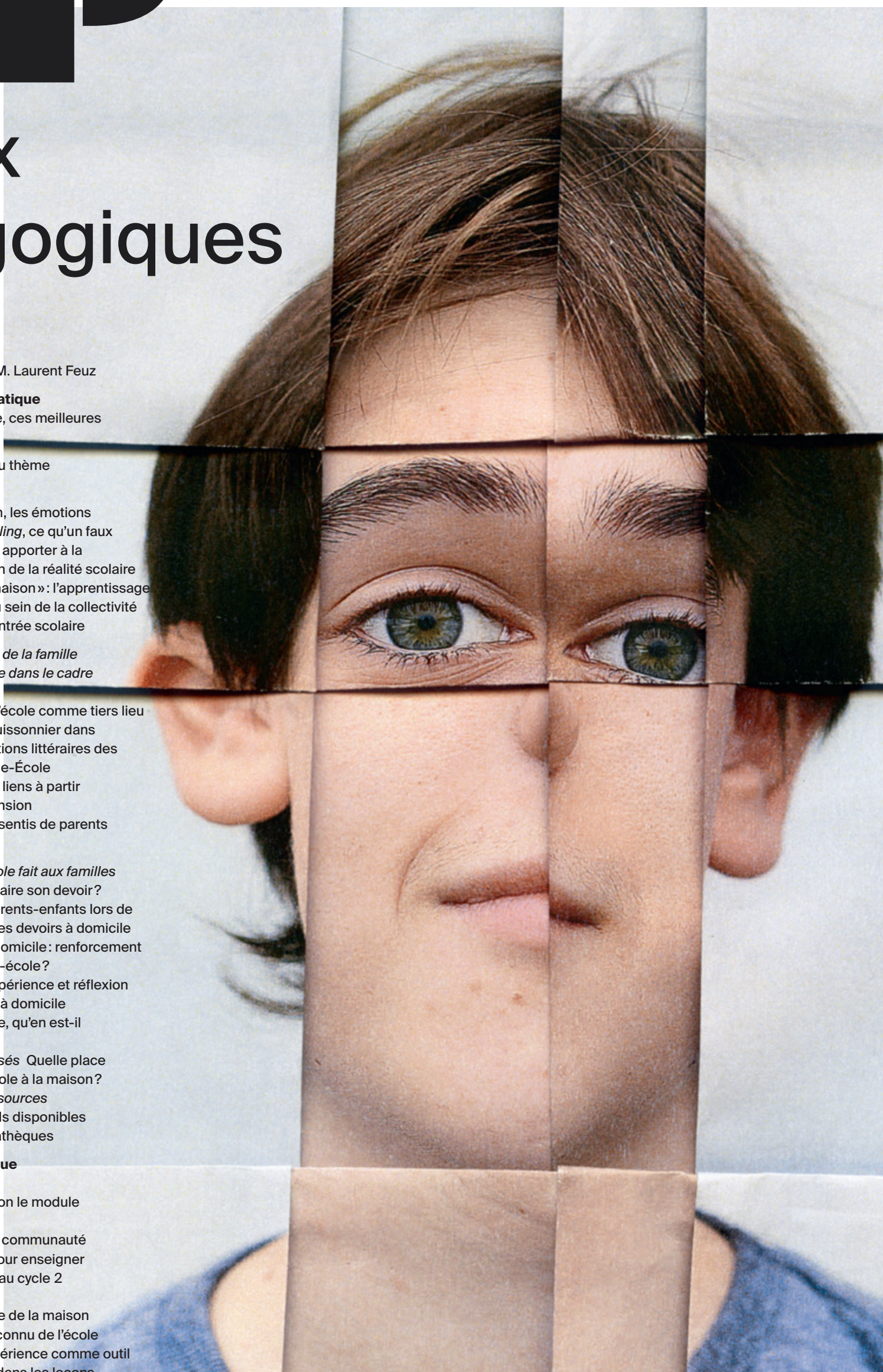
Numéro 30
05.2018

Revue de la Haute École
Pédagogique
des cantons de Berne,
du Jura et de Neuchâtel

Thématique
École et famille,
ces meilleures ennemies...

Enjeux pédagogiques

2	Éditorial
3	Regards sur...
4	Questions à... M. Laurent Feuz
5	Dossier thématique École et famille, ces meilleures ennemies...
5	Présentation du thème
	<i>I. Le lien fragile</i>
6	Sous la relation, les émotions
8	Le <i>homeschooling</i> , ce qu'un faux problème peut apporter à la compréhension de la réalité scolaire
10	L'« école à la maison » : l'apprentissage en famille et au sein de la collectivité
13	La première rentrée scolaire
	<i>II. L'implication de la famille et son influence dans le cadre de l'école</i>
15	Le chemin de l'école comme tiers lieu
17	Un parcours buissonnier dans les représentations littéraires des rapports Famille-École
19	Construire des liens à partir des lieux de tension
21	Regards et ressentis de parents d'enfants HP
	<i>III. Ce que l'école fait aux familles</i>
28	Apprendre ou faire son devoir ?
29	Interactions parents-enfants lors de la réalisation des devoirs à domicile
30	Les devoirs à domicile : renforcement du lien parents-école ?
32	Échanges d'expérience et réflexion sur les devoirs à domicile
33	Famille et école, qu'en est-il sur le terrain ?
36	<i>Entretiens croisés</i> Quelle place accorder à l'école à la maison ?
39	<i>Le plein de ressources</i> Un choix d'outils disponibles dans les médiathèques
40	Espace pratique
	<i>Formateurs</i>
40	Les crédits selon le module d'ouverture
41	Création d'une communauté de pratiques pour enseigner la technologie au cycle 2
	<i>Etudiants</i>
43	Entre l'habitude de la maison et le monde inconnu de l'école
44	Le retour d'expérience comme outil de prévention dans les leçons d'éducation physique à l'école
45	Moins d'élèves, plus d'individualisation
	<i>Médiathèques</i>
45	La sélection de films d'éducation 21 disponible sur laPlattform !
46	Lire en classe - La tête de l'emploi
47	Promenons-nous dans les bois ! Une aide, un support, des ressources pour nous
48	Agenda





La dernière édition de la revue *Enjeux pédagogiques* a rappelé les droits généraux de l’enfant et particulièrement le droit à une éducation visant à favoriser l’épanouissement de sa personnalité, le développement de ses dons et sa préparation à une vie adulte active. Ces droits supposent des obligations pour l’État, et notamment celle de rendre l’enseignement obligatoire et gratuit, comme celle d’appliquer une discipline scolaire respectueuse de la dignité de l’enfant en tant qu’être humain.

En contrepied à cette obligation étatique d’intégration et d’inclusion, des parents, dans une mouvance cependant très minoritaire, optent pour la solution alternative consistant à retirer leur enfant de l’école traditionnelle dans le même souci de son bon développement, de son équilibre et de son épanouissement. Ce faisant, « ils inventent un nouveau rapport à l’apprentissage en se transformant eux-mêmes en enseignants ».

Il faut voir, dans cet apparent paradoxe, la source du débat public et médiatique portant sur « l’école à la maison » et les enjeux sociologiques, politiques, juridiques et économiques que cette question soulève malgré son caractère marginal. La Convention de l’ONU ayant pour conséquence première de faire passer l’enfant d’objet de droit à sujet de droit, celui-ci doit avoir le droit de s’exprimer sur ce qui le concerne et la société a le devoir de l’entendre. Cela devrait être le cas lorsqu’une décision importante, comme celle d’une déscolarisation, expose au risque de confusion entre le droit des parents et celui de leur enfant. C’est alors le rôle de l’Etat de veiller à ce que soit observée la distinction.

La diversité toute fédéraliste¹ des approches de cette problématique illustre la complexité de cet « arbitrage » étatique. Complexité qui s’explique par celle des liens entre famille et école et par cette symétrie dans laquelle, à tout juste motif d’instruire un enfant à la maison, peut être opposée une bonne raison de le scolariser. Ce numéro réunit plusieurs contributions de chercheurs et experts qui s’attachent à exposer les tenants et aboutissants de cette vision éducative accordant la priorité à la personnalisation de l’éducation.

Mais la question qui interpelle directement le recteur d’une Haute école pédagogique porte sur les qualifications professionnelles des « enseignants en famille » et « sur les conséquences individuelles vécues par les enfants de parents isolés, mal outillés ou mal intentionnés »². Aujourd’hui, dans différents milieux liés au monde éducatif, on s’interroge déjà sur l’adéquation entre le niveau de formation des enseignants et les exigences croissantes que suppose l’exercice de cette profession. À tel point que d’aucuns évoquent explicitement, pour les enseignants primaires, le développement à terme de la formation actuelle de bachelor vers une formation de niveau master. Dans ce contexte, on conçoit difficilement que l’État puisse d’une part renforcer les exigences à l’égard des agents publics, et d’autre part admettre un enseignement reposant sur l’illusion que l’affection parentale peut combler un déficit de formation.

Voilà le débat ouvert. Bonne lecture !

EP

Impresum
Coordination de l’édition et de production
Tristan Donzé et Anaïs Girard
Crédits photographiques
Julien Heimann
Conception graphique, mise en page et coordination de production
Bogsch & Bacco
Haute École Pédagogique
HEP-BE-JUNE
Chemin de la Cible 45
2503 Biemme, Suisse
www.hep-bejune.ch
0844 886 996

Remerciements
L’équipe de rédaction de la revue adresse ses vifs et sincères remerciements à toutes les auteures et à tous les auteurs, ainsi qu’à toutes les collaboratrices et à tous les collaborateurs qui ont permis l’édition et la diffusion de ce numéro.
Bienne, mai 2018

Notes
1 En Suisse, la législation varie en effet selon les cantons. Alors que Berne, Argovie, Appenzell Rhodes-Extérieures, Vaud et Neuchâtel ont les législations les plus ouvertes à l’école à domicile, le Tessin, Saint-Gall, Thurgovie et Bâle-Ville sont considérés comme les plus restrictifs.
2 Prof. Christine Brabant, Université de Montréal, *L’école à la maison : l’apprentissage en famille et au sein de la collectivité*, dans ce numéro.

Des pistes pour un langage égalitaire

L'introduction du langage égalitaire à la HEP-BEJUNE figure au programme de travail 2018 de l'institution. Un groupe de réflexion constitué à cet effet prévoit la publication d'ici le début de l'année académique 2018/2019 d'un guide de rédaction. Objectif: promouvoir dans le langage l'égalité au sens large.

« Dans une institution de formation comme la nôtre où l'égalité, notamment entre les femmes et les hommes, est un droit et un fait à réaliser, le langage ne peut guère rester un domaine dans lequel l'usage du masculin continue de l'emporter sur le féminin », souligne Françoise Pasche Gossin, chargée de mission déléguée à l'égalité à la Haute École Pédagogique BEJUNE et membre du groupe de travail. Certes, le langage n'est pas le seul terrain d'investigation

pour qui veut faire avancer la cause de l'égalité. Mais c'est un champ d'action essentiel.

De nombreuses études scientifiques ont montré que la question du langage est profondément liée à l'évolution, à l'inertie ou à la régression de l'égalité dans une société. La langue façonne notre pensée, organise nos idées, structure nos représentations du monde. Et la manière dont on en fait usage contribue à forger nos valeurs. Sa démarche de communication égalitaire, la HEP-BEJUNE la conçoit sous différents angles. Son guide de rédaction entend non seulement promouvoir l'égalité des sexes et contrer les préjugés et les stéréotypes, mais aussi lutter contre toute forme de discrimination à l'égard des personnes à besoins particuliers et des minorités.

Claudine Chappuis



Le groupe sur le langage égalitaire en plein travail (depuis la gauche): Deniz Gyger Gaspoz, vice-rectrice de la recherche et des ressources documentaires, Françoise Pasche Gossin, chargée de mission déléguée à l'égalité, Claudine Chappuis, responsable de la communication, José Rodriguez Diaz, responsable de la formation en pédagogie spécialisée, Stéphanie Wavre, secrétaire, Anne-Marie Theubet Schaffter, juriste, et Marianne Vallat, secrétaire de direction.

Crédit: HEP-BEJUNE

Dix-sept placards pour en savoir plus sur l'Art Brut

Montrer une exposition d'éveil culturel sur le thème de l'Art Brut: c'est le pari relevé par les trois médiathèques de la HEP-BEJUNE à l'intention des classes de la 2^e à la 8^e année HarmoS. Sous le titre « Au fond du Plac'Art », leur nouvelle exposition interactive parle d'un monde étrange, fait de bric et de broc, où les mots créativité et liberté prennent tout leur sens.

La scénographie de l'exposition emmène le public le long d'un parcours jalonné de 17 pièces de mobilier. Tour à tour, ces placards à découvertes présentent la reproduction d'une œuvre ou une activité en lien avec les créations artistiques. L'Art Brut parle aux enfants. Les œuvres font écho à un univers qui leur

est cher, à savoir le monde du bricolage, des machines ou encore de l'imaginaire. Elles sont en outre réalisées à l'aide de matières familières et d'objets courants du quotidien qui, souvent détournés de leur fonction première, accèdent comme à une seconde vie. Après avoir été inaugurée fin février à Delémont, l'exposition itinérante fait halte du 14 mai au 13 juillet 2018 à la médiathèque HEP-BEJUNE de La Chaux-de-Fonds, avant de terminer son périple à Bienne (20 août – 26 octobre 2018, médiathèque HEP-BEJUNE).

Claudine Chappuis

Pour plus d'informations et téléchargement du dossier pédagogique www.hep-bejune.ch

Une classe pour de futur-e-s enseignantes et enseignants bilingues à Delémont

Dès août 2018, la Haute École Pédagogique BEJUNE accueille une classe bilingue de 30 futur-e-s enseignantes et enseignants primaires, qui pourront exercer leur profession aussi bien en allemand qu'en français d'ici l'été 2021. Ce cursus de formation novateur est mis sur pied conjointement avec la Pädagogische Hochschule Bern (PHBern).

Pour la première fois, deux Hautes écoles pédagogiques, l'une francophone, l'autre germanophone, proposent une formation commune permettant à leurs étudiantes et étudiants d'obtenir non seulement un diplôme bilingue, mais aussi de s'immerger dans la culture de l'autre région linguistique. « L'intérêt d'offrir un tel cursus pour les deux institutions situées dans des cantons voisins est de multiplier les ponts entre la Suisse romande et la Suisse alémanique », souligne Raphaël Lehmann, responsable de la formation primaire à la HEP-BEJUNE. La durée de ce cursus primaire bilingue est de trois ans, tout comme la formation primaire monolingue. Trois semestres ont lieu respectivement à la Haute École Pédagogique des cantons de Berne, pour sa partie francophone, du Jura et de Neuchâtel (HEP-BEJUNE) en français et à la Pädagogische Hochschule Bern (PHBern) en allemand.

Les classes se composent d'étudiantes et d'étudiants aussi bien francophones et germanophones que bilingues. Trente étudiantes et étudiants sont admis-e-s chaque année. Ce nouveau cursus leur offre la possibilité d'effectuer des stages pratiques dans des écoles francophones, germanophones ou bilingues. Il débouche sur un Bachelor of Arts in Pre-Primary and Primary Education avec mention « bilingue (français/allemand) ». Claudine Chappuis

Ensemble, ils ont mis sur pied le cursus bilingue (de gauche à droite): Daniel Steiner, doyen de la formation préscolaire et primaire à la PHBern, Melanie Buser et Jéssabel Robin, responsables de projet respectivement à la HEP-BEJUNE et à la PHBern, Raphaël Lehmann, responsable de la formation primaire à la HEP-BEJUNE

Crédit: PHBern



« Faut-il parler pour être humain ? »

ENTRETIEN AVEC JOSÉ RODRIGUEZ DIAZ, RESPONSABLE DE LA FORMATION EN PÉDAGOGIE SPÉCIALISÉE À LA HEP-BEJUNE

En novembre dernier, les étudiant-e-s et les formateurs et formatrices de la HEP-BEJUNE ont pu assister à des conférences sur le thème de l'autisme dans le cadre du séminaire en pédagogie spécialisée. L'intervention de Josef Schovanec, docteur en philosophie, chercheur en sciences sociales, diplômé de Sciences-Po Paris et animateur sur Europe 1, a été particulièrement appréciée et largement applaudie.

EP Comment avez-vous connu Josef Schovanec et pourquoi avez-vous eu envie de l'inviter dans le cadre de ce séminaire ?

JRD J'ai rencontré Josef Schovanec il y a quelques années, lors d'une formation pratique sur l'autisme que je suivais à Paris. J'ai eu l'occasion ensuite d'assister à plusieurs de ses conférences et nous sommes toujours restés en contact. Lorsque nous avons choisi d'organiser notre séminaire sur le thème de l'autisme, nous étions attentifs à présenter le sujet de manière ouverte, afin qu'il puisse toucher l'ensemble des étudiant-e-s des différentes filières. J'ai tout de suite pensé à Josef comme intervenant, car il est, à mon sens, l'un des meilleurs ambassadeurs de la cause. Lui-même est affecté

par le trouble du spectre autistique (TSA), plus exactement par le syndrome d'Asperger. L'authenticité de ses propos, sa simplicité, son intelligence et son grand humour nous ont convaincus de l'inviter.

EP Quels ont été les points forts de cette conférence ?

JRD Josef a mis en évidence certaines particularités liées à l'autisme. Un enfant qui paraît en difficulté, capricieux, ou qui n'écoute pas, a peut-être simplement une manière de penser qui diffère. Et pour que l'on puisse comprendre cette différence, il a utilisé des références simples et très drôles, une culture basique qui vient de l'enfance, en prenant comme exemple Rantanplan et Donald Duck. Le fonctionnement de ces personnages peut s'apparenter à la pensée autistique par leur attitude ou par des malentendus liés notamment à la communication (Rantanplan comprend tout au premier degré, mais est-il bête pour autant ?). Cette approche humoristique a permis de sensibiliser le public à la pensée autistique et d'aborder les particularités liées au TSA (regard, émotion, particularités sensorielles).

Josef Schovanec est un homme militant et engagé. Son message sur la différence et l'acceptation de la différence est très bien passé puisqu'il a fait l'unanimité auprès des étudiant-e-s comme des formateurs et formatrices. Crédit: HEP-BEJUNE



NOUVEAU

Formation continue

Dès juin 2018, nouvelle version de la brochure de formation continue et postgrade. Bien plus qu'un simple programme de cours. À découvrir absolument !

Version en ligne via l'adresse :

www.hep-bejune.ch/fr/Formations-continues/Formation-continue/Portail-des-cours.html

Version papier disponible sur demande :

formation.continue@hep-bejune.ch

Questions à... M. Laurent Feuz

Chef du service des formations postobligatoires et de l'orientation du canton de Neuchâtel

Questionnaire de Proust allégé...



Quel est le meilleur conseil que l'on vous a donné ?

Découvrir le monde en s'intéressant à tout et en allant à la rencontre de tous... sans préjugé et avec beaucoup d'ouverture (mon père).

Quelle est l'erreur qui vous inspire le plus d'indulgence ?

Toutes celles qui permettent à celui qui les commet de grandir.

Si vous avez un jour de congé, que faites-vous ?

Une sortie dans la nature ou un festin de lecture.

Comment imagineriez-vous l'école idéale ?

Une école qui permet à chacun, dans le respect des différences, d'acquérir le bagage nécessaire pour s'insérer durablement dans la société.

Quel enseignant vous a le plus inspiré ?

L'enseignante de français qui m'a fait découvrir Blaise Pascal à 14 ans : une initiation à la réflexion à l'aube de l'adolescence entre infini et néant, foi et raison, âme et matière, mort et vie.

Qu'appréciez-vous le plus chez vos amis ?

Leur faculté à me faire lever le nez du guidon.

Quel est le pays où vous désireriez le plus vivre ?

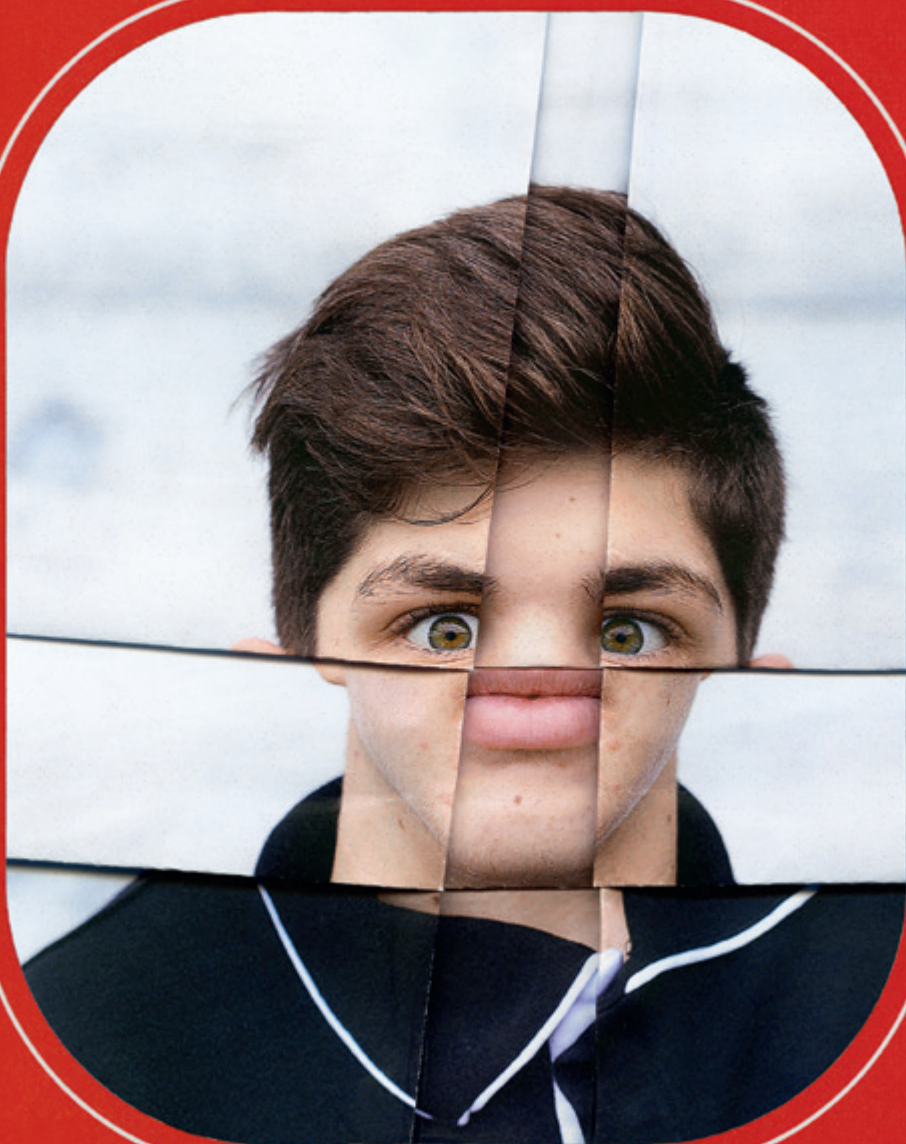
Le mien, la Suisse.

Biographie rapide

Obtention d'une Licence ès sciences à l'Université de Neuchâtel en 1996, puis du Certificat d'aptitudes pédagogiques pour l'enseignement des branches scientifiques dans les écoles secondaires, les gymnases et les écoles supérieures de commerce en 1997.

Enseignant de mathématiques, biologie et éducation physique jusqu'en 2002, puis cadre de direction à l'école obligatoire de La Chaux-de-Fonds jusqu'en 2010.

Chef du service des formations postobligatoires et de l'orientation du canton de Neuchâtel depuis 2010.



École et famille, ces meilleures ennemies

- I. Le lien fragile
- II. L'implication de la famille et son influence dans le cadre de l'école
- III. Ce que l'école fait aux familles



Présentation du thème

Les nombreuses et riches contributions de ce dossier thématique tendent à démontrer que familles et école sont à jamais incapables de s'emmurer en des lieux hermétiquement clos sans fenêtre ouverte sur la cour de l'autre. Ces « tiers lieux » (Zoé Moody et coauteurs), chemin de l'école, passage de transition où jaillit la liberté et « l'esprit aventureux », n'ont pas disparu. Entre famille et école, reste l'humain, un dialogue universel à réinventer. Sait-on comment les devoirs s'organisent ? Les enjeux du premier jour d'école (Christine Riat et Jean-Luc Berberat) ? Connaît-on les goûts, les valeurs de chaque famille ? Le réductionnisme tend à inscrire l'autre dans un catalogue de croyances, dont on a lu quelques pages seulement.

Pourtant le désir de se comprendre miroite aux vagues qui se brisent sur les écueils des échanges houleux (Olivier Maulini et Cinthya d'Addona). S'écoute-t-on vraiment ? Nombre de contributions tendent à faire penser qu'il s'agirait peut-être de faire primer les rencontres, l'authenticité des échanges plutôt qu'administrer et faire passer l'autre sous les fourches « codines » des grilles de lecture, des diagnostics, des pointages normatifs, fiches, processus et dossiers souvent pesants. Mettre à distance n'est pas reconnaître la différence. Comme le souligne Spomenka Alvir, « bien parler » ne sert pas à « se parler ». Pour paraphraser Alexandre Jollien, faire l'éloge de la différence n'est pas reconnaître la singularité.

Cette compilation de contributions (chercheuses ou chercheurs, sociologues, enseignants, formateurs) révèle un élément essentiel : la famille, en tant que petit groupe d'individus singuliers, ne rejettera jamais totalement l'école hors de son champ.

La crainte de nouveaux mouvements, par trop communautaristes ou rigoristes, conduit à un paradoxe, celui de ne pas reconnaître une forme d'égalité à une culture particulière, un groupe social minoritaire. Le trop de distance. Le modèle idéal. Cela nous amène à oublier le sens premier de la « communauté », un partage de responsabilités. Le pragmatisme léger ne résout pas les antinomies sociétales, il les évite. Les débats doivent avoir lieu (Farinaz Fassa et Christine Brabant).

« Dis-moi, société, ce que tu enseignes en priorité ou ce que tu chasses de tes programmes et je te dirai comment et sous quel angle tu vas mourir un jour. »¹ La richesse se situe justement dans la « re-connaissance » : je pourrais être l'autre, mais j'aimerais lui dire qu'il est davantage que ce qu'il est, et qu'il pourrait être moi, eu égard à nos existences distinctes, et nos statuts. « Si vous aviez eu ma vie, si vous aviez vu ce que j'ai vu... », le début d'un dialogue authentique ? Marlène Lebrun nous rappelle à cet « autre comme soi-même » : on se lit autrement à la lecture d'un roman. Des trames de vies ancrées dans un monde social de dominances culturelles qu'on renvoie à l'intime, par peur de rendre les difficultés d'être soi à l'école trop publiques. Le parent, un peu dépourvu, qui demande à son enfant de se tenir droit pour faire les devoirs (Francesco Arcidiacono et Esther González-Martínez), cette mère d'un enfant à haut potentiel, si démunie (P.-Y. Gerber et coauteurs)... gestes et volontés d'entrer encore en lien avec l'école qui peuvent sembler désespérés, mais qui en disent long sur la volonté de participer, par tout moyen, à l'instruction avec les autres. Alors, réinventer les modèles, pourquoi pas ? Ne serait-ce qu'interroger les effets véritables des devoirs (Patrick Rayou) ? Des praticiens nous y invitent, par des prises de risques souvent porteuses de sens (Yann Jeanrenaud ; Olivier Droz interrogé par Nicole Chatelain).

L'ensemble de ces contributions ont un dénominateur commun : l'espoir d'aller au-delà des malaises et des préjugés, du conflit de valeurs ou du conflit d'intérêts qui ne fonderont jamais qu'une société fracturée. Non, décidemment, famille et école, ces meilleures ennemies, ont encore tant de choses à se dire.

Tristan Donzé
Responsable de l'édition

Notes

- ¹ Régis Debray, *L'école, vers quelle fin ?*, Médium 2015/3 (N° 44-45), pp. 10-20.

Carte blanche
Julien Heimann

Entre l'école et la famille se trouve toujours l'élève. Cette relation, imposée par le système, peut se révéler riche et simple, mais aussi tendue et complexe. Elle nécessite beaucoup d'énergie et d'attention, afin de favoriser un dialogue permettant d'atténuer les incompréhensions.

La réalité des vies est toujours plus complexe que ce que l'image publique donne à voir. Il faut aller chercher la vérité dans les plis de la vie, de sorte que les fausses perceptions ne se transforment pas en une gangrène fatale à la relation.

La compréhension de l'autre, dans sa complexité, permet d'éviter de le réduire à ce que l'on voudrait qu'il soit et est essentielle à l'épanouissement de chacun.

Une partie des plages à la base de ces images ont été réalisées par des élèves de 11^e de l'école secondaire de Malleray, l'autre partie, par le photographe.

Ce projet, en collaboration avec les Journées photographiques de Bienne, sera exposé à la Maison Farel du 4 au 27 mai 2018.
www.bielerfototage.ch

École et familles Sous la relation, les émotions

Par Olivier Maulini et Cynthia d'Addona
Université de Genève, faculté de psychologie
et des sciences de l'éducation

Dans l'idéal, l'école et les familles devraient « se compléter », « collaborer », « coopérer » pour « le bien des enfants ». Et lorsque ce bien ne fait pas l'unanimité, les partenaires seraient supposés « dialoguer », « s'entendre », se faire mutuellement « confiance » pour trouver un accord ou au moins un compromis « constructif ». Tout cela paraît bien raisonnable. Mais depuis quand l'éducation serait-elle exempte de passions et d'émotions ?

Même s'ils sont rares, les conflits entre parents et enseignant-e-s peuvent se révéler affectivement éprouvants. Ils le sont même d'autant plus qu'ils donnent l'impression de coûter inutilement de l'énergie et du temps. Plus le litige paraît porter sur une « brouille » (un cahier déchiré, une arrivée tardive, un barème contesté), plus chaque partie concernée peut trouver irritant de devoir se justifier alors que tant d'autres problèmes réclameraient son attention et sa bonne volonté.

Les choses dégénèrent quand l'irritation ordinaire se transforme en accès de colère : une émotion brusque et intense que peuvent vivre autant les parents que les enseignant-e-s. Chacun défend alors *son* bien, sa conception du bien, quitte à rompre la discussion, à haranguer la hiérarchie, voire les tribunaux ou la presse lorsque l'autorité scolaire est elle-même mise en question. D'un côté, les relations entre les institutions éducatives et leurs usagers ont ainsi tendance à se judiciaireiser ; de l'autre, le recours au droit pourrait être proportionnel aux passions que l'éducation des enfants semble plus que jamais soulever. Comment expliquer ce paradoxe, et que faire des émotions si elles contrarient l'idéal d'un monde apaisé ? Peut-être les admettre et s'en inspirer pour penser.

Procès croisés : entre colère et culpabilité

On dit que la colère est mauvaise conseillère. Les anthropologues la définissent même comme une tentative magique (donc réconfortante mais irrationnelle) de transformer le monde qui nous déplaît. Dans la plupart des cas, elle ne résout rien, mais aggrave la situation. Un parent peut être furieux qu'un élève ait frappé son enfant : il deviendra lui-même coupable s'il brutalise l'agresseur ou s'en prend à l'enseignant. Un maître peut s'indigner d'être ainsi mis en cause abusivement : il se trompera lui-même de cible en exigeant de sa direction qu'elle n'écoute pas les plaignants.

Les révoltes naissent d'un sentiment d'injustice qui peut se discuter tant qu'il reste justement discutable, donc maîtrisable subjectivement. Quand l'émotion déborde, l'écart entre ce que nous ressentons et ce que nous faisons de nos sentiments disparaît sans que nous le voulions forcément : nous « explosons », ou alors nous sommes « rongés » par l'exaspération jusqu'à la prochaine éruption. Nous agissons sous le coup de l'impulsion, quitte à nous montrer à notre tour injustes et à provoquer d'autres colères en réaction. C'est comme cela qu'on peut voir un incident mineur se dégrader en guerre civile dans un établissement : une famille a contesté une évaluation ; l'enseignant-e a contesté cette contestation ; les parents sont remontés au directeur ; celui-ci a donné tort à l'enseignant-e ; il ou elle s'en est plaint-e et a demandé l'appui de ses collègues ; une moitié d'entre eux lui a donné raison, la seconde non ; les uns dénoncent la soumission des autres, qui leur reprochent leurs vitupérations ; le directeur devrait arbitrer entre les deux camps, mais comment le peut-il s'il est lui-même objet de la division ? Plus la crispation s'étend, plus elle épuise les parties psychiquement, et plus elle ajoute de colère à la colère par sentiment d'impuissance devant le gâchis dénoncé unanimement. Seule une désescalade serait la solution, mais qui fera le premier profil bas si tout le monde s'estime injustement pris de haut ?

Car la colère – si noire soit-elle – n'est que la pointe d'un iceberg. Un-e enseignant-e ou un parent peut toujours se fâcher à tort, mais jamais sans motif. C'est l'impression (fondée ou non) d'être humainement maltraité, ignoré, méprisé, voire humilié par autrui, qui provoque notre ressenti (Honneth, 2000). Nous souffrons du fait qu'il ne nous « respecte » pas, ne nous « reconnaît » pas : nous dirions même qu'il ne nous « aime » pas. Que d'émotions dans la manière dont se noue ou se dénoue la relation ! Même et surtout s'ils sont pleins de bonne volonté, les adultes en charge des enfants peuvent régulièrement se soupçonner du contraire, et du coup moins chercher à s'entraider qu'à mutuellement se culpabiliser. La règle qui vaut dans tous les couples s'applique au duo familles-école en particulier : chaque partenaire peut exiger la confiance et provoquer... de la défiance du fait même de sa suspicion.

I. Le lien fragile

Au cours d'un entretien, une enseignante demande par exemple à des parents à quelle heure se couche leur enfant ; elle s'entend répondre que cela ne la regarde pas ; la famille se sent jugée dans sa manière de vivre et de se réunir en soirée ; la maîtresse peut trouver un peu fort d'être la seule à s'inquiéter et à subir l'inattention des élèves fatigués. À l'inverse, des parents se demandent si la classe fait suffisamment de dictées : à l'enseignante cette fois-ci de se sentir mise en cause et de défendre son pré carré ; et aux familles d'en vouloir à l'école si elles pensent l'orthographe mal enseignée. La réconciliation pourrait venir d'un surcroît d'explication et d'intercompréhension, mais comment fixer conjointement des limites à l'échange si chaque maladresse est vécue comme une agression ? Pour parler sereinement d'éducation, mieux vaudrait sans doute partir du principe que tout énoncé part d'une bonne intention : mais l'observation des pratiques montre plutôt une double tendance à la crainte d'être jugé et à l'attribution préventive et donc externe de culpabilité...

« Charger l'autre de tous les maux délivre d'une réflexion où on serait inclus, note Mireille Cifali (1994, p. 24). « Si c'est l'autre, ce n'est pas moi », dit l'adage. Rien n'est plus vrai. Quelle que soit la difficulté, se décharger sur l'autre est le meilleur moyen de ne pas se remettre en question. (...) Si on est désignés par avance comme coupables, la seule défense sera de nier, de ne rien vouloir entendre. » C'est ainsi que le supposé dialogue école-familles risque de devenir un jeu à somme nulle, dont seul le plus fort sortira gagnant : le parent s'il impressionne l'enseignant-e, l'enseignant-e si il ou elle domine le parent. Soulignons ce paradoxe et notre ambivalence à son propos : plus nous idéalisons l'éducation de la jeunesse – et notre société le fait plus qu'aucune autre auparavant –, plus nous chargeons les éducateurs de produire le bien ou le mal que la religion et la tradition nous donnaient jadis en héritage. Nous dramatisons l'incertitude démocratique, l'inévitable débat sur la légitimité des normes, la détermination nécessairement conflictuelle de ce qui est moralement mauvais ou bon. Comment s'étonner d'une lutte – à fleurets mouchetés ou à couteaux tirés – pour et par le pouvoir de juger ?

Pourquoi se battre ?

Peurs, menaces, négativités

D'un côté la figure du bon parent – aimant (mais pas trop), présent (mais pas envahissant), ferme (ni laxiste, ni violent), soucieux (mais pas anxieux), etc. –, parfait mélange de liberté et de contrainte, gage de la saine autonomie de ses enfants. En face le profil de l'enseignant-e fiable, également modèle d'équilibre entre parole magistrale et capacité d'écoute, guidage et participation, assurance et ouverture, autorité et disponibilité. Les compétences attendues ne cessent de s'élever, et ceci des deux côtés. Le risque de faillir est proportionnel à la finesse de la ligne à tenir. Nous pouvons varier dans nos appréciations, mais admettons que les *casus belli* les plus spectaculaires peuvent cacher une fracture bien plus menaçante en réalité : celle qui sépare moins les familles et l'école que les acteurs forts et les acteurs faibles, inégalement armés pour désigner les individus indignes et méritants, qu'ils soient enfants, parents ou enseignant-e-s (Payet, 2017).



