

Travail scolaire et communication avec les familles

Une pratique vaut mille mots¹

Olivier Maulini & Frédérique Wandfluh

Université de Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation
& Ecole du Bachet, Lancy-Genève

2003

Entre l'école et les familles, le lien est ambigu. Nous aimerions qu'elles se complètent, et souvent elles se chamaillent. Nous voudrions qu'elles contribuent – harmonieusement – à la formation des enfants, mais elles se partagent l'éducation et l'instruction en ergotant sur les définitions. Chaque camp rêve de confiance, de respect et de reconnaissance tout en reprochant au camp d'en face, un jour ses abus de pouvoir, le lendemain ses démissions. Les textes officiels disent « écoute », « concertation », « partenariat », mais quand les chercheurs² arpentent le terrain, ils notent *malentendu* (Dubet, 1997), *contentieux* (Gayet, 1999), *dialogue impossible* (Montandon & Perrenoud, 1987) ou *grande explication* (Meirieu, 2000). Il y a plus qu'un écart entre la complicité dont nous rêvons et les disputes que nous vivons. Il y a une vraie contradiction. Une contradiction que nous ne pourrions réduire qu'à deux conditions : rêver moins et nous disputer mieux. Nous disputer sans nous battre, mais en assumant qu'en démocratie l'échange suppose la controverse, la compétence entraîne la confiance, la discussion précède la compréhension (Maulini, 1999).

Discuter mieux, c'est le contraire de la résignation. C'est le moyen de lutter contre les deux renoncements qui menacent aujourd'hui l'école publique : la crispation républicaine d'un côté (« respectez l'autorité, cessez de discuter ! »), la régression libérale de l'autre (« arrêtons de débattre et laissons faire le marché »). C'est instituer, entre l'école et les familles, des espaces, des dispositifs et des objets médiateurs qui ne soient ni au service d'une seule partie, ni aux marges du travail scolaire, mais au croisement des compétences (Bouveau, Cousin & Favre, 1999 ; Rochex, 1997).

Trouver ces médiations, c'est concentrer les discussions sur le noyau dur de la relation. Quel est donc ce noyau ? Qu'est-ce qui est – ou pourrait être – « central » dans la relation parents-enseignants ? On dit souvent que c'est « le bien des enfants ». Mais quel est ce bien ? A l'école, ce qui est (un) bien, c'est le savoir qui s'apprend. L'enfant qui *va* bien, l'enfant qui *est* bien, l'enfant à qui on dit « c'est bien », c'est d'abord l'enfant qui apprend bien. C'est l'enfant qui peut entrer dans la culture scolaire sans renier son héritage. L'enfant dont la famille valorise l'école et dont les maîtres valorisent les parents. C'est le *go-between* (Perrenoud, 1987) qui n'est pas tiré à hue et à dia entre les savoirs du maître et ceux de la maison, mais qui voit un rapport entre ce qu'il vit et ce qu'il apprend au quotidien, dans l'ici et maintenant de son expérience scolaire.

Pour aider les élèves qui ne font pas spontanément la liaison, il faut du doigté. Il ne faut ni déqualifier leurs parents (« ce que vous savez ne vaut rien »), ni respecter les différences au point de tout relativiser, y compris ce qu'on essaie d'enseigner (« ce qui vaut, nous n'en savons rien »). Il faut mettre *tous les savoirs* en discussion, ceux de l'école et ceux de la maison. Voir comment ils circulent entre les cultures. Comment ils s'intègrent dans les

¹ Version longue d'un article publié dans l'*Educateur*, n°5/2004, pp. 8-9

² Le masculin utilisé dans ce texte est purement grammatical. Il renvoie à des collectifs composés aussi bien de pères que de mères, d'enseignants que d'enseignantes, de chercheurs que de chercheuses, etc.

pratiques. Comment ils vivent à l'intérieur et à l'extérieur des institutions. Il faut passer d'une école ouverte aux langues à une école ouverte aux savoirs, aux cultures et aux pratiques sociales qui se rencontrent et qui s'excluent parfois dans l'espace public (Maulini, 2000, 2001 ; Campos, 2001 ; Perregaux, de Goumoëns, Jeannot & de Pietro, 2003). Il ne faut ni confondre les rôles, ni s'enfermer dans le sanctuaire, mais chercher des intersections. Ouvrir l'école sur la maison et la maison sur l'école, pour que les rencontres, les discussions et l'intercompréhension soient moins des contraintes que des ressources pour la formation.