Références

Cifali, M. (1994). *Le lien éducatif. Contre-jour psychanalytique*. Paris: PUF.
Honneth, A. (2000). *La lutte pour la reconnaissance*. Paris: Cerf.
Payet, J.-P. (2017). *Familles et école. Une approche sociologique*. Bruxelles: De Boeck.
Pennac, D. (1997). *Messieurs les enfants*. Paris: Gallimard.

Observons simplement les entretiens et les rencontres tels qu’ils se déroulent d’ordinaire dans les établissements : la fierté peut briller alternativement dans les yeux d’un professeur, d’un parent ou d’un élève en situation de domination ; la soumission ou la honte se dissimuler chez les personnes qui craignent d’être non seulement déconsidérées, mais pire encore reléguées, exclues, matériellement ou symboliquement laissées de côté.

Car pourquoi nous battons-nous, en vérité ? Les enseignant-e-s pourraient se moquer de ce que pensent les parents. Et inversement. Cela leur demanderait un peu de quant-à-soi, celui que leur conseillent par exemple leurs proches les mieux intentionnés : « Mais laisse tomber ! Pourquoi t’énerves-tu ? Cela devient une obsession ! Tu sais ce que tu fais, tu sais ce que tu vaux : ne te laisse pas déstabiliser ! » Ce serait à nouveau raisonnable, en effet. Mais c’est souvent plus fort que nous : sécurité de l’emploi ou non, être mal considéré-e peut réveiller nos angoisses d’abandon.

Serons-nous bientôt seul-e, banni-e pour avoir fauté, rejeté-e pour avoir trahi – pour le coup – la confiance de notre communauté ? Dans le roman *Messieurs les enfants*, Daniel Pennac (1997, pp. 37-38) décrit la terreur des pères devant le professeur Crastaing : « Pas une petite appréhension, non, pas de l’inquiétude vague, de la pétioche métaphysique, de l’effroi sans paroles, de l’épouvante qui réveille la nuit ! » Crastaing gagne le rapport de force parce qu’il parvient à faire peur aux « râleurs » les plus impénitents. Moralité ? Sachons menacer : l’autre nous craindra et nous serons tranquilles quoi qu’il ou elle ose penser...

L’écrivain force bien sûr le trait, mais il nous rappelle un fait : plus nous nous sentons désapprouvés, plus nous avons peur d’être délaissés. Une société où plane sans arrêt la menace de la disqualification et du chacun pour soi est forcément source de stress, donc d’agressivité, donc de procès croisés en indignité et en culpabilité. Cela vaut pour l’école face aux parents autant que pour l’État face à des citoyens désécurisés. Le problème paraît moral, il est politique en réalité. Comment rêver de partenariat et de solidarité si la mentalité dominante juge plutôt que c’est sous la menace que l’être humain fait le bien ? Guerre économique, darwinisme social, sélection précoce : tous ces phénomènes ont leur origine dans une idée clé, celle qui estime qu’il faut que chacun-e craigne pour soi pour qu’adviennent la prospérité, et le bonheur qui en découlerait. L’analyse montre que c’est absurde, et que rien de positif ne peut sortir d’un abus de négativité. Mais si notre époque vit péniblement cette contradiction, c’est probablement qu’elle ne se nourrit pas que de rationalité. De quoi nous faire peur ou nous indigner. À moins qu’en sourire soit aussi un gage de positivité ? ■

Le *homeschooling* : ce qu'un faux problème peut apporter à la compréhension de la réalité scolaire

Par Farinaz Fassa
Université de Lausanne,
Observatoire de l'éducation
et de la formation, Centre
en Études genre

Résumé de l'article en trois points

L'école à la maison est un phénomène médiatisé mais peu signifiant

L'école à la maison porte en trame implicite certains privilèges d'origine

L'enjeu majeur de l'éducation est de construire le commun, de ne pas briser le lien social

Le *homeschooling* (l'école à la maison) fait le buzz, les médias ayant à plusieurs reprises donné la parole aux personnes qui promeuvent cette nouvelle manière de s'instruire (*Fémina*; RTS; 24 h). Pouvoir enseigner ce que l'on sait à ses enfants; être souple dans le programme d'apprentissage; s'adapter aux demandes de ses rejeton-ne-s lorsqu'il s'agit de construire des connaissances en maths ou en géographie; ne pas devoir respecter d'autres règles que les siennes. Ce programme peut faire rêver les nombreux parents qui trouvent que l'école publique impose trop de règles, n'individualise pas assez l'enseignement et peine à faire de la place aux enfants. Il s'inscrit dans la même veine que celle qui fait préférer une scolarité en milieu privé à celle qu'offre l'école publique. Plus encore, il rappelle furieusement les précepteurs privés qui étaient engagés pour éduquer les enfants des aristocrates.

Mais l'attention portée à ce mode d'instruction scolaire est symptomatique des changements dans les rapports entre l'école et les familles, des difficultés de la première à prendre en compte les demandes des secondes et de la volonté des secondes de devenir de véritables partenaires dans l'organisation du travail éducatif.

La situation du canton de Vaud est intéressante à prendre comme point de départ pour esquisser quelques pistes de réflexion. Selon les médias, qui ont largement donné la parole à l'association FEEL (Faire l'école en liberté), ce canton est le « premier de classe de l'école à la maison en Suisse » (<https://www.rts.ch/info/dossiers/quinze-minutes/8855864-vaud-premier-de-classe-de-l-ecole-a-la-maison-en-suisse.html>) puisqu'on estime à un millier le nombre d'enfants qui font l'école à la maison » (27 septembre 2017). Rappelons avant toute chose que l'ampleur du *homeschooling* rend ce phénomène tout à fait marginal puisqu'il concerne environ 1,12% des près de 90 000 élèves de l'école obligatoire en 2016, et ceci même au regard des 10% d'enfants et d'adolescent-e-s qui fréquentent des écoles privées (9542 en 2015 – Statistiques Vaud). Même si ce n'est pas l'intention des journalistes, en faire un sujet d'articles ou d'émissions pourrait suggérer que ce phénomène a plus d'importance que ce n'est le cas en réalité. Et c'est regrettable car les vraies questions ne sont que peu abordées.

Il n'en demeure pas moins que pointer l'émergence de réponses individualistes et élitaires à un problème général est extrêmement intéressant; reflétant les positions les plus radicales face à la tension entre éducation et instruction qui traverse l'institution scolaire, il dit à quel degré les parents sont inquiets face aux exigences que pose aux enfants un système d'éducation/formation extrêmement compétitif et promouvant à l'extrême l'excellence individuelle. En effet, dans un contexte international de massification des formations supérieures, l'avantage social et culturel des familles nanties semble menacé dans un contexte qui est décrit comme hétérogène et plus favorable à la réalisation de l'égalité des chances.

Même si ce n'est pas le cas selon les résultats de l'ensemble des études qui mesurent les performances scolaires des élèves (PISA par exemple – pour la Suisse romande, Niedegger *et al.* 2014 – ou encore le rapport du CNESEO 2016) persistent à montrer que l'association entre origine sociale et acquis scolaires demeure, même si les filles ont pu s'affirmer comme de bonnes élèves), les parents qui ont le choix veulent conserver un avantage significatif pour leurs enfants sur le marché du travail et sont prêt-e-s à moult sacrifices pour les faire profiter des meilleures conditions d'apprentissage, quitte à déménager ou à acheter de fausses adresses pour bénéficier des services éducatifs les plus cotés car les plus dotés en moyens (van Zanten, 2009). Ces dérives observées en France pour détourner la carte scolaire sont de même nature que le *homeschooling* ou que la scolarisation dans le privé; il s'agit dans tous les cas de réponses individualistes données à un problème général.

Les classes moyennes supérieures et l'école

De ce fait, le *homeschooling*, qui constitue la réponse la plus radicale aux « problèmes de l'école », permet de comprendre comment les différents acteurs se situent les uns face aux autres (les parents face à l'école et l'école face aux parents), ce que sont les attentes des un-e-s et des autres, en ce qui concerne les relations famille-école et pour ce qui touche les missions de l'éducation scolaire. Il invite donc aussi à préciser ce que sont ses présupposés et ses conséquences tant en ce qui concerne les enfants ainsi scolarisés que le regard que l'on pose sur l'école comme lieu de socialisation. Lire les pages internet de l'Association FEEL est à cet égard tout à fait instructif: offrant un lieu de socialisation pour les enfants scolarisés à la maison de ses membres, elle explique ainsi sa philosophie:

*Dans cette conception, le but de l'instruction et de l'éducation donnée à l'enfant est de lui permettre de développer son propre potentiel pour qu'il apporte à la société qui l'entoure le mélange unique d'aptitudes et de qualités qui composent sa personne pour la mettre au service de l'humain, du principe de vie et de la nature, et pas seulement de l'économie. Les parents qui sont à l'écoute de leur enfant et dévoués à son éducation sont les meilleurs guides pour accompagner celui-ci vers sa vie d'adulte, car ils le font avec l'amour d'un père et d'une mère, dans un milieu familial sécurisant, qui lui apporte protection et confiance en lui.*¹

Pour peu que l'on prenne le temps de lire ces propos attentivement, ils livrent une vision du monde élitare et antidémocratique qui transforme l'école en un marché dont les parents sont des clients critiques, compétents et toujours bien intentionnés. Semblant se positionner en alternative aux propositions faites par l'école publique, une telle façon de penser s'inscrit toutefois dans les transformations de cette institution qui a accepté de se plier à une logique consumériste et de se penser prioritairement en fonction des résultats quantifiés de la transmission des savoirs.

Couplés à la place accrue faite à l'éducation formelle et à la formation en tant que passeports pour l'emploi et une intégration sociale réussie (cf. rapport OCDE pour la Suisse, Hoeckel *et al.* 2009), les propos de FEEL renvoient à une plus grande ouverture de l'école aux demandes externes, mais ils dessinent aussi en creux la critique faite surtout à l'école publique: trop rigide, elle ne constituerait pas un milieu sûr, ne donnerait pas assez de place aux matières académiques, et exercerait une pression sur les enfants qui briderait leurs potentialités naturelles et individuelles. Si certaines de ces critiques ont un fondement, les propositions de FEEL sont bien éloignées de la réalité de tous les parents, car pour faire l'école à la maison, il faut une certaine culture scolaire que l'on puisse transmettre, du temps et des moyens.





Suggérer que les parents qui choisissent la *homeschooling* construisent un cadre d’instruction plus adapté que l’institution scolaire a quelque chose de méprisant pour les autres parents. Ainsi, cette affirmation signifie soit que les enfants qui fréquentent FEEL sont plus naturellement dotés que les autres enfants, soit que les parents qui adoptent les structures de l’école (publique ou privée) – les 98,88 % des parents d’enfants inscrits en scolarité obligatoire – sont moins « dévoués », voire qu’ils font preuve de moins d’amour pour leurs enfants. Or, (presque) tous les parents visent à offrir à leurs enfants ce qu’il y a de mieux, mais ils le font en fonction de leurs moyens et leur place dans le monde social.

De tels éléments ont été largement décrits par la sociologie de l’éducation en termes de capitaux (Bourdieu et Passeron, 1964, 1970) et l’on sait bien que toutes les familles n’en sont pas également nanties. Transmettre la culture scolaire ne peut se faire qu’avec une certaine familiarité aux exigences de l’institution scolaire, « faire l’école à la maison » prend du temps et de l’argent, au minimum la partie du salaire qui n’est pas perçue par le parent qui s’occupe de l’instruction de l’enfant. L’école sur mesure est donc un luxe que ne peuvent s’offrir que quelques parents et il se paie bien souvent par les mères de famille qui sacrifient leur carrière professionnelle. Elle est de ce fait très traditionnelle dans son inspiration, même si elle peut de cas en cas permettre d’allier mobilité occasionnelle et poursuite de la scolarité.

Notes

- 1 <https://feel-vaud.ch/decouvrir-le-centre-feel/> Consulté le 16 février 2018
- 2 <https://feel-vaud.ch/instruction-en-famille/>

Références

Allenbach Olivier, «Les adeptes de l'école à domicile ont leur centre», *24 H* du 17 mai 2015.

Barrère, A., 2017. *Au cœur des malaises enseignants*, Paris: Armand Colin (Éducation et socialisation).

Bourdieu, P. & Passeron, J.-C., 1964. *Les héritiers*, Paris: Éd. de Minuit.

Bourdieu, P. & Passeron, J.-C., 1970. *La reproduction : éléments pour une théorie du système d'enseignement*, Paris: Éd. de Minuit.

CNESCO (2016). *Rapport scientifique: Comment l'école amplifie-t-elle les inégalités sociales et migratoires?* Paris: Conseil national d'évaluation du système scolaire.

Hoeckel, K., Field, S. & Grubb, W.N., 2009. *Learning for Jobs - Évaluation par l'OCDE du système de formation professionnelle - Suisse*.

Nidegger, C. (Dir), 2014. PISA 2012: *Compétences des jeunes Romands. Résultats de la cinquième enquête PISA auprès des élèves des élèves de fin de scolarité obligatoire*, Neuchâtel: Institut romand de documentation pédagogique (IRDp).

Payet, J.-P., 2017. *Ecole et familles. Une approche sociologique*, Bruxelles: de Boeck (Le point sur... Pédagogie).

Radio Télévision Suisse, «Vaud, premier de classe de l'école à la maison en Suisse», *Quinze minutes* du 22 août 2017.

Sennett, R., 1998. *Le travail en miettes. Les conséquences humaines de la flexibilité*, Paris: Albin Michel.

Sprenger Anne-Sylvie, «Ils font l'école à la maison», *Fémina* du 9 avril 2017.

Van Zanten, A., 2009. *Choisir son école. Stratégies familiales et médiations locales*, Paris: PUF

I. Le lien fragile

L’association FEEL le reconnaît d’ailleurs, puisqu’elle insiste plus loin sur son site sur le fait que « l’instruction à domicile est perçue comme un luxe qu’elles [les familles] peuvent aujourd’hui s’offrir et offrir à leurs enfants grâce au travail à temps partiel, à une offre culturelle importante qui se trouve à « un clic de souris », au développement du e-learning, à nos possibilités accrues de voyager, etc. » ² Ce qu’elle peine par contre à reconnaître, c’est que ce « luxe » s’inscrit dans une perspective consumériste de l’éducation, qui place le monde autour de SON enfant (« à la société qui l’entoure »), et qui ne prend pas du tout en compte la dimension collective de ce qui se passe à l’école et les savoirs particuliers que les professionnel-le-s (les enseignant-e-s) ont construits durant une formation longue et exigeante (de trois ans pour un-e enseignant-e primaire à cinq ans pour une personne qui travaille dans le secondaire 1, et à six ans pour celles qui enseignent dans le secondaire 2).

Construire le commun

Éduquer son enfant à la maison, et de manière moins tranchée dans une école privée, revient dans les faits à favoriser un entre-soi, qu’il soit culturel, religieux ou social. Le *homeschooling* est d’ailleurs né des mouvements religieux rigoristes étasuniens qui pensaient que l’école publique était trop libérale. Or, si l’entre-soi peut être sécurisant, il n’est guère propice à l’ouverture aux autres et à l’apprentissage et l’acceptation de règles qui permettent que nous vivions tous et toutes ensemble et que nous construisions un commun qui fasse aussi place aux plus faibles.

Si cette vision de l’éducation met les enfants au centre du processus éducatif et part de leurs besoins, ce qui est louable en tant que tel, elle néglige de voir en l’enfant un-e futur-e citoyen-ne qui tienne compte des besoins des autres, de leurs possibilités, et qui soit apte à s’y adapter. Est ainsi négligée, ou considérée comme négligeable pour celles et ceux qui peuvent se l’offrir, la socialisation aux autres qui se déroule dans l’école publique et la part qu’y prennent les règles, les normes et le personnel scolaire. L’absence de reconnaissance, et le mépris qui en découle selon Sennett (1998), face au travail considérable des enseignant-e-s, deviennent ainsi aussi patents que ceux que nous relevions plus haut face aux parents qui se plient à une éducation collective. Les compétences spécifiques que les enseignant-e-s ont construites dans leurs domaines disciplinaires et leur travail pédagogique sont niés par de telles propositions ; de telles mises en cause participent ainsi à construire les « problèmes de l’école », dont le « malaise enseignant » (Barrère, 2017).

Une telle conception de l’éducation et de l’instruction ne considère de fait que les individus dans leur dimension personnelle et s’éloigne des idéaux d’une école républicaine à la française, que l’on peut critiquer dans sa mise en œuvre avare de moyens. Elle s’inscrit dans une logique de marchés qui voit dans les parents des clients, et dans les institutions des prestataires de services, dont l’utilité doit être avant tout mesurable. Adoptant cette focale, elle se rapproche de la relation contractuelle qui s’est progressivement développée dans le monde anglo-saxon et qui repose sur l’idée que les choix sont individuels et libres de tout contexte (Payet, 2017). Or, le réseau complexe de contraintes et d’opportunités se révèle, comme le montrent de nombreuses études, très différent selon les milieux sociaux, les offres de formation, le contexte socio-économique, etc.

Adopter une telle vision individualiste, qui vise à optimiser les résultats de l’instruction donnée à ses propres enfants, et à penser l’éducation et l’instruction comme seul apanage des parents, revient à s’affranchir des règles de l’ensemble social comme d’un tout, et à refuser toute altérité. Il n’est de ce fait pas ou peu surprenant qu’elle tende à se développer dans un contexte (et dans un milieu social) qui privilégie la responsabilité individuelle. Bien que répondant à des problèmes existants dans l’institution qu’est l’école (faible écoute des parents, stress des enfants, course à l’excellence, normativité parfois extrême des rythmes d’apprentissage, etc.), ce type d’approche de la question scolaire revient à baisser les bras face aux politiques d’austérité et d’éducation basées sur les seuls résultats et à abandonner toute exigence lorsqu’il s’agit de penser de véritables politiques éducatives répondant à de véritables problèmes publics (échecs plus élevés dans les classes populaires, difficultés à intégrer des enfants qui présentent des difficultés d’apprentissage, développement du dialogue avec les familles, etc.) et permettant la construction de relations plus harmonieuses et plus justes dès lors que l’on raisonne en termes collectifs. ■

L’ « école à la maison » : l’apprentissage en famille et au sein de la collectivité

Par Christine Brabant
Ph. D., professeure agrégée,
Université de Montréal

Dans tous les pays où la population est largement scolarisée, une minorité croissante de parents choisissent de refonder, pour leurs enfants, l’organisation de l’éducation à partir du contexte familial plutôt qu’à partir d’un contexte institutionnel. On appelle familièrement cette réorganisation éducative et sociale « l’école à la maison », bien qu’il ne s’agisse ni d’une réplique de l’école, ni de réclusion à la maison. Le chercheur curieux de la réalité de ce mouvement y découvre plutôt l’expression d’un projet d’apprentissage en famille et au sein de la collectivité¹.

En effet, le mouvement d’apprentissage en famille (AEF)² rassemble autour de l’enfant un environnement éducatif qui diffère de celui de type scolaire. La famille, le regroupement de familles, la collectivité plus large et le tiers milieu éducatif y sont à l’avant-plan, alors que les ressources éducatives institutionnelles y sont intégrées à divers degrés, comme des apports complémentaires. Ainsi, les parents et l’entourage y trouvent plus de possibilités de participer démocratiquement au projet, non seulement pédagogique, mais aussi familial, social et politique, que représente l’éducation de la génération suivante.

Pour accéder à une meilleure compréhension du mouvement d’AEF, il faut d’abord dépasser les amalgames et les préjugés.

Au-delà des amalgames et des préjugés ?
Une première erreur commune d’interprétation de ce phénomène est d’associer cette forme d’éducation à l’enseignement privé. Dans les faits, ces deux formes d’éducation et les motivations des parents qui les adoptent ont bien peu en commun, si ce n’est l’opération d’un choix autre que celui de l’école publique. Pour le vérifier, les chercheurs Janice Aurini et Scott Davies³ ont mené pendant deux ans une enquête de terrain et une analyse approfondie des motivations parentales, des dynamiques sociales, des cheminements scolaires et des valeurs typiques des différents segments du mouvement de privatisation de l’éducation au Canada, incluant l’AEF.

Ils observent certaines caractéristiques dominantes de ce dernier : le rejet de l’esprit de compétition, le non-conformisme pédagogique, l’empowerment communautaire, le mode de vie familial et la complexification administrative de l’accès aux études supérieures, entre autres.

Les chercheurs constatent alors que l’AEF n’est lié à aucune des logiques habituellement associées à l’école privée, c’est-à-dire les logiques de marché, de reproduction des classes et d’accumulation du capital humain. Selon ces auteurs, l’importance des investissements parentaux nécessaires à ce choix de vie des parents, eu égard aux efforts humains comme financiers, d’une part, et ses visées qui, pour ce qui est de la performance scolaire, ne peuvent promettre que l’atteinte de résultats des plus incertains, d’autre part, composent un choix tout à fait contraire à ces logiques. Cela en ferait plutôt la forme d’éducation privée la plus « expressive », associée à l’émergence, dans l’ensemble de la société, d’une culture de « parentage intensif » (Aurini et Davies, 2005). De plus, selon les études offrant un profil démographique de cette population, par exemple celui des 1,7 million d’enfants éduqués de cette manière aux États-Unis⁴, ce choix éducatif n’est pas systématiquement corrélé à des niveaux supérieurs de revenu familial ni de scolarité des parents, contrairement à l’enseignement privé⁵.

Un deuxième reproche souvent adressé à l’AEF est l’individualisme⁶ présumé des parents qui font ce choix. Il semble que certains critiques établissent a priori une corrélation ou opèrent un glissement de sens entre l’attention portée par les parents au développement individuel de leur enfant et un projet éducatif individualiste. La raison en est souvent, malheureusement, une méconnaissance de l’organisation sociale de l’éducation au sein du mouvement de l’AEF. En effet, au cœur de cette pratique se trouve surtout une dynamique d’interdépendance, d’ouverture et d’échange entre les enfants, entre les familles, ainsi qu’entre une famille et son environnement social.

Mitchell L. Stevens, un sociologue de l’éducation ayant étudié en profondeur ce mouvement aux États-Unis pendant dix ans⁷, a souligné son caractère essentiellement collectif :

*Une des premières leçons que donnent à l’observateur attentif les parents qui choisissent l’école à la maison est qu’en fait, c’est un projet collectif. Ces parents ont toujours travaillé ensemble pour surmonter les multiples défis qui viennent avec le fait de faire les choses de manière non conventionnelle. En conversation les uns avec les autres (...). Dans les groupes de soutien (...). Dans les associations régionales et nationales (...). Dans les magazines et les maisons d’édition, sur l’Internet, et dans les petites entreprises et communautés de toute sorte (...). L’école à la maison est, en bref, un mouvement social, avec une histoire riche et une structure organisationnelle élaborée.*⁸ (p. 4)

Cette structure organisationnelle contredit du même coup un troisième préjugé à l’endroit de ces familles, soit celui d’un retrait social ou d’un repli sur soi. Cette structure diffère de celle des communautés qui comptent sur la fréquentation scolaire des enfants pour assurer leur instruction, une partie de leur socialisation, et favoriser le travail des parents. Il n’en demeure pas moins qu’elle inscrit l’éducation des enfants dans un projet collectif et social.

Un projet social ?
Outre le rapport de la famille avec sa communauté, la plupart des parents qui choisissent l’AEF adhèrent à un groupe de soutien ou à une association régionale, afin que leurs enfants participent à des activités en groupe et qu’eux-mêmes puissent y échanger conseils et ressources éducatives avec d’autres parents. Ensemble, ils organisent des ateliers sur des sujets variés pour les enfants dans des centres communautaires; ils profitent des visites guidées prévues pour les groupes scolaires dans les musées; ils fréquentent les centres sportifs; ils s’inscrivent aux activités animées des bibliothèques municipales; ils font la tournée des domiciles des familles du groupe, notamment pour y tenir diverses fêtes et des soirées de discussion entre parents. C’est pourquoi les études décrivent ces organisations comme des « communautés de pratique »⁹ et des « communautés d’apprentissage »¹⁰. Selon le chercheur australien John Barrat-Peacock, le contexte éducatif mis en place par les parents permet la socialisation secondaire des jeunes par l’interaction entre le cadre familial et la communauté. Pour le chercheur norvégien Christian W. Beck¹¹, le mouvement d’AEF pourrait être une tentative de recréer la communauté qui manque à notre époque (*our time’s missed community*), soit une nouvelle forme de collectivisme et de communauté dans un monde individualiste.

De plus, les groupes de soutien ou associations d’AEF peuvent offrir aux jeunes l’expérience d’une socialisation plus ouverte et diversifiée que dans nombre d’écoles car, pour rassembler un nombre intéressant de familles, ces organisations sont souvent régionales. Par conséquent, les familles de milieu rural et urbain s’y rejoignent pour les activités communes; les familles les plus aisées et les plus défavorisées quittent leurs quartiers respectifs pour se réunir d’un côté ou de l’autre; les enfants ayant de la facilité à apprendre côtoient ceux qui sont retirés de l’école en raison de défis d’apprentissage particuliers; les activités se réalisent en groupes multi-âges, incluant les parents, les pouspons, et parfois, les grands-parents; les enfants y développent des relations significatives avec un grand nombre d’adultes, porteurs de visions éducatives et d’expériences professionnelles diverses. Cette diversité enrichit sans nul doute la socialisation des jeunes, à condition, bien sûr, qu’ils participent régulièrement à de tels groupes.

Par ailleurs, rappelons que certains sociologues ont affirmé que l’école et l’État ne peuvent prétendre à une compétence supérieure à la famille pour assurer l’intégration et le développement social des enfants¹². La socialisation n’étant pas le mandat premier de l’école, ce sont la famille, la communauté et, d’une autre manière, le groupe de pairs, qui y contribueraient le mieux. D’ailleurs, certaines conceptions modernes de la socialisation s’éloignent de la vision d’une socialisation de masse et institutionnelle, pour évoluer vers la formation de l’identité et du concept de soi par des interactions significatives avec divers individus et groupes.



Dans cette perspective, la dimension sociale d'un parcours d'AEF, si elle est bien développée, peut permettre à l'enfant de se définir et de se socialiser à travers la vie familiale élargie, les interactions au sein du groupe de soutien, une fréquentation accrue du tiers milieu éducatif, l'appartenance à divers réseaux sociaux et l'interaction avec les représentants scolaires qui assurent un suivi de ces familles. Les parents peuvent ainsi créer une communauté éducative riche et diversifiée autour de leur enfant et de la famille, favorisant le sentiment d'appartenance et l'engagement communautaire. Ce modèle éducatif peut également permettre l'éducation citoyenne des jeunes et la participation démocratique des parents à l'institution éducative et à la société.

Un projet démocratique ?

Le chercheur canadien Bruce Arai¹³ explique que les parents qui pratiquent l'AEF se préoccupent de transmettre des valeurs citoyennes à leurs enfants. Selon son analyse, ils insistent particulièrement sur la mise en application des principes de citoyenneté dans le cadre familial et sur la participation quotidienne à la vie de la communauté, alors que l'école accorde davantage d'importance à la connaissance du système politique. Ainsi, il considère que les parents-éducateurs forment leurs jeunes à l'exercice de la citoyenneté d'une manière qui, bien que différente de ce qui est vécu dans le système scolaire, est tout aussi valable. →

Notes

1

Brabant, C. (2013). *L'école à la maison au Québec: un projet familial, social et démocratique*. Québec: Presses de l'Université du Québec.

2

Les expressions utilisées pour nommer ce mouvement et cette pratique sont fort nombreuses et variées (instruction en famille, *homeschooling*, éducation à domicile, enseignement à la maison, etc.). Nous avons choisi « apprentissage en famille » pour nos travaux.

3

Aurini, J. et Davies, S. (2005). Choice without markets: homeschooling in the context of private education. *British Journal of Sociology of Education*, 26(4), 461-474.

4

Le plus récent recensement de l'éducation aux États-Unis révèle que 20% des enfants scolarisés en famille vivent sous le seuil de pauvreté, alors que près du tiers d'entre eux ont des parents dont la scolarité se situe au niveau des études secondaires. // National Center for Education Statistics. (2017). *Parent and Family Involvement in Education: Results from the National Household Education Surveys Program of 2016*. Repéré à <https://nces.ed.gov/pubs2017/2017102.pdf>

5

En l'absence de statistiques aussi détaillées dans d'autres pays, nous nous permettons d'estimer que, selon nos observations et nos discussions avec d'autres chercheurs, cette affirmation pourrait être avérée également au Canada, au Royaume-Uni, en France, en Belgique, en Allemagne, en Norvège et en Australie, bien que ce soient souvent les parents les mieux nantis qui occupent l'avant-scène des associations et des médias.

6

Par exemple, dans Apple, M. W. (2000). The cultural politics of home schooling. *Peabody Journal of Education*, 75(1 et 2), 256-271.

7

Stevens, M. L. (2001). *Kingdom of children/ Culture and controversy in the homeschooling movement*. Princeton, NJ: Princeton University Press.

8

Traduction libre de: «One of the first lessons home schoolers teach the careful observer is that in fact home schooling is a collective project. Home schoolers have always worked together to surmount the multiple challenges that come with doing things unconventionally. In conversation with one another (...). In support groups (...). In regional and national associations (...). In magazines and publishing houses, on the Internet, and through small businesses and ministries of every description (...). Home schooling is, in short, a social movement, with a rich history and an elaborate organizational apparatus».

9

Barson, L. (2004). *Communities of Practice and Home Education Support Groups*. Conférence présentée dans le cadre du symposium «Home-education: Friend or foe? A global perspective». Conférence annuelle de la BritishEducational Research Association (BERA), Manchester (septembre).

10

Barrat-Peacock, J. (2003). Australian home education: A model. *Evaluation and Research in Education*, 17(2-3), pp. 101-111. Repéré à www.multilingual-matters.net/erie/017/erie0170112.htm

11

Beck, C. (2004). *Home Education: Globalization Otherwise?* Conférence présentée dans le cadre du symposium «Home-education: Friend or foe? A global perspective». Conférence annuelle de la British Educational Research Association (BERA), Manchester (septembre).

12

Benford, R. D. (dir.). (1992). *Social Issues. MacMillan Compendium*. New York: MacMillan Library Reference USA. // Borgotta, E. F. et Montgomery, R. J. V. (2000). *Encyclopedia of Sociology*. (2^e éd.), vol. 4. New York: Macmillan Reference USA. // Dubar, C. (1996). *La socialisation: Construction des identités sociales et professionnelles*. (2^e éd.). Paris: Armand Colin. // Ferréol, G. (dir.) (1995). *Dictionnaire de sociologie*. (2^e éd.). Paris: Armand Colin (Coll. Cursus).

13

Arai, B. A. (1999). Homeschooling and the redefinition of citizenship. *Education Policy Analysis Archives*, 7 (27), 1-18. Repéré à www.researchgate.net/publication/49609968_Homeschooling_and_the_Redefinition_of_Citizenship/file/50463528d3e470908c.pdf

→ Quant aux parents, une étude de la chercheuse étatsunienne Susan A. McDowell ¹⁴ démontre que les mères qui choisissent de vivre l'AEF avec leurs enfants en font un mode de vie qui résulte en une prise de pouvoir (*empowerment*) sur leur vie et sur la société. L'adhésion des mères au groupe de soutien et au mouvement de l'AEF est vécue comme une forme d'intégration sociale qui permet l'actualisation de leurs opinions sur l'éducation. Par la participation à ces organisations locales et la prise en charge de l'éducation de leurs enfants, elles se donnent une voix politique dans la gouvernance de l'éducation et, indirectement, dans plusieurs domaines sociaux influencés par l'éducation. Elles trouvent ainsi un espace de participation démocratique qui, bien qu'en marge de l'institution, leur est plus accessible et appropriable que la participation à la gouvernance scolaire.

Par exemple, Picard ¹⁵ a étudié l'espace participatif des parents à l'école québécoise. Il observe que les divers modèles scolaires n'offrent pas ou que peu d'espace d'expression et de participation aux parents qui recherchent un modèle pédagogique différent ou une participation parentale plus directe que ne le prévoit le cadre normatif actuel. Pour ce faire, les parents sont alors tentés de refonder l'éducation sur des bases participatives et démocratiques plus directes. Les groupes de soutien d'AEF accordent effectivement plus d'espace de participation pédagogique et politique aux parents qui s'engagent dans l'organisation d'activités, la détermination des orientations du groupe, sa gestion ou ses relations extérieures.

Projet familial, social, démocratique... Qu'en est-il maintenant du développement de l'enfant au cœur de cette organisation ? On peut encore se demander quelles finalités sont poursuivies eu égard à la formation de la personne et quels effets psychologiques peut provoquer une éducation à l'échelle de la famille et de la collectivité. Bien que vécu en marge de l'école et de ses valeurs communes, le projet humain porté par le mouvement d'AEF ne leur est pas contraire.

Un projet humain ?

Les discours parentaux en contexte d'AEF insistent souvent sur l'épanouissement global de l'enfant, sur le respect de son unicité, sur la meilleure qualité des relations familiales développées, sur une relation aux autres plus significative et sur une interaction avec la communauté facilitée ¹⁶. Pour éclairer ces visées, voyons comment des philosophes de l'éducation contemporains ont analysé les rôles de la famille et de la communauté en éducation.

Dans son Essai sur le devenir humain, le philosophe québécois Thomas de Koninck ¹⁷ rappelle la nécessité de l'affection, du toucher et de la conversation pour assurer un bon développement du cerveau et des capacités sociales de l'enfant. Tout en affirmant l'importance de l'école à ses yeux, il met en évidence le caractère essentiel de ces interactions humaines privilégiées, uniquement possibles dans la famille ou dans des relations éducatives ayant un petit ratio enseignant/élèves. Elles contribueraient à l'atteinte de la finalité de toute action éducative qui demeure, selon lui, la reconnaissance de la dignité humaine, ainsi que le développement, chez l'enfant, du désir d'aimer et de souhaiter le bien des autres humains.

Dans un autre registre, l'Étatsunienne Nel Noddings ¹⁸, une des figures centrales de la philosophie féministe de l'éducation, considère que l'éducation de l'enfant pour le préparer à bâtir l'État idéal n'exige pas de lui faire vivre une rupture avec sa famille. Selon elle, la sollicitude (*caring*), cette attitude développée au sein de la famille, est justement l'élément manquant de la politique traditionnelle. Selon elle, la société idéale devrait être le prolongement des valeurs de protection et d'amour de la vie familiale.

Enfin, le philosophe français Olivier Reboul insiste sur le rôle du « tiers milieu éducatif » : les bibliothèques, les organisations sportives et culturelles, les associations d'amateurs, les mouvements de jeunesse, et cætera. Il va jusqu'à affirmer que « le monopole de l'école, là où il tend à s'imposer, est pathologique; il prouve que la société est devenue antiéducative » ¹⁹. Selon lui, « l'éducation [...] c'est d'apprendre à être homme. Et l'éducation familiale, l'enseignement, les formations sont autant de parties de cet « apprendre ». Dans tous les cas, on apprend à devenir homme » ²⁰.

Ces trois philosophes soulignent l'importance de la participation de la famille, de la communauté et du tiers milieu éducatif dans l'éducation des enfants. Ils suggèrent que les finalités premières poursuivies par l'éducation, soit la reconnaissance de la dignité humaine, l'apprentissage de l'humanité et la construction de la société, se réalisent à partir des fondements relationnels développés dans la famille et la communauté. Pour qui a observé l'AEF sur le terrain, il apparaît que ces finalités éducatives trouvent écho dans les discours et les pratiques de ces familles, quoique à divers degrés. De plus, les résultats de recherche sur le développement socioaffectif de ces enfants sont généralement positifs à cet égard ²¹. Sous cet éclairage, l'existence de tels petits groupes, éduquant leurs enfants en parallèle de l'école, n'apparaît pas comme une menace pour la majorité. Sans prétendre que ce mouvement soit un Éden social, il semble que les valeurs qui y sont généralement promues ne sont pas significativement différentes de celles qui sont véhiculées en milieu scolaire public, ni contraires à leurs idéaux ²².