Placer les savoirs, la culture et les pratiques sociales au centre des relations familles-école : l'intention peut être intéressante, mais abstraite. Nous aimerions témoigner, dans ce texte, de l'expérience concrète d'une équipe enseignante du cycle élémentaire. Comment, dans un quartier populaire de la banlieue de Genève, concevoir et pratiquer l'intersection des savoirs ? Nous commencerons par présenter le contexte, puis nous montrerons comment l'équipe a raisonné en deux temps, et sur quelles initiatives concrètes ses réflexions ont débouché. Bien sûr, le travail n'est jamais terminé. Les solutions sont toujours précaires, toujours à réajuster. Nous terminerons donc en reposant cette question : si la relation parfaite n'existe pas, faut-il renoncer à se perfectionner ?

1. Réduire l'échec scolaire : pas sans les familles

Le projet de l'équipe, c'est d'organiser un cycle d'apprentissage de quatre ans (enfants de 4 à 8 ans) et de réguler la progression des élèves sans les faire redoubler, mais en ajustant les dispositifs et les pratiques d'enseignement (Perrenoud & Wandfluh, 1999). Depuis ses débuts, ce projet inclut la collaboration avec les parents. On lit par exemple, dans les archives de l'école, qu'il s'agit d'« instaurer une véritable coopération entre les différents partenaires, afin que chaque famille puisse se sentir accueillie et écoutée ». Cette intention générale a suscité différentes initiatives : une commission des parents, un journal d'information, un apéritif la veille de la rentrée, plusieurs fêtes populaires au cours de l'année, des réunions de parents par demi-cycles, des soirées-ateliers présentant les pratiques de l'école, des soirées-discussions abordant des thèmes particuliers (les devoirs, la violence), des entretiens individuels et des permanences autour du dossier d'évaluation (cas échéant avec traduction), un groupe « lecture-parent » où les élèves lisent sous la conduite des adultes, un cahier de réussite qui présente régulièrement les apprentissages de chaque enfant. Au fil des ans, des traditions s'installent, d'autres évoluent ou même disparaissent. Mais dans l'ensemble, les contacts sont nombreux, orientés vers les apprentissages des élèves et plutôt satisfaisants.

Alors, où est le problème ? Dans un bilan récent, l'équipe avance plusieurs motifs de préoccupation. Les réunions de parents sont utiles, mais « le taux de participation est resté relativement faible ». Les familles « répondent présentes » lors des rendez-vous festifs, mais une bonne partie vit à distance des pratiques et des savoirs scolaires. Ce sont « toujours les mêmes » qui s'impliquent dans les projets pédagogiques. L'équipe est convaincue qu'un rapprochement est possible, et qu'il est particulièrement nécessaire pour les élèves en difficulté.

L'expérience des enseignants et les travaux de recherche en éducation montrent en effet que *ce qui différencie les enfants en difficulté scolaire ou en échec et les enfants qui réussissent, c'est la mesure dans laquelle les apprentissages scolaires sont valorisés par leur famille et (...) constituent pour elle et pour l'enfant un moyen d'intégration privilégié* (Jaeggi, Osiek & Favre, 2003, p.12). Que tous les élèves réussissent, c'est l'objectif de l'équipe. Et que certaines familles restent à l'écart de l'institution, c'est le constat auquel elle ne veut pas se résigner. Pour *rendre l'école intelligible*, il faut transmettre aux parents *des informations compréhensibles, concrètes et diversifiées* (ibid., p.88-89). Dans son dernier bilan annuel, l'équipe écrit : « nous ressentons le besoin de créer davantage de liens avec les familles ». Et

elle décide de consacrer une partie de sa formation à « réfléchir aux pistes qui permettront d'avancer ».

2. Premier mouvement : raisonner les parents ?

A l'entrée dans la formation, ces pistes sont ébauchées sous forme de questions. « Comment faire pour que les parents comprennent l'importance de leur participation à la vie scolaire ? Comment faire participer les parents au projet de l'école ? Comment leur faire comprendre ce qui se fait à l'école ? Comment faire pour qu'ils se sentent concernés ? » L'état des lieux, c'est qu'il y a deux approches qui fonctionnent bien : les entretiens tripartites parents-enfant-enseignant autour des dossiers et des portfolios d'évaluation ; les fêtes et les kermesses qui permettent des rencontres informelles. Pour le reste, c'est une minorité de parents qui fréquente les soirées à thèmes, les ateliers ou les commissions de travail. Lorsque l'équipe a proposé quelques sièges dans le Conseil d'établissement, elle n'a pu recruter qu'une seule maman. Lorsqu'on les interroge, les familles disent qu'elles sont satisfaites. « En leur demandant ce qu'elles aimeraient, on n'obtient rien ». On pourrait dire qu'il n'y a pas de besoin, mais est-ce certain ? Les enseignantes ne sont pas obligées de raisonner comme leurs partenaires : des enfants sont en difficulté, et il faudrait chercher ensemble des solutions. L'équipe a le sentiment de faire sa part et elle attend la réciproque. C'est une attente *a priori* légitime : que les familles soutiennent l'école en la « comprenant mieux » et en « s'impliquant aux mieux » (Perrenoud, 1998).

Dans la vie de tous les jours, il y a des irritations. Des élèves qui n'ont pas leur matériel, qui oublient leurs cahiers à la maison, qui ne ramènent pas les livres de la bibliothèque, qui négligent leurs devoirs. De menus incidents qui, à la longue, peuvent alourdir le travail et lasser les enseignantes. Et à un autre niveau, il y a de vrais motifs de découragement. Quand un enfant est en grande difficulté et que l'équipe propose un soutien médico-pédagogique, les parents ne se laissent pas toujours convaincre. Ils hésitent. Ils résistent. Ils ne viennent pas aux rendez-vous. Ils ajournent les démarches qu'eux seuls ont le pouvoir d'engager. Les enseignantes sont sans ressource, sans moyen d'imposer une consultation ou un traitement qu'elles jugent pourtant nécessaire. C'est ici, en fait, que le bât blesse. Et c'est ici que les questions du début trouvent concrètement leur écho : « Comment faire pour avoir une conjonction des parents et des enseignants ? Comment les faire entrer dans les mêmes soucis que nous ? Comment les faire venir à l'école ? Comment faire pour qu'ils s'expriment ? » Les parents, nous les rêvons comme des alliés, comme des soutiens, comme des partenaires coopératifs. Nous aimerions qu'ils « comprennent » ce qui est bon pour leur enfant. Qu'ils ne défassent pas d'un côté ce que nous essayons de faire du nôtre.

Mais en même temps, personne n'est dupe. Si les familles n'ont pas nos soucis, c'est peut-être qu'elles en ont d'autres que nous ne connaissons pas. Et qu'elles pourraient nous renvoyer les reproches que nous leur faisons parfois. Au fil de la formation, les questions du début sont elles-mêmes questionnées. « Les parents, voulons-nous qu'ils nous comprennent ou qu'ils soient d'accord avec nous ? Doivent-ils compléter notre travail ou nous le leur ? Faut-il les changer ou faire avec ? Sont-ils obligés de « croire aux psys » comme nous y croyons ? Ont-ils tort de résister à nos intentions ? Peut-être que nous sommes trop pressées. Peut-être que nous voulons faire entrer les parents dans nos projets à nous... »

La réflexion change peu à peu de perspective. Au début, on voulait « faire comprendre » et « faire participer » les parents. De quoi les prendre deux fois en défaut : défaut d'intelligence, défaut d'implication. Lorsqu'on fait l'effort de se décentrer, de se demander si nos projets sont ceux des autres, si nos valeurs sont celles des autres, si nos problèmes et nos solutions d'enseignants ne sont pas à mille lieues de la vie des parents, on n'est pas obligé de baisser les bras. Ce qu'on peut faire, par contre, c'est élargir le champ, redistribuer les cartes, et voir

qui est finalement responsable de quoi. Car dans cette affaire, il n'y a pas que les maîtres et les parents. Autour d'eux, il y a un monde qu'ils ne peuvent ignorer, un monde parfois brutal, où persistent les inégalités et où déclinent les institutions qui sont censées leur résister (Dubet, 2002). Et à côté d'eux, il y a les élèves, ceux dont on parle volontiers, mais en négligeant peut-être leur part de responsabilité (Montandon, 1997).

L'état du monde, d'abord. Si les contacts avec les familles sont astreignants, s'ils demandent de plus en plus de temps, de compétences, d'engagement, faut-il le reprocher aux habitants du quartier ou aux contraintes sociales qui leur imposent la précarité ? En raisonnant politiquement et pas seulement moralement, on change d'interlocuteur : c'est aux autorités et à tout le corps social (nous compris) qu'il faut demander des comptes. Si les écoles et les maîtres sont de plus en plus sollicités, s'ils ont charge d'intégration dans une société fragmentée, que doivent-ils revendiquer : des familles bien policées, ou les moyens et la reconnaissance qu'exige l'évolution du métier ?