Conclusion

Le mouvement de l'AEF se révèle comme un projet éducatif présentant nombres d'intérêts, pour l'enfant et pour la société. Le corpus de recherche sur cette pratique éducative indique que ce n'est ni de l'effet social, ni de la composante politique de l'AEF dont il faudrait s'inquiéter, le phénomène étant trop restreint pour avoir un effet massif sur les systèmes scolaires ou sur les sociétés. Il suggère plutôt de se préoccuper des conséquences individuelles vécues par certains enfants, dans la mesure où cette forme d'éducation est parfois adoptée par des parents isolés, mal outillés ou mal intentionnés ²³. Par contre, des répercussions individuelles positives sont plus abondamment rapportées. En effet, certains enfants bénéficient des possibilités éducatives différentes et, sur certains aspects, élargies, qu'offre le contexte familial. Il s'agit donc de préserver les particularités de ces contextes familiaux et de ces projets éducatifs parentaux, tout en suscitant la collaboration entre tous les acteurs, de façon à protéger le droit de l'enfant à une éducation de qualité et qui réponde à ses besoins. Cela ne va pas sans revaloriser l'apport de la famille et de la collectivité dans l'éducation des enfants.

Par conséquent, le défi qui se pose aux gouvernements qui révisent leur approche de gouvernance relativement à l'AEF, comme c'est actuellement le cas en Suisse et au Québec ²⁴, est de continuer à contribuer à l'éducation de ces enfants selon un modèle de communauté éducative « familicentrique » plutôt que « scolairicentrique » ²⁵. Des États où cette pratique est plus développée et depuis plus longtemps, tels que les États-Unis et les provinces de l'Ouest du Canada, y sont parvenus en trouvant un nouveau point d'équilibre entre l'engagement parental, la responsabilité étatique en éducation, la protection de l'enfance et les apports du tiers milieu éducatif. ■

Notes

- 14

McDowell, S.A. (2000). The home schooling mother-teacher: Toward a theory of social integration. *Peabody Journal of Education*, 75(1-2), 187-206.
- 15

Picard, J.-P. (1983). *Les parents dans l'école... Du rêve au défi*. (Collection le défi éducatif n° 2). Montréal, QC: Ville-Marie.
- 16

Voir, à titre d'exemple, les résultats de nos recherches menées au Québec sur les motivations de ce choix éducatif. Brabant, C., Bourdon, S. & Jutras, F. (2004). *L'école à la maison au Québec: l'expression d'un choix familial marginal. Enfances, familles, générations*, 1(1). Repéré à <http://www.erudit.org/revue/efg/2004/v/n1/008894a.html>. // Brabant, C., Bourdon, S. & Jutras, F. (2003). *Home Education in Quebec: Family First*. Evaluation and Research in Education, 17(2-3), 112-131. Repéré à <http://www.informaworld.com/smpp/content~db=all~content=a907086388>.
- 17

De Koninck, T. (2004). *Philosophie de l'éducation. Essai sur le devenir humain*. Paris: Presses universitaires de France. (Coll. Thémis).
- 18

Noddings, N. (2002). *Starting at Home: Caring and Social Policy*. Berkeley/ Los Angeles/ Londres: University of California Press.
- 19

Reboul, O. (2001). *La philosophie de l'éducation* (9^e éd.). Paris: Presses universitaires de France. (Coll. Que sais-je?), p. 42.
- 20

Ibid p. 19.
- 21

Kunzman, R. & Gaither, M. (2013). Homeschooling: a comprehensive survey of the research. *Other Education: The Journal of Educational Alternatives*, 2(1), 4-59.
- 22

Resteraient encore à discuter des contenus d'enseignement dispensés, des méthodes pédagogiques et des ressources didactiques utilisées. Mais c'est là un tout autre propos.
- 23

Voir Coalition for Responsible Home Education. (2017). *The case for Oversight*. Repéré à <https://www.responsiblehomeschooling.org/our-concerns/>
- 24

Le Québec renouvelle actuellement le cadre légal et administratif de cette pratique. Voir à ce sujet les articles 2 (conditions de dispense de fréquentation scolaire), 12 (normes applicables en matière d'enseignement à la maison) et 15 (instruments administratifs) de la nouvelle loi adoptée à l'automne 2017: Assemblée nationale. (2017). *Loi modifiant la Loi sur l'instruction publique et d'autres dispositions législatives concernant principalement la gratuité des services éducatifs et l'obligation de fréquentation scolaire*. Québec: Éditeur officiel du Québec. Repéré à <http://www2.publicationsduquebec.gouv.qc.ca/dynamicSearch/telecharge.php?type=5&file=2017C23F.PDF>
- 25

Voir Brabant, C. (2017). *Mémoire sur le projet de loi n° 144: Loi modifiant la Loi sur l'instruction publique et d'autres dispositions législatives concernant principalement la gratuité des services éducatifs et l'obligation de fréquentation scolaire*. Mémoire présenté à la Commission de la culture et de l'éducation de l'Assemblée nationale du Québec dans le cadre des consultations particulières et des auditions publiques sur le projet de loi n° 144 (septembre 2017). Montréal, Québec: Université de Montréal. Repéré à <http://www.assnat.qc.ca/fr/travaux-parlementaires/commissions/CCE/mandats/Mandat-38165/memoires-deposes.html>

La première rentrée scolaire

Jean-Luc Berberat
Professeur-formateur et responsable de la pratique professionnelle HEP-BEJUNE

Christine Riat, D^r professeure formatrice-chercheure
HEP-BEJUNE spécialiste des débuts des pratiques scolaires

Résumé de l'article en trois points

Les enjeux de la première rentrée scolaire

Quelques remarques à propos de la socialisation scolaire

L'alternance intégrative : un cadre favorable et particulier développé par la HEP-BEJUNE

La «toute première rentrée scolaire» est un moment charnière pour plusieurs acteurs: non seulement pour l'enfant et sa famille, mais également pour l'enseignant-e qui met en place des modalités favorisant le passage entre l'univers de la maison et celui de l'école. Attentive à ces préoccupations, la HEP-BEJUNE a structuré un dispositif de formation à l'enseignement primaire selon un modèle axé sur l'alternance intégrative, permettant aux étudiant-e-s de développer des compétences professionnelles spécifiques au stage de rentrée scolaire.

Première rentrée scolaire : éclairage d'un moment charnière pour les différents acteurs

La première rentrée scolaire n'est anodine ni pour les parents, contraints par l'obligation scolaire d'accorder leur confiance à l'école, ni pour l'enfant, qui se voit parfois pris dans l'étau du conflit de loyauté. Le lien affectif d'attachement qui unit ces derniers est fort; entrer à l'école, c'est quelque peu le briser pour permettre à l'enfant de devenir un élève. Comment rendre ce passage entre socialisation primaire, dévolue à la famille, et socialisation secondaire le plus serein possible, et aider le jeune élève à grandir à travers la socialisation scolaire ? Comment permettre le développement de compétences professionnelles spécifiques auprès d'étudiant-e-s en formation dans la perspective de la socialisation de l'élève ? Notre contribution a pour intention de décrire les phases qui structurent la formation mise en place, d'insister sur la prise en compte de la tension entre développement de l'enfant, réalité scolaire et injonction institutionnelle, et de favoriser la rencontre entre trois instances (formateur ou formatrice en établissement/étudiant-e/HEP) qui toutes se préoccupent de la première rentrée scolaire.

Un dispositif de formation axé sur l'alternance intégrative

La HEP-BEJUNE a opté, au sein de la formation initiale à l'enseignement primaire, pour un modèle d'organisation de la pratique professionnelle axée sur l'alternance intégrative (Geay & Sallaberry, 1999; Leplat, 1995). Dans cette perspective, la prise en compte de l'expérience du travail est fondamentale et l'activité complexe d'une pratique dans la classe sert de point d'ancrage au développement des compétences professionnelles des futurs enseignant-e-s. Cette manière de penser l'apprentissage des compétences implique que l'alternance « cours-stage » se justifie, car elle permet d'acquérir ce qui ne s'apprend pas exclusivement en cours et qui pourtant constitue l'essentiel de la compétence en acte.

Afin de guider les étudiant-e-s dans l'acquisition des différents savoirs nécessaires à toutes les activités professionnelles, des formateurs en établissement (FEE) accueillent et encadrent des étudiant-e-s, des cours de préparation et d'exploitation sont égrenés durant le temps de formation avant et après chaque période de stage. Nous nous focalisons ici sur les entours d'un stage particulier, celui de la « première rentrée scolaire ». En préambule, nous situons brièvement la structure d'alternance intégrative, comptant 37 semaines de fréquentation des lieux de stage : quatre stages compacts de deux semaines en première année de formation, trois stages compacts de trois semaines et un stage de quatre semaines en Suisse alémanique en deuxième année; et finalement deux longues périodes (totalisant plus de 16 semaines) en troisième année.

Un stage spécifique : celui de la toute première rentrée scolaire

En deuxième année, le 1^{er} stage de l'année académique se réalise dans les degrés 1-2 de la scolarité obligatoire (élèves 4-6 ans). L'organisation prévue amène les étudiant-e-s à vivre une rentrée scolaire au contact de jeunes enfants, non scolarisés jusque-là, en collaboration avec l'enseignant-e titulaire de la classe. Si l'école est bien le lieu d'une rencontre triadique « enseignant-e-élève-objet de savoir », les premières semaines sont souvent le moment important de l'instauration des règles de vie, du climat de classe, du sentiment d'appartenance à un groupe; en résumé, tout ce qui modifie les habitudes vécues au sein de la famille et contribue au passage entre le monde de la maison et celui de l'école. Freudiger (2017) évoque l'idée de rupture et de continuité nécessaires entre ces deux univers. Les enseignantes et les enseignants sont très attentifs à cette préoccupation, et la HEP a compris la tension qui les habite, entre le désir d'accueillir le jeune enfant et la mission qui est la leur de l'engager progressivement dans son métier d'élève. Raison pour laquelle ce stage spécifique est un moment charnière dans la formation des étudiant-e-s et il nécessite d'être scindé en deux parties et entrecoupé d'une ou de plusieurs semaines de cours. La première semaine de stage, l'étudiant-e vit le passage socialisation primaire/socialisation secondaire vers la socialisation scolaire. Mais l'école n'a pas été inventée uniquement pour que l'on y vive ensemble.

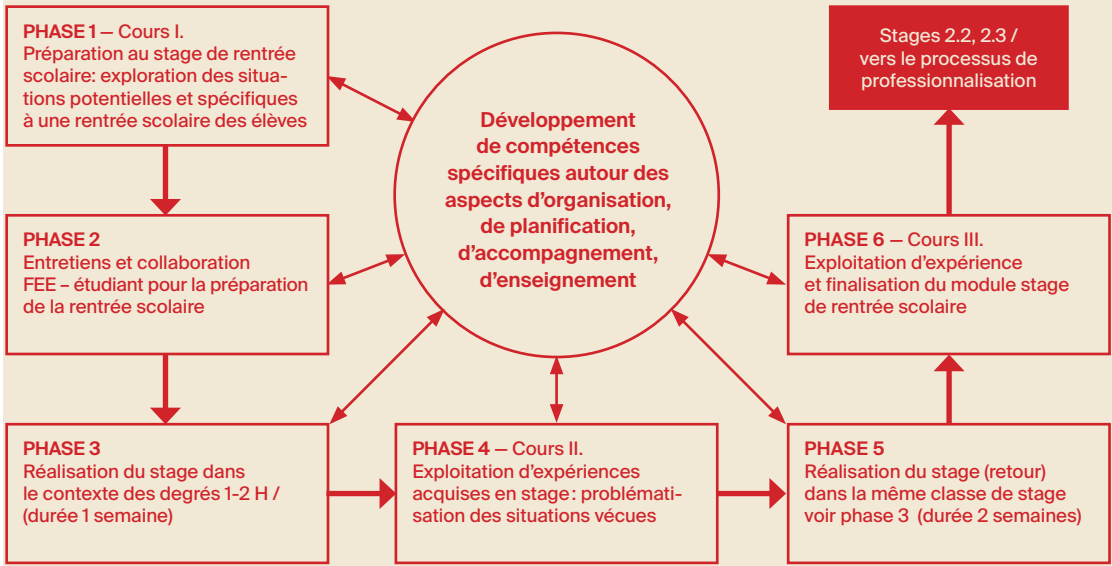
Admettant alors la présence d'objets de savoir que l'étudiant-e va devoir enseigner, en référence aux injonctions du PER, il ou elle retourne en stage afin d'explorer des contenus didactiques plus précis. La prise en compte des préoccupations socio-affectives de la première semaine et celles articulées aux objets de savoirs disciplinaires place alors l'étudiant-e au contact de la socialisation scolaire.

Ce module de formation prévu est ainsi composé de cours théoriques et de temps de formation en immersion dans une classe. Ces éléments se veulent additionnels dans un va-et-vient entre des apports théoriques diversifiés dans les domaines des sciences de l'éducation, des didactiques spécifiques et des périodes de stage. Ils cherchent à faire acquérir l'expérience du travail et y réfléchir.

Préparation et exploitation du stage : un processus sur la durée

Deux périodes de cours préparent le stage avant son démarrage. Le thème de la rentrée scolaire pour des enfants encore non scolarisés est abordé théoriquement. Il s'agit de mettre en doute et de faire comprendre les différentes modalités d'organisation d'une classe dans la perspective d'une rentrée scolaire, de questionner et d'apprécier les étapes vécues par les élèves au contact de leurs nouveaux camarades et d'un environnement peu familial. Un accent particulier est mis sur les écueils qui accompagnent ce passage du jeune enfant entre son milieu familial et son arrivée dans sa nouvelle classe d'accueil avec un-e enseignant-e. Il s'agit bien pour lui d'un phénomène nouveau, un passage de l'enfant à l'élève (Amigues & Zerbato-Poudou, 2009; Bolsterli & Maulini, 2007; Passerieux, 2014). Durant cette préparation, les étudiant-e-s sont amené-e-s à réfléchir aux gestes professionnels spécifiques à mettre en œuvre par l'enseignant-e dans cette phase d'intégration de l'élève et sur la contribution « d'actions-passerelles » (Gantelet & Gauzente, 2007) contribuant à une socialisation de l'enfant au démarrage de sa scolarité. →

Module de préparation au stage de rentrée scolaire : description des phases d'apprentissage dans un modèle d'alternance



→ Dans une deuxième phase, avant le démarrage du stage, chaque étudiant-e rencontre sa ou son FEE pour échanger sur les usages et les dispositions nécessaires pour effectuer une rentrée scolaire. Durant cette phase, différentes modalités d'organisation du stage sont définies et travaillées avec le ou la stagiaire.

La première semaine de stage permet à l'étudiant-e d'observer, de s'impliquer et de réaliser les activités d'enseignement en collaboration avec l'enseignant-e titulaire. Cette mise dans le bain – composant le quotidien de l'activité enseignante – vise à observer et expérimenter différentes facettes de l'action professionnelle de la FEE: des routines, des tours de main, des règles implicites d'une activité cognitive parfois non formalisée.

Le retour en cours, troisième phase et temps fort, permet à l'étudiant-e d'exploiter et d'interroger les expériences vécues durant cette semaine de stage. Les thèmes abordés sont l'observation des compétences professionnelles mises en œuvre pour accompagner l'élève dans cette période d'intégration et sur la contribution « d'actions-passerelles » mises en place.

Une ultime phase est organisée: l'étudiant réintègre sa place de stage pour deux semaines consécutives. Il poursuit ses observations et réalise les tâches d'enseignement spécifiques. Au terme de ce processus, un cours d'exploitation du stage clôture la démarche de ce temps de pratique professionnelle.

L'ensemble des démarches réalisées et la mise en situation de travail décrites ci-dessus cherchent à combiner les ingrédients nécessaires à la construction d'un agir professionnel chez les étudiant-e-s. Il s'agit de favoriser l'explicitation d'un vécu professionnel et l'incorporation de savoirs professionnels de référence (Caffieaux, 2011).

Le processus de formation cherche à explorer différents plans. Il s'agit premièrement de décrire le travail des enseignant-e-s (FEE), d'étudier la représentation des étudiant-e-s et d'identifier des savoirs théoriques de base nécessaires à la réalisation des tâches quotidiennes en classe. Deuxièmement, il s'agit de parler avec et de faire parler les étudiant-e-s sur leurs expériences dans un milieu de travail spécifique où se déroulent des situations professionnelles signifiantes.

La mise en résonance du vécu de l'étudiant-e, de la rencontre avec un milieu de travail et des savoirs théoriques doit permettre de produire des savoirs de référence reconnus par et pour la profession.

Modélisation du stage de première rentrée scolaire : un processus de formation complexe
Comprendre les ingrédients du stage de la « première rentrée scolaire », c'est identifier les ruptures qu'elle engage pour l'enfant, qui devient un élève, et pour l'enseignant, qui s'applique à rendre cette rupture la plus harmonieuse possible, tout en répondant aux injonctions du PER. La HEP-BEJUNE, en tant qu'institution de formation initiale des enseignant-e-s primaires, prend en charge ces questionnements. C'est à l'aide d'une telle modélisation de la formation en alternance que le subtil dosage entre les savoirs savants et l'expérience vécue en stage permet la mise en avant des compétences exigées par la profession.

À l'écoute des préoccupations du terrain, la HEP-BEJUNE a su au fil du temps affiner les modalités du programme de formation, tout en imposant la trilogie « entrées disciplinaires, formation générale et capacités transversales ». En effet, « l'école n'a pas été inventée pour que l'on y vive ensemble mais bien pour que l'on y apprenne ensemble » (Passerieux, 2007, p. 101). Le rôle de la formation est alors de penser le lien entre la famille et l'école, trame de fond de la toute première rentrée scolaire, dans la perspective du développement adéquat de compétences professionnelles spécifiques des étudiant-e-s de la HEP-BEJUNE. ■

Références

Amigues, R., & Zerbato-Poudou, M.-T. (2009). L'enfant peut-il devenir un élève dans la maternelle d'aujourd'hui. Dans C. Passerieux, *La maternelle. Première école, premiers apprentissages* (pp. 39-48). Lyon: Chronique sociale.

Bolsterli, M., & Maulini, O. (2007). L'entrée dans l'école: quels savoirs pour quelle scolarisation? Dans M. Bolsterli & O. Maulini, *L'entrée dans l'école. Rapport au savoir et premiers apprentissages* (pp. 7-23). Bruxelles: de Boeck.

Caffieaux, C. (2011). *Faire la classe à l'école maternelle. Réflexions sur la construction des inégalités scolaires*. Bruxelles: De Boeck.

Freudiger, K. (2017). *Entre l'habitude de la maison et le monde inconnu de l'école. Première rentrée scolaire*. Mémoire de Bachelor HEP-BEJUNE.

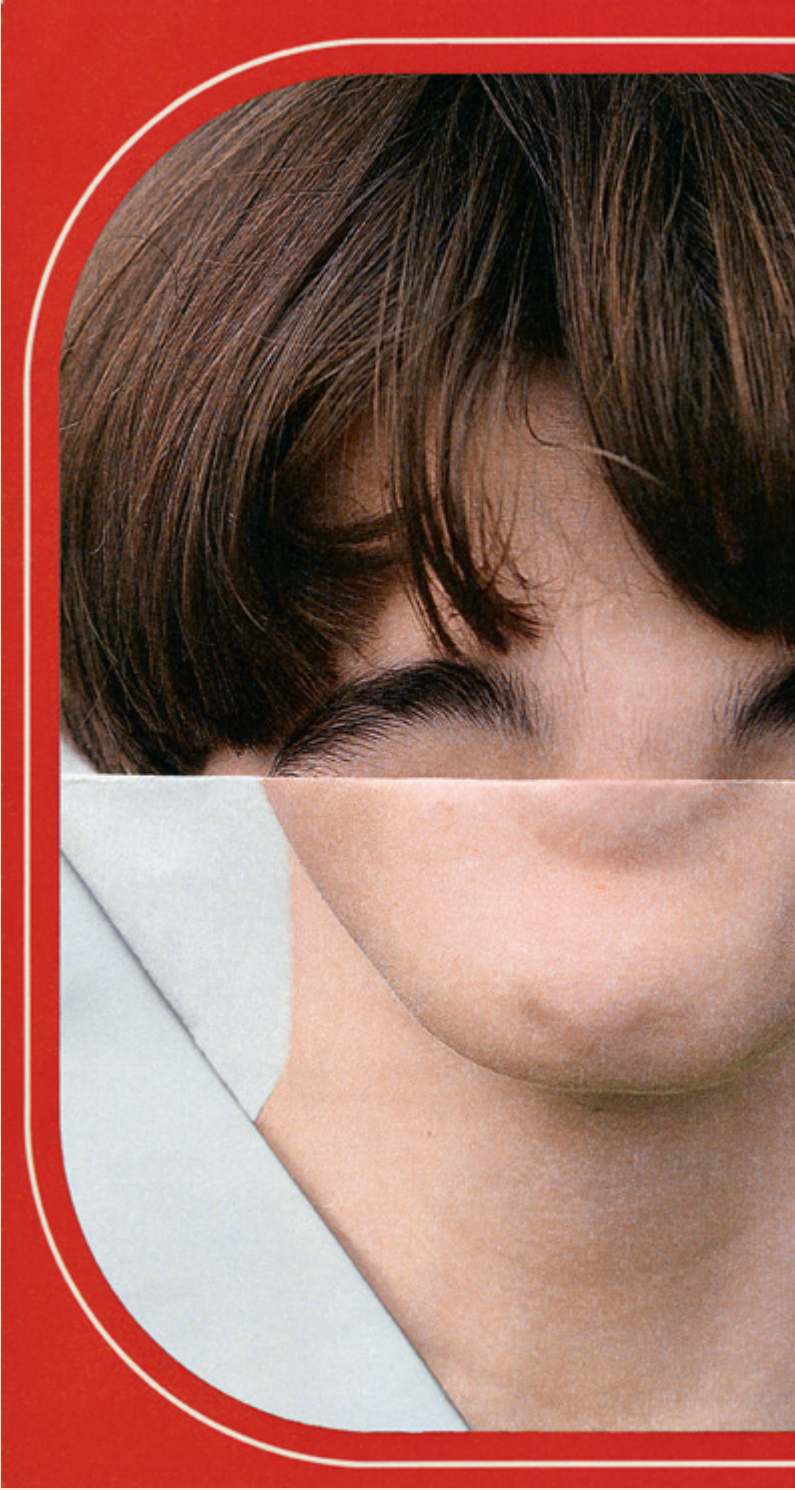
Gantelet, A. & Gauzente, G. (2007). Des actions vers une première scolarisation. Dans *Education enfantine*, 10 (pp. 62-63).

Geay, A. & Sallaberry, J.-C. (1999). La didactique en alternance ou comment enseigner dans l'alternance? Dans *Revue Française de Pédagogie*, 128 (pp. 7-15).

Leplat, J. (1995). A propos des compétences incorporées. Dans *Education Permanente*, 123 (pp. 101-114).

Passerieux, C. (2007). Apprentissage en construction du sujet dès l'école maternelle. Dans M. Bolsterli, & O. Maulini, *L'entrée dans l'école. Rapport au savoir et premiers apprentissages* (pp. 89-104). Bruxelles: De Boeck.

Passerieux, C. (2014). *Construire le goût d'apprendre à l'école maternelle*. Lyon: Chronique Sociale.



Le chemin de l'école comme tiers lieu

Cet article porte sur le chemin de l'école comme lieu de contact et de transition entre deux contextes d'influence majeure dans la vie et le développement de l'enfant : le domicile familial et l'école.

Après une brève revue de la littérature, notre réflexion s'organise autour du concept interdisciplinaire de tiers lieu en mettant en lumière les interactions qui se jouent à l'interface entre l'école et la maison. Il s'agit d'étudier et de comprendre comment les enfants vivent au cœur de cette interface en devenant pleinement des acteurs sociaux inscrits dans une communauté et des sujets de droits à part entière.

La famille et l'école sont des espaces a priori normatifs qui influencent le développement de l'enfant et la structuration de l'enfance. En retour et de manière interdépendante, les enfants par leurs conceptions et leurs pratiques contribuent à configurer les institutions familiales et scolaires. La connexion entre ces deux sphères éducatives et la faculté d'agentivité (*agency*) exercée par les enfants sont des faits relativement bien établis dans les champs des sciences de l'éducation et des études de l'enfance (*Childhood studies*). À l'inverse, il existe encore peu de données sur la façon dont les enfants transitent d'une sphère à l'autre et comment ce cheminement agit concrètement sur et transforme l'enfance, les familles et l'école. Nous présentons ici succinctement quelques perspectives de recherche dans le cadre d'un projet en cours.

Par Zoe Moody
Professeure Haute école
pédagogique du Valais (HEP-VS)
Frédéric Darbellay
Professeur Centre interfacultaire
en droits de l'enfant de
l'Université de Genève
(CIDE, UNIGE)
Philip D. Jaffé
CIDE, UNIGE
Sara Camponovo
Doctorante FNS HEP-VS
et CIDE UNIGE
Ayuko Sedooka
Collaboratrice scientifique FNS
HEP-VS et CIDE UNIGE

Le chemin de l'école : un état des lieux
Les quelques études qui ont été menées sur le chemin de l'école ont fourni des conclusions riches mais divergentes. En Suisse, associations comme chercheur-e-s ont principalement focalisé leur attention sur la sécurité routière, montrant que les principaux facteurs de risque sont la longueur du trajet, les moyens de transport utilisés, le nombre de traversées de route et le type de difficultés rencontrées à cette étape, ainsi que la présence ou non d'un trottoir ou d'une piste cyclable, voire encore la localisation des arrêts de bus (ATE, 2010; ILZ, 2011). Bien que la valeur de promouvoir une activité physique quotidienne soit reconnue, il faut relever qu'en matière de promotion à la santé ou de développement de capacités cognitives et spatiales, les études menées par des scientifiques contredisent parfois les conclusions des associations de lutte contre la sédentarité ou les organisations promouvant des dispositifs tels que Pédibus¹ ou bike2school². En effet, plusieurs auteur-e-s mettent en évidence que les enfants fréquemment véhiculés à l'école n'ont pas moins d'activité physique et ne présentent pas de différences sur le plan de la coordination corporelle, du comportement social ou de l'orientation dans l'espace (Kaufmann-Hayoz, 2010; voir aussi Sissons, MacLean & Carter, 1999). Il apparaît aussi que le choix de ne pas laisser son enfant s'engager dans une mobilité autonome relève certes des habitudes de mobilité et du souci de sécurité (Murray, 2007), mais que la raison principale de ce choix semble bien être la distance à parcourir entre la maison et l'école (McDonald, 2008).

Si tout le monde, chercheur-e-s et associations confondus, paraît s'accorder sur le fait que de nombreuses compétences (spatiales, motrices, cognitives, sociales, organisationnelles, etc.) peuvent être développées sur le chemin de l'école, les conditions plus ou moins favorables à leur évolution ne sont pas pour autant clairement définies.

Par ailleurs, les habitudes de mobilité, avec la densification du réseau routier et la démocratisation de l'accès à l'automobile, sont fréquemment pointées du doigt pour expliquer la perception communément partagée quant au fait que de moins en moins d'élèves se rendent à l'école à pied. Notons encore que les quelques recherches réalisées dans une perspective historiographique (Pooley, Turnbull & Adams, 2005, en Grande-Bretagne; Frauendienst & Redecker, 2011, en Allemagne) indiquent à l'inverse une relative stabilité dans les modalités de déplacement et la distance parcourue par les enfants pour se rendre de leur domicile à l'école au cours des 60 dernières années. Les principaux changements portent donc davantage sur la complexification des trajets en fonction des systèmes de garde, des loisirs, qui s'ajoutent à l'influence de la météo, de la présence ou non de pairs pour parcourir le chemin en leur compagnie, ou encore de l'heure du réveil comme facteurs de variabilité pour l'organisation du parcours à et de l'école (Moody, Hirschi & Jaffé, 2016). Si la perception des risques encourus par les enfants sur le chemin de l'école (accidents, enlèvements, harcèlement entre pairs, poids du cartable) semble également avoir sensiblement évolué ces dernières décennies (Pooley *et al.*, 2005), marquant les choix individuels de mobilité des enfants, on constate que le chemin de l'école n'a pas radicalement changé entre les années 1950 et aujourd'hui.

Il existe encore peu de données sur la façon dont les enfants transitent d'une sphère à l'autre et comment ce cheminement agit concrètement sur et transforme l'enfance, les familles et l'école.

Un tiers lieu pour les enfants
Dans le cadre d'un projet de recherche sur le chemin de l'école comme tiers lieu³, nous portons notre attention sur cet espace interstitiel, et plus spécifiquement sur l'expérience quotidienne qui en est faite par des enfants de 8 à 12 ans qui se déplacent de manière autonome. Considérant que l'espace public reste de manière générale largement organisé par et pour les adultes (Rasmussen, 2004; Valentine, 1996), nous souhaitons montrer comment les enfants qui évoluent en liberté régulée s'approprient et participent à la création de cet espace-temps et quels sont les bénéfices qu'ils en retirent de leur point de vue sur les plans physique, psycho-cognitif et social. Le terrain d'enquête couvre trois cantons suisses (les Grisons, le Tessin et le Valais), en comparant les zones urbaines et les zones rurales. Combinant plusieurs perspectives disciplinaires (sciences de l'éducation, sociologie de l'enfance, droits de l'enfant), le projet aborde les questions des interactions entre enfants et du jeu sur le chemin de l'école, ainsi que la façon dont ils investissent la possibilité d'y agir, d'y penser et d'y décider librement. Nous utilisons un cadre méthodologique mixte et participatif: observations, questionnaires, dessins d'enfants, interviews mobiles, classement d'images. →



→ Le cadre théorique de ce projet est essentiellement organisé autour du concept fédérateur et interdisciplinaire de « tiers lieu ». Ce concept permet en effet d'articuler et d'intégrer les différentes dimensions complémentaires inhérentes au chemin de l'école construit comme un objet d'étude irréductible à une approche monodisciplinaire. C'est le sociologue américain Oldenburg qui forge le concept de tiers lieu en 1989 pour décrire les zones ou les espaces entre les deux grandes sphères significatives de la vie des individus (domicile versus travail). Selon lui, un tiers lieu peut prendre plusieurs formes et permet à des personnes, qui ne sont pas nécessairement destinées à se rencontrer, de se rassembler dans un esprit ludique et innovant (café, épicerie, etc.). Les tiers lieux génèrent, par les rencontres aléatoires et les conversations qu'ils permettent, des liens sociaux et renforcent la cohésion de la communauté, aplanissant les différences socio-économiques et culturelles entre les individus qui se retrouvent dans un endroit neutre et où ils deviennent cocréateurs de leur réalité. Le concept de tiers lieu s'éclaire également à la lumière des conclusions des chercheur-e-s français-e-s Chombart de Lauwe, Bonnin, Mayeur, Perrot et de La Soudière (1976), qui décrivent les rapports de l'enfant à son milieu, hors des sphères scolaire et familiale. Ces auteur-e-s soulignent combien les activités ludiques pratiquées à l'interface entre ces sphères ne peuvent être réduites à la seule personnalité de l'enfant, mais qu'elles sont bien liées à leur milieu sociogéographique.

La conception du chemin de l'école comme tiers lieu pour les enfants nous invite donc à le décrire et le comprendre comme un environnement apparemment neutre, à la fois physique et social, qui permet des pratiques ludiques diverses et le développement de nouvelles routines. Les premiers résultats de notre enquête indiquent qu'il constitue un espace d'individuation et de socialisation, privilégiant d'une part l'expression de soi, les découvertes et les possibilités d'action sur l'environnement, et d'autre part des interactions sociales significatives, ainsi que la confrontation positive à des individus que l'enfant ne rencontre pas nécessairement dans d'autres contextes (autres classes, quartier différent, adultes, etc.). Les enfants eux-mêmes perçoivent cet espace de transition comme un sas de décompression qui permet de se défouler, de partager, de jouer, de rire. Il devient parfois même l'endroit où se règlent des conflits ayant émergé à l'école ou sur les réseaux sociaux et qui sont plus difficiles à gérer dans ces espaces partiellement contraints (par des adultes ou par médias interposés). Conscients du fait que ce qui vaut à l'école ou à la maison, comme le règlement d'établissement ou les instructions données par les parents par exemple, se rejoue différemment à l'extérieur, les enfants prennent pleinement la mesure de la marge de manœuvre qui est la leur : « faut juste pas qu'on vienne en pleurant », résume une fillette interviewée. Finalement, en qualité d'espace de liberté, nous observons que les enfants qui se déplacent seuls apprennent à gérer la prise de risque et développent de véritables compétences, tout en vivant un « droit à l'aventure ». De facteur de risque, le chemin de l'école négocié de manière autonome par l'enfant peut dès lors devenir un facteur protecteur. ■

Références

Association Transports et Environnement ATE. (2010). *Le chemin de l'école: une aventure! Planification et réalisation de chemins de l'école sécurisés*. Descriptif de colloque.

Chombart de Lauwe, M.-J., Bonnin, P., Mayeur, M. Perrot, M., & de La Soudière, M. (1976). *Enfant En-Jeu. Les pratiques des enfants durant leur temps libre en fonction des types d'environnement et des idéologies*. Paris: Éditions du Centre national de la recherche scientifique.

Frauendienst, B. & Redecker, A. (2011). Children's independent mobility in Germany: Where is Germany heading? In María José Piñeira Mantifián & Niamh Moore (Eds.), *Changes in the City* (pp. 39-50). Santiago de Compostela: Nino-Centro de Impresión Digital.

Groupe Palomar (2010). Les enfants comme acteurs urbains. Dans de Biase, A. & Coralli, M. *Espaces en commun. Nouvelles formes de penser et d'habiter la ville*. Paris: L'Harmattan.

Interkantonale Lehrmittelzentrale (ILZ). (2011). *Sicher zur Schule – sicher nach Hause!* Rapperswil: Interkantonale Lehrmittelzentrale.

Kaufmann-Hayoz, R. (2010). Les transports du point de vue des enfants – sur les chemins de l'école primaire en Suisse. Dans Association Transports et Environnement (ATE). *Le chemin de l'école: une aventure! Planification et réalisation de chemins de l'école sécurisés*. Descriptif de colloque.

McDonald, N.C. (2008). Children's mode choice for the school trip: the role of distance and school location in walking to school. *Transportation*, 35, 23-35.

Moody, Z., Hirschi, C. & Jaffé, Ph.D. (2016). Le chemin de l'école en Valais (1900-2015): la négociation communautaire des espaces éducatifs. S. Cantinotti, J.-H. Papilloud, Ch. Boulé, Ph.D. Jaffé, Z. Moody, P. Riva Gapany, & J. Zermatten, *L'enfant en Valais 1815-2015*. (Vol. 1, pp. 301-315). Martigny (Valais), Suisse: Société d'histoire du Valais romand.

Murray, L. (2007, Nov.). *The Journey to school: research findings*. University of Brighton.

Oldenburg, R. (1999). *The great good place: Cafés, coffee shops, community centers, beauty parlors, general stores, bars, hangouts, and how they get you through the day* (2nd Ed.). New York: Paragon House.

Pooley, C.G., Turnbull, J. & Adams, M. (2005). The journey to school in Britain. *Area*, 37(1), 43-53.

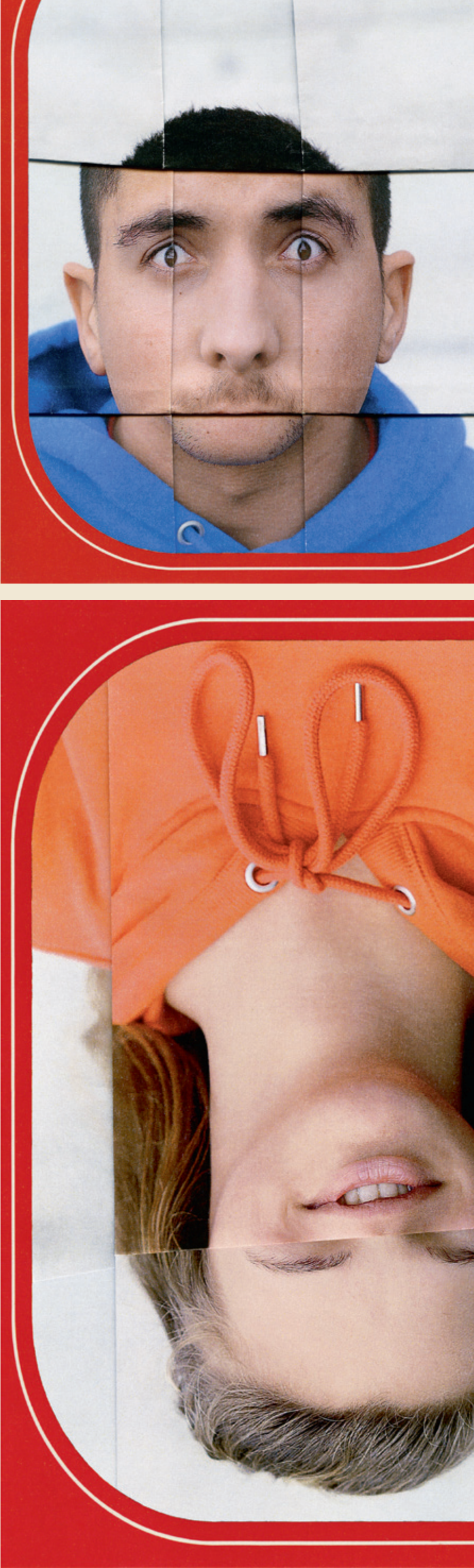
Rasmussen, K. (2004). Places for children – Children's places. *Childhood*, 11(2), 155-173.

Sissons Joshi, M., MacLean, M. & Carter, W. (1999). Children's journey to school: Spatial skills, knowledge and perceptions of the environment. *British Journal of Developmental Psychology*, 17, 125-139.

Valentine, G. (1996). Angels and devils: moral landscapes of childhood. *Environment and Planning D: Society and Space*, 14, 581-599.

Notes

- 1 Le Pédibus est un système organisé d'entraide entre les parents pour accompagner à pied des enfants sur le chemin de l'école, assurer leur sécurité et développer leur autonomie. Introduit en Suisse en 1999, on compte actuellement plus de 250 parcours actifs.
- 2 Bike2school propose aux enfants et adolescent-e-s suisses un concours à la rentrée scolaire, où chaque participant-e collecte des points pour son équipe en fonction des kilomètres parcourus à vélo pour se rendre à l'école.
- 3 Requête n° CR111i_166050 déposée par D^{re} Zoe Moody (HEP-VS), Prof. Philip D. Jaffé (CIDE) et Prof. Frédéric Darbellay (CIDE) «Exploring the way to and from school with children: an interdisciplinary approach of children's experiences of the third place» auprès du Comité spécialisé en recherche interdisciplinaire (CoSP-ID) du Fonds national suisse (FNS).



Un parcours buissonnier dans les représentations littéraires des rapports Famille-École

Par Marlène Lebrun
PH. D. HDR
HEP-BEJUNE

Résumé de l'article en trois points

Le texte littéraire complète le document historique, ethnographique et sociologique

La représentation littéraire de l'élève dit quelque chose de la difficulté de l'École à prendre en compte la vulnérabilité ou la différence culturelle familiale

La littérature constitue une ressource inépuisable dans la formation de tou-te-s les enseignant-e-s

Si la famille constitue la sphère de socialisation première, l'école constitue une deuxième sphère de socialisation plus élargie. Le passage qui fait entrer l'enfant dans une nouvelle posture – un métier, disent d'aucuns comme Perrenoud, celui d'élève – est relativement aisé pour les héritiers (Bourdieu, 1979), mais il est jonché de résistances et de difficultés¹ pour les non-héritiers qui doivent s'acculturer à un nouvel univers dont les codes sont très différents de ceux de la famille. La plupart de ces codes culturels sont implicites et font partie de ces savoirs invisibles que l'école ne permet pas de construire, mais qu'elle évalue et considère comme prérequis, comme le montrent nombre de sociologues pour ne citer que Bautier et Rayou (2009).

Le propos illustre les difficultés et les résistances que peuvent rencontrer les élèves issus des classes populaires et/ou migrantes: comme reflet fictionnalisé des mentalités sociétales, la littérature constitue un réservoir de témoignages sur la difficulté de l'acculturation² scolaire, entendue au sens du changement. J'entends par « acculturation » le fait que le contact d'un enfant dont la culture familiale d'origine est différente de la culture scolaire génère un changement culturel, que l'élève le veuille ou non, le conscientise ou non. Il est possible que le terme d'« enculturation », de l'ordre du néologisme (Pretceille, 2017), soit plus pertinent.

Le célèbre roman de Flaubert, *Madame Bovary*, a généré nombre de commentaires sur l'héroïne, Emma Bovary, qui n'arrive pas à vivre sa vie de petite bourgeoise à l'aune des rêves qu'elle se forge dans la lecture de ce qu'on appelle aujourd'hui les romans à l'eau de rose. Beaucoup moins de commentaires sur le mari qui ne cesse d'aimer Emma, jusqu'à l'agonie finale et même après sa mort quand il lit la correspondance de ses infidélités. C'est pourtant sur ce personnage que s'ouvre et se referme le roman. L'incipit met en scène l'arrivée de Charles adolescent au lycée: *Nous étions à l'Étude, quand le Proviseur entra, suivi d'un nouveau habillé en bourgeois et d'un garçon de classe qui portait un grand pupitre.*

Le point de vue est celui des élèves citadins. Le nouveau devient aussitôt la risée de ses camarades en raison de son habillement et de sa posture de paysan gêné de se retrouver dans un milieu peu familier: *On commença la récitation des leçons. Il les écouta de toutes ses oreilles, attentif comme au sermon, n'osant même croiser les cuisses, ni s'appuyer sur le coude, et, à deux heures, quand la cloche sonna, le maître d'études fut obligé de l'avertir, pour qu'il se mît avec nous dans les rangs.*

Cet incipit prépare le motif de l'inadéquation, celle de Charles au monde de la bourgeoisie, et à celui dont rêvera sa future femme. L'épisode de la casquette déchaîne un charivari digne du nom du pauvre Charles Bovary, qui ne comprend pas « *les huées des enfants prodiges* » (Queneau).

Si cet incipit bien connu date de la fin du 19^e siècle, nombreuses sont les scènes littéraires contemporaines qui décrivent une difficulté à prendre sa place dans le milieu scolaire. C'est moins l'origine ethnique que l'origine socioculturelle qui fait problème. Les romans d'Annie Ernaux, à veine autobiographique, disent la difficulté de l'acculturation lorsqu'on est issu des classes populaires, ils racontent des histoires de place et de conflit de loyauté, à l'instar d'un roman intitulé *La Place*, que la romancière dédie à sa mère qui tenait un café-épicerie. Elle avoue avoir eu honte du métier maternel durant toute son adolescence et même une partie de sa vie d'adulte. Autre roman, *La femme gelée* narre la difficulté de la jeune femme, « bien » mariée, agrégée de lettres, à vivre le reniement de ses origines. À l'instar des « paroles gelées » qui viennent de Rabelais³ et constituent une belle métaphore de ce qu'on appelle aujourd'hui la langue de bois – eu égard à la doxa et aux attentes qui lui sont liées –, la narratrice finit par devenir une nouvelle personne complètement coupée de ses origines et de ses racines.

Le gone du Chaâba d'Azouz Begag raconte l'enfance lyonnaise d'un enfant de migrants maghrébins dans les années 1970. Grâce à un professeur pied-noir, qui ne s'arrête pas aux ongles sales mais décèle la soif d'apprendre du jeune élève, le petit Azouz ne manque pas l'ascenseur social que lui offre l'école, devient docteur en économie et même ministre de l'Action sociale en France.

Un jour de sortie de classe, Begag met en scène le déchirement du jeune enfant qu'il a été, tiraillé entre deux cultures à travers un terrible conflit de loyauté lorsqu'il ressent de la honte, devant ses camarades juifs, à apercevoir sa mère venue le chercher. Il décide de faire semblant de ne pas la voir:

Ça s'est passé un soir vers 5 heures, alors que M^{me} Valard venait juste de nous libérer. Je descendais l'escalier qui débouche directement sur le trottoir de la rue, les deux compatriotes juifs à mes côtés. Plusieurs mamans attendaient leurs gones. Soudain, une vision insupportable boucha le cadre de la porte. Là, sur le trottoir, évidente au milieu des autres femmes, le binouar tombant jusqu'aux chevilles, les cheveux cachés dans un foulard vert, le tatouage du front encore plus apparent qu'à l'accoutumée: Emma. Impossible de faire croire qu'elle est juive et encore moins française. Elle me fait un signe de la main pour m'avertir de sa présence, quand Alain dit à son double: – Regarde, elle t'appelle, l'Arabe. Le double éclate de rire, un rire des plus ignobles, avant de poursuivre: – C'est ta femme? Et ils s'esclaffent de plus belle, là, à quelques centimètres de moi. Et je reste muet, piégé, comme les Égyptiens dans le désert du Sinaï. Je feins de rattacher le lacet de ma chaussure pour attendre qu'ils s'éloignent de moi. Et lorsqu'ils me tournent le dos, j'adresse à ma mère de grands signes de bras, secs, déterminés! Je lui parle avec mes yeux, mes mains, mon corps tout entier pour la supplier de s'en aller, de se mettre ailleurs. D'abord, elle ne comprend rien à mes gestes et continue de me sourire et d'agiter son bras dans ma direction. Puis, au fur et à mesure que j'accentue mon mouvement de colère, son sourire disparaît de ses lèvres, son bras s'abaisse, son corps se fige. Finalement, elle fait marche arrière et s'en va se cacher derrière une voiture. Sauvé! Pendant ce temps, les autres mamans retrouvent leurs enfants à grands coups d'embrassades. (pp.190-191) →

→ Azouz passe une année difficile à l'école primaire car sa maîtresse ne l'aime pas: elle ne manque pas une occasion de lui rappeler son origine et sa différence. Au secondaire, il ren-
- contre un professeur qui croit en lui et l'aide à s'inscrire parmi les meilleurs. Il est très heureux, mais bientôt, certains Arabes de sa classe qui se moquent de lui à l'école le rejettent, ne le considérant plus comme un des leurs. L'épisode des chaussettes de Moussaoui (pp. 100-104) dit l'arrachement que suppose l'ac-
culturation scolaire, quand on est fils de migrant algérien, ouvrier de surcroît. Dans une scène ubuesque, le cousin d'Azouz, sommé par le maître d'enlever ses chaussettes, l'invective en le traitant de pédé, puis de raciste, lorsque celui-ci lui laisse entendre qu'il a les pieds sales. Le summum est atteint quand le maître désigne Azouz comme l'exemple de l'Arabe qui réussit à l'école, ce qui prouverait l'équité scolaire. Contrairement à ses amis, qui voient en Azouz un renégat, son père est très fier de lui et lui répète sans cesse qu'il doit bien travailler à l'école pour qu'il puisse avoir un bon travail: «comme les Français» – contrairement à lui qui n'est qu'un maçon.

Christiane Perregaux (2009) rappelle les stéréotypes dont sont victimes les enfants de migrants par les enseignants qui confondent l'allophonie avec un handicap, et croient que les parents n'aident pas leurs enfants à réussir à l'école, alors que c'est souvent tout le contraire: ils font confiance à l'école du pays d'accueil et la voient comme un ascenseur social pour sortir leurs enfants de la misère qu'ils ont fuie.

Ce que décrit Begag en 1986 avec son premier roman a été illustré dans les travaux des sociologues de l'équipe ESCOL Paris VIII, qui ont éclairé le rapport aux savoirs, à l'apprendre, à l'école en milieu populaire.

Dans *Plus tard, je serai un enfant* (2017), Eric-Emmanuel Schmitt raconte aussi son enfance lyonnaise. Contrairement à Begag, Schmitt est un héritier et la réussite scolaire est presque naturelle. Le mythe de la méritocratie est mis à mal:

Fils de professeurs, j'ai apprécié l'école et accompli, sans trop de difficultés, de hautes études, doté d'un psychisme assez souple pour me plier au conformisme académique. Or se cultiver forme, mais déforme : on intègre des normes, on ingère des contraintes, on empile des connaissances. Durant ma scolarité, rien ne sollicita ma créativité initiale, tout l'ensevelit. Sitôt que je débarquai sur le marché de l'emploi, l'obligation de performance enterra davantage ce qui subsistait d'audace et d'innovation. La nécessité de travailler pousse à exploiter ce que l'on sait, non à explorer ce que l'on ignore. (p. 12)

Schmitt lance un réquisitoire contre l'académisme, qui éduque à la docilité tout en étouffant la créativité et la curiosité. Il fait l'apologie de l'enseignement de la philosophie :

Pour rester vivant, il faut apprendre autant que désapprendre. Heureusement, la philosophie m'incita à l'examen critique – faire et défaire –, m'encourageant à remettre en question les règles acquises. Grâce à son hygiène mentale, la philosophie m'a conduit à rallier le dynamisme curieux et entreprenant de mon enfance. (p. 12).

Dans *Daddy-Long-Legs* (1912), le célèbre roman de l'Américaine Jean Webster traduit en *Papa longues jambes* ou *Papa Fauchoux* dès les années 1930, la jeune étudiante élevée dans un orphelinat se retrouve, grâce à un bienfaiteur anonyme, sur les bancs de l'Université. La seule requête du généreux parrain est qu'elle lui envoie une lettre hebdomadaire. C'est donc à travers cet échange épistolaire que le lecteur vit l'adaptation de Judy dans un milieu étranger et hostile dont il faut décoder les codes culturels. C'est moins dans les cours que dans les moments de détente que la narratrice vit un sentiment tenace d'exclusion : « Je suis une étrangère dans un monde dont je ne connais pas la langue. » La langue n'est pas étrangère, il s'agit bien de l'anglais américain, mais la narratrice voit paradoxalement une situation d'allophonie culturelle car le langage et la culture, à travers notamment les lectures légitimées, restent des instruments de sélection et de reconnaissance de l'élite par elle-même.

Au terme de ce parcours éclectique, au fil de quelques romans qui donnent à penser les relations complexes, souvent difficiles, voire conflictuelles entre la culture familiale et la culture académique, j'insisterai sur l'importance de la fiction et de la littérature pour prendre conscience des moments pénibles, voire de rupture, que ce couple Famille-École vit souvent. Edgar Morin (2013), après Marthe Nussbaum, dans *Les émotions démocratiques* (2011), met en avant le rôle de l'empathie qui permet d'apprendre la compréhension et la tolérance. Rien de plus important pour un-e enseignant-e confronté-e à une multiculturalité de plus en plus grande d'appréhender la nature des relations culturelles en jeu à l'école: ces dernières sont loin d'aller de soi lorsqu'on n'appartient pas aux classes socioculturellement privilégiées, dont les enfants semblent réussir avec facilité à l'école⁴. Les sociologues de l'éducation nous mettent en garde contre toute tentative de naturalisation. Ainsi la littérature peut-elle se lire comme une grammaire implicite d'une sociologie du « rapport à », et notamment pour les extraits choisis, du rapport à l'école et à sa culture dominante. Elle constitue un réservoir de textes qui donnent à penser au sujet du couple Famille-École; ainsi la littérature entre-t-elle en complémentarité avec les travaux des philosophes, des anthropologues et des sociologues de l'éducation et de la famille. Il est dès lors loisible d'utiliser ces deux types de textes – littéraires et scientifiques – dans les cours de sciences de l'éducation qui traitent de la question des familles⁵. ■

Références

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

Begag, A. (1986). *Le gone du Chaâba*, Paris: Seuil, Coll. Points Virgule.

Bourdieu, P. (1979). *La distinction. Critique sociale du jugement*. Paris: Minuit.

Demorgon, J. (2005). *Critique de l'interculturel. L'horizon de la sociologie*. Paris: Economica-Anthropos.

Ernaux, A. (1984). *La place*. Paris: Gallimard.

Ernaux, A. (1981). *La femme gelée*. Paris: Gallimard.

Flaubert, G. (1857). *Madame Bovary*. Paris: Michel Levy Frères.

Lebrun, M. (2017: juin). A propos d'un ouvrage peu connu mais ô combien émancipateur de Philippe Meirieu. *Enjeux pédagogiques* 28, *La psychologie cognitive s'invite en classe*, 30-31.

Meirieu, P. (1999). *Des enfants et des hommes. Littérature et pédagogie. 1. La promesse de grandir*. Paris: ESF Editeur. Collection Pédagogies.

Morin, E. (2013). « Il faut enseigner ce qu'est être humain ». *Le Monde*, 25 octobre 2013

www.lemonde.fr/.../edgar-morin-il-faut-enseigner-ce-qu-est-etre-humain_3502485_1...

Perregaux, C. (2009), Chapitre 10. Enfants issus de familles migrantes: interroger les catégories, revisiter les évidences. Dans Gaëtane Chapelle et al. *Réussir à apprendre*. Presses Universitaires de France «Apprendre», pp. 153-167.

Nussbaum, M. (tr. fr. 2011). *Les émotions démocratiques. Comment former le citoyen du XXI^e siècle?* Paris: Climats.

Pretceille, M.-A. (2017, 5^e éd.). *L'éducation interculturelle*. Paris: PUF.

Schmitt, E. (2017). *Plus tard, je serai un enfant*. Paris: Bayard.

Webster, J. (1912, trad. Esclanpez, 2007). *Papa longues jambes*. Paris: Gallimard Jeunesse.

Notes

- 1 Pour les enseignant-e-s, il s'agit de difficultés, alors que pour les élèves, il s'agit de résistances. C'est un problème de point de vue.
- 2 Le terme d'acculturation vient des anthropologues américains qui l'ont introduit à la fin du 19^e siècle pour nommer le processus entraîné par un contact entre des groupes ethniques différents. Ce terme a été importé par les chercheurs sur les questions d'éducation interculturelle.
- 3 Dans le *Quart Livre* (1552) qui narre le voyage de Dindenault se demandant s'il doit se marier ou non, le Géant Pantagruel jette les paroles gelées à la mer. Belle réflexion de Rabelais sur le langage et la parole.
- 4 Il y aujourd'hui des « contre héritiers », qui disent, par leur échec scolaire, la difficulté d'atteindre le niveau socio-économique atteint par leurs parents.
- 5 Dans *Des enfants et des hommes. Littérature et pédagogie. 1. La promesse de grandir*, Philippe Meirieu a montré comment des textes littéraires peuvent être travaillés dans la formation à l'enseignement pour faire réfléchir les (futur-e-s) enseignant-e-s sur les questions d'éducation.



Construire des liens à partir des lieux de tension

Spomenka Alvir
Formatrice en matière de migration,
de pédagogie interculturelle et
de sociolinguistique urbaine,
HEP-BEJUNE / HES

L'élève allophone porte-t-il des stigmates quand il entre dans l'enceinte de l'école?
Avant d'interroger les stigmates que porterait l'élève allophone, j'aimerais d'abord interroger le terme « enceinte » qui nous aidera à développer ensuite la question des stigmates. Le mot vient de « enceindre »: entourer, enfermer, et induit la notion de « barrière » et de « frontière ». Cette frontière peut être multiple, mais nous nous concentrons ici sur celle qui se situe entre l'espace école et l'espace maison. Elle n'est pas toujours visible, mais elle constitue souvent un obstacle dans la relation école-famille. Avant d'être interprétée comme une séparation physique, la frontière est avant tout dans la tête des acteurs. C'est une notion produite par les collectivités. Elle renvoie à la construction des représentations sociales qui sont des modalités de pensées qui permettent de trouver des repères et de comprendre l'environnement social donné.

La frontière est intéressante dans l'étude des espaces et des stigmates, puisqu'elle peut être vue aussi bien comme un espace de contacts que comme un lieu de tension. Pour dépasser les stigmates, il s'agit de trouver un espace où ses tensions peuvent être exprimées. Réfléchir sur les frontières signifie aussi réfléchir sur la notion de « territoire » et d'« identité ». Si nous considérons la frontière comme un espace de contact, nous arriverons peut-être à créer un espace de confiance qui permettrait ensuite d'évoquer les tensions qui, pour différentes raisons, peuvent surgir dans les deux espaces de l'élève.

La notion de frontière est donc en lien direct avec les stigmates que porterait l'élève allophone. Ils rejoignent les préjugés qui ne sont pas forcément construits sur l'élève même, mais plutôt sur les univers où il a grandi et habité, sur les pays dont il est issu, sur les distances qui nous séparent de lui.

La fabrication de ces représentations et de ces images sur les espaces de l'autre « différent », de l'autre « étranger », est courante. Chacun d'entre nous fait une sorte de « bricolage » qui lui permet de se placer sur son propre terrain afin de trouver ses propres marques, de délimiter son terrain pour se situer vis-à-vis de l'autre. Les représentations, la recherche des repères, les images et les préjugés sont des éléments qui produisent un imaginaire collectif qui s'organise dans un groupe. Cet imaginaire agit sur la lecture et le décodage que les acteurs de l'école se font sur l'univers de l'élève allophone ou que la famille se fait du fonctionnement de l'école. Pour avancer dans la construction du dialogue, il s'agit de déconstruire régulièrement son propre imaginaire et de le confronter avec l'imaginaire individuel et collectif des autres (en l'occurrence celui des parents migrants) afin de tenter d'identifier les frontières qui nous séparent, les images que chacun porte sur l'autre et qui peuvent être à l'origine d'éventuelles tensions qui bloquent la communication.

Pour résumer, on pourrait dire qu'il s'agit de nous interroger plutôt sur les liens à construire à partir des lieux de tension. Cette confrontation des divergences et des écarts aidera le processus de déconstruction des espaces représentationnels qui sont à l'origine des stigmates et des préjugés.

**En quoi la langue est-elle en lien avec le monde affectif de l'élève ?
Changer de langue, c'est rompre les liens ?**
Reprenons la notion des espaces représentationnels pour tenter une réponse à cette deuxième question. Les représentations sur l'autre sont également nourries par les images que l'on se fait sur les langues de la personne qui les pratique. Certaines langues peuvent être plus légitimées que d'autres, voire censurées. Le lien affectif aux langues est très complexe. Il se construit en fonction de plusieurs facteurs : la reconnaissance des pratiques langagières dans un espace donné, le statut social et le statut politique de la langue, la fonction remplie par une langue (parler pour exprimer ses expériences, parler pour créer des liens avec les autres, parler pour apprendre et acquérir de nouveaux savoirs, etc.). L'élève bi ou plurilingue construit son attachement aux langues en fonction de tous ces facteurs. Cet attachement influence également le processus de construction identitaire, qui est un long cheminement, très délicat et complexe.

Les langues peuvent changer de place et gagner en importance dans le parcours de l'élève et selon l'étape de son projet migratoire. La première langue (la langue maternelle) peut parfois passer à la seconde place et gagner un statut de « langue étrangère ». Le français entre dans la famille et peut créer des décalages dans les interactions avec les parents qui ne le pratiquent pas ou très peu. →



→ On peut constater que, dans certains lieux, le rapport des personnes à leurs langues est évident et facile, alors que pour d'autres, il existe une sorte de « jeu de langues » par rapport à leur usage et leur place dans le monde affectif. Le sentiment de décalage et de confusion peut se présenter dans ces corrélations entre les langues. Elles peuvent occuper une place fragile et instable ou être revendiquées pour affirmer l'identité. Cette reconfiguration s'opère dans la combinaison des sentiments d'appartenance, qui impacte la recomposition identitaire. Il est délicat de dire que « changer de langue » c'est rompre des liens, car une continuité et un fil rouge devraient se tisser entre elles pour réussir cette transformation identitaire perpétuelle. Les ruptures n'aident pas cette reconstruction.

Un certain équilibre est nécessaire entre les étapes marquant la reconstruction identitaire, car parler une langue peut représenter aussi l'échec, le conflit de loyauté, les pertes, le retour dans le passé, la transmission d'une mémoire (p. ex. l'importance de la mémoire familiale chez les parents). Le lien affectif recouvre ce processus et dévoile la nécessité de négociation entre la proximité et la distance que l'élève peut développer avec ses langues. Nous réduisons parfois nos rapports aux langues à une certaine subjectivité qui s'y installe, alors que leurs usages sont beaucoup plus complexes et sont inscrits dans les pratiques sociales, d'une manière plus globale et plus objective.

Les attachements aux langues sont au cœur du processus de reconstruction identitaire et ne devraient être pris à la légère ni par l'école, ni par la famille. Donc le regard (positif ou négatif) porté par l'école sur les langues de l'élève allophone peut influencer son rapport à l'apprentissage et à l'acquisition de la nouvelle langue, et surtout son lien affectif aux langues qu'il parle.

Famille et école, en quoi ces deux milieux de socialisation ont-ils de l'importance dans le développement cognitif et notre rapport à l'apprentissage?
L'espace école et l'espace famille ne sont jamais désincarnés de la vie. Ils sont constamment articulés avec l'espace social plus large et les parcours de l'enfant. Les élèves s'identifient à ces deux espaces, attendent la reconnaissance de leurs acteurs (parents, famille, enseignant·e·s, camarades) et y grandissent en gagnant en autonomie et en indépendance. Les deux espaces contribuent à l'apprentissage du monde qui entoure l'enfant. Nous oublions parfois que « apprendre » signifie « ne pas savoir », et par conséquent se mettre dans un état d'insécurité et de risque en s'exposant à l'inconnu. Afin d'arriver à un développement harmonieux, il s'agit pour l'enfant de trouver sa juste place dans ces deux milieux, d'être reconnu avec ses compétences et ses faiblesses, et d'y évoluer selon ses ressources et ses possibilités. Cette sécurité sociale est favorable au développement des enfants mais ce n'est pas la seule.

La sécurité linguistique y contribue également, ainsi que la sécurité spatiale et les attachements aux lieux qui lui permettent de se sentir à l'aise, d'avoir une certaine autonomie et d'agir dans un cadre sécurisant par rapport aux risques qu'exige le processus d'apprentissage. L'absence de liens entre les deux milieux peut parfois freiner l'évolution des apprentissages. Cette rupture peut provoquer le sentiment d'insécurité dans la langue parlée ou dans l'autre espace pratiqué (cela peut concerner aussi bien le français que la langue maternelle ou l'espace école, l'espace maison). La langue est trop souvent considérée comme objet d'enseignement ou d'apprentissage avant d'être vue comme un objet social qui permet les interactions et favorise les relations qui se tissent entre les personnes. Elle constitue les fondements de son développement et de son apprentissage, une sorte d'enveloppe émotionnelle, sonore et relationnelle, comme dirait Marie-Rose Moro¹. La bonne articulation entre ces deux espaces et entre leurs langues est primordiale pour un bon développement et une évolution harmonieuse des apprentissages.

« Bien parler », c'est être considéré autrement (eu égard aux pratiques sociales) ?
« Bien parler » convoque la notion du « locuteur idéal », or ce locuteur idéal n'existe pas. La langue évolue selon un contexte politique, économique, social, affectif, et même un natif ne maîtrise pas toujours sa transformation rapide. Certaines locutions peuvent être très bien dites et prononcées mais en même temps mal employées, car la situation d'interaction est mal évoluée, peu maîtrisée.

« Bien parler » signifie aussi s'aligner avec la langue normative en déployant un usage adéquat par rapport aux relations que l'on a avec les autres personnes impliquées dans l'interaction (relation de hiérarchie, d'amitié, de travail, etc.).

Selon les pratiques d'un espace (par exemple d'une classe), l'usage de la langue peut se faire de manière très différente garantissant (ou non) l'accès à certaines réalités sociales (vie à l'école). À l'arrivée dans un nouveau pays, l'élève allophone se trouve face à un usage spécifique et limité de la langue. Il commence par un niveau qui lui permet de « survivre » dans son groupe. Il va tendre vers le « bien parler », mais la focalisation sur la langue normative pourrait freiner son apprentissage. Tout en allant vers la langue normée il cherchera à donner du sens à ces pratiques langagières, en les inscrivant dans les pratiques sociales. Il réalisera que « parler » est avant tout un acte lui permettant de se situer dans son contexte et d'agir dans sa classe et dans son environnement.

Les élèves allophones sont exposés aux espaces « pluridiscursifs » (une langue spécifique selon la situation, son interlocuteur ou le genre du texte étudié), ce qui rend l'apprentissage de la langue seconde complexe. Maîtriser la langue n'est pas forcément de « bien parler », mais surtout de savoir mobiliser le bon répertoire langagier pour bien « coller » à la réalité sociale donnée. Si l'élève allophone ne maîtrise pas cette « gymnastique discursive », il sent le décalage et la difficulté pour s'inscrire dans les réalités scolaires et sociales. C'est pourquoi l'enseignement de la langue seconde devrait se concentrer davantage sur ces formes discursives et leur inscription dans les réalités sociales, à la place de se focaliser sur la maîtrise du code et sur le fonctionnement de la langue, qui sont certes indispensables mais devraient être coordonnés avec leur bon usage.

La non-maîtrise d'une langue peut occasionner des sanctions, voire des exclusions. C'est pourquoi il est très important de mener une réflexion parallèle et conjointe entre l'enseignement de la langue, son usage et la primauté donnée à « se parler » avant de « bien parler ».

Nous ne devons pas oublier qu'apprendre une langue ne se fait pas pour « bien » parler mais avant tout pour « dire » des choses, pour apprendre à « penser autrement » et pour communiquer ses pensées et ses messages à l'autre afin d'établir la communication.

L'école de la ville, l'école de la campagne, deux milieux différents aujourd'hui?
La distance entre ces deux milieux est certes présente, mais elle se réduit de plus en plus: les deux milieux se confondent sur le plan géographique et surtout dans les petits pays comme la Suisse. La frontière entre la ville est la campagne s'efface et elle est de moins en moins perceptible. Quant au plan social et économique, la mixité entre les couches sociales augmente : les familles aisées se retirent à la campagne et forment parfois les cités-dortoirs, alors que les paysans vont chercher le travail dans la ville.

On peut également constater une légère augmentation de la mixité linguistique et culturelle à la campagne, due aux logements à loyers modérés construits dans les alentours de la ville, pendant que l'espace urbain vit de sa pluralité culturelle en en faisant sa marque. C'est un fait : les villes sont plurielles de nos jours, et sur différents plans (démographique, social, économique, architectural, linguistique, etc.).

Ce qui vient brouiller des limites entre les deux milieux, ce sont les nouvelles technologies qui multiplient les interactions à tous les niveaux, facilitent les transports et la mobilité entre la maison (à la campagne) et le travail (souvent en ville). Les groupes WhatsApp pour du covoiturage sont une belle illustration de réduction de ces distances. Cette nouvelle façon de communiquer rapproche en quelque sorte l'école de la ville et l'école de la campagne, au-delà d'une harmonisation qui se fait aussi sur les plans cantonal (lois scolaires), intercantonal (PER, MER, CIIP) ou fédéral (HarmoS).

La différence est probablement plus visible sur le nombre de possibilités des stimuli extérieurs donnés par la ville (ses espaces de loisirs, de sport, des événements culturels, des sorties ou des activités extrascolaires), et par conséquent la possibilité de varier les parcours quotidiens.

La multiplication des parcours dans la ville ouvre la possibilité de côtoyer en même temps et plus souvent la différence et la mixité sociale, culturelle et linguistique. Si les enfants habitent dans les cités-dortoirs situées en dehors de la ville, l'école reflétera automatiquement cette réalité sociale. Une classe est en quelque sorte une loupe grossissant les phénomènes sociaux d'une manière plus précise en faisant ressortir ses caractéristiques sociales.

Ce que l'on peut retenir, c'est que la distance et la proximité avec l'autre sont de moins en moins exprimées par la distance géographique. L'altérité peut être assignée à un espace lointain et « exotique », alors qu'elle est souvent très proche, sur le palier, chez nos premiers voisins, chez le camarade de la classe. ■

Notes

1 Moro, M.-R. & Peiron, D. (2012). *Les enfants de l'immigration, une chance pour l'école*. Paris: Bayard.

Regards et ressentis de parents d'enfants HP

Pierre-Yves Gerber
Chercheur et formateur, HEP-BEJUNE

Céline Miserez-Caperos
Chercheure, HEP-BEJUNE

Georges-Alain Schertenleib
Chercheur et formateur, HEP-BEJUNE

Ce texte est le fruit d'une recherche exploratoire en cours ¹ sur les enfants HP ² au cycle 2 dans l'espace BEJUNE. Il ne représente en aucun cas une vision exhaustive ³ de la situation générale des familles d'enfants HP mais apporte, cependant, un éclairage sur le vécu de trois entités familiales, eu égard à la scolarité de l'enfant et les effets de celle-ci sur eux-mêmes et a fortiori sur leurs parents. Pour cet article, nous avons choisi de poser notre regard sur les données issues des entretiens avec les parents et proposons une brève immersion ⁴ dans chacune des trois réalités étudiées (les familles d'Alexandre, de Marie et de Julien) ⁵, puis tissons brièvement quelques liens.

Alexandre

La maman a des attentes élevées face à l'école et à la formation des enseignants qui devraient disposer de davantage de connaissances sur les troubles des enfants présents dans les classes ordinaires de manière à « avoir automatiquement les réflexes ». Elle-même se documente intensivement sur les questions du haut potentiel; elle pense qu'il faudrait « développer des fiches conseils » et diffuser à tous les enseignants « un support qui soit peut-être développé par les associations qui défendent les enfants HP » ⁶.

Si tout n'a pas toujours été facile pour Alexandre – il est arrivé, par exemple, qu'une de ses enseignantes le prenne en grippe, excédée par certaines de ses attitudes en classe – la maman est consciente et reconnaissante du travail important consenti par son enseignante actuelle (6H), avec laquelle la collaboration est, par ailleurs, étroite. Elle considère celle-ci comme « une bonne enseignante » ⁷: collaborant régulièrement avec une orthophoniste, elle a perçu dès la rentrée scolaire une dyslexie chez Alexandre, ce qui a débouché sur un entretien avec les parents et permis la mise en place rapide de mesures BEP ⁸. Elle a également soupçonné très rapidement le haut potentiel ⁹ d'Alexandre, se référant à des situations déjà vécues précédemment dans sa classe. Elle a « bien su faire avec lui »: le cadrer tout en lui laissant suffisamment d'autonomie pour qu'il soit nourri du point de vue du savoir. Ainsi, dès qu'il avait terminé une tâche, il pouvait, par exemple, prendre un livre: « Il a lu toute la bibliothèque de sa classe, ça compensait bien. » La maman considère que les parents ont également fait « beaucoup d'efforts pour que ça se passe bien », pour suivre le travail de l'enfant, et pour soutenir celui de l'enseignante.

Même si tout semble se dérouler relativement harmonieusement en classe (encadrement, rythmes, formes et techniques de travail, prise en compte de ses spécificités), l'impact sur la famille, lié à la particularité d'Alexandre, n'en est pas moins très important. En effet, du point de vue des apprentissages, par exemple, plusieurs sources de tensions importantes à la maison sont signalées: tensions dues à l'écart entre ses compétences réelles et ses résultats scolaires, ou encore « divorce » entre sa soif d'apprendre des nouvelles choses et le rodage scolaire, perçu par lui comme totalement inutile: « Ben rabâcher, faire des fiches, des choses qu'il a l'impression qu'il a déjà comprises [...]. Il aime pas travailler quoi. » Chaque fois que la maman tente d'entrer en matière sur les devoirs, il met « les pieds au mur », disant: « je sais, je connais bien ». Elle explique qu'il n'a pas encore intégré la nécessité, parfois, de répéter ou d'exercer. →

Cet article s'intéresse à des parents d'enfants HP au cycle 2. Il se base sur des entretiens qui visent à mettre en évidence comment ces parents déclarent gérer leur enfant et leur scolarité, ainsi que comment eux-mêmes expliquent vivre cette triple transaction (face à leur enfant, face au système scolaire et face à eux-mêmes, ainsi que face aux multiples influences mutuelles).

Notes

- 1 Ce texte ne représente qu'une petite partie de notre recherche qui débouchera sur une publication plus substantielle ces prochains mois. Dans une perspective qualitative, nos données sont issues d'entretiens portant sur trois cas différents, avec à chaque fois une triple centration sur l'élève, les parents et l'enseignant. Sauf mention contraire, ce sont les paroles des mamans qui sont rapportées dans les citations.
- 2 Par simplification, nous emploierons dans le texte enfant HP, comme eux-mêmes se nomment. Par ailleurs, tous ont été officiellement diagnostiqués HP par des psychologues spécialisés sur la base d'une batterie de tests standards.
- 3 Au contraire, non seulement il s'agit d'un tout petit échantillon, mais au demeurant, ces familles ont souhaité participer principalement pour que leur vécu et leurs problèmes puissent servir à aider les familles mais aussi le système scolaire dans son entier.
- 4 Nous avons choisi à dessein d'immerger le lecteur dans l'univers de chaque famille, premièrement afin d'être le plus en phase avec la thématique de ce que « l'école fait aux familles »; deuxièmement, afin de donner à voir l'envers du décor et ainsi saisir, sur la base d'entretiens, la particularité du vécu de chacun de ces trois enfants et de leurs parents; troisièmement, nous nous devions de respecter la cohérence avec notre méthodologie de recherche. Elle est basée principalement sur la *grounded theory*, dans laquelle les résultats sont ancrés dans l'empirie.
- 5 L'ensemble des noms évoqués dans ce texte sont des noms d'emprunt.
- 6 Notons que des informations de cette nature sont à disposition des enseignants sur les sites officiels des services des cantons de Berne http://www.erz.be.ch/erz/fr/index/kindergarten_volksschule/kindergarten_volksschule/integration_und_besonderemassnahmen/begabtenfoerderung.html) et Neuchâtel (<http://www.ne.ch/autorites/DEF/SEEO/infos/Pages/accueil.aspx>), et qu'au Jura, par exemple, les enfants HP peuvent sortir de leur classe et fréquenter des « sessions d'enrichissement », une fois par semaine pendant une matinée.
- 7 Elle dit à son fils « tu as de la chance, tu as une bonne enseignante » comme la maman de Julien le dit ci-après.
- 8 BEP: besoins éducatifs particuliers. Ici, par exemple, l'utilisation d'un iPad eu égard à sa dyslexie.
- 9 A ce propos, à titre indicatif, notons que selon une étude effectuée sur le canton de Neuchâtel en 2007 sur une population de 38 élèves de 4 à 17 ans, près de 80 % sont testés entre l'âge de 4 et 9 ans. Et c'est à 7 ans que le plus grand nombre a été testé (11), soit pendant le demi-cycle 3-4H, moment charnière lors duquel notamment l'acquisition de la lecture est centrale.