Le rôle des enfants, ensuite. Quand un cahier ne revient pas à l'école, à qui faut-il attribuer l'oubli ? Aux parents qui « démissionnent » ou à l'élève qui n'est « pas autonome » ? Dans certaines familles, ce sont les adultes qui font chaque matin le cartable des petits, pour être sûrs qu'ils n'oublieront rien. Et dans d'autres, c'est l'inverse : on laisse chacun faire son travail, et on se dit que la meilleure façon de faire grandir le fiston, c'est de laisser le maître sanctionner son manque d'organisation. Entre omniprésence (tout gérer) et indifférence (rien contrôler), où est la limite ? Y a-t-il un dosage parfait, qui ne souffrirait pas de discussion ? Cela se discute, justement. A l'intérieur d'un couple – y compris un couple d'enseignants – il peut y avoir des différends. On peut prétendre que les enfants sont « trop petits » ou au contraire « bien assez grands » pour préparer leur pique-nique ou pour penser tout seuls à se brosser les dents. Pourquoi l'entente qui fait défaut entre papa et maman serait-elle totale entre eux et les enseignants ?

Si nous cherchons qui, des maîtres ou des parents, a mal fait son travail, inutile de rêver du partenariat. Nouer la sainte alliance dont les élèves devraient profiter, ce n'est pas ériger nos présupposés en critères universels de l'enfant bien éduqué. Bien sûr, entre les attentes de certaines familles et celles de certains maîtres, il peut rester des conflits. Bien sûr, il y aura toujours des parents (et des enseignants) plus ou moins consciencieux, plus ou moins soucieux, plus ou moins respectueux du travail d'autrui. Mais en rendant au sommet (l'autorité) et à la base (les élèves) leur part de responsabilité, on déplace en partie le questionnement. Et peut-être que l'on crée, entre les familles et l'école, de nouvelles solidarités.

3. Second mouvement : la contrainte, c'est la ressource

En somme, c'est presque un renversement. Dans le premier mouvement, il fallait que les parents « se sentent concernés ». Maintenant, c'est nos propres attentes que nous pouvons analyser. Ce qui nous incombe, en tant qu'enseignants, c'est peut-être d'imposer quelques devoirs aux familles (« participez ! »), mais c'est aussi de leur fournir les prestations auxquelles elles ont droit, même quand elles ne pensent pas à les demander (« communiquons ! ») C'est un fait : rien n'oblige les parents à consulter les pédopsychiatres ou à ramener les cahiers à l'école à la place des enfants négligents. On peut le regretter, bien sûr. Mais en pesant bien le pour et le contre : dans quel monde vivrons-nous le jour où les classes populaires seront soignées et éduquées de force par les professionnels de l'humain ? (Pair, 1998 ; Dupanloup, 1999)

Abdication ? Non : changement de regard et début de solution. Puisque les droits des familles sont la limite de nos ambitions, pourquoi ne pas transformer la contrainte en

ressource ? Dans l'équipe, on a déjà progressé dans la manière d'interagir avec les parents autour des apprentissages et du travail scolaire. Les portfolios et les entretiens tripartites permettent à toutes les familles, y compris non francophones, de voir ce qu'apprennent et comment apprennent les enfants. Une exposition sur la lecture (« à quoi sert d'apprendre à lire ? ») et un festival de contes ont attiré beaucoup de parents à l'école et ont permis de concilier convivialité, prises de conscience et intercompréhension. Il y a peut-être ici l'une des « pistes » à explorer. Une manière de « rendre les objectifs plus lisibles », de « mieux visibiliser les étapes de la progression », de « mettre les apprentissages au centre des relations familles-école ». Une manière, aussi, de « mettre l'école au centre du village ». C'est ce qui est décidé : en gardant la même ambition (rapprocher l'école des parents), changer de position. Ne renoncer ni à l'intérêt ni à la compréhension des familles, mais au lieu de les attendre, venir à leur rencontre. Les postulats suivants sont posés :