→ Autre exemple : la souffrance, voire le désespoir face à l'effort qui ne porte pas ses fruits : « Il est des fois désespéré, on voit qu'il a fait un immense effort sur un truc et puis après bam ! La correction arrive ou la note tombe et il voit que les efforts qu'il a faits pour lui étaient grands, ça a pas vraiment été récompensé. » Il vit un désarroi profond quand il n'y a pas de rapport entre « ses efforts et la gratification » de la note ou des codes d'évaluation.

Du point de vue des relations avec ses camarades, Alexandre est davantage souffre-douleur que leader. Ces derniers l'ont, en effet, beaucoup harcelé et avaient même institué un club anti-Alexandre. Cette situation est pourtant basée sur un paradoxe : de nature généreuse et sociable, mais aussi parce qu'il éprouve le besoin d'être reconnu, il ne peut pas s'empêcher d'aider les autres qui *doivent* savoir, il veut leur expliquer ce que lui sait déjà. Cela lui joue des tours. Sa mère évoque « l'effet balancier » : « Si ça va pas à l'école, qu'il est harcelé, il réagissait mal en classe, il se faisait encore par-dessus punir par l'enseignante. Ça en rajoutait des couches, c'était juste terrible à la maison à récupérer. » Suite à des problèmes récurrents d'angoisses mais aussi à cause de cette situation de harcèlement, ses parents l'ont fait suivre par un psychologue pour l'aider à travailler sur « son positionnement, [...] son autorité propre » et à développer « son autonomie ». Après plusieurs années de suivi psychologique et l'encadrement de la nouvelle maîtresse, il a aujourd'hui retrouvé sa joie de vivre et certains de ses harceleurs de l'an passé sont même devenus ses camarades les plus proches.

Marie

Les débuts à l'école ne se sont pas très bien passés, même si la maîtresse « était très chouette ». En effet, Marie se « rongait les cheveux ». A ce moment-là, elle a été « testée » et a fait la 1^{re} et la 2^e enfantine en une seule année.

En classe, bien que Marie ait un comportement impeccable, elle « s'est beaucoup adaptée » pour faire partie des groupes de ses camarades. Elle a des copines mais ne se fait inviter que très rarement aux anniversaires. De plus, à l'école, « Marie se sent différente », notamment en termes d'intérêts sur différents domaines que ses copines n'ont pas.

La maman s'investit énormément dans le cursus scolaire de sa fille, à plusieurs niveaux : elle raconte notamment que Marie était « en souffrance », aussi bien concernant son ennui en classe qu'au niveau relationnel : la maman estime, à ce moment-là (en 6H), son degré de souffrance à 8 sur 10. Toutefois, lorsqu'elle a souhaité mettre Marie dans une structure privée (un demi-jour par semaine sur le temps scolaire) la direction de l'école a tout d'abord refusé. Elle a alors rappelé que son aînée y était également allée (cette dernière était au bord de la phobie scolaire) et l'école lui a dit « ça nous dit quelque chose mais ils l'ont pas noté [...] ils ont voulu garder ça [...] sous silence [...] ils veulent pas trop que ça se sache ». Finalement, en insistant, elle a obtenu l'accord de la direction.

→ En 3H, Marie peinait à écrire correctement ses mots, alors que ses apprentissages dans les autres disciplines se déroulaient sans encombre. Selon son enseignante, puisque Marie « a su lire très vite, c'est impossible qu'elle soit dyslexique ». Pourtant, des études (par ex., Springer & Deutsch, 2000) traitant des troubles associés au haut potentiel soulignent que la dyslexie – tout comme la dysorthographe – peut être associée à un déficit dans le traitement séquentiel de l'information. Or, il semblerait que certains enfants HP lisent de manière globale et comprennent le sens de la phrase, tout en rencontrant des difficultés lors du déchiffrage d'un texte (Siaud-Facchin, 2012). Ainsi, ce n'est pas parce que Marie a su lire tôt qu'elle ne pouvait pas être dyslexique.

En fin de 6H, la jeune fille avait accumulé beaucoup de retard sur le programme et la maman a alors demandé un bilan chez une orthophoniste, qui « était prête à tenir compte du haut potentiel de Marie ». L'orthophoniste a diagnostiqué – avec peine – une forme de dyslexie et de dysorthographe. Ce constat, en effet, a été rendu difficile, car, dans son travail, Marie « compense ses erreurs », si bien que l'orthophoniste a dû user de stratégies dans la mise en évidence de ces troubles. Marie a été soulagée à l'annonce de cette nouvelle, étant donné qu'elle travaillait dur et n'obtenait pas des notes en lien avec ses compétences. Elle en était triste et pleurait souvent.





La maman évoque également certaines « discriminations » émanant des professeurs. Une enseignante de français, par exemple, a refusé de lui octroyer du temps supplémentaire pour la relecture de ses travaux, ne tenant ainsi pas compte de sa dyslexie, « sous prétexte qu'elle avait la moyenne ». La maman s'est à nouveau impliquée, en demandant notamment une entrevue avec le directeur, pour que Marie puisse utiliser l'iPad comportant un programme pour dyslexique. Contrairement à l'enseignante qui le refusait, la direction a accepté l'utilisation de cet outil.

Actuellement, la maman évalue la souffrance de sa fille à 4 sur une échelle de 10. Cette souffrance se rapporte principalement à sa différence, mais aussi au fait de se sentir vite « blessée », notamment lorsqu'on lui fait une remarque « quelconque ». En outre, la maman a l'impression que les efforts de « sur-adaptation »¹⁰ de Marie à l'école engendrent une grande sensibilité et, à la maison, certaines tensions.

Julien

Il a connu un début de scolarité très positif au sein d'une institution privée¹¹, puis, dès son arrivée dans l'école publique en 2H, de gros soucis. Selon Perrenoud, parmi les [...] événements qui affectent le climat familial, on réservera une place à part aux jugements portés par l'école sur l'enfant et indirectement sur sa famille [...]. Les maîtres laissent parfois entendre explicitement que l'enfant est le produit d'une éducation [...]. S'il échoue, c'est « parce que ses parents n'ont pas su ou voulu lui donner les moyens de réussir ». Certains parents se sentent coupables de n'avoir pas voulu, humiliés de n'avoir pas su élever un enfant conforme aux vœux de l'école (Perrenoud, 1987).

Cela corrobore les propos de la maman : « on a été traités de mauvais parents depuis le moment où on l'a mis à l'école [publique] jusqu'à ce qu'on rencontre Madame G. » (en fin de 4H). La mère évoque à ce sujet un entretien où les deux maîtresses de 2H « se sont acharnées » en disant : « Vous comptez faire quoi [...] ? Il faudrait peut-être lui mettre des règles à la maison. » J'ai dit : « Écoutez plus de règles que ça, c'est une petite camisole orange et pis marqué Guantanamo derrière ... Il est cadré à la maison. Et puis ça va plutôt bien. Ce serait peut-être moi qui pourrais vous donner un cours. »

La situation a empiré en 3H, lorsqu'il a changé d'enseignante. Julien « hurlait et il disait [à sa maman] t'as qu'à appeler les flics, je veux pas aller à l'école, je n'irai pas... Et je lui ai expliqué que c'était moi qui allais en prison si lui n'allait pas à l'école et puis il m'a dit, ah bon. Je vais y aller alors ». Il y est donc retourné ; et il s'est entendu dire par son enseignante qu'il était « méchant ». Ce terme a résonné toute l'année dans la tête de Julien qui pensait qu'il était un enfant méchant et qu'il le resterait, cette dernière lui ayant dit « tu le seras toute ta vie ». Cet exemple semble être assez symptomatique du risque connu et important lié à une des spécificités de nombre d'enfants HP « [...] ce qui est ressenti par l'adulte comme de l'insolence est souvent l'expression d'un besoin de l'enfant à HPI de penser par lui-même, de comprendre le fonctionnement du monde qui l'entoure, d'y trouver une cohérence... » (Département de l'éducation, de la culture et des sports (DECS), SEO, 2009, p.5). →

Notes

10 Les enfants HP découvrent leur différence lorsqu'ils sont notamment au contact de leurs camarades. Ils ne l'affirment pas toujours en ces termes, mais ils se sentent et se perçoivent comme étant différents. Ainsi, lorsqu'ils tentent de faire partie d'un groupe d'élèves, de la classe, etc., ils développent des capacités d'adaptation (ou de suradaptation) qui les amènent souvent à gommer, voire nier leurs ressentis (Association suisse pour les enfants précoces (ASEP), 2009). En effet, l'enfant HP est suradapté lorsque, dans ses rapports sociaux, il franchit « la frontière abstraite qui sépare le compromis de la compromission. Pour être accepté, reconnu par les autres, on peut ainsi basculer dans le déni de soi » (Magnin, 2010, pp. 43-44).

11 Notons que cette structure-là, spécialisée sur les 1-2H, n'est pas la même que celle de Marie, ni la même que celle où Julien est allé en début de 4H.

→ Les parents relèvent également que leur fils s'est fait maltraiter par une enseignante qui lui tirait les cheveux, qui le « faisait travailler dans le corridor, sur le banc », et qui même une fois s'est assise sur lui pour l'empêcher de partir. Le père d'ajouter : « On n'a pas porté plainte mais quand même, c'était un peu limite. » Ajoutons que cette enseignante était cette année-là dans un degré avancé de fatigue : elle avait fait parvenir une missive à tous les parents d'élèves pour le leur signaler.

Il est arrivé un moment où Julien et ses parents se sentaient à bout. Cherchant une issue, ils ont choisi de placer leur enfant dans une école privée qui « connaissait bien les HP », leur avait-on assuré. Or tout ne fut pas idéal : « On nous a dit, oui mais cet enfant, avec le QI qu'il a, on comprend pas comment ça se fait que, c'est un flemmard, il sait pas lire... » Cette école l'a accepté provisoirement, mais a refusé de « le prendre définitivement ». Cette période a été difficile à vivre pour les parents et Julien : « C'était une telle pression pour tout le monde, on n'en dormait plus ; il faisait crise de somnambulisme sur crise de somnambulisme, on a dit [...] stop quoi. Dépenser autant d'argent pour finalement se retrouver encore pire qu'à l'école publique, [...] ça vaut pas la peine. »

Les parents ont alors choisi d'intégrer à nouveau leur fils dans le circuit public, avec une lueur d'espoir, cette fois, car ils avaient « eu vent de ces BEP ». D'ailleurs, en préparation de la réintégration de Julien (en cours d'année en 4H), la maman est allée voir le directeur en se disant qu'elle ne « sortirait pas de ce bureau [tant qu'elle n'avait] pas les feuilles de BEP », il les avait déjà toutes préparées. Et cette année-là a été un soulagement car l'enseignante a pu offrir un accompagnement¹² constructif à Julien. La maman évoque que tout se passe très bien. Elle rappelle à son fils qu'il a beaucoup de chance de se trouver dans cet environnement, que son enseignante est très compétente, mais qu'il a lui aussi sa part de travail à effectuer en retour, ce qu'il fait d'ailleurs (selon les propos de l'enseignante).

Par contre, quand la maman rappelle à son fils qu'il y « a peu de chance qu'on ait la même perle l'année prochaine », ajoutant qu'ils laisseront le petit frère une année de plus dans la structure privée qu'avait connue Julien en 1-2H, on sent le poids de l'expérience vécue et le sentiment que, pour elle, une enseignante avec ces compétences, c'est une exception et pas la règle.

À la fin de cette première année positive (4H), le directeur, pour des raisons logistiques, a souhaité que Julien retourne dans le collège où il avait effectué la deuxième année HarmoS. À l'issue de cet entretien, la maman, qui n'a pas été entendue, a sollicité l'assistant scolaire et la psychologue de leur enfant. Cette dernière a téléphoné au directeur. Lors d'un nouvel entretien, « il a dit [...] : < je vous dis tout de suite que j'ai changé d'avis. > À force que tout le monde aille derrière en disant, non, non, non, non, non. Il avait plus le choix ». Et grâce à cela, Julien a pu effectuer la 5H avec cette enseignante, à satisfaction de tous, y compris de cette dernière, qui ne souhaitait pas qu'on lui retire cet élève. Après avoir investi autant d'énergie, elle souhaitait pouvoir bénéficier un peu du fruit de son implication.

Discussion conclusive

« Qu'est-ce que l'école fait aux familles d'enfants HP »... dans le cadre restreint qui a été le nôtre, au final, l'image arrêtée apparaît largement positive : l'ensemble des acteurs (y compris les enfants) ont réussi à faire en sorte que ces élèves aient leur place à l'école et s'y trouvent globalement bien, avec des parents soulagés. Mais quelle débauche d'énergie !

L'école semble souffler le chaud et le froid... En tentant de mettre en évidence schématiquement ce que les familles ont vécu dans un premier temps, revenons sur les notions évoquées : harcèlement, discrimination, souffrance, désespoir, ennui... avec des enfants ou parents s'entendant dire ou se sentant mauvais, voire méchants. Puis ensuite, des éléments inverses se font jour, avec des impressions d'être bien compris, bien encadrés, soulagés. Que s'est-il passé dans l'intervalle ?

En outre, le moteur ou plutôt le déclencheur des processus a souvent été actionné par les parents ; les personnes sollicitées pour chaque enfant sont : une orthophoniste, un psychologue ; pour deux d'entre eux le directeur, et une structure privée ; sans oublier les enseignants. Il semble qu'un processus de besoin de reconnaissance des particularités soit à l'œuvre à plusieurs niveaux : d'abord via un diagnostic, de HP et de troubles associés, qui participent à un soulagement pour enfant (et parents), comprenant ainsi mieux leurs difficultés scolaires et relationnelles. Ensuite, il y a une attente d'accompagnement qui soit en adéquation. Symboliquement incarné par le « BEP » (besoins éducatifs particuliers), il porte en lui la reconnaissance d'une singularité qui plus est officielle, qui a trait au plan éducatif et liée à un besoin.

La maman de Julien en parle abondamment, comme dans une quête. Au niveau des parents, le besoin de reconnaissance semble aller plus loin encore : être reconnus dans leur travail, dans leurs difficultés propres. Tous témoignent de leurs problèmes, tensions, interrogations, et de leur importante implication. Cela pourrait expliquer en partie les propos virulents de certains parents. Avoir un BEP permet indirectement d'obtenir cette reconnaissance, et pouvoir participer à aider les enseignants, pouvoir transmettre l'expérience acquise, ce qui a été appris est peut-être également comme une étape ultime de cette reconnaissance, même s'il s'agit également d'un besoin d'efficacité, de cohérence : les parents pensant avoir appris des choses qui pourraient être utiles de transmettre.

Tous les parents rencontrés nous ont donné l'impression de connaître leur enfant par cœur : ils se sont renseignés, ont participé à des cours (deux des trois familles ont assisté à des formations) et ces heures passées développent des compétences expertes même si balbutiantes parfois, qu'ils pourraient, souhaiteraient, redonner.

Or pour ce faire, la création d'espaces de rencontre se révèle nécessaire. Avec les enseignants, une mise en commun des ressources et des compétences mutuelles semble permettre un accompagnement serein et constructif. La maîtresse de Julien nous disait par exemple au sujet d'un élève :

Justement on avait cet élève, dont on soupçonnait qu'il était aussi HP, mais pas testé. Qui était super lent dans son travail, pas motivé, parce que je pense que c'était effectivement trop facile pour lui. Puis là on a un peu parlé avec les parents. Les parents m'ont dit, mais c'est vrai que s'il pouvait de temps en temps, au lieu de faire des fiches parce que ça l'embête, faire autre chose. Préparer, j'sais pas lire un livre, et faire un exposé. J'ai dit mais oui y a pas de souci, volontiers.

C'est un exemple qui mêle l'écoute, la créativité, le recul,... il s'agit là d'une sorte d'espaces interstitiels qui peuvent permettre de mettre en commun des ressources de manière privilégiée. Et une autre compétence apparaît : celle de l'humilité face à la complexité, la capacité d'accepter une discussion d'égal à égal avec des parents, « experts » à leur niveau. Par ailleurs, ces derniers semblent – pour la plupart – être HP eux aussi (certains l'ont confié)¹³. Ils sont souvent prompts à réagir à l'injustice qu'ils ressentent mais leur facilité à s'exprimer, à chercher des solutions – créatives – les incite à proposer des pistes pour faire mieux. Ce qui, vu sous cet angle, pourrait être une plus-value non négligeable pour les enseignants.

Références

Association suisse pour les enfants précoces (ASEP). (2009). *Les enfants à haut potentiel intellectuel*. Consulté le 09.03.2018 dans : <http://asehp.ch/>

Magnin, H. (2010). *Moi, surdoué(e) ? De l'enfant précoce à l'adulte épanoui*. Bernex, Saint-Julien-en-Genevois : Éditions Jouvence.

Département de l'éducation, de la culture et des Sports (DECS), SEO. (2009). *Brochure d'information à l'usage des enseignants concernant les « enfants à haut potentiel intellectuel »*. Consulté le 11.03.2018 dans : http://www.rpn.ch/hosting/jahia/tous/hpi/brochure_enfants_hp.pdf

Perrenoud, P. (1987). Ce que l'école fait aux familles : inventaire. Dans C. Montandon et P. Perrenoud (Éd.), *Entre parents et enseignants : un dialogue impossible ?* Berne : Lang. Consulté le 22.02.2018 dans : https://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1987/1987_06.html

Siaud-Facchin, J. (2012). *L'enfant surdoué. L'aider à grandir, l'aider à réussir*. Paris : Odile Jacob.

Springer, S. P. & Deutsch, G. (2000). *Cerveau gauche, cerveau droit. À la lumière des neurosciences*. Paris : De Boeck Université.



Mais de telles capacités de recul, de lâcher-prise, de confiance propre, de création, de confiance mutuelle peuvent-elle être à la portée de tout le monde ? Non. Peuvent-elles être à la portée des enseignants ? Oui, et elles le sont comme la citation ci-dessus le montre.

D'ailleurs, la famille d'Alexandre évoque une collaboration étroite avec la nouvelle maîtresse, qui elle-même travaille en « étroite collaboration » avec l'orthophoniste. La maîtresse de Julien évoque une collaboration proche et très utile avec l'orthophoniste, l'assistante scolaire, et explicitement même la maman : « Avant qu'il (Julien) arrive aussi, j'ai voulu rencontrer la maman tout de suite. » N'oublions pas que seul l'enseignant est un professionnel de la relation et de la communication, pas le parent.

Cet aspect revient finalement à plusieurs reprises comme jouant un rôle clef, tout à la fois dans la relation aux personnes ressources officielles, notamment du parascolaire (orthophonie, psychologue, assistante socio-éducative, ...), mais également dans la relation aux parents et évidemment dans le rapport établi avec les élèves et leurs particularités si spécifiques.

À ce sujet, une spécificité centrale concernant la complexité des enfants HP est que d'une part, ils ont souvent des troubles associés (c'est le cas des trois enfants mentionnés ici), compliquant notamment l'apprentissage, le suivi et le diagnostic. D'autre part, leur « fonctionnement » intrinsèque est également potentiellement problématique (sur les plans tant cognitif que relationnel) puisqu'il renvoie les adultes devant leurs propres difficultés à gérer des enfants avec des besoins si différents et si intenses.

Dès lors, la recherche pourra s'atteler à mieux mettre en évidence les enjeux et processus relationnels, les espaces d'échange, les besoins de reconnaissance des différents acteurs et la formation initiale et continue devra s'y intéresser davantage, et ce pour le bien de tous. De tous, car la souffrance profonde exprimée du côté des familles survient également du côté des enseignants, nous en sommes conscients. Une partie de notre prochaine publication visera à présenter quelques pistes supplémentaires pour y faire face. ■

Notes

- 12 Julien, suite à des soucis d'apprentissage en début de 5H, commençait à aller voir une orthophoniste pour établir un bilan d'une probable dyslexie.
- 13 Ils l'ont appris après avoir effectué un test à la suite de la découverte du diagnostic chez leur enfant.



École et famille

« La phase de réalisation des devoirs peut solliciter des connaissances et des compétences qui font parfois défaut aux parents. Ils avouent ignorer la réponse demandée, ne pas savoir comment aider l'enfant, ou ils doivent se mettre à plusieurs pour y parvenir. Parfois, souvent par défaut, les parents s'engagent dans des instructions concernant l'attitude générale à adopter (se tenir droit, se

« De fait, savoir où et quand se font les devoirs a beaucoup moins d'importance que de savoir si ceux à qui on les prescrit ont les moyens de les réaliser dans le sens attendu. »

PATRICK RAYOU

« Si l'entre soi peut être sécurisant, il n'est guère propice à l'ouverture aux autres et à l'apprentissage et l'acceptation de règles qui permettent que nous vivions tous et toutes ensemble et que nous construisions un commun qui fasse aussi place aux plus faibles. »

FARINAZ FASSA

« La règle qui vaut dans tous les couples s'applique au duo familles-école en particulier : chaque

« Sans prétendre que ce mouvement [l'école à la maison] soit un Éden social, il semble que les valeurs qui y sont généralement promues ne sont pas significativement différentes de celles qui sont véhiculées en milieu scolaire public, ni contraires à leurs idéaux. »

CHRISTINE BRABANT

« Les devoirs font partie de la relation école-familles. Mais je ne suis pas sûr qu'ils contribuent à une relation

sereine. Je pense que le discours de l'enseignant, en particulier à la séance de parents, et son accompagnement des familles sont des facteurs déterminants dans la qualité du lien. Lors des entretiens individuels, un des premiers sujets que j'aborde c'est « racontez-moi comment se passent

« Pour avancer dans la construction du dialogue, il s'agit de déconstruire régulièrement son propre imaginaire et de le confronter avec l'imaginaire individuel et collectif des autres (en

partenaire peut
exiger la confiance
et provoquer... de
la défiance du
fait même de sa
suspicion.»

OLIVIER MAULINI

« Rien
de plus
important pour un·e
enseignant·e confronté·e
à une multiculturalité de plus
en plus grande d’appréhender la

nature des relations culturelles en
jeu à l’école : qui sont loin d’aller de
soi, lorsqu’on n’appartient pas aux
classes socioculturellement
privilegiées, dont les enfants
semblent réussir avec facilité
à l’école. Les sociologues
de l’éducation nous

mettent en garde contre
toute tentative de
naturalisation. »

MARLÈNE LEBRUN

les devoirs chez
vous », parce c’est
effectivement
un lien important. »

OLIVIER DROZ

l’occurrence celui des
parents migrants) afin
de tenter d’identifier les
frontières qui nous séparent,
les images que chacun porte
sur l’autre et qui peuvent être
à l’origine d’éventuelles tensions
qui bloquent la communication. »

SPOMENKA ALVIR

« Finalement, peut-être
que les parents restent
hors de la classe,
tant qu’on ne
les invite pas
suffisamment
à y entrer. »

YANN JEANRENAUD

« Comprendre
les ingrédients d’un stage
de la « première rentrée scolaire »,
c’est identifier les ruptures qu’elle engage
pour l’enfant qui devient un élève, et pour
l’enseignant qui s’applique à rendre cette rupture
la plus harmonieuse possible, tout en répondant
aux injonctions du [programme] »

CHRISTINE RIAT ET JEAN-LUC BERBERAT

concentrer,
réfléchir, bien
regarder). »

FRANCESCO ARCIDIACONO
ET ESTHER GONZÁLEZ-MARTÍNEZ

« Conscients du
fait que ce qui vaut
à l’école ou à la
maison, comme
le règlement
d’établissement
ou les instructions
données par les
parents par
exemple, se rejoue
différemment à
l’extérieur, les
enfants prennent
pleinement la
mesure de la marge
de manœuvre
qui est la leur :
« faut juste pas
qu’on vienne
en pleurant. »

ZOÉ MOODY, FRÉDÉRIC DARBELLAY, PHILIP D. JAFFÉ,
SARA CAMPONOVO & AYUKO SEDOOKA

Apprendre ou faire son devoir ?

Patrick Rayou
Professeur en sciences de l'éducation
Université Paris 8

Longtemps tenus comme allant de soi, jusqu'à survivre à leur interdiction officielle pour les jeunes élèves, les devoirs sont à nouveau des marronniers médiatiques. Les travaux de recherche insistent en effet sur leur caractère inégalitaire, ainsi que sur leur faible efficacité pour beaucoup d'élèves. Mais le débat public en retient surtout la charge qu'ils représentent pour les familles ou les collectivités qui en assurent la réalisation. D'où l'idée séduisante de rapprocher, un peu sur le mode des circuits courts du développement durable, les lieux et les temps de leur réalisation du cœur des apprentissages, la classe. Appelé en France « Devoirs faits », un dispositif se met en place qui doit garantir que les élèves rentrent chez eux, si l'on peut dire, le devoir accompli. Un tel cadrage a pour principaux mérites d'éviter l'évitement de certains, l'infini labeur d'autres, de calmer l'angoisse quotidienne des familles ou encore de réduire les parts de marché d'offices privées trop heureuses de proposer leurs services à l'occasion. Est-il toutefois de nature à régler l'épineuse question du travail des élèves hors la classe ?

Une habitude a été prise, qui consiste à faire que, dans la grande généralité des cas, les enseignant-e-s font les leçons en classe et les élèves s'exercent seuls en dehors. Dans une telle externalisation, enseignant-e-s et élèves ont à perdre. Les premiers parce que, dans ces moments privilégiés où sont tout à la fois mises à l'épreuve et développées les compétences des élèves, ne pas avoir ces derniers sous les yeux empêche de prendre les indices indispensables aux diagnostics et aux remédiations appropriées. Les seconds parce qu'ils sont privés d'une aide efficace lorsqu'ils se retrouvent seuls avec eux-mêmes ou en mauvaise compagnie didactique. Restaurer la continuité du processus d'apprentissage, avec ses phases plus ou moins passives et actives dans un cadre partagé par ceux qui enseignent et ceux qui apprennent, semble un enjeu essentiel de la formation à l'autonomie.

Or créer une unité de temps et de lieu par la réinternalisation du travail dans l'école ne garantit pas que les élèves seront correctement équipés pour faire ce qu'ils ont à faire. Encore faudrait-il que celles et ceux qui les prennent en charge soient les artisans didactiques qui ont proposé le travail ou agissent en étroite liaison avec eux. On peut sans peine imaginer une division du travail interne à l'établissement, avec une sous-traitance de l'aide aux devoirs qui, quoique de proximité, ne restaurera pas l'unité profonde de l'acte éducatif. Le risque est en effet toujours que les enjeux sociaux du travail hors la classe l'emportent sur leur signification éducative. Les inquiétudes liées aujourd'hui à la réussite des scolarités et à la promotion des élites pèsent lourdement sur l'organisation de l'activité des élèves. On est surtout inquiet de savoir qui sont les intervenants légitimes, si les familles, quel que soit leur degré de compétence, collaborent, ou si la quantité du travail prescrit est bien la même pour tous. On l'est beaucoup moins d'évaluer ce que ces travaux font aux élèves et à leurs familles : apprentissage ou mise en règle ? Valorisation de l'image de soi ou perte de face ?

Bien que généralement soupçonnés d'être à la fois peu efficaces et égalitaires, les devoirs sont paradoxalement réclamés par leurs principaux détracteurs et se prolongent, y compris par des devoirs de vacances, véritable rite social prescrit par personne mais célébré par tous. Il faudrait prendre le temps de déplier ce paradoxe et s'interroger sur les enjeux sociaux (la compétition scolaire, le contrôle de l'école, le service des enseignants...) qui brouillent cette question. Car réfléchir sur les devoirs, c'est fondamentalement interroger l'organisation de la classe et les rapports entre l'école et le reste de la société. S'assurer que les devoirs sont faits dans l'établissement peut certes créer une enceinte de confinement masquant les désordres liés à leur pratique. Cela suffira-t-il à aider tous les élèves à construire une autonomie devenue clé de voûte des scolarités ?

De fait, savoir où et quand se font les devoirs a beaucoup moins d'importance que de savoir si ceux à qui on les prescrit ont les moyens de les réaliser dans le sens attendu. Avoir bien compris les consignes est évidemment important, mais il l'est bien davantage de faire le lien avec ce qui se traite en classe, de comprendre qu'on n'apprend que de ses erreurs, que l'apprentissage est affaire de longue durée, que chaque exercice spécifique n'est qu'une occasion de construire des compétences générales, d'acquérir des méthodologies de travail, de conceptualiser. Or ces dispositions ne s'acquièrent qu'avec l'aide d'adultes connaisseurs de ces enjeux et susceptibles d'aider à les maîtriser. La bienveillance de la nuée de ceux qui s'affairent autour des devoirs, dans ou hors de l'école, ne suffit pas. S'assurer que les devoirs seront faits peut ainsi paradoxalement conduire à refermer la boîte noire des apprentissages. Car il est plus facile de construire la disposition morale du «devoir» comme obligation que celle, cognitive, de l'exercice, occasion privilégiée de devenir soi-même. ■



Interactions parents-enfants lors de la réalisation des devoirs à domicile

Trois points centraux

Les devoirs à domicile occupent une partie importante du temps et des discours des parents

Les devoirs demandent souvent un jonglage entre plusieurs activités en parallèle

Un enjeu majeur est la gestion de la part d'investissement des parents

Par Francesco Arcidiacono
Responsable du Département de la recherche à la Haute École Pédagogique BEJUNE.

Esther González-Martínez,
Professeure responsable de projets de recherche à la Haute École Pédagogique BEJUNE, et coordinatrice de l'Unité de recherche «Profession-nalisation et dynamiques organisationnelles».

Cet article s'intéresse aux relations entre l'école et la famille sous l'angle de l'analyse de situations de réalisation des devoirs à domicile. L'étude se base sur des vidéos d'interactions authentiques entre parents et enfants. Notre but est de décrire les caractéristiques de ce type d'activité spécifique, les principales tâches qui la composent, ainsi que les tensions qui la traversent.

À l'interface du monde de la famille et de celui de l'école, les devoirs à domicile sont une activité qui sollicite fortement les parents (Pontecorvo, Liberati & Monaco, 2013). Ceux-ci se doivent d'articuler la réalisation des devoirs avec d'autres activités d'éducation et de soin des enfants, ainsi que d'organisation pratique de la vie familiale. De ce fait, les membres de la famille sont pris dans des tensions engendrées par des contraintes souvent contradictoires en matière d'objectifs et de ressources pour les atteindre, dont le temps à disposition.

L'intérêt pour le domaine des relations école-famille et l'attention portée aux intersections entre ces deux contextes (Iannaccone & Arcidiacono, 2014) nous ont amenés à réaliser une étude spécifique à propos de l'accomplissement des devoirs à domicile. Parmi les écrits sur le sujet, nous nous inspirons en particulier des travaux issus de l'analyse de conversations qui décrivent les échanges parents-enfants tels qu'ils se déroulent dans des situations authentiques, et en temps réel. Cette approche permet d'identifier des pratiques concrètes d'initiation de l'activité, telles que l'évaluation de la quantité de travail à accomplir et sa planification (Wingard, 2006; Wingard & Forsberg, 2009), la responsabilisation des enfants (Forsberg, 2007) et le guidage parental.

Les données de notre étude proviennent d'un large projet international (*The everyday life of working families in Italy, Sweden and the United States*), incluant des enregistrements audiovisuels d'interactions quotidiennes de huit familles italiennes au sein de leur foyer. Chaque famille, composée de deux parents et de deux enfants – dont un enfant dans une tranche d'âge entre 7 et 13 ans –, a été observée pendant une semaine pour comprendre comment parents et enfants organisent leur vie quotidienne au sein de la maison.

L'analyse qualitative des transcriptions de nos enregistrements montre que les devoirs à domicile constituent une activité qui occupe une partie importante du temps et des discours des parents: les familles s'investissent largement dans la réalisation des devoirs après l'école, y compris les week-ends et même parfois le matin, avant de partir pour l'école. Il s'agit d'une activité qui se déroule dans une diversité d'espaces de vie, dans les différentes pièces de la maison, ou sur le lieu de travail des parents, mais aussi par téléphone ou en voiture. Par ailleurs, il s'agit d'une activité souvent discontinue, qui comprend de multiples tâches pouvant s'étendre parfois sur plusieurs heures, voire plusieurs jours.

Une première tâche consiste à déterminer si l'enfant a des devoirs et à identifier la matière scolaire à laquelle ceux-ci ont trait. Cette tâche est liée à l'évaluation de la difficulté des devoirs, à la mesure du temps nécessaire à leur réalisation comme de la disposition de l'enfant à leur égard. Elle est en rapport avec l'élaboration de l'agenda familial, où les parents ont à articuler les devoirs aux autres activités familiales.

Les parents accomplissent aussi une tâche consistant à enjoindre l'enfant à se mettre en route pour la réalisation des devoirs: la manière de le faire varie selon les situations, en fonction de la fréquence et des moyens engagés, mais demande souvent un jonglage régulier entre plusieurs activités se déroulant en parallèle (loisirs, préparation du repas, appels téléphoniques). Une autre tâche consiste à réunir les conditions matérielles et humaines nécessaires à la réalisation des devoirs. Il s'agit de dégager un espace approprié, de réunir le matériel scolaire, d'asseoir l'enfant, de libérer le parent. Ce sont des activités qui constituent parfois de véritables défis, incluant aussi le travail parental sur d'autres aspects tels que la propreté, le silence, l'ordre ou l'attention.

Les parents et les enfants ont finalement à déterminer en quoi consiste concrètement le devoir demandé et à identifier la manière de le réaliser. Parfois, cet épisode se passe de toute verbalisation et les acteurs s'engagent immédiatement dans la résolution de la tâche. Plus fréquemment, ils échangent longuement sur l'objet du devoir en faisant référence aux instructions des enseignant-e-s et en examinant les supports scolaires (livres, cahiers, fiches). Il s'agit souvent d'un moment de renversement des rôles: l'enfant explique et instruit le parent sur ce qui est à faire.

La phase de réalisation des devoirs peut solliciter des connaissances et des compétences qui font parfois défaut aux parents. Ils avouent ignorer la réponse demandée, ne pas savoir comment aider l'enfant, ou ils doivent se mettre à plusieurs pour y parvenir. Parfois, souvent par défaut, les parents s'engagent dans des instructions concernant l'attitude générale à adopter (se tenir droit, se concentrer, réfléchir, bien regarder). L'enjeu majeur de ce moment propre à la réalisation de l'activité est la gestion de la part d'investissement du parent: entre distance et implication dans la réalisation active des devoirs.

La phase de conclusion des devoirs appelle à vérifications, révisions et rangements. Par ailleurs, même après avoir déjà rangé livres et cahiers, les devoirs constituent souvent matière à discussion entre parents et enfants, ainsi qu'entre les parents. Lors du dîner, par exemple, les parents interrogent l'enfant sur ce qu'il a fait, le rassurent sur sa préparation ou le réprimandent.

L'observation des pratiques quotidiennes en famille indique que les devoirs à domicile constituent une activité complexe, composée de nombreuses tâches, réalisée souvent en parallèle avec d'autres activités, de manière discontinue et au sein de plusieurs espaces domestiques. Elle mobilise simultanément des capacités cognitives (chez les parents et les enfants), des composantes relationnelles (liées à l'engagement des parties prenantes) et des ressources pratiques (matériel utilisé, organisation spatiale).

Notre étude permet de différencier ces dimensions dans leur déploiement quotidien, en tant qu'exemple des liens entre école et famille. Les résultats rendent explicites des modalités de faire qui peuvent informer les enseignant-e-s et les sensibiliser tant à la diversité des ressources qu'à la particularité des situations familiales en lien avec la réalisation des devoirs à domicile. ■

Références

Forsberg, L. (2007). Homework as serious family business. Power and subjectivity in negotiations about school assignments in Swedish families. *British Journal of Sociology of Education*, 28(2), 209–222.