1. L'important, c'est que les parents qui le souhaitent puissent *comprendre* ce qui se fait, se joue, s'apprend à l'école.
2. Ils le comprennent d'autant mieux que l'école parvient à s'exprimer *clairement, simplement* et en s'appuyant sur le *travail des élèves*.
3. La *contrainte* (informer les parents) peut devenir une *ressource* (former les élèves) si l'on part du principe que la relation école-familles est l'occasion de placer les classes dans une situation de communication authentique.
4. Des projets pédagogiques pourraient donner du sens à ce qui se travaille à l'école s'ils faisaient un *lien fonctionnel* avec la vie des familles et du quartier.
5. Ce lien peut se tisser dans toutes les disciplines scolaires : langues, mathématiques, environnement, éducation artistique, éducation physique. Il faudrait concevoir et réaliser, dans chacun des cinq champs disciplinaires, au moins une activité qui *intègre* et qui *exploite* pédagogiquement l'espace qui sépare mais qui relie aussi les familles et l'école.

Ce qui semble raisonnable théoriquement, il faut l'inventer pratiquement : faire circuler les savoirs entre l'école et les familles, sans imposer une hiérarchie *a priori*, mais en montrant le rapport entre les programmes d'enseignement et la vie des gens. Si les familles sont les destinataires, les informatrices et/ou les collaboratrices de certaines activités scolaires, le bénéfice peut être double : le travail des élèves a plus de sens (motivation) et on informe mieux leurs parents (compréhension). Poursuivre la formation, c'est passer à l'action. Voyons concrètement quelques activités que l'équipe a commencé à concevoir et à planifier dans le cadre de sa formation.

4. Apprendre à communiquer en communiquant

Ouvrons les programmes au hasard et posons-nous la question : cet objectif-*là*, peut-on l'aborder en impliquant les parents ? Dans certains cas, c'est difficile. Artificiel, même. Mais dans d'autres, c'est passionnant.

En français, par exemple, les élèves doivent « observer le fonctionnement du lexique », « confronter différentes langues », « explorer des champs sémantiques », « classer dans l'ordre alphabétique ». Ils pourraient créer un abécédaire plurilingue en demandant aux familles de participer aux traductions. En mathématiques, il faut « résoudre des problèmes », « communiquer des résultats », « reconnaître et représenter des formes géométriques ». Quel jeu de construction fabriquer en classe, qui permettrait de lancer des défis à résoudre à la maison ? En histoire, l'objectif c'est « établir de chronologies, des successions » ou « comparer et classer des objets, des documents ». Il faudrait enquêter dans le quartier,

récolter les jouets des parents et des grands-parents, interroger chaque génération pour remonter dans le temps en reliant les cultures, les époques, les traditions.

Nous pourrions nous concentrer sur les jeux qui se jouaient ici et ailleurs à la récréation, et organiser un « festival des jeux de préau » dont les élèves expliqueraient les règles par des textes et des dessins. Cela permettrait de croiser plusieurs disciplines : éducation physique (« courir, sauter, lancer, organiser son action motrice »), arts plastiques (« représenter des personnages en mouvement »), environnement (« découvrir la mémoire collective, comparer aujourd'hui/autrefois à travers les constantes de la vie quotidienne, saisir la diversité des cultures et de la société ») et langues, évidemment. Vingt jeux à décrire, c'est vingt textes injonctifs à produire. Si l'on s'y prend bien, il y a là plus qu'une séquence didactique : l'occasion que nous cherchions de concilier les apprentissages (des élèves) et la communication (avec leurs parents) en les synthétisant pratiquement et pédagogiquement dans *l'apprentissage de la communication*. « Apprendre à communiquer avec son environnement social » : c'est, dans le programme genevois, le premier des objectifs globaux. En interrogeant leurs parents pour reconstituer les règles d'un jeu, en travaillant en classe pour rédiger la marche à suivre et en bouclant la boucle au moment du festival, les élèves apprendraient à communiquer en communiquant. *Et l'école aussi.*