Iannaccone, A. & Arcidiacono, F. (2014). Les relations école-famille: questions méthodologiques. Dans F. Arcidiacono (Ed.), *Hétérogénéité linguistique et culturelle dans le contexte scolaire* (pp. 147-156). Bienne: Éditions HEP-BEJUNE.

Pontecorvo, C., Liberati, V. & Monaco, C. (2013). How school enters family's everyday life. In G. Marsico, K. Komatsu & A. Iannaccone (Eds.), *Crossing boundaries. Intercontextual dynamics between family and school* (pp. 3-34). Charlotte, NC: Information Age Publishing.

Wingard, L. (2006). Mentioning homework first in parent-child interaction. *Text & Talk*, 26(4-5), 573-598.

Wingard, L. & Forsberg, L. (2009). Parent involvement in children's homework in American and Swedish dual-earner families. *Journal of Pragmatics*, 41(8), 1576-1595.

Les devoirs à domicile : renforcement du lien parents-école ?

Trois points centraux

Quelques éléments théoriques particuliers en vue de comprendre la problématique des devoirs sous un angle différent

La présentation d'un projet original accompagné d'une recherche

Limites et apports d'une telle pratique

Par Yann Jeanrenaud
Enseignant de mathématiques et de sciences au Cycle 3

Merci à Dr. Ph. Pascal Carron, Professeur HEP-BEJUNE, didacticien des Mathématiques, pour sa relecture et ses précieux conseils.

Fondements théoriques

S'intéresser à l'implication des parents dans les devoirs à la maison relève d'un double questionnement : 1° Quels sont le sens et le rôle des devoirs à domicile ? et 2° Quelle relation parents-école voulons-nous mettre en place ?

Cooper (2001) souligne l'utilité qu'il y aurait à identifier et rendre explicites les sens multiples du travail scolaire. Comme il le relève, pour que des devoirs aient du sens, ils doivent avoir un impact immédiat sur l'apprentissage, améliorer le rapport à l'école des élèves et les amener à mieux comprendre qu'il est possible d'apprendre partout, et pas uniquement durant les cours suivis à l'école. Epstein & Sheldon (2005) montrent qu'il existe une relation positive entre l'implication des parents et certains résultats scolaires, notamment en mathématiques – mais pas uniquement. Il ressort également d'interviews avec les parents que ces derniers se sentent généralement concernés par la scolarité de leur enfant et ont du plaisir à l'aider dans le cadre des devoirs (Hoover-Dempsey, Bassler & Burow, 1995).

Néanmoins, l'implication des parents n'a pas que des effets positifs. Au moins deux études (Balli, Wedman & Demo, 1997; Ginsburg, Rachid & English-Clarke, 2008) révèlent quelques points négatifs rapportés par les élèves :

- Les explications de leurs parents les avaient embrouillés.
- Le temps consacré aux devoirs était plus, voire trop important.
- Les parents ne comprenaient pas ce que faisait leur enfant.

Caille (1993), enfin, définit cinq types de parents en les plaçant sur un continuum allant des parents absents aux parents mobilisés en passant par les parents effacés, attentifs et appliqués. Pour inviter les cinq types de parents à s'investir, le dispositif lié aux devoirs à domicile nécessite d'être attrayant et que les parents en comprennent les avantages.

Tableau – Structure des devoirs impliquant les parents

Zone	Tâches
1	Nom de l'élève et date du rendu
2	Exemple entièrement résolu que l'élève doit expliquer à son parent
3	Exercices d'application avec les réponses au verso
4	Exercices d'application que l'élève fait seul: il doit expliquer un seul de ces exercices à son parent
5	Exercice d'application, tâche complexe où le parent et l'élève doivent collaborer
6	Évaluation par le parent des acquis : une zone de commentaires permet au parent de communiquer avec l'enseignant

Description du dispositif

En 2016, nous avons testé pour la première fois les devoirs impliquant les parents dans une classe de 17 élèves de 9H (12-13 ans) niveau 1 (élèves ayant le plus de difficultés), en mathématiques, dans le canton de Neuchâtel. L'établissement se situe dans un environnement semi-urbain et regroupe des élèves venant de divers villages avoisinants. Trois élèves avaient des parents de langue maternelle autre que le français.

L'objectif du dispositif dans cette étude était de favoriser l'implication des parents dans les devoirs afin de réduire l'anxiété mathématique des élèves, en favorisant donc la collaboration entre la famille, l'élève et l'école. Ce dispositif s'inspire directement d'expériences et d'analyses mises en œuvre aux États-Unis par une équipe de chercheurs (Epstein, Salinas & Jackson, 1995), sous la dénomination de *Teachers Involve Parents in Schoolwork* (TIPS). Le dispositif a été déployé sur une année scolaire complète. Dès la troisième semaine après la rentrée, les élèves ont été informés à propos des devoirs impliquant les parents. Ils ont également reçu un premier devoir à faire avec un parent. Suite à cela, les parents ont été conviés à une rencontre, afin de leur expliquer le sens et le but de ces devoirs, ainsi que ce que nous attendions d'eux¹. Durant l'année, les devoirs sont distribués le mardi et sont à rendre pour le mardi suivant, ceci toutes les deux ou trois semaines. Les parents ont été conviés à une seconde séance dans le courant de l'année afin d'échanger au sujet du dispositif.

La structure des devoirs est un point essentiel de cette démarche. L'agencement conseillé du devoir et défini par Epstein *et al.* (1995, p. 13) comporte six zones (tableau ci-dessous) qui favorisent l'implication des parents dans la réalisation des devoirs².

La mesure du niveau de l'anxiété mathématique a été faite grâce au questionnaire *Mathematics Anxiety Rating Scale* (MARS) (Richardson & Suinn, 1972, p. 181). Le questionnaire QASAM (Questionnaire évaluant les attitudes socio-affectives en mathématiques) développé en 2014 par l'équipe du professeur Genoud de l'Université de Fribourg a, quant à lui, été utilisé pour mesurer les affects négatifs de l'élève (« anxiété, honte, désespoir ») ressentis lors de l'apprentissage des mathématiques (Genoud & Guillod, 2014, p. 143).

Après un semestre d'utilisation du dispositif, nous avons demandé aux parents de dresser un bilan des points positifs et négatifs du processus d'implication des parents. Les résultats comptent nombre de remarques positives. Par exemple : « Nous communiquons plus et avons des débats » (7 parents); « Je peux aider, je peux m'impliquer » (6) ou encore « Mon enfant est fier de m'expliquer ce qu'il apprend » (5).

En tant qu'enseignant-e-s, force est de constater que nous nous devons de réfléchir au sens que prend le travail scolaire en dehors de l'école. Dans notre pratique, en particulier en mathématiques, nous avons vu des enseignant-e-s utiliser les devoirs pour renforcer un concept, entraîner, voire « driller » un savoir-faire, ou encore découvrir de nouvelles connaissances, dans le cadre d'une forme de pédagogie inversée.

Quel que soit le type de tâche, les devoirs construisent un lien entre l'école et les parents. Toutefois, Perrenoud (1996, p. 128) propose une distance critique quant à ce fait : « Comment espérez-vous convaincre que dialoguer avec les parents, ce n'est pas leur montrer la part la plus pauvre des programmes et du travail scolaire, les stresser, les culpabiliser, laisser le champ libre à leurs angoisses, les transformer en répétiteurs, empoisonner les soirées familiales, mettre beaucoup de parents dans des situations d'incompétence ou de toute-puissance ? ». Notre objet ici est de se demander s'il est malgré tout possible d'utiliser les devoirs en vue de renforcer le lien entre les parents et l'école. En vue de créer un climat de confiance ? En vue de tisser des liens plutôt que de ne pas les activer, voire les rompre inconsciemment ? Nous sommes conscients toutefois qu'il est nécessaire de prendre en compte les différences entre parents – leur propre rapport à l'école, leur maîtrise ou non des savoirs scolaires, etc. – lors de la mise en place d'un dispositif d'inclusion. Il s'agit de soutenir également les parents qui manquent de connaissance, d'assurance, ce qui pourrait conduire à une forme de violence symbolique. Il nous semble toutefois, qu'un-e enseignant-e a le choix d'agir et de tenter d'impliquer les parents d'une façon qui leur convienne, et ce, dans le souhait louable de tisser des liens plutôt que de rompre l'échange humain.

Réalisée dans le cadre d'un mémoire de master à la HEP-BEJUNE (Jeanrenaud, 2016), notre recherche-action visait à mesurer l'effet de l'implication des parents sur l'anxiété que peuvent ressentir les élèves face aux apprentissages en mathématiques. Nous en reprenons ici les éléments centraux.

Nous avons également reçu des retours permettant d'améliorer encore le dispositif: « Je ne comprends pas, le vocabulaire a changé » (3) ou « Manque de clarté dans les objectifs » (2). Certains parents nous ont fait part de leur envie de participer à des cours du soir afin de réviser le programme de 9^e en mathématiques. Nous voyons dans cette demande une réelle attente des parents qui désirent s'impliquer dans l'instruction de leur enfant.

Notre étude consistait principalement à mesurer les effets sur l'anxiété ressentie dans les apprentissages en mathématiques d'un tel dispositif. Globalement, nous avons remarqué une diminution des affects négatifs. L'analyse des résultats du questionnaire MARS nous amène à une conclusion similaire dans le développement d'un rapport aux mathématiques plus sain et positif. Tous les résultats sont disponibles sur le site mathematiques.tips.

Apports et limites

Les apports d'un tel dispositif peuvent se lire selon trois axes: l'élève, le parent ou l'enseignant-e.

- *L'élève*: il gagne en autonomie et se voit responsabilisé. Son travail est mis en valeur et il peut partager ce qu'il fait en classe avec ses parents. Tout au long du devoir, la démarche réflexive est mise à contribution, car l'élève doit comparer son opinion à celle de son parent et il doit faire une place au doute.
- *Le parent*: dans notre cas, la plupart des parents sont intéressés et s'impliquent. Le taux élevé de participation aux séances nous le montre. Les devoirs ont permis à plusieurs parents de comprendre les difficultés, la frustration et l'angoisse que leur enfant pouvait ressentir lors du travail en classe ou lors d'un travail écrit. Certains parents ont constaté que leur enfant avait plus de plaisir à travailler. Les devoirs présentés n'accroissent pas les inégalités liées aux connaissances scolaires des parents: c'est à l'enfant d'investir, expliciter et approfondir ses apprentissages; il ne s'agit pas de découvrir de nouvelles procédures enseignées par les parents.
- *L'enseignant*: lorsque l'élève rend son devoir après l'avoir fait avec son parent, nous le sentons plus fier de ce qu'il a fait. Ces devoirs ont également permis d'établir une meilleure relation avec les parents, grâce en particulier aux deux séances et aux retours qu'ils ont pu faire sur chacun des devoirs. Cela nous a permis de mieux comprendre ce que vivaient les élèves à la maison. Nous nous sommes rendu compte de la multiplicité des situations familiales présentes dans une classe.

Les limites de notre étude résident, principalement, dans la population réduite ayant utilisé le dispositif. Nous savons que les apprentissages se font sur des temps assez longs, alors que notre étude s'est faite sur une seule année. Il serait intéressant d'utiliser un tel système lors d'un cycle complet, voire sur toute la durée de la scolarité obligatoire.

Conclusion

En tant qu'enseignant-e, il convient, dans un premier temps, de changer de regard, changer de pratique par rapport aux devoirs et à l'implication des parents dans la scolarité de leur enfant, afin de construire avec les élèves et leurs parents une vraie communauté d'apprentissage. Nous sommes conscients qu'il n'est pas facile de changer et qu'il est nécessaire d'évaluer les effets du changement sur le long terme. Finalement, peut-être que les parents restent hors de la classe tant qu'on ne les invite pas suffisamment à y entrer. ■

Références

Balli, S., J., Wedman, J. F. & Demo D. H. (1997). Family involvement with middle-grades homework: Effects of differential prompting. *The Journal of Experimental Education*, 66, 31-48.

Caille, J.-P. (1993). Formes d'implication parentale et difficulté scolaire au collège. *Éducation et formation*, 36, 35-45.

Cooper, H. (2001). Homework for all – in Moderation. *Educational Leadership*, v58 n7, 34-38.

Epstein. J.L., Salinas. K.C. & Jackson. V.E. (1995). *TIPS, MANUAL FOR TEACHERS*. Center on School, Family, and Community Partnerships, Johns Hopkins University, Baltimore, Maryland.

Epstein, J. & Sheldon, S. (2005). Involvement Counts: Family and Community Partnerships and Mathematics Achievement. *Journal of Education Research*, 98(4), 196-206.

Genoud, P. & Guilloid, M. (2014). Développement et validation d'un questionnaire évaluant les attitudes socio-affectives en maths. *Recherche en Education*, 20, 140-156.

Ginsburg, L. Rachid, H. & English-Clarke, T. (2008). Parents Learning Mathematics: For Their Children, From Their Children, With Their Children. *Adult Learning*, 19, 21-26.

Hoover-Dempsey, K. V., Bassler, O. C. & Burrow, R. (1995). Parents' reported involvement in students homework: Strategies and practices. *The Elementary School Journal*, 95(5), 435-450.

Jeanrenaud, Y. (2016). *Devoirs impliquant les parents – Quels effets sur l'anxiété mathématique des élèves ?* Mémoire de master – HEP-BEJUNE (Dr. phil Carron P., dir.). Bienne. [en ligne à: http://doc.rero.ch/record/288676/files/PF2_2016_MEM_Jeanrenaud_Yann.pdf]

Perrenoud, P. (1996). *Métier d'élève et sens du travail scolaire*. Paris: ESF.

Richardson, F. C. & Suinn, R. M. (1972). The mathematics anxiety rating scale: Psychometric data. *Journal of Counseling Psychology*, 19, 551-554.

Notes

- 1 Support de présentation disponible en ligne: <http://mathematiques.tips/ressources/>
- 2 Télécharger les douze devoirs de 9^e impliquant les parents: <http://mathematiques.tips/9e-devoirs-impliquant-les-parents/>



Échanges d'expérience et réflexion sur les devoirs à domicile

Trois points centraux

L'expérience d'un enseignant qui propose des pistes concrètes

Comment amener du sens dans la réalisation des devoirs

Débat pragmatique sur la valeur de l'exercice

Entretien avec Olivier Droz, enseignant au cycle 2 depuis vingt ans. Il travaille en 5-6H dans le canton de Neuchâtel. Il est FEE et intervient dans le cours Relations familles-école destiné aux étudiants et étudiantes de la formation primaire de la HEP-BEJUNE.

Propos recueillis par Nicole Chatelain
Formatrice et chercheure en sciences de l'éducation HEP-BEJUNE

Au fil des années, comment a évolué votre manière de donner des devoirs?

Olivier Droz Je me souviens du début. Je m'étais lancé le défi de donner des devoirs à la carte. Je donnais des devoirs spécifiques en prenant en compte les difficultés de l'élève en me disant « cet enfant a des difficultés en maths ; je vais lui donner un peu plus de devoirs de maths ». C'était un système ambitieux, peut-être trop. C'était chronophage pour moi et la classe. La sonnette d'alarme est venue d'une de mes collègues qui avait entendu dire que je donnais trop de devoirs. Les années suivantes, j'ai donné des devoirs plus uniformes. Avec le temps, j'en donne de moins en moins. Je pense aussi qu'en matière de devoirs, il y a beaucoup de choses que l'on fait par habitude plus que par réflexion. A-t-on assez réfléchi à pourquoi on donne des devoirs et comment on veut les faire faire ? Aujourd'hui, je teste d'autres dispositifs: des jours sans devoirs ou alors des devoirs qui visent l'acquisition de compétences sociales ou motrices. J'ai aussi envie d'essayer le temps de travail à la maison en donnant un temps défini avec des activités obligatoires et d'autres facultatives.

Y a-t-il des étapes incontournables dans votre planification ?

Olivier Droz L'étape incontournable est que je ne peux pas préparer mes devoirs au mois d'août pour l'année scolaire complète. J'ai besoin de vivre la progression de mes élèves dans leurs apprentissages pour donner une orientation selon ce que nous avons vécu en classe. L'organisation des devoirs pose aussi cette question: faut-il des devoirs très ritualisés pour que familles et enfants soient rassurés et autonomes, ou faut-il au contraire éviter la routine et demander des tâches différentes de semaine en semaine? Pour l'instant, j'en reste à des devoirs assez ritualisés parce que l'écho des familles semble plutôt favorable.

Quels sont les devoirs préférés et/ou les devoirs peu appréciés ?

Olivier Droz Les devoirs de mémorisation sont les plus compliqués pour mes élèves, même si je tente de donner des outils pour apprendre efficacement. Ces devoirs demandent d'être organisés: on ne peut pas tout mémoriser le jour avant l'évaluation. Les devoirs préférés sont les devoirs où les élèves sont plus libres. Chez moi, tous les jours, ils sont obligés de lire. Ces devoirs de lecture sont non contrôlés et s'inspirent de la charte des *Dix droits du lecteur* de Pennac. Les élèves peuvent lire ce qu'ils veulent, quand ils le veulent, de la manière dont ils le veulent. Les exercices qui font travailler la conjugaison sur des fiches variées rassurent les enfants et marchent étonnamment assez bien. D'autres devoirs qui marchent très bien aussi sont les devoirs plus créatifs, où les élèves peuvent montrer des choses que l'école ne demande pas d'ordinaire.

À votre avis, les devoirs contribuent-ils au lien familles-école ?

Olivier Droz Les devoirs font partie de la relation école-familles. Mais je ne suis pas sûr qu'ils contribuent à une relation sereine. Je pense que le discours de l'enseignant-e, en particulier à la séance de parents, et son accompagnement des familles sont des facteurs déterminants dans la qualité du lien. Lors des entretiens individuels, un des premiers sujets que j'aborde c'est « racontez-moi comment se passent les devoirs chez vous », parce c'est effectivement un lien important. Je pense tout de même que les devoirs restent quelque chose d'assez contraignant.

Est-ce que cela vous fait envie, une école sans devoirs ?

Olivier Droz Ce qui me fait envie, c'est une école qui a réfléchi à ce qu'elle peut mettre en place pour permettre aux enfants d'acquérir ce que l'école cherche à travailler dans les moments de devoirs et qui n'a pas uniquement supprimé les devoirs. Je verrais assez bien une démarche où l'enfant est amené à réaliser des tâches hors d'un groupe-classe sous le guidage d'un adulte, parent ou enseignant-e. Pourquoi pas une période où les élèves sont en route avec des projets personnels? Ils peuvent être en lien avec des disciplines scolaires faisant appel à des éléments de capacités transversales ou de formation générale.

Quels conseils donneriez-vous à un-e enseignant-e débutant-e qui se sentirait insécurisé-e par les devoirs ?

Olivier Droz Peut-être que je lui dirais : « Sois bien sûr-e de ce que tu demandes de faire à tes élèves, de ce que tu demandes à tes parents d'élèves et dans quels buts, et puis comment tu vas leur demander de le faire. » Ce sont ces trois choses: Quoi ? Pourquoi ? Et comment le faire ?

Si c'est le choix de ne pas donner des devoirs qui est retenu, il faut être sûr de pouvoir en justifier les raisons. Je pense que l'on est un peu chahuté-e en tant qu'enseignant-e si l'on décide de ne pas donner de devoirs. On doit pouvoir rassurer les parents et leur expliquer que l'absence de devoirs ne compromettra pas la réussite future de leur enfant.

Par votre activité professionnelle, vous rencontrez de nombreux étudiants et étudiantes. Quelle est leur vision des devoirs ?

Olivier Droz J'ai l'impression que les étudiant-e-s se demandent aujourd'hui comment, dans leur pratique, ils vont s'organiser quand ils seront titulaires. Ils et elles ont des questions primordiales comme : « Est-ce que j'ose ne pas donner de devoirs ? Quelle liberté je peux avoir ? Qu'est-ce que je vais donner comme devoirs et pourquoi ? » Je les sens dans la réflexion. En dernière année de formation, je reçois des stagiaires avec qui je vais coenseigner ou qui vont me regarder enseigner. Ils suivent ma ligne, probablement parce qu'ils sont soucieux de ne pas perturber les élèves. Je n'ai jamais dit : « À partir de la semaine prochaine, tu te débrouilles avec les devoirs. » Je ne l'ai jamais fait car j'ai l'impression que cela pourrait mettre les étudiant-e-s dans une situation délicate vis-à-vis des familles. ■





Famille et école, qu'en est-il sur le terrain?

Il y a beaucoup à dire sur le lien entre l'école et la famille mais qu'en est-il sur le terrain, à quels défis est exposé le service public ?

Jean-Claude Marguet, responsable du Service de l'enseignement obligatoire du canton de Neuchâtel, et Michel Lapaire, conseiller pédagogique dans le canton du Jura, exposent leurs observations et leurs vues de praticiens.



ENTRETIEN
Jean-Claude Marguet,
chef du Service de
l'enseignement obligatoire
du canton de Neuchâtel

Quelles expériences avez-vous menées dans le cadre cantonal pour développer le lien école-familles?

Jean-Claude Marguet Pour aborder la thématique du lien école-familles,

nous devons l'inscrire dans le contexte de notre canton. En 2011, le Grand Conseil neuchâtelois a décidé de régionaliser la scolarité obligatoire. Les écoles primaires et secondaire 1 ont été regroupées et placées sous une direction unique, avec à leur tête un organe politique communal ou intercommunal. L'école obligatoire est donc actuellement gérée au niveau intercommunal avec un monitoring cantonal. Suite à cette régionalisation, chacun des sept cercles scolaires que compte notre canton s'est doté d'une équipe de direction à qui il appartient, entre autres, de s'occuper de la gestion globale du centre scolaire et des tâches de proximité avec les élèves, les parents et les enseignant-e-s.

Face à cette nouvelle organisation, le thème « école-familles » a été choisi pour la conférence annuelle réunissant tous les cadres de l'enseignement obligatoire, en 2012. Cela nous a permis de préciser le rôle des cadres de l'enseignement, tant communaux que cantonaux. À cette occasion, les partenaires de l'école – représentant-e-s des associations de parents, des enseignant-e-s, des directions, des associations professionnelles – ont également eu l'occasion de clarifier leurs attentes et les écoles ont été invitées à présenter leurs projets consacrés à la thématique école-familles via des affiches commentées. Notre conférencier invité, M. André Giordan, a par ailleurs évoqué quelques outils utiles à la compréhension de la complexité dans la relation école-familles. Les rôles attendus par le canton des acteurs de l'école (autorités scolaires, enseignant-e-s, parents) dans cette relation ont aussi pu être précisés.

Traiter de cette thématique en présence de tous les cadres de l'enseignement obligatoire apparaît comme très précieux, car cela participe à la cohésion des différents acteurs responsables de l'école, dont les compétences sont différentes et complémentaires.

Sur le plan des outils que nous avons développés au cours des dernières années, nous pouvons notamment mentionner l'information destinée aux parents, que ces derniers peuvent trouver en ligne sur le portail de l'enseignement obligatoire www.RPN.ch, et en particulier le document intitulé « L'école neuchâteloise et son organisation », qui présente les rôles des différents acteurs de l'école dans la relation école-familles et renvoie sur d'autres sites, selon les besoins et les intérêts des parents. →

→ Nous avons également mené quelques expériences concernant des recherches que nous favorisons et proposons à des centres scolaires, par exemple celle qui a été conduite par des chercheur-e-s de l'Université de Neuchâtel dans une classe de 1^{re}-2^e année (élèves âgés de 4 à 5 ans). Il s'agissait d'inviter les parents en classe avec leur enfant pour qu'ils construisent ensemble un engin flottant sur l'eau. Cette expérience s'est avérée très intéressante car elle nous a permis d'observer le climat positif qui se dégageait à partir d'une tâche réalisée ensemble. Le parent n'était plus confiné dans un rôle unique de récepteur d'une information, mais devenait acteur et complice des apprentissages de l'enfant.

Au cours des dernières années, nous avons également porté une attention particulière aux entretiens individuels entre enseignant-e-s et parents. Un entretien d'évaluation est dorénavant obligatoire de la 1^{re} à la 7^e année pour présenter aux parents les progressions des apprentissages de leur enfant, ainsi que les acquis déjà observés sur la base de traces recueillies à différents moments de l'année scolaire. Divers documents ont été créés afin de faciliter la communication entre l'enseignant-e et les parents au sujet des apprentissages visés lors d'activités menées en classe (les contenus du Plan d'études romand). Un guide à la préparation et à la conduite d'un entretien, fruit d'une collaboration entre des représentant-e-s des cantons de Neuchâtel, Vaud et Fribourg, a été distribué aux enseignant-e-s. Ce guide se trouve aussi en ligne sur le portail RPN.

Des devoirs à domicile, est-ce encore une pratique de mise ?

Jean-Claude Marguet De nombreux auteurs et auteures nous interpellent sur la pertinence de la pratique des devoirs à domicile. Sachant que, durant sa scolarité obligatoire, un enfant passe de nombreuses heures à faire ses devoirs, il est légitime de se demander si cela lui apporte des bénéfices.

Notre opinion est quelque peu mitigée sur cette question car, d'une part, nous restons persuadés que demander à un élève de faire des devoirs à domicile peut présenter des avantages indéniables, pour autant que les devoirs remplissent certaines conditions, et d'autre part, nous savons que lorsque ces conditions ne sont pas remplies, les devoirs peuvent, au mieux, ne rien apporter à l'élève, et, au pire, être source de multiples conflits.

Une réflexion de fond concernant les devoirs à domicile est actuellement engagée dans le canton de Neuchâtel. En effet, notre cheffe de Département de l'éducation et de la famille a mandaté le groupe de travail « Collaboration École-Familles » à cet effet. Ce groupe est composé de représentant-e-s du Service de l'enseignement obligatoire, de la Fédération des associations de parents d'élèves du canton de Neuchâtel (FAPEN), des directions d'écoles, et d'enseignant-e-s. Il s'agit de déterminer si les devoirs à domicile sont encore indispensables aujourd'hui et, si tel est le cas, de définir quelques principes prenant notamment en compte le modèle de la classe inversée, ainsi que l'évolution du domaine numérique. Dès lors, si la pratique des devoirs à domicile persiste, ce sera à partir de bases redéfinies. Nous espérons pouvoir compter sur des directives à ce propos pour la rentrée d'août 2019.

L'école à la maison : un sujet trop médiatisé compte tenu des faibles demandes ?

Jean-Claude Marguet Dans le canton de Neuchâtel, la scolarisation à domicile reste un phénomène marginal. Pour l'année scolaire 2017-2018, l'on dénombre une cinquantaine d'élèves scolarisés à domicile contre une vingtaine de milliers d'élèves fréquentant les bancs de l'école obligatoire publique. La proportion d'élèves scolarisés à domicile est donc très faible, soit 0,27%.

Depuis l'entrée en vigueur du concordat HarmoS dans notre canton, qui a généralisé le début de la scolarité obligatoire à l'âge de 4 ans révolus, nous avons relevé une augmentation constante de la scolarisation à domicile, principalement pour les élèves de 1^{re} et 2^e année. En effet, 60 % des élèves scolarisés à domicile appartiennent au cycle 1. La décision des autorités cantonales de démarrer l'école obligatoire dès l'âge de 4 ans a eu pour but de faciliter l'intégration sociale des enfants de tous niveaux sociaux, économiques ou culturels. Certaines familles préfèrent cependant socialiser leurs enfants autrement qu'à travers l'école obligatoire à cet âge-là, et elles font le choix de l'école à domicile. Nous respectons ce choix. Ce qui nous semble important, c'est que tous les enfants puissent avoir accès dès que possible à l'intégration sociale offerte par l'école, particulièrement les enfants issus de la migration ou les enfants issus de milieux défavorisés. ■



ENTRETIEN

Michel Lapaire, conseiller pédagogique dans le canton du Jura

Pouvez-vous faire un lien entre le contexte familial/l'intégration sociale et la motivation/la réussite scolaires ?

Michel Lapaire Je suis conseiller pédagogique du cycle 2, 5^e

à 8^e année scolaire. Je constate que cette tranche d'élèves est encore très influencée par son milieu familial. Les parents, dans leur majorité, désirent être plutôt présents dans la scolarité de leur enfant. La grande difficulté, c'est que beaucoup de parents n'ont pas toujours les « outils » nécessaires et suffisants pour soutenir pleinement la scolarité de leur enfant. Je me dois de souligner l'unicité de chaque cas, cas inscrit dans des tendances.

Dans le mot « outil », pour simplifier, je me permets de dégager deux axes forts :

- *un axe socio-affectif*, où le savoir-être et le savoir-vivre prédominent. Cet axe peut émerger indépendamment de la langue parlée ou de la culture véhiculée. Je vois ici des élèves dont la chaleur humaine n'a pas besoin de beaucoup de stimulation et d'encouragements pour être affirmée. Cet héritage issu du contexte familial donne alors envie de partager et d'aider avec empathie, de réaffirmer ou de construire ensemble des valeurs universelles aussi. Cet axe sera le terreau de l'apprentissage qui transitera, tôt ou tard, par le développement d'une relation sociale obligée entre l'apprenant-e et l'enseignant-e. Parfois, il faut (re)créer cet axe ;
- *le deuxième axe* est incarné par le niveau de culture de la famille. Il est bien évident que si vous êtes le fils ou la fille d'enseignants, en principe, vous êtes titillé-e différemment que si vous êtes le fils ou la fille d'une maman abandonnée et au chômage. Votre réussite scolaire sera certainement marquée par votre environnement. Cela dit, le potentiel individuel d'apprentissage est variable d'un individu à l'autre, la nature ne dote pas l'enfant des mêmes moyens. Je constate que la conjugaison de ces deux axes, dans des proportions diverses et évolutives, facilite l'intégration sociale, la motivation, et partant la réussite scolaire. La donne peut changer dès que l'enfant conquiert son indépendance.

Attention, la notion d'équifinalité, chère aux systémiciens, nous enseigne que le milieu peut générer des élèves dont l'origine n'a pas d'influence sur le rendement : un-e enfant de milieu défavorisé peut briller et, à l'inverse, un-e élève provenant d'une famille en or peut rencontrer mille échecs scolaires. Partant de ces constats, je rejette toute fatalité ou tout déterminisme dans l'acte d'apprentissage : il me semble que l'on peut toujours essayer d'entrer en apprentissage. Il faut mobiliser les diverses ressources pédagogiques de l'enseignant-e pour accueillir l'enfant, avec professionnalisme, et permettre à l'enfant de s'approprier ses savoirs.

Avez-vous un cas concret à relater où l'aide apportée a eu un résultat positif ?

Michel Lapaire Oui, mettre en phase l'enfant en difficulté avec sa réalité. C'est-à-dire lui demander de résoudre des problèmes qu'il ou elle puisse résoudre, avec succès, cela crée de la motivation, qui est le moteur de l'apprentissage. Le cas contraire est le fait de donner la matière standardisée à un-e élève qui n'est pas à la hauteur du rendez-vous qu'on lui fixe, cela crée de la démotivation et de l'échec, quelle que soit sa famille.

Avez-vous des conseils à donner aux enseignant-e-s quant à votre expérience ?

Michel Lapaire Modestement, oui : aller chercher l'enfant là où il ou elle en est, et non là où nous voudrions qu'il ou elle soit. ■

Des pratiques de terrain de l'espace BEJUNE



Quelle place accorder à l'école à la maison ? Quel sens y donner ?

Témoignages de différents acteurs concernés et touchés par cette manière de s'instruire pour le moins radicale.

Pourquoi faire l'école à la maison ? Quel sens y trouver ?



Karine Scheuble et Virginie Stouder, cofondatrices de «Nos enfants, nos étoiles», association jurassienne d'instruction en famille

K. Scheuble & V. Stouder Grâce aux nouvelles technologies, l'apprentissage est aujourd'hui accessible librement et continue de se libéraliser. L'UNESCO en fait elle-même le constat dans son livret « Repenser l'éducation ». Nous observons un nouveau sens des responsabilités parentales. En effet, les familles qui font ce choix partagent leurs idées, leurs compétences et s'entraident. Quel meilleur exemple pour les enfants ? Des réseaux et des amitiés se créent et de multiples projets et espaces collaboratifs et de rencontres ont été mis sur pied (ief-jura.ch, freilernraum BE, l'Ecolibre VD, ecolealamaison.ch etc.).

L'école à la maison est parfois un choix, parfois non. Chacun y trouve son propre sens. Il y a autant de raisons que de familles. Au travers des témoignages des personnes rencontrées, voici quelques exemples que nous avons récoltés :

- certains parents font ce choix bien avant la naissance de leur enfant car ils souhaitent, dès le départ, un mode de vie différent et qui réponde mieux à leurs valeurs éthiques ou morales ;
- pour respecter le rythme de leur enfant ;
- certains trouvent que de placer leur enfant dans une structure scolaire dès l'âge de 4 ans est beaucoup trop tôt ;
- d'autres le font pour le bien-être de leur enfant qui est en souffrance et ne se sent pas à sa place au sein de l'école, où l'aménagement proposé par l'institution scolaire ne lui convient pas (violence, harcèlement, etc.) ;
- afin de pouvoir voyager ;
- intelligence différente (HPI, HPE, Asperger, hypersensible, etc.).

L'instruction personnalisée laisse plus de place au jeu et aux intérêts de chacun grâce à l'optimisation du temps de travail « formel ». Elle permet à l'enfant d'acquérir une meilleure autonomie et de développer sa confiance en lui. Elle permet enfin un bon niveau d'instruction, tout en laissant l'enfant apprendre à son rythme et s'épanouir dans un environnement bienveillant et respectueux.

La différence par rapport à la norme sur laquelle tout le système éducatif est construit entraîne de grandes souffrances pour certains enfants, et les dégoûte souvent définitivement de tout apprentissage (phobie scolaire, échec scolaire, perte de l'estime de soi, dépression, etc.) Les parents qui déscolarisent leurs enfants pour ces raisons doivent souvent faire des choix très difficiles (déménagement, expliquer leur choix, assumer l'instruction, trouver les moyens de le faire, renoncer à un salaire, se renseigner, etc.).

L'interaction sociale des enfants en instruction en famille est bien plus diversifiée que celle des enfants scolarisés. Les enfants côtoient et interagissent avec des personnes de tous âges, ce qui les prépare à ce qu'est la vie réelle.

De plus, le processus de déscolarisation fait souvent suite à une multitude de facteurs et d'étapes : profonde détresse des enfants, les parents cherchent l'information, découvrent d'autres approches et d'autres moyens pour accompagner l'enfant.

Une question récurrente est celle de la socialisation. L'interaction sociale des enfants en instruction en famille est bien plus diversifiée que celle des enfants scolarisés. Les enfants côtoient et interagissent avec des personnes de tous âges, ce qui les prépare à ce qu'est la vie réelle. Il n'y a que le milieu scolaire qui perdure dans cette homogénéité à « classer » les enfants par âges et par aptitudes.

Nous l'observons à chaque échange, nos enfants sont tolérants face à la différence. Les familles fuient justement cette « socialisation » scolaire qui regroupe également la compétition, la pression sociale, les mauvais traitements et l'humiliation ! Les familles privilégient les intérêts de l'enfant lors de l'apprentissage, qu'il soit formel, non formel ou informel, ainsi l'enfant est acteur de son instruction et apprend avec passion.

À titre d'exemple, l'enfant scolarisé reçoit les fiches, les matières à apprendre de l'instituteur-trice. Il choisit d'apprendre ou pas, souvent du par cœur (géographie par exemple) et est ensuite noté. La note sera la photographie de ce que l'enfant sait à ce moment-là et ne sera pas représentative de ce qu'il saura dans deux semaines... ou cinq ans. S'il s'agit d'apprentissage par cœur, après quelques jours la mémoire aura en grande partie effacé le message. Vous imaginez le temps perdu ! Celui-ci doit être utilisé pour des sujets qui passionnent l'enfant, ainsi l'apprentissage se fait de manière naturelle, sans pression, sans compétition et avec enthousiasme.

D'après vous, existe-t-il une augmentation du phénomène (chiffres) ? Pourquoi ?

K. Scheuble & V. Stouder Au sein de l'association, les membres sont en constante augmentation. Nous recevons de plus en plus de demandes de soutien des parents et de témoignages d'enfants qui subissent du harcèlement, des coups et de la maltraitance à l'école. Nous savons par le biais des témoignages que ces problématiques concernent tous les cantons.

La majorité des enseignants sont des personnes bien intentionnées, mais il ne faut pas oublier que formé n'est pas égal à compétent, et que les enseignants ont leurs propres croyances éducatives et leurs propres vécus, peu importe la formation qu'ils ont suivie.

L'école à la maison est en pleine expansion (Selon la RTS, émission du 19h30 du 30 août 2017, 1400 élèves sont instruits en famille en Suisse). Nous n'avons pas accès aux chiffres et nous ne savons que ce que nous observons. Les enfants d'aujourd'hui ne sont plus ceux d'hier. L'école ne convient pas à tous et c'est aux parents qu'il incombe de choisir la meilleure éducation et instruction pour leur enfant. Le libre choix est inscrit dans la Déclaration universelle des droits de l'homme, Article 26, alinéa 3 :

«Les parents ont, par priorité, le droit de choisir le genre d'éducation à donner à leurs enfants».

De plus en plus d'enfants ne se sentent pas à leur place à l'école. Les écoliers doivent ingurgiter de plus en plus de matières scolaires qui, pour la plupart, ne leur serviront jamais...

Les acteurs de l'éducation et les parents cherchent le succès à tout prix en oubliant parfois que les enfants ont besoin de jouer, d'être créatifs et d'être heureux. Peut-être faudrait-il une remise en question de la part des parents, des autorités scolaires et du monde politique. Une récente campagne de Pro Juventute, étayée à l'aide d'études en Suisse et à l'étranger, démontre que les écoliers et les étudiants sont épuisés. La première cause de l'épuisement ? Le manque cruel de temps libre.

Entretiens croisés

L'école publique devrait-elle nécessairement s'adapter?

K. Scheuble & V. Stouder Nous le savons aujourd'hui, l'éducation, en comparaison avec la technologie et l'économie, est le secteur qui s'est le moins adapté en cent cinquante ans. L'adaptation ne passera pas par des réformes coûteuses, mais dans une façon de voir les enfants différemment. Ils doivent être considérés et respectés en tant que personnes et en tant que richesse. Comme le dit si bien Idriss Aberkane: *«L'éducation nous prépare à la société, et plus elle sera violente, stressante, douloureuse, frustrante et anti fraternelle, plus notre société manifestera à son tour la violence, le stress, la douleur, la frustration et l'individualisme.»*

Le système éducatif finlandais prouve qu'il est possible d'obtenir de très bons résultats en diminuant le nombre d'heure de cours journalier, en supprimant la notion de matière et en globalisant les apprentissages.

Le Pacte international relatif aux droits économiques, sociaux et culturels réaffirme: «L'éducation doit viser au plein épanouissement de la personnalité humaine et du sens de sa dignité et renforcer le respect des droits de l'homme et des libertés fondamentales. (...) Les États... s'engagent à respecter la liberté des parents... de choisir pour leurs enfants des établissements autres que ceux des pouvoirs publics...» (art. 13)

Il est nécessaire que les chercheurs collaborent avec les acteurs de l'éducation pour une école de demain qui soit inclusive, bienveillante et qui permette aux enfants d'apprendre avec enthousiasme. ■



Jean-Claude Crevoisier, ancien président du Conseil scolaire du canton du Jura



La vérité des chiffres

Jean-Claude Crevoisier Commençons par situer le problème sous son angle quantitatif. L'école jurassienne a accueilli, durant l'année scolaire 2016-2017, au niveau primaire et au niveau secondaire I, un total de plus de 8000 élèves. Les 21 familles citées dans un article paru le 14 janvier 2017 dans *Le Quotidien jurassien* ont assuré durant l'année en cours la scolarisation de 29 élèves. Cela représente environ 0,36% de l'effectif total des enfants en âge scolaire. Et, toujours selon les chiffres donnés dans le même article, la croissance du nombre « d'évadés » de l'école publique durant les cinq années passées a été de moins de 0,05 % par année. À ce rythme, et pour autant qu'il se maintienne, on ne devrait atteindre, dans treize ans, que 1% d'élèves scolarisés à la maison!

La loi jurassienne autorise certes les parents à assurer à domicile la formation scolaire de leurs enfants. Toutefois, elle précise que « les personnes chargées de l'enseignement (réd.: au sein de la famille) doivent disposer des compétences et du matériel nécessaires permettant d'offrir un niveau d'éducation et d'instruction propre à atteindre les buts assignés à l'école».

Cela dit, vous connaissez beaucoup de mamans ou de papas pouvant libérer le temps nécessaire pour assumer cette fonction scolaire à domicile et s'affranchir facilement de ce fait des contraintes du budget familial? Et, parmi ces mamans et ces papas, combien possèdent en plus les compétences pédagogiques leur permettant de relever le défi de la concurrence à l'école publique? En posant ainsi la question, on peut prédire que le modèle de formation dispensé exclusivement à domicile par les parents restera encore longtemps marginal. Malgré ses éventuelles qualités, qui restent cependant à démontrer.

Ce n'est donc pas demain qu'on pourra fermer des classes suite à un repli massif des élèves dans le milieu familial et faire ipso facto des économies sensibles dans le budget de l'enseignement public jurassien.

Un privilège de familles aisées?

Jean-Claude Crevoisier L'article du *Quotidien jurassien* cité ci-dessus présentait notamment une famille qui déclarait avoir fait le choix de scolariser à domicile ses deux enfants (alors âgés de 4 ans et d'une année et demi). L'argumentation des parents, ils l'avouent eux-mêmes, tient plus à leur mauvaise expérience personnelle lors de leur scolarité qu'à une réflexion pédagogique approfondie. Jugez-en, ils déclaraient tout de go que « l'école est un acte de violence ». Le père ajoutait ne pas vouloir que son fils et sa fille soient « obligés de rester assis et de se taire dans un lieu enfermé ». Plus loin, il assénait « une école, c'est comme une prison », et il souhaitait par conséquent que ses « enfants soient le plus libres possible ». Un projet pédagogique un peu sommaire, qui réservera certainement quelques surprises à ces géniteurs.

À défaut d'autres exemples un peu moins caricaturaux, et surtout de chiffres plus convaincants, on se demande ce qui permettrait d'affirmer que le modèle de l'éducation à domicile séduirait toujours davantage dans le Jura. Que le système scolaire public actuel puisse être soumis à évaluation et même à critiques fondées, d'accord. Également d'accord de prendre en compte le ressenti des parents, voire leurs phobies ou leurs traumatismes dus à des scolarités mal vécues. →



→ Encore faudrait-il que cette subjectivité soit relativisée de façon que quelques cas d'espèce isolés ne déterminent pas la règle.

L'apprentissage
de la vie en société

Jean-Claude Crevoisier Un nouvel article paru le 9 juin 2017 dans *le Quotidien jurassien* titrait à propos de l'école à domicile « Désaccord entre le canton et des parents ». On y apprenait que le Service de l'enseignement avait décidé de réaliser en un même lieu l'évaluation annuelle de capacité, de façon commune pour tous les élèves, donc y compris pour les enfants formés à domicile. « Certains parents se disent scandalisés », disait alors une mère de famille impliquée, car, selon elle, il est aberrant d'obliger ces enfants instruits dans le cocon familial à passer les tests dans une école avec tous leurs contemporains. « Beaucoup appréhendaient ce rendez-vous », ajoutait la maman scandalisée.

Faut-il rappeler, à cette porte-parole des partisans de l'école à domicile, qu'une des missions de l'enseignement est justement d'apprendre à l'enfant à vivre en société, d'avoir pour cela des contacts et des échanges avec d'autres, pairs et des adultes autres que le père et la mère. Ces parents devraient donc plutôt s'inquiéter, si leur progéniture était traumatisée par une telle confrontation d'un petit jour par année, au lieu de s'en prendre à l'État, responsable lui de l'égalité tant des chances que du traitement de ses administrés, enfants compris.

N'y a-t-il pas une sorte de dérive sectaire dans cette réactivité et cette forme d'intolérance de parents instruisant leurs enfants à domicile ? Cet aspect du problème mériterait peut-être aussi qu'on s'y intéresse.

L'école demain

Jean-Claude Crevoisier Si l'école publique doit s'adapter, ce n'est cependant pas en référence à cette alternative, marginale on l'a vu, de l'enseignement à domicile. L'individualisation de l'enseignement, par exemple, doit être poursuivie pour tenir compte des différences de statut (notamment social et culturel), de chances, de handicaps, de niveaux de compréhension, d'évolution des enfants. Mais cela passe, en particulier dans des classes fortement hétérogènes, par des réductions d'effectifs, par des cours d'appui, par des devoirs encadrés, donc par des moyens supplémentaires que les pouvoirs publics ne veulent ou ne peuvent pas toujours accorder.

Il faut de plus encourager sans trêve la lecture, inciter à l'expression écrite et orale, mais en plus développer des compétences sociales un peu trop négligées jusqu'ici (entre autres l'esprit de collaboration, la maîtrise des relations interpersonnelles, l'esprit civique).

Et puis, il y a aussi aujourd'hui à relever les défis résultant de la diffusion exponentielle des technologies de l'information et de la communication, les défis découlant de l'afflux massif et de la multiplication des données interconnectées, les défis encore liés aux potentialités de la réalité virtuelle. Tout cela évidemment sans accumuler les réformes dont l'application pèse souvent douloureusement non seulement sur les enfants... mais aussi sur les parents. ■



Alain Jobé
Au nom du comité
du Syndicat des
enseignants
francophones
bernois

Pourquoi faire l'école
à la maison ?
Quel sens y trouver ?

SEFB Défenseurs d'une école publique de qualité, pour nous il est évident que chaque enfant doit pouvoir – sauf exception due à une situation bien particulière comme des problèmes de psychomotricité ou des changements fréquents de résidence liés à la profession des parents – fréquenter une école qui ne représente pas uniquement un lieu d'acquisition de connaissances scolaires, mais aussi un environnement socialisant indispensable pour tout être humain qui, à un moment donné, devra vivre avec et dans la société.

En effet, comment l'enfant peut-il viser seul, à la maison avec ses parents, l'autonomisation que procure l'école à chaque enfant ? Par ailleurs, faire durer un « cordon ombilical » si serré est dangereux pour les enfants, qui ont déjà bien de la difficulté à prendre leur envol. Prend-on vraiment en compte la volonté des enfants, pour qui se retrouver sans cesse avec les parents peut être extrêmement limitant pour leur développement ?

Enfin, plus on retardera l'échéance, plus la situation pourrait devenir angoissante pour l'enfant.

Certains parents partent peut-être en fait d'une vision faussée ou perversie de l'apport de l'école publique et de toutes les prestations également publiques qui l'accompagnent, telles que la logopédie, la psychomotricité et autres services professionnels spécialisés dans le développement de l'enfant; cette vision faussée est souvent due à une scolarité personnelle difficile.

Le SEFB ne peut souscrire à cette contestation, voire cette défiance, de la profession enseignante. Parce que trop souvent, le choix de ne pas envoyer son enfant à l'école repose sur l'idée qu'il apprendra mieux à la maison. Or ce jugement induit aussi, indirectement, la remise en question de la qualité de l'enseignement et donc des compétences des enseignants, ce qui ne peut être accepté. Et si certains partisans de l'école à la maison prétendent qu'il s'agit plutôt de protéger leur enfant des incivilités et autres problèmes relationnels que l'on peut rencontrer dans le cadre scolaire, ils oublient que l'école est justement un apprentissage de la société, et qu'au contraire de la dure réalité avec laquelle tout un chacun devra vivre, l'école est un lieu encore protégé, pourvu de multiples mesures d'accompagnement professionnelles.

Prend-on vraiment
en compte la volonté
des enfants, pour qui se
retrouver sans cesse
avec les parents peut être
extrêmement limitant pour
leur développement ?

D'après vous, existe-t-il une augmentation
du phénomène
(chiffres) ? Pourquoi ?

SEFB Nous ne connaissons pas les chiffres exacts, mais pensons qu'il s'agit pour le moment d'un phénomène relativement marginal, qui devrait par ailleurs le rester si les politiques n'en décident pas autrement. Pour l'heure, même les partis politiques qui prennent des décisions allant, volontairement ou non, à l'encontre du développement de l'école publique, restent, du moins sur le papier, des défenseurs de l'école publique. De plus, les dispositions légales actuelles sont claires.

Si augmentation il devait y avoir, quand bien même nous sommes persuadés qu'elle ne représenterait pas une menace pour l'institution, on pourrait tenter de l'expliquer par une autre raison, à savoir la marchandisation de l'école, et indirectement du développement des écoles privées ou de services payants comme les didacticiels et autres moyens informatiques. Cette évolution aurait par contre ses limites à cause des coûts que de telles formations engendreraient pour les familles.

L'école publique devrait-elle
nécessairement
s'adapter ?

SEFB Si la question consiste à demander si l'école doit s'adapter au fait qu'une partie des enfants scolarisables puissent rester à la maison, notre réponse est clairement négative.

S'il s'agit d'une adaptation en regard de l'évolution de la société, le SEFB ne peut que constater que l'école publique change, certes lentement, mais sûrement. Cette adaptation est avant tout du ressort des politiques et de la population. Or, si l'école publique est comme elle est aujourd'hui, c'est précisément parce que la volonté démocratique l'a façonnée ainsi. ■

Le plein de ressources

Un choix d'outils disponibles dans les médiathèques

Isabelle Mamie, responsable de la médiathèque de Bienne, HEP-BEJUNE

Enjeux et pratiques des devoirs à la maison



Faire ses devoirs est une pratique très ordinaire qui soulève cependant de nombreuses questions relatives à son efficacité et à son équité. La prolifération des dispositifs qui l'encadrent et l'accompagnent aujourd'hui interroge également sur son évidence.

Faire ses devoirs: enjeux cognitifs et sociaux d'une pratique ordinaire.
Rayou, Patrick (2010). Rennes: Presses Univ. de Rennes



Cet ouvrage fournit plusieurs moyens concrets pour aider l'enfant à s'engager activement dans sa vie scolaire et favoriser le développement de son autonomie et de son sens des responsabilités.

Au retour de l'école: la place des parents dans l'apprentissage scolaire.
Béliveau, Marie-Claude (2014). Montréal: Éd. de l'Hôpital Sainte-Justine

Film et documentaire



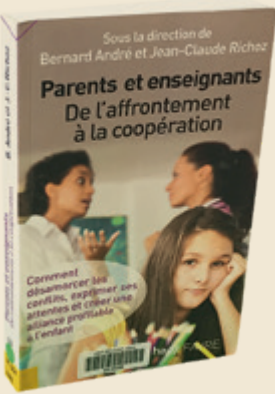
La réalisatrice nous emporte dans un voyage en France, en Angleterre, aux États-Unis et en Allemagne, à la rencontre de parents qui ont choisi de ne pas scolariser leurs enfants, ni à l'école ni à la maison, et de les laisser apprendre librement ce qui les passionne.

Etre et devenir (Being and becoming)
Bellar, Clara (2015). Breuillet: L'instant présent

Le phénomène se développe en Suisse alémanique mais désormais aussi chez nous en Suisse romande: l'école en plein air. Pas juste un jour, mais en permanence. Selon ses défenseurs, on apprend beaucoup mieux au grand air que dans une salle de classe.

L'école en forêt
Abbet, Marie & Durring, Cécile. Genève: RTS Un (Mise au point, 14.01.2018)

Relations parents – enseignants



Cet ouvrage pratique, grand public et accessible est un outil indispensable aux parents et aux acteurs du milieu enseignant pour mieux comprendre et gérer les problèmes de communication, apprendre à collaborer de façon efficace et ainsi permettre aux enfants de bénéficier d'un climat d'apprentissage sain et productif.

Parents et enseignants: de l'affrontement à la coopération
André, Bernard & Richoz, Jean-Claude (2015). Lausanne: Favre



Dans son livre, l'auteur pose les trois principes: «accueillir», «informer», «dialoguer», qui sont à la fois des cadres et des guides permettant de construire différentes occasions de rencontres et d'échanges avec les parents. Et cela le plus souvent en présence des enfants.

La coéducation à l'école, c'est possible!
Hurtig-Delattre, Catherine (2016). Lyon: Chronique Sociale

L'école hors de l'école



L'auteure pratique elle-même le *unschooling* avec ses quatre enfants, mais c'est aussi avec sa casquette de doctorante en anthropologie qu'elle étudie cette manière de vivre et d'apprendre, de manière naturelle et autogérée.

Apprendre par soi-même, avec les autres, dans le monde: l'expérience du unschooling.
Plavis, Mélissa (2017). Breuillet: Le Hêtre Myriadis



Après avoir passé un été sur les bords de la rivière Varenne, l'instituteur réalise l'importance du lien qui unit l'être humain à la nature. Il explique comment il a intégré ses découvertes à son enseignement.

Enseignant trappeur, pourquoi pas! Quand la nature réenchante l'école.
Nicolas, Philippe (2017). Gap: Le Souffle d'Or

Parutions 2017



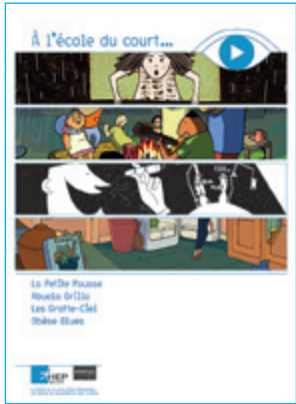
Distribution: Alphil éditions universitaire, CID pour la France

PUBLICATIONS HEP-BEJUNE

À paraître

À l'école du regard de l'enfant
Marie-Claire Ackermann
Institutrices, instituteurs de la ville et du canton de Neuchâtel
Patrice Allanfranchini

Fiches pédagogiques



Quatre courts métrages, dont deux primés, disponibles gratuitement sur la Plattform.

Thèmes: l'image de soi, le capitalisme outrancier, le développement durable, l'accès à l'eau.

Quatre fiches pédagogiques d'accompagnement à télécharger.

Un projet de la HEP-BEJUNE en collaboration avec E-media.



Espace pratique

Les crédits selon le module d’ouverture : un crédit à petit prix ou une véritable ouverture?

Christine Riat, formatrice et chercheure, HEP-BEJUNE

- L'article propose une analyse critique des modules d'ouverture proposés aux étudiants de la HEP-BEJUNE
- Une recherche menée montre les avantages et la participation très active des étudiants dans cette perspective
- Une conclusion très positive encourage à la démarche

La HEP-BEJUNE propose aux étudiant-e-s en formation le Module d'Ouverture (1 ou 2 ECTS par année). L'étudiant-e a la responsabilité de choisir parmi un panel de conférences, cours de formation continue ou intégration dans une recherche. Qu'est-ce qui oriente son choix ? L'attrait de la durée d'une conférence au détriment de son contenu ? Le papillonnage entre trois cours et sa comptabilisation quantitative certifiée par une signature ? Existe-t-il d'autres formes d'engagement ?

Il est question ici de l'intégration d'étudiantes en formation primaire dans une recherche en tant que démarche individuelle et collective de développement professionnel (Tardif, 2007) ; elle prolonge les premiers jalons d'un questionnaire (Riat & Groothuis, 2017). À des visées de comparaison, cet article expose une expérience longitudinale sur quatre années ; il en souligne la pertinence en regard des mises à distance de l'action (Mottier Lopez, 2015), partant de l'idée que la participation à des activités de recherche « est susceptible de soutenir la construction de savoirs professionnels » (p. 123).

Recherche 1 (Riat & Groothuis, 2014-2016)

En 2014, deux étudiantes en deuxième année de formation s'inscrivent. L'intention de départ visait la coanalyse entre chercheures et étudiantes. Cependant, des questions d'explicitation émergent (par exemple : en quoi la tâche cognitive d'écriture assumée par le jeune élève modifie-t-elle le rôle de l'enseignant-e ?), montrant comment les étudiantes s'engagent à saisir les tenants et aboutissants de ladite recherche pour une meilleure compréhension du phénomène (Bednarz, Rinaudo & Roditi, 2015) d'apprentissage de la lecture-écriture. Le niveau de conscientisation au sens de Mottier Lopez (2015) oscille entre la conscience précritique ou naïve et la conscience critique.

En 2015, une étudiante de deuxième année est intégrée. Une tâche spécifique lui est confiée : l'analyse de productions écrites d'élèves, en référence à des catégories théoriquement définies (imitation picturale, élaboration de lettres, correspondance lexicale). Cette part analytique coïncide avec un contenu de cours abordé en didactique du français en fin de première année de formation et en deuxième année. Puis le corpus de données est partagé entre

chercheures et étudiante. Ceci met au jour l'autonomie importante de l'étudiante : elle est capable de mobiliser des compétences individuelles et d'en discuter avec les chercheures. La collaboration débouche sur des résultats synthétisés à partir de 444 productions d'élèves (parmi un panel de plus de 1000 productions à disposition), nombre décidé par l'étudiante et qui permet une analyse quantitative représentative. Ce processus de mise en résultats est valorisé par deux événements : intégration de l'étudiante dans un atelier de formation à l'ESPE_Université de Besançon (mai 2016) et une présentation autonome lors de la Journée recherche (juin 2016). L'engagement démontré par l'étudiante dans ces deux événements converge avec le niveau de conscientisation émancipatrice, niveau « qui soutient l'accroissement de l'autonomie de pensée et d'action » (Mottier Lopez, 2015, p. 124) et lui donne un nouveau pouvoir d'agir (Groothuis, Riat & Challandes, 2016).

Recherche 2 (Riat, 2016-2018)

En 2016, deux étudiantes de deuxième année sont intégrées. Suivant le même principe que lors de l'expérience précédente, elles mènent l'analyse de productions réalisées par des élèves de trois classes. Leur démarche débouche sur l'analyse catégorielle de 97 productions de jeunes élèves (en français et math). Les étudiantes proposent une nouvelle catégorisation pour les productions en math définissant des profils selon le nombre de stratégies picturales (numération figurée, schématisée, écrite) utilisées par les élèves. L'intégration de ces deux étudiantes montre un engagement qui converge avec le niveau de conscientisation émancipatrice, eu égard à l'autonomie démontrée.

En 2017, deux étudiantes de troisième année sont intégrées. Leur implication est double : exploration d'une séquence math dans leur classe, et participation à la coanalyse avec la chercheure. Des productions de leurs élèves et de l'action didactique conjointe qui en a découlé sont analysées sur la base d'extraits vidéo ou audio sélectionnés.

Les différents espaces discursifs entre chercheures et étudiantes sont empreints d'une référence partagée (Quilio & Morellato, 2016), celle ciblée sur un objet de savoir précis travaillé et analysé (« l'organisation d'une collection » située dans le domaine des nombres en math). Deux niveaux de conscientisation sont particulièrement articulés : la conscience critique et la conscience émancipatrice. Il est notamment prévu qu'elles présentent, avec le didacticien de math, les résultats (stratégies des élèves pour le développement de l'énumération et l'exploration du nombre comme mémoire de quantité et de position) lors d'un cours de formation primaire en troisième année de formation.

Une intégration émancipatrice?

Cette expérience sur quatre années s'est affinée ; le processus de collaboration a laissé une place plus spécifique aux étudiantes, leur permettant non seulement de prendre de la distance avec leur propre pratique, mais également de participer à la construction de données et à leur analyse. L'une d'elles le précise ainsi : « C'est intéressant d'apporter et puis d'être de l'autre côté ; pas celle qui reçoit les informations, mais celle qui transmet ce qu'on fait, et puis pour aider justement à construire quelque chose. » (étudiante HEP3, déc. 2017)

Ce qui me paraît contribuer particulièrement à une intégration émancipatrice, c'est la création d'espaces collectifs de pensée (Quilio & Morellato, 2016) à partir d'un objet de savoir précis (ici en français et en math) et la réexploitation des résultats →

Notes
Recherche 1 (UR2_Savoirs et didactiques): Enseignement-apprentissage de la lecture-écriture avec les élèves du début du cycle 1.

Recherche 2 (UR2): Des traces de l'action conjointe, le cas particulier des productions d'écriture émergente ou primitive des élèves de 4-5 ans.

Création d’une communauté de pratiques pour enseigner la technologie au cycle 2

Romain Boissonnade, Alaric Kohler, Gilles Blandenier, Bernard Chabloz, chercheurs et formateurs, HEP-BEJUNE

Patrick Roy, professeur HEP et responsable de l’UR Enseignement et apprentissage des disciplines scientifiques, HEP-Fribourg

→ de recherche. De plus, l’engagement est possible car ce type de collaboration/intégration n’est pas soumis à un dispositif d’évaluation ordinaire. Libérés des contraintes de certification, les échanges et réflexions sont nourris, exigeants, centrés sur les analyses d’action didactique conjointe, elle-même devenant objet d’étude et de réflexion dans ce collectif ponctuel où les positionnements du chercheur ou de la chercheuse comme de l’étudiant-e sont respectés (Ligozat & Marlot, 2016). En quelque sorte, une forme de suivi individualisé pour prendre de la distance avec sa propre action ou celle d’autrui : il s’agit de mobiliser des connaissances travaillées en cours, de les mettre à l’épreuve de l’analyse en déployant des pratiques d’autoconfrontation croisées, et d’adopter une posture émancipatrice de praticien-réflexif-chercheur avec le chercheur.

L’intégration estudiantine dans des recherches a tout son sens pour autant qu’elle vise ladite posture au service de la construction de savoirs professionnels. ■

Références

Bednarz, N., Rinaudo, L. & Roditi, E. (2015). La recherche collaborative. Dans Carrefours de l’éducation (pp. 171-184). *Carrefours de l’éducation*, 39 (1).

Groothuis, P., Riat, C. & Challandes, E. (2016). Ecriture émergente provisoire : 444 productions analysées. Bienne : Journée institutionnelle de la Recherche HEP-BEJUNE, Atelier UR2, communication orale.

Ligozat, F. & Marlot, C. (2016). Un espace interprétatif partagé entre l’enseignant et le didacticien est-il possible ? Développement de séquences d’enseignement scientifique à Genève et en France. Dans F. Ligozat, M. Charmillot, & A. Muller, *Le partage des savoirs dans les processus de recherche en éducation* (pp. 143-164). Bruxelles : De Boeck, Raisons éducatives.

Mottier Lopez, L. (2015). Au cœur du développement professionnel des enseignants, la conscientisation critique. Exemple d’une recherche collaborative sur l’évaluation formative à l’école primaire genevoise. *Carrefours de l’éducation*, 39 (1), 119-135.

Quilio, S., & Morellato, M. (2016). La coopération entre professeurs et chercheurs pour la conception, la réalisation et l’observation d’un enseignement en mathématiques: une double interaction didactique ? Dans F. Ligozat, M. Charmillot & A. Muller, *Le partage des savoirs dans les processus de recherche en éducation* (pp. 165-188). Bruxelles : De Boeck, Raisons éducatives.

Riat, C. & Groothuis, P. (2017). Créer des espaces discursifs enseignants-chercheurs-étudiants-formateurs. Dans F. Pasche Gossin & G. Melfi, *Synergie entre recherche, formation et enseignement* (pp. 15-29). HEP-BEJUNE: Actes de la Recherche, n° 11.

Tardif, M. (2007, 18 décembre). *Notes sur le référentiel de compétences de la HEP-BEJUNE pour ses programmes de formation initiale à l’enseignement primaire et secondaire.*

- Une définition exploratoire de la notion de technique dans l’enseignement et du sens qu’on lui donne
- Une réflexion sur la place accordée à la technique et les représentations souvent biaisées associées à cette notion
- Un appel à un partenariat aux enseignants du cycle 2

Dans une région où l’activité technologique constitue un marqueur fort de l’identité locale, on peut se demander si les élèves du primaire ne pourraient pas bénéficier de quelques outils pour penser la technologie. Car selon les circonstances, les technologies nous entourent, nous cernent, nous obligent ou nous ouvrent des perspectives. Fruit d’un partenariat entre les HEP BEJUNE et Fribourg, le projet de recherche que nous présentons propose à des enseignant-e-s et des chercheur-e-s de travailler ensemble pour imaginer un enseignement à la fois innovant et motivant de la technologie au cycle 2. Comme le projet débute, c’est aussi un appel à le rejoindre.

Pourquoi s’intéresser à l’enseignement de la technologie ?
La τέχνη (tékhnhê) désigne chez les Grecs l’artisanat, l’art manuel ou industriel, mais aussi l’habileté à faire quelque chose, que ce soit manuellement ou intellectuellement. En ce sens, la technologie est la science des compétences professionnelles. Le terme a pris un sens restrictif aujourd’hui, qui laisse souvent de côté la dimension artisanale et l’importance des habiletés à la réalisation. À l’école, le terme est souvent utilisé pour parler des MITIC ou d’objets sophistiqués, alors que tout objet produit par l’homme est fruit de la technologie.

Nous parlerons de technologie dans un sens large : qu’il s’agisse de réparer sa paire de ciseaux, de concevoir un nouvel outil ou de faire de la modélisation sur un ordinateur, il y a des connaissances sur les habiletés à faire quelque chose. La référence à l’artifice, à la ruse, à l’ingéniosité est présente. Il y a là des enjeux de développement de la réflexion, de la créativité et de l’esprit critique chez les élèves, mais aussi de formes d’intelligence parfois mal considérées, de savoir-faire, d’astuce et de rapport au monde pratique. Car il est illusoire de croire qu’un outil contient en lui-même les connaissances nécessaires à son utilisation.

Enfin, intégrer l’enseignement de la technologie permet de penser des projets interdisciplinaires. Au lieu de partir de savoirs à enseigner définis dans un plan d’étude, c’est le problème concret, l’usage d’un outil, ou la réussite d’une action, qui constituent le fil rouge de l’activité. Cette interdisciplinarité pose de nombreux défis dans la pratique scolaire, qu’il vaut la peine d’étudier.

Quelle place est actuellement accordée à la technologie dans le Plan d’études romand ?
Les mots « technique » et « technologie » apparaissent à divers endroits dans le PER. Cependant, une fois écartées les incontournables technologies de l’information et de la communication, des techniques d’apprentissage, ou encore des techniques à travailler dans des disciplines spécifiques, il reste peu d’occurrences relatives aux objets techniques, à leur utilisation et à leurs usages. →

→ On trouve des références occasionnelles à des « techniques » et « objets techniques » en Allemand (L2), en Langues anciennes (LA), en Sciences de l’homme et de la société (SHS), et bien sûr en Activités créatrices. Mais sans surprise, la plupart d’entre elles apparaissent dans Mathématiques et sciences de la nature (MSN). Elles y semblent en quelque sorte « inféodées » aux sciences expérimentales, et plutôt avec le statut d’illustration, d’accroche ou de terrain d’expérience.

Dans le *Lehrplan 21* de nos voisins alémaniques, cette opposition est moins marquée, sans doute parce que sa structure intègre les sciences expérimentales (*Natur und Technik*) dans le domaine plus vaste *Natur, Mensch, Gesellschaft*. Ainsi, ce domaine propose des exemples d’outils et d’instruments techniques à examiner, voire à reconstruire, et de développements techniques à appliquer, à évaluer ou à adapter. La partie NT aborde aussi, au-delà de l’apprentissage d’un peu de savoir scientifique, la critique (par exemple éthique, sociologique ou environnementale) des développements techniques.

Quelle nécessité d’enseigner la technologie au cycle 2 ?
Quels enjeux éducatifs et pédagogiques sont impliqués ?

Le manque de visibilité dans le PER de l’enseignement de la technologie nous a amenés à penser qu’il y a un espace de liberté et d’innovation pédagogique, à l’instar d’un Célestin Freinet qui organisa son enseignement autour de l’imprimerie. Plutôt que d’ajouter des contenus, l’enseignement de la technologie peut être coordonné avec d’autres enseignements qu’il va dynamiser. Il permet à l’élève d’acquérir des notions dans différents domaines disciplinaires du PER, améliorant ainsi sa compréhension du monde et développant petit à petit son esprit critique. Selon les démarches mises en œuvre, cet enseignement permet de travailler des éléments en lien avec les branches disciplinaires, la formation générale, et les capacités transversales. Voici des pistes à explorer avec nos élèves :

- Établir le fonctionnement d’objets simples de la vie courante (ciseaux, nœuds, systèmes de transmission du mouvement...) en vue d’une utilisation plus efficace : comment démonter et réparer un tel objet ?
- Montrer l’évolution des techniques à travers le temps. Comment faisait-on il y a trois mille ans pour soulever une charge avec des techniques astucieuses ?
- Acquérir des connaissances sur les nouvelles technologies. En quoi modifient-elles notre quotidien ?
- Différencier l’expérimentation de l’ingénieur qui teste un objet et l’expérimentation scientifique.
- Prendre conscience de l’accessibilité de la technologie à tous, contrecarrer certaines représentations, comme l’idée que la technologie serait réservée aux garçons...
- Acquérir des compétences de création et d’utilisation d’objets techniques (design), de modèles réduits (à l’échelle de l’élève et au sens d’une réduction de la complexité).

En quoi une formation par une communauté de pratiques peut-elle être utile aux enseignant·e·s qui veulent enseigner la technologie au cycle 2 ?

Diverses études à travers le monde ont indiqué que les enseignant·e·s peuvent être freiné·e·s par leurs représentations de l’enseignement de la technologie (voir Jones & de Vries, 2009). Enseignement des sciences et enseignement de la technologie sont souvent entremêlés. Pourtant nous avons vu le caractère interdisciplinaire voire transdisciplinaire de la technologie en fonction des aspirations de l’enseignant·e. Également, cet enseignement est souvent perçu comme spécifique aux filières professionnelles. Il y a pourtant des finalités qui s’adressent à tous les élèves.

Un obstacle consiste à repérer des compétences en technologie à mobiliser en classe. Les expériences personnelles des enseignant·e·s dans ou hors de l’école constituent ici un terreau fertile pour repérer ces compétences : tester des techniques, observer un objet, adapter l’usage d’une technologie, estimer son efficacité, se documenter, ou réfléchir sur les effets d’une technologie. La nécessité d’un matériel complexe et en quantité suffisante dans la classe est également citée. Une solution consiste à être ingénieux avec les ressources offertes par le réseau scolaire (ressources documentaires) ou encore avec le matériel habituel (fournitures de bureau, vêtements, etc.), voire sans matériel nouveau. Fréquent à

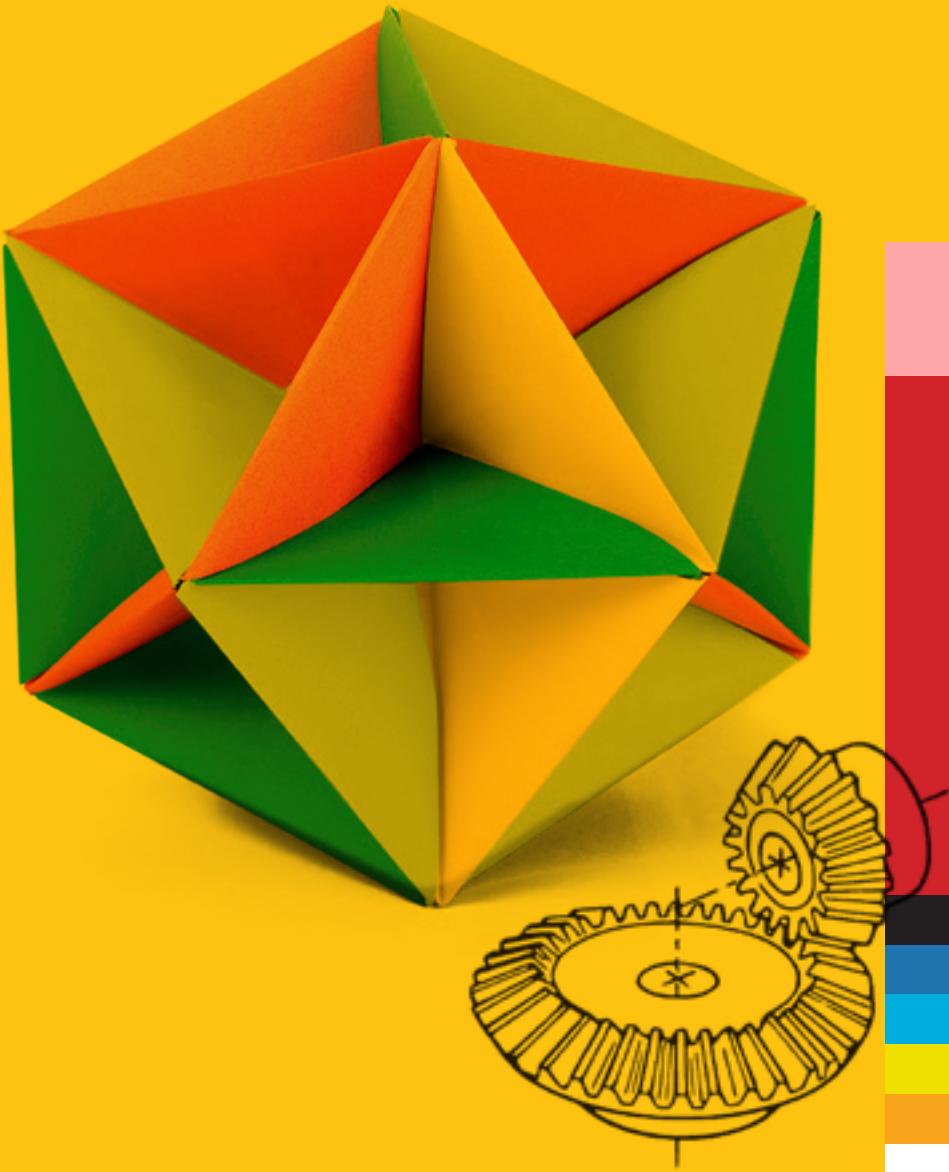
l’école primaire, le bricolage peut servir de point de départ à des démarches technologiques spécifiques.