« Une pratique vaut mille mots », dit à peu près le proverbe chinois³. Quand on essaie d'expliquer le programme dans une réunion de parents, ou quand on le traduit en plusieurs langues dans des brochures d'information, on nous reproche tantôt de bêtifier, tantôt de jargonner. Comment parler des intentions de l'école sans tout niveler (« nos objectifs ? c'est lire, écrire et compter ! ») mais sans non plus tout compliquer (« ce projet, chers parents, est transdidactique et multifonctionnel : développement psychomoteur, typologie textuelle, contexte temporel élargi... ») ? Comment montrer autre chose que les devoirs à domicile et les travaux notés, ces drôles de vitrines qui ne montrent à la maison que des savoirs réduits à leur plus simple expression ? Les élèves sont peut-être les mieux placés pour nous aider. D'abord, ils s'expriment simplement. Ensuite, ils sont lus et écoutés avec attention, par un auditoire qui s'intéresse à ce qu'ils font. Enfin, ils peuvent partir de ce qu'ils ont fait (présenter des jeux de billes ou différentes versions de la marelle) pour montrer ce qu'ils ont appris en le faisant (interroger un informateur, prendre des notes, consulter des archives, écrire des règles, planifier et orthographier un texte, lire et corriger des brouillons, dessiner un plan, etc.) Aucun jargon, dans cette démarche-là. Pas de nivellement. Pas de renoncement. Entre les élèves et les habitants du quartier, entre l'école et la cité, autour des savoirs et des pratiques qui font la communauté, il y a de l'écoute (« c'est quoi, une génération ? »), de l'interaction (« jouons ! »), de la communication (« ah, c'est ça un 'objectif-noyau' ! »). Il y a des apprentissages, des questions, des discussions. Et peut-être même, qui sait, des bribes d'intercompréhension.

5. Lire, écrire, raisonner

On trouvera d'autres exemples à la fin de ce texte. Certains conçus en formation continue, par des enseignants chevronnés. D'autres en formation initiale, par des étudiants qui n'ont pas les mêmes soucis, mais qui répondent (un peu) à trois de leurs principales préoccupations : comment « faire face aux parents » ? comment « gérer l'hétérogénéité » ? comment « motiver les élèves » ? Le point commun de toutes ces démarches, c'est que les familles et leur diversité ne sont plus des contraintes à subir bon gré mal gré, mais un moyen privilégié de déplacer la dernière question. Comment « motiver » les élèves ? Disons qu'ils sont motivés

³ « Un dessin vaut mieux que mille mots » : quand quelque chose est difficile à expliquer, il faut le montrer. En pédagogie aussi, un bon exemple vaut mille explications. Et comme enseigner est une pratique, quoi de mieux qu'une pratique pour l'illustrer ?

quand le travail est motivant. Disons qu'un travail motivant, c'est un travail qui a du sens, qui est complexe, qui demande et qui développe des compétences de haut niveau, qui articule action, production, réflexion, communication, coopération, formation. Une éducation démocratique et démocratisante, pensait Dewey, c'est une éducation qui *baigne* les élèves dans *une situation sociale existante*, qui leur apprend à résoudre aujourd'hui, à l'école, *les problèmes qu'ils auront à résoudre demain dans la société des adultes* (Deledalle, p.17, 34). C'est une éducation pratique et théorique à la fois. Quoi de plus théorique, en somme, que de devenir historien et d'enquêter dans le quartier pour reconstituer un bout de son passé ? Et quoi de plus pratique, pour dynamiser le projet, qu'une cité cosmopolite et des familles qui ne partagent pas dès le départ tous nos présupposés ?

Alors ? Est-ce la pierre philosophale ? Placer le travail scolaire à cheval sur l'école et son environnement, est-ce *le* moyen de tout résoudre et de ne plus se poser de questions ? Heureusement non. Des questions, il y en a plus à la fin qu'au début de la formation. En voici quelques-unes, que nous avons notées en cours de route et que nous commentons brièvement. Elles nous ramènent à chaque fois, non seulement aux relations familles-école, mais aussi – et ce n'est pas surprenant – au travail pédagogique en entier.

Quel rôle pour les parents ? Les intégrer dans une activité, d'accord, mais pas comme des élèves. Les défis mathématiques, par exemple, sont à manier avec précaution. Trop simples, ils peuvent infantiliser les parents. Trop difficiles, ils peuvent les mettre en échec. Que gagnerons-nous en compréhension si les familles les moins à l'aise se sentent (d)évaluées par nos questions ? Evidemment, on pourrait dire que ce n'est qu'un jeu et qu'on a le droit de se tromper. On pourrait expliquer que la didactique nouvelle consiste à chercher, à discuter, à s'égarer, à confronter les hypothèses et à analyser les erreurs pour progresser. Mais nous rapprocherons-nous vraiment des parents qui ne partagent pas nos vues ? Quel pont jetterons-nous entre la « pédagogie de la découverte » et ceux qui pensent que la règle du jeu, en mathématiques, ce n'est pas de s'amuser en se fourvoyant, mais de « faire juste » en apprenant sérieusement ses tables de multiplication ? Pour éviter ces biais, il faut peut-être passer de l'examen à l'enquête, et placer les parents en position d'experts répondant aux élèves pour les informer. « Papa, comment on pèse la farine quand on fait les biscuits ? Maman, on met combien de litres d'essence dans la voiture ? Mémé, comment on dit 'échelle' en espagnol ? » : quand les enfants explorent le monde, tous les adultes peuvent aider et les savoirs peuvent circuler.

Ce qui nous ramène à nos premières intentions : *quel message des enseignants ?* Dans chaque domaine disciplinaire, que voulons-nous montrer ? Quels savoirs et quelles pratiques voulons-nous partager ? Ceux qui séparent ou ceux qui relient ? Nos réflexes sont à questionner. Pour travailler l'écriture en « ouvrant l'école aux langues », l'idée a par exemple émergé de faire écrire des poèmes aux enfants et de traduire certains mots dans les langues du quartier. Mais il y a une objection : quel serait l'effet « promotionnel » d'une telle pratique ? La poésie plaît aux poètes, c'est sûr, mais que dit-elle à ceux dont le rapport au langage n'est pas aussi enjoué, ludique, détaché : qu'à l'école, on fait des rimes abracadabrantes en glissant un mot de portugais, de turc ou de swahili pour « faire marrant » ? C'est peut-être imprudent. Là encore, mettons-nous (un peu) à la place des parents : lorsqu'ils seront désignés poètes volontaires, comprendront-ils mieux ou moins bien ce que la didactique du français cherche à faire ? Verront-ils le rapport entre l'orthographe qu'on leur dictait et celle que leurs enfants détournent aujourd'hui pour « exprimer » leur créativité ? Attention, ne nous trompons pas de précaution : nous ne disons pas que la poésie est bonne pour les riches et pas pour les pauvres. Ni qu'il faut s'en tenir, dans les quartiers populaires, à l'écriture du *curriculum vitae*. Mais c'est justement l'enjeu : trouver, à l'intersection de l'école et de la maison, des savoirs et des pratiques qui ne soient ni trop abstraits, ni trop concrets, mais discutables des deux

côtés. Contes et légendes, fables et chansons, listes et calendriers, lettres et cartes de vœux : il y a de quoi faire pour réunir les partenaires autour d'objets qu'ils peuvent l'un et l'autre valoriser. Il y a de quoi relier la poésie des uns et celle des autres. De quoi discuter lecture, écriture, littérature en levant au passage quelques malentendus. Comme ceux qui disent qu'hier, les écoliers étudiaient humblement les textes classiques, alors qu'aujourd'hui ils jouent, ils inventent, ils s'expriment, bref, ils ne travaillent plus.

Ce que font les écoliers. Au-delà du rôle des familles et du message des enseignants, c'est bien ça l'important : *que voulons-nous apprendre aux enfants ?* Comment nous, enseignants, concevons-nous nos objectifs, avant même de les communiquer aux parents ? Dans le tri des activités, certaines précautions ont l'air diplomatique. On peut penser qu'elles répondent aux besoins ou aux attentes des familles, qu'elles réduisent le message à ce qui est audible et crédible hors d'une salle des maîtres. Mais pourquoi ne pas renverser le raisonnement ? Éviter les méprises, c'est peut-être une façon d'interroger et d'affiner nos propres priorités. Si nous demandons aux élèves de ramener de la maison du matériel de récupération, puis que nous rendons aux familles un assemblage post-cubiste en trois dimensions, les pots de yoghourt auront fait l'aller-retour, d'accord, mais la communication et l'apprentissage seront restés en panne. Quels que soient le champ et la pratique abordés (sculpture moderne, écriture poétique, dessin géométrique ou jeux de préau), il y a deux critères essentiels pour évaluer l'intérêt didactique d'une activité. Le premier, c'est la part des élèves dans le *raisonnement* collectif : ce qu'ils ont à faire, à dire, à expliquer, à demander, à apprendre et à mobiliser pour structurer la communication. Et le second, c'est la présence de *l'écrit* : les guides, les canevas, les notes, les textes, les dessins, les schémas, les partitions ou les graphiques qui transitent entre l'école et la maison. Quand les élèves raisonnent et qu'ils le font en s'appuyant sur l'écrit