Enfin, l’expérience technologique de l’enseignant·e produit parfois un manque de confiance chez certain·e·s. Il est important de soutenir une attitude positive vis-à-vis de la technologie. Le travail coopératif entre enseignant·e·s ou avec des formateurs et formatrices et des chercheur·e·s permet l’expression de connaissances souvent négligées.

En quoi consiste le projet collaboratif en question ?

Plutôt que de transmettre aux enseignant·e·s de « bonnes pratiques » au risque de limiter leur créativité, nous proposons la mise en place d’une communauté de pratiques. Les enseignant·e·s, formateurs et formatrices et chercheur·e·s ont l’occasion de partager leurs connaissances et compétences et de réfléchir ensemble. En favorisant un respect mutuel, le groupe est alors en mesure de faire des propositions pédagogiques et d’inventer des solutions aux problèmes d’enseignement-apprentissage de la technologie. Le croisement des regards permet une rencontre entre les « savoirs d’action » et les « savoirs savants ». L’enseignant·e n’est plus considéré·e comme simple expérimentateur des idées des chercheur·e·s ; il ou elle mobilise avec liberté ses compétences pédagogiques et contribue à la recherche (Desgagné, 1997), permettant aussi de faire questionner les chercheur·e·s. ■

Intéressé·e par les enjeux de l’enseignement de la technologie ? Si vous êtes enseignant·e au cycle 2 et que vous avez un intérêt personnel ou collectif pour ce projet, joignez-vous à notre groupe, composé de formateurs et formatrices, de chercheur·e·s et d’enseignant·e·s : romain.boissonnade@hep-bejune.ch



Notes

- 1 Boissonnade, R., Blandenier, G., Chabloz, B. & Kohler, A. (HEP BEJUNE), Roy, P., Gremaud, P., Jenny, S. & Kolly, C. (HEP Fribourg), Bousadra, F. (Université de Sherbrooke, Canada). (2017-2021). Communautés de pratiques autour de la démarche technologique : développer des pratiques d’enseignement sociotechniques au primaire à l’aide d’un dispositif d’enseignement mi-fini. Projet de recherche financé par Swissuniversities (2Cr2D) et les institutions partenaires.

Références

- Desgagné, S. (1997). Le concept de recherche collaborative : l’idée d’un rapprochement entre chercheurs universitaires et praticiens enseignants. *Revue des sciences de l’éducation*, 23(2), 371–393.
- Jones, A. & de Vries, M. J. (2009). *International handbook of research and development in technology education*. Rotterdam : Sense Publishers.
- Lehrplan 21. www.lehrplan.ch
- Plan d’études romand. www.plandetudes.ch



Références

Amigues, R. & Zerbato-Poudou, M.-T. (2000). *Comment l'enfant devient élève. Les apprentissages à l'école maternelle*. Paris : Retz.

Bolsterli, M. & Maulini, O. (2007). *L'entrée dans l'école. Rapport au savoir et premiers apprentissages*. Bruxelles : De Boeck.

Caffieaux, C. (2011). *Faire la classe à l'école maternelle. Réflexions sur la construction des inégalités scolaire*. Bruxelles : De Boeck.

Marchesan, I., Schmitt, P., Alban-Arrouy, J. & Marquié-Dubié, H. (2009). *Activités ritualisées en maternelle*. CRDP de l'académie de Montpellier.

Mouraux, D. (2012). *Entre rondes familles et école carrée... L'enfant devient élève*. Bruxelles : De Boeck.

Staquet, C. (2002). *Accueillir les élèves pour une année réussie et positive*. Lyon : Chronique Sociale.

Entre l’habitude de la maison et le monde inconnu de l’école

Kathleen Freudiger, enseignante diplômée en filière de formation primaire de la HEP-BEJUNE (2017)

- Réflexions théoriques sur la première journée d’école et recherches associées
- Focalisation sur les éléments centraux d’un tel passage rituel
- Question ouverte à propos des enjeux véritables de l’entrée à l’école

Introduction – problématique

Que l’on utilise les termes « école enfantine » ou « 1-2HarmoS », le début de la scolarité est un passage désormais obligé pour l’enfant dès 4 ans.

Ce dernier grandit au sein de sa famille avec laquelle il réalise une première socialisation, dite « primaire ». Arrive alors le moment de la rentrée scolaire donnant lieu à une séparation entre les parents et l’enfant. Celui-ci doit faire face à un monde encore inconnu pour lui.

À la rentrée, l’enseignant-e doit être prêt-e à accueillir l’enfant et à lui faire découvrir le monde scolaire. Il existe d’autres agents principaux lors de la rentrée, pourtant j’ai choisi d’axer mon travail sur l’enseignant-e et l’enfant, ceci en fonction de ma position actuelle. Comment se réalise cette rencontre? La question est primordiale. La manière dont se déroulent la transition et l’entrée à l’école aura une influence sur l’avenir de l’enfant, en tant qu’élève et également en tant que personne (Bolsterli & Maulini, 2007). Mouraux (2012) a par exemple montré l’existence de trois milieux dans lesquels évolue l’enfant: la famille, l’école, et tout ce qui gravite autour de sa planète (crèche, club de sport, rue...). Bien que différents, chaque milieu a son importance et « pour réussir ses apprentissages, l’enfant a besoin d’avoir un pied solidement ancré dans chacun de ces trois milieux éducatifs » (*ibid*, p. 15). Me concentrant sur l’école, je convoque les apports de Staquet (2002) à propos de l’accueil qui favorise selon toute vraisemblance cet ancrage. L’auteur précise notamment qu’accueillir, c’est « ouvrir, regarder, parler. C’est ouvrir la porte tout en veillant à respecter le territoire ou les limites de chacun » (p. 19).

D’autres auteur-e-s parlent de rituels de passage. « Placés en début de journée ils marquent donc un passage à travers des activités de démarrage qui lancent la journée scolaire, construisent le sas entre la famille et l’école » (Marchesan *et al.*, 2009, p. 16). S’ils ont pour fonction de réassurer l’enfant (Amigues & Zerbato-Poudou, 2000), ils ne doivent néanmoins pas tomber dans une routine négative. Le métier d’élève consiste aussi à « découvrir un ensemble de pratiques, de tâches, de codes, de règles, d’usage et de coutume » (Caffieaux, 2011, p. 71), ensemble lié à des apprentissages inscrits dans la socialisation scolaire.

Que mettre en place dès lors pour favoriser ce passage du milieu familial au milieu scolaire ?

MÉTHODOLOGIE

Pour répondre à cette question de recherche, j’ai mené trois entretiens semi-directifs. L’enjeu était de récolter des données personnelles à partir des expériences vécues et sans intention de généralisation. Comme la rentrée scolaire est un moment unique, le fait de rencontrer trois enseignantes pour en parler a été agréable et riche, partant qu’elles ont respectivement 15, 22 et 26 années d’expérience professionnelle.

QUELQUES RÉSULTATS CIBLÉS

Grâce aux précieuses informations récoltées, j’ai pu découvrir plusieurs éléments. Tout d’abord, la rentrée a lieu un jour précis, pourtant elle se prépare sur plusieurs jours. L’enseignante doit organiser les lieux, mettre à jour l’administration et préparer l’accueil. Chacune exprime différemment les facteurs de préparation et le rôle qu’il lui semble devoir assumer, comme le montre le tableau ci-dessous :

Tableau 1 – Avant la rentrée scolaire (extraits)

Les facteurs importants pour préparer la rentrée	Découvrir l'hétérogénéité de la classe	Matériel prêt ; accueillir chaque élève	Être attentive aux besoins ponctuels des enfants
Rôle de l'enseignant à la rentrée	Deuxième maman	Coach et personne de référence	Personne de référence et chef d'orchestre

Durant les premiers jours d’école, les enseignantes mettent en place un accueil qui s’insère dans la démarche d’accueil de Staquet (2002). Les activités proposées rejoignent les quatre objectifs mentionnés par l’auteur. Il s’agit de faire connaissance avec le lieu, le bâtiment, mais surtout avec les autres enfants, de se sentir à l’aise et d’être reconnue par les enfants. Il existe donc un enjeu d’identité et plusieurs activités y contribuent, comme le montre le tableau 2 ci-après : »

Tableau 2 – Les activités des premiers jours

	Enseignante 1	Enseignante 2	Enseignante 3
Les activités durant les premiers jours	Jeux de présentation, jeux de socialisation et reconnaissance des lieux	Rituels, jeux d'appropriation, visite des lieux et ACM	Activités sur les prénoms, activités qui bougent ; rondes, chants, histoires

Le dernier objectif vise à aborder l’école avec plaisir grâce aux rituels. Ces derniers ont plusieurs fonctions, selon Amigues & Zerbato-Poudou (2000). L’une d’entre elles est particulièrement utilisée et appréciée par les interviewées : la fonction sociale, illustrée ainsi dans les entretiens :

Tableau 3 – Discours des enseignantes

- « Je pense de vraiment prendre soin de l’élève au sens large, c’est un apprentissage. Cet apprentissage du respect et de vivre ensemble. [...] Je trouve plus important pour moi de prendre soin que les apprentissages et je passe plusieurs semaines à faire des jeux pour qu’ils connaissent leurs copains, à les mettre en situation entre pairs, plus qu’apprendre. » (Nathalie, 26)
- « Moi ma priorité c’est de créer un groupe classe, après tu commences à bosser. » (Carole, 49)
- « Pour moi, en premier lieu, c’est vivre ensemble. » (Michèle, 118)

Grâce aux entretiens, j’ai constaté qu’à la rentrée scolaire les enseignantes ne cherchent pas à transmettre des connaissances en tant que telles, mais à former un groupe de classe, principalement à l’aide de rituels. Ils sont nombreux et très présents, de manière à rassurer l’élève lors de cette transition. De plus, les enseignantes identifient rapidement des objectifs pour les élèves à travers les rituels (« se retrouver le matin, tous ensemble ; sécuriser l’enfant ; repérage dans le plan du calendrier, comptage des présents »).

CONCLUSION

Staquet (2002) utilise le terme de « démarche d’accueil », et je trouve cela intéressant puisqu’il ne s’agit pas d’un seul et unique accueil à un moment précis mais bien d’un processus sur une durée plus ou moins longue. L’enfant arrive dans un monde inconnu, on pourrait même dire un univers inconnu tant il doit découvrir et s’adapter au milieu et y trouver peu à peu ses repères. Il est donc primordial de mettre en place des activités permettant d’approfondir les connaissances des enfants, tout en créant un climat de classe favorable grâce à la socialisation. La citation de Passeurieux, « l’école n’a pas été inventée pour que l’on y vive ensemble mais bien pour que l’on y apprenne ensemble » me paraît essentielle, car la notion de socialisation, bien que fondamentale, ne se limite pas à l’apprentissage du vivre ensemble.

La réalisation de ce travail m’a confortée dans l’idée que la première rentrée scolaire, pour un enfant, revêt une grande importance, et qu’il est essentiel pour l’enseignant-e de préparer minutieusement cet événement. ■



Le retour d'expérience comme outil de prévention dans les leçons d'éducation physique à l'école

Nicolas Voisard, formateur et chercheur, HEP-BEJUNE

Maé Dardel, enseignante diplômée en filière de formation secondaire de la HEP-BEJUNE (2017)

- Prévenir tout accident : l'enjeux difficile de l'éducation physique
- Une recherche menée quant aux attentes des institutions et enseignant·e·s quant au retour d'expérience (REX)
- Intérêts et limite du système basé sur le REX

Peut-on prévenir tout accident en leçon d'éducation physique? Les pratiques sportives, d'expression et de développement de la condition physique et de la santé constituent les contenus d'apprentissage en éducation physique. Ces pratiques présentent un riche réservoir d'expériences motrices et des situations d'apprentissage très variées. Corollairement, à l'instar des pratiques gymniques ou du patinage, certaines actions motrices engagent le corps dans un rapport à l'espace et au temps dont l'issue est parfois incertaine. La probabilité que l'élève échoue dans son action est toujours présente; et les conséquences de cet échec peuvent conduire à l'accident. Les enseignant·e·s d'éducation physique qualifié·e·s sont formé·e·s à gérer toutes les composantes de la prévention et de la sécurité. Les accidents graves dans les leçons d'éducation physique sont donc extrêmement rares eu égard au nombre de leçons dispensées et d'élèves concernés. Néanmoins, le risque de chute, de collision, de mauvaise réception, de manipulation inadéquate du matériel est toujours présent: un accident, même bénin, est toujours de trop.

Depuis quelques années, les organismes veillant à la santé au travail ont mis en place des systèmes de prévention avec l'objectif de réduire le nombre d'accidents. Parmi ces systèmes de prévention, le retour d'expérience (REX) s'avère être un outil efficace de partage de savoirs relatifs aux expériences, outil qui permet la conscientisation des risques comme la compréhension des mécanismes conduisant à l'accident. Un tel système peut-il avoir sa pertinence en éducation physique dans le cadre de l'école? Quels en seraient les bénéfices, et qu'est-ce qui en constituerait les limites? Dans quelle mesure les enseignantes et les enseignants seraient-ils disposés à partager le vécu de situations ayant compromis la sécurité des élèves? C'est en lien avec ces questions que Maé Dardel a entrepris son mémoire de master à la HEP-BEJUNE au cours de l'année académique 2016-2017.

Dans son travail de recherche, Maé Dardel (2017) s'est intéressée au recensement des accidents dans le contexte de l'enseignement régulier de l'éducation physique au secondaire 1 (dans les cantons de Berne, Jura et Neuchâtel). L'étude s'est déroulée en trois temps:

- une enquête par questionnaire auprès des directions d'établissement, avec l'objectif de connaître les pratiques en matière de recensement d'accidents;
- une enquête par questionnaire auprès des enseignant·e·s d'éducation physique concerné·e·s, enquête qui visait à obtenir des données à propos de l'intégration de l'éducation à la sécurité dans leur enseignement, la peur de l'accident, le vécu d'accidents, l'intérêt d'un outil de recensement et de partage de situations compromettant la sécurité des élèves sous forme de retour d'expérience;
- l'expérimentation-évaluation, par des enseignant·e·s volontaires, d'un prototype de recensement de situations dangereuses, de « presque accidents » (événements qui auraient pu générer un accident mais qui finalement n'ont pas eu de conséquence) et d'accidents.

Vingt-quatre des 42 directions d'établissement consultées ont participé à l'enquête. Les principaux résultats montrent que les accidents s'étant produits dans les leçons d'éducation physique sont consignés par une minorité des directions ayant répondu (1 sur 5), et seulement au motif de pouvoir répondre aux éventuelles questions des assurances ou des parents. Par ailleurs, pour 41% des directions, la mise en place d'un tel outil dans une visée de prévention fait sens; un tiers de ces mêmes directions encourageraient leurs enseignant·e·s à l'utiliser.

Cinquante et un enseignant·e·s d'éducation physique de l'espace BEJUNE (9 femmes et 42 hommes) ont pris part à l'enquête. Quelques résultats en bref : un peu plus de la moitié d'entre eux a vécu un accident marquant. La peur régulière de l'accident est présente chez plus de la moitié des participants à l'enquête, évidemment à des degrés variables; 47 % disent ressentir « parfois » la peur de l'accident, 14% « souvent » ou « toujours ». Un enseignant sur dix tend à éviter certaines pratiques jugées trop risquées pour les élèves (parmi celles-ci la natation, le hockey sur glace, le minitrampoline/trampoline). Un·e enseignant·e sur deux indique ne pas être tout à fait au clair sur ses responsabilités en cas d'accident. La formulation de règles et de consignes de sécurité, ainsi qu'un aménagement judicieux du matériel constituent les gestes didactiques les plus souvent cités pour réduire les risques. Sans surprise, les activités gymniques, le patinage et la natation figurent aux trois premiers rangs des activités jugées les plus risquées par les enseignant·e·s.

En ce qui concerne la mise en place d'un système de recensement des situations d'accident, 57% des répondant·e·s ont exprimé un avis favorable, dont une proportion très élevée de la catégorie d'enseignant·e·s la moins expérimentée. 49% se sont déclarés prêts à apporter leur contribution; 70% consulteraient les données disponibles. Les limites soulevées d'un tel outil :

- la crainte d'une non-garantie de l'anonymat du témoinant;
- le risque de psychose de l'accident;
- l'impossibilité de décrire de manière succincte un accident (dont les causes sont, par définition, multifactorielles);
- ou encore le risque de détournement des données à des fins non désirées.

À l'inverse, parmi les avantages relevés citons :

- la réduction de craintes face à certaines pratiques enseignées;
- le partage d'un savoir d'expérience accompagné de conseils pratiques;
- une communication de données entre enseignants.

Neuf enseignant·e·s ont accepté de tester un prototype de recensement d'accidents sur une durée de quatre à cinq semaines. Ces volontaires ont été invité·e·s à répondre en ligne, une fois par semaine, à cinq questions (présence de situations dangereuses, « presque accidents », accidents; discipline sportive concernée; brève description de l'événement; identification des causes, proposition de remédiation). Au final, après expérimentation, l'utilisation du prototype a été jugée efficace et claire. Une majorité des expérimentatrices et expérimentateurs s'est déclarée favorable à contribuer de manière régulière à un outil de retour d'expérience s'il devait voir le jour, par exemple sous la forme d'une application mobile.

Le travail de recherche de Maé Dardel a le mérite de mettre au jour certaines facettes d'une problématique complexe de l'enseignement de l'éducation physique et ses incidences sur l'enseignement. Comme dit plus haut, les accidents sont fort heureusement très rares et le plus souvent sans conséquences à long terme pour les élèves. Partagé·e·s entre l'impératif de la sécurité et l'acceptation d'une prise de risque nécessaire à tout apprentissage, les enseignant·e·s auraient sans doute à gagner de partager leurs savoirs d'expérience en matière d'événements accidentels. Fort de ces résultats de recherche, le Centre de compétences pour l'éducation physique et le sport de la HEP-BEJUNE poursuivra la réflexion sur les éléments de formation et les outils à créer et à mettre en place en vue de promouvoir une éducation physique de qualité, et sûre. ■

Moins d'élèves, plus d'individualisation

Aline Petermann, enseignante d'allemand au Collège et Lycée Saint-Charles et étudiante à la HEP-BEJUNE

Saviez-vous que le prix Nobel de chimie 2017, Jacques Dubochet, avait décroché sa matu dans une école privée ? La Suisse romande en compte plusieurs qui proposent un enseignement secondaire 1 et 2, mais, pour l'heure, seules deux délivrent une maturité fédérale reconnue par la Confédération. L'une d'elles est le Collège et Lycée Saint-Charles à Porrentruy (JU), où enseignent actuellement une demi-douzaine d'étudiant-e-s de la HEP-BEJUNE.

Fondée en 1897, la respectable institution d'origine catholique accueille près de 170 élèves, étudiant-e-s et internes, et emploie plus d'une trentaine d'enseignant-e-s. Les raisons d'étudier à Saint-Charles sont diverses : tradition familiale, échec scolaire ou envie d'ailleurs. Les élèves à haut potentiel y trouvent également une prise en charge adaptée.

Les enseignant-e-s de cet établissement privé, en partie subventionné par le canton, suivent la même formation que leurs confrères et consœurs du public, sont aussi soumis-e-s aux exigences du PER, utilisent les mêmes moyens didactiques et... sont aussi formé-e-s par la HEP. « On nous donne de bonnes bases pour structurer nos cours », relève Henri Degueldre (29 ans). Cet enseignant de maths-physique apprécie également les analyses de cas pratiques relevant de la gestion de classe. « La HEP permet d'analyser des outils didactiques et présente des stratégies d'apprentissage », note Romain Cattin (30 ans), étudiant HEP de 2^e année et enseignant de musique.

À Saint-Charles, la moyenne d'élèves par classe « chute » à 12 individus, ce qui fait souvent fantasmer les enseignant-e-s du public... C'est une condition idéale pour un enseignement plus personnalisé. « Chaque élève est considéré-e dans sa complexité. On est dans une dynamique de soutien 5 étoiles, proche du mentorat », relate Romain Cattin. « Il y a une vraie relation pédagogique qui peut s'installer avec les élèves », renchérit Henri Degueldre.

En effet, toute une série de mesures sont proposées par l'établissement pour les aider : devoirs accompagnés à midi et en fin d'après-midi, cours d'appui personnalisés, quatre bulletins par année, qui permettent un meilleur suivi, et des contacts plus serrés avec les parents.

Que les classes soient petites est un avantage indéniable, reconnaissent les enseignant-e-s-étudiant-e-s interrogé-e-s. Comme ailleurs toutefois, l'hétérogénéité des classes reste un défi.

Au-delà de cette problématique, les profs-étudiant-e-s relèvent unanimement l'apport des cours HEP de didactique, qui permettent de confronter théorie et pratique, et notamment de partager des supports de cours et des astuces entre enseignant-e-s d'une même branche. ■



Romain Cattin (à g.) et Henri Degueldre apprécient la relation qui peut se créer avec l'élève dans les classes à petits effectifs de Saint-Charles.

La sélection de films d'éducation21 disponible sur laPlattform !

Avec l'arrivée des beaux jours, les médiathèques de la HEP-BEJUNE offrent à leur public un bouquet... de films!

Dimitri Coulouvrat, responsable de la médiathèque de La Chaux-de-Fonds, HEP-BEJUNE

Cette fleur faite aux enseignant-e-s de l'espace BEJUNE, aux étudiant-e-s et aux formateurs et formatrices de l'institution complète une offre déjà abondante de ressources (documentaires, films, musique) disponibles sur laPlattform, ce service développé par la HEP-Fribourg en collaboration avec la HEP-BEJUNE et ses homologues genevoise et valaisanne.

Les médiathèques de la HEP-BEJUNE proposent plus qu'un simple accès à 80 nouvelles vidéos; elles offrent un regard sur les relations Nord – Sud, une ouverture sur les autres et sur le monde, un voyage sur notre fragile planète en surchauffe... en mettant à disposition la collection « Films pour un seul monde » proposée par éducation21, accessible gratuitement en quelques clics, avec un simple login.

Recommandés par la fondation éducation21, qui soutient l'éducation au développement durable (EDD) en Suisse, ces films ont été sélectionnés pour leur valeur éducative selon des critères de qualité très précis. « Média idéal, car transmettant des connaissances, éveillant des émotions et la curiosité », le film apporte un complément indispensable aux programmes inscrits dans le plan d'études romand.

Ces films d'animation, courts métrages et documentaires sont destinés aux élèves du cycle 1 à 3 et aux élèves du secondaire. Adaptés au temps de la classe, ces films de réalisateurs suisses et étrangers sont accompagnés de pistes de travail, de dossiers pédagogiques, également disponibles sur laPlattform. Ils permettront aux enseignant-e-s d'aborder les thèmes de l'environnement, de l'économie, de la consommation, des interdépendances mondiales, de la diversité et compréhension interculturelle, de la citoyenneté et des droits humains, de la santé et du bien-être.

Attentives au travail proposé par la fondation éducation21, les médiathèques témoignent ainsi de leur intérêt pour l'EDD et de leur souhait de développer des collections en ligne toujours en adéquation avec leurs propres missions. ■



Neuland
Anna Thommen, Suisse, 2013.
Documentaire | 93 min. | Dès 14 ans | Sujet: intégration scolaire

Accros au plastique (Addicted to Plastic)
Ian Connacher, Canada, 2008.
Documentaire | 52 minutes (version courte) | Dès 14 ans | Sujet: plastique dans l'environnement

Le chat en moi
Lotte van Dijk, Pays-Bas, 2016. Film d'animation | 1 minute 30 | Dès 4 ans | Sujet: environnement

Dis-moi ce que tu possèdes...
Gerlinde Böhm, Allemagne, 2002 – 2005
7 documentaires | 26 minutes par film | Dès 12 ans | Sujet: portrait de 7 familles du monde

La Forteresse
Fernand Melgar, Suisse, 2008.
Documentaire | 100 minutes | Dès 14 ans | Sujet: politique d'asile

Menged – En route
Daniel Taye Workou, Éthiopie, 2006. Fiction | 21 minutes | Dès 14 ans | Sujet: découverte de l'Éthiopie



Lire en classe – La tête de l'emploi

Gaspard a 30 ans, il vit chez ses parents et il a un tout petit truc en plus, mais qui change toute sa vie : un chromosome. Il est atteint du syndrome de Down. Il cumule deux emplois, dont l'un est aussi improbable que ce roman est drôle : il est « nez » pour un laboratoire qui développe des déodorants, un renifleur d'aisselles comme il se définit lui-même ! Et le matin, il est vendeur dans une boutique de souvenirs made in China. Il mène une vie paisible jusqu'au jour où, dans des circonstances rocambolesques, il perd ses deux emplois dans la même journée. Ce jeune homme brillant, d'une curiosité insatiable s'interroge sur ce qu'il va devenir. Il trouve sa voie alors qu'il regarde un épisode de *Starsky & Hutch*. Il se donne trente jours pour devenir un grand détective. Haut en couleurs, mû par un inébranlable optimisme et une bonne dose d'humour, Gaspard réussit à se faire embaucher par un cabinet de détectives privés. Ironie du sort, c'est son handicap qui devient son meilleur atout. En effet, un meurtre a peut-être eu lieu dans une institution spécialisée. Qui mieux qu'un détective trisomique pourra se fondre dans le décor pour enquêter sereinement ?

Impossible d'en dire plus sans dévoiler la fin, totalement inattendue. Ce roman court, facile à lire, plaira autant aux adolescents dès 13 ans qu'aux adultes. Gaspard est un héros attachant. Il nous fait partager sa perception de la vie avec humour et légèreté. La chute est un peu rapide, mais nous donnerait presque envie de relire les aventures loufoques de ce touchant personnage, à la lumière des derniers rebondissements. Un bon moment de lecture, qui dédramatise le handicap et nous interroge sur notre propre perception de la différence. ■

Cherryl Odiet, bibliothécaire à la médiathèque de Delémont, HEP-BEJUNE



**Un détective
très très très spécial**
Puértolas, R. (2017).
Genève: La Joie de lire

Promenons-nous dans les bois!

L'apprentissage au cœur de la nature est rempli de sens, il permet un enseignement durable et efficace. La fondation Silviva, active dans le domaine de l'éducation à l'environnement, a développé un outil pédagogique qui vise à présenter didactiquement la forêt dans toute sa complexité: le kit «Comprendre la forêt».

Le contenu de cette mallette s'inspire des quatre fonctions de la forêt (protectrice, écologique, économique, sociale). La forêt nous rend tant de services: elle fournit évidemment du bois, mais aussi des places de travail, elle nous protège des avalanches ou des chutes de pierres, elle constitue un réservoir d'eau potable important, sans oublier qu'elle est un lieu idéal pour les loisirs et se détendre.

Le kit « Comprendre la forêt » trouve son utilité dans l'organisation d'activités éducatives en forêt, pour les enfants, dès 6 ans, mais aussi pour les jeunes et les adultes. Les activités et le matériel correspondant sont adaptés à des groupes de 30 personnes au maximum.

Les fiches d'activités, résistantes à l'eau et en format « poche », décrivent des moyens d'aborder les « fonctions forestières ». Un public cible lui est associé. On y trouve notamment une brève explication de ces quatre fonctions forestières, des conseils pour la mise en œuvre d'une activité, des instructions pas à pas, les objectifs pédagogiques, la durée des animations et le matériel nécessaire. La plupart des activités peuvent être réalisées en toute saison.

Les objectifs des séquences proposées sont variés: permettre aux enfants ou aux adultes de connaître l'importance écologique du bois mort, apprendre à faire un feu en forêt dans les règles de l'art, connaître l'importance de l'eau souterraine, découvrir les différentes possibilités de valorisation du bois comme ses différentes qualités, etc.

Le plus de cet outil : une activité peut se faire avec un groupe d'âges mélangés, tant avec des enfants (qui disposent d'une curiosité naturelle et d'un intérêt rapidement éveillé) que des jeunes (plus indépendants et appréciant l'échange avec un spécialiste), ou même des adultes. Les possibilités de synergies entre les âges d'un même groupe peuvent donc être un réel atout. À noter également qu'aucune connaissance spécifique préalable n'est nécessaire pour réaliser les activités ou utiliser le matériel. Les instructions, suivant des étapes claires, permettent à tout un chacun de se sentir à l'aise avec le sujet.

Ce kit vient compléter l'offre de mallettes d'expérimentation des médiathèques de la HEP-BEJUNE. Il est disponible dès à présent pour l'emprunt. ■

Micheline Friche, bibliothécaire à la médiathèque
de Delémont, HEP-BEJUNE

Kit Comprendre la forêt
[Mallette pédagogique]
(2016). Lyss: Fondation Silviva



Plus d'informations sous www.silviva-fr.ch/outils/kit-comprendre-la-forêt/

Une aide, un support, des ressources pour nous

Emilie Duclay, enseignante et formatrice à la HEP-BEJUNE

Que vous soyez étudiant·e·s ou enseignant·e·s, vous aurez sans doute besoin un jour de matériel pour filmer vos élèves dans le cadre de vos études, ou pour des projets de films, de photos ou encore de radio et ce, quelle que soit la discipline que vous enseignez. Les technologies ne sont plus des freins grâce aux services techniques des médiathèques qui sont là pour nous et pour tous nos projets.

Une offre riche et diversifiée

Matériel photo (appareils photo compacts et reflex, trépieds, fond vert, studio photo, éclairage...), matériel vidéo, audio (perche son, micro et micro-cravate, système de radio mobile...) ou encore matériel informatique (PC ou MAC), les services techniques sont capables de répondre à toutes nos demandes, que ce soit en termes de quantité ou de spécificités techniques. Vous avez envie de faire de la radio avec votre classe ? Le service technique peut mettre à disposition le matériel nécessaire à vos activités pédagogiques.

Une équipe à votre écoute

Besoin de matériel ou d'un conseil technique ? Un seul réflexe à avoir: les services techniques des médiathèques de l'espace BEJUNE. Par mail, par téléphone ou sur place, les techniciens sont à notre disposition pour nous aider dans nos projets. Ils trouvent toujours une solution à nos demandes et peuvent aussi nous orienter vers des pistes auxquelles nous n'aurions pas pensé.

Un service disponible sur tout le territoire BEJUNE

Les trois médiathèques de la HEP proposent une grande diversité de matériel multimédia. Ce matériel est également disponible à la médiathèque du CIP à Tramelan et à la Bibliothèque cantonale jurassienne, ce qui permet de couvrir l'ensemble du territoire de l'espace BEJUNE.

Chaque année, mes élèves de 11^e font des projets de films en vue de participer au Festival de l'Ultracourt. Pour travailler de manière optimale avec des classes de 24 élèves, je forme entre 8 et 10 groupes. Pour les tournages et les montages des séquences, j'ai besoin de beaucoup de matériel performant (appareils photo, trépieds, lumières, ordinateurs portables avec logiciels de montage), sur une période assez étendue. Aucun problème pour les services techniques qui me prêtent toujours de l'excellent matériel. Il y a toujours des imprévus dans l'enseignement, mais les techniciens sont à l'écoute et trouvent la solution pour que les élèves puissent travailler dans les meilleures conditions.

Emilie Duclay

Infos sur les horaires d'ouverture
www.hep-bejune.ch



Utilisation du matériel de la HEP-BEJUNE dans le cadre d'un projet de cinéma d'animation
Crédit: HEP-BEJUNE



**Haute École
Pédagogique – BEJUNE
Médiathèque de Bienne**
Chemin de la Ciblerie 45
CH-2503 Bienne
Service technique
032 886 99 48
technique.sbi@hep-bejune.ch

**Haute École
Pédagogique – BEJUNE
Médiathèque de
La Chaux-de-Fonds**
Rue du 1^{er}-Août 44a
CH-2300 La Chaux-
de-Fonds
Service technique
032 886 99 47
technique.scf@hep-bejune.ch

**Haute École
Pédagogique – BEJUNE
Médiathèque de Delémont**
Route de Moutier 14
CH-2800 Delémont
Service technique
032 886 99 46
technique.sde@hep-bejune.ch

Au fond du Plac'Art

Grande exposition annuelle
des médiathèques

**14.05 –
13.07.18**

Du lundi au vendredi
8h30 – 18h00
Inauguration et visite
guidée sur inscription
le mardi 15 mai 2018
à 17h30 / Ouverture
spéciale: samedi 2 juin
2018, 14h00 – 18h00

HEP-BEJUNE
Médiathèque
Site de La Chaux-
de-Fonds

**20.08 –
26.10.18**

Du lundi au vendredi
8h00 – 17h00
Inauguration et visite
guidée sur inscription
le jeudi 23 août 2018
à 17h30

HEP-BEJUNE
Médiathèque
Site de Bienne

Parasciences, conspirationismes et post-vérité : la science face à la production des ignorances

Conférence

Richard-Emmanuel Eastes, professeur
agrégé de chimie, docteur en sciences
de l'éducation et en philosophie

Mercredi 23.05.18

HEP-BEJUNE, Bienne, salle D101
18h00 – 19h30

Des ressources audio pour la classe, de l'enregistreur numérique à la RadioBox!

Atelier technique – 2^e édition

Mercredi 05.09.18

HEP-BEJUNE Médiathèque
Site de Delémont
14h00 à 17h00

Mercredi 12.09.18

HEP-BEJUNE Médiathèque
Site de La Chaux-de-Fonds
14h00 – 17h00

Chouette, de nouveaux outils pour expérimenter en classe!

Présentation de mallettes
d'expérimentation
destinées au cycle 1

Mercredi 16.05.18

HEP-BEJUNE, Médiathèque
Site de Delémont
13h30 – 17h00

L'école à la maison

Café pédagogique

Jeudi 24.05.18

Intervenants Christine Brabant, Ph. D., professeure
agrégée, Université de Montréal; Raphaël Lehmann,
responsable de la formation primaire de la HEP-
BEJUNE; Esther González Martínez, responsable
de projets de recherche, coordinatrice d'unité
de recherche, Sociologie de l'éducation; Virginie
Stouder, membre de l'association suisse Les
Travailleurs de la Pensée et vice-présidente de
la Commission suisse du droit des parents
d'instruire en famille.

HEP-BEJUNE, Médiathèque,
Site de La Chaux-de-Fonds
17h30 – 18h15

Quel enseignement bilingue à l'école obligatoire?

Journée d'étude

Mercredi 03.10.18

HEP-BEJUNE
Site de Bienne (Aula)
9h30 à 16h00

L'écrit, c'est fini?

Projection-débat dans le cadre
de la 15^e Semaine des médias

Mercredi 07.11.18

HEP-BEJUNE, Médiathèque
Site de La Chaux-de-Fonds
16h30 – 18h30

Des ressources audio pour la classe, de l'enregistreur numérique à la RadioBox!

Atelier technique – 2^e édition

Mercredi 23.05.18

HEP-BEJUNE Médiathèque
Site de Bienne
14h00 – 17h00

La question de l'identité et de la formation culturelles des enseignantes et des enseignants

Journée d'études scientifiques

Mercredi 30.05.18

Avec la participation de Philippe Meirieu (Université
Lumière Lyon II), Yves Reuter (Université de Lille),
Marie-Sylvie Claude (Université de Grenoble), Jean-
Louis Dumortier (Université de Liège), Pascal Terrien
(Aix Marseille Université), Marlène Lebrun et François
Joliat (Haute École Pédagogique BEJUNE)

HEP-BEJUNE, site de Bienne (Aula)
9h15 – 16h45

Joue, jouons, jouez!

Animations, jeux

06. 08 – 09.11.18

08h30 – 12h00 et 13h30 – 16h00,
pour les classes, sur inscription
8 et 9 novembre 2018: midi jeux,
11h45 – 13h00, sans inscription

HEP-BEJUNE, Médiathèque
Site de Delémont

Les technologies au service du pédagogique

Colloque international

AUPTIC.education

21 – 23.11.18

HEP-BEJUNE
Site de Bienne (Aula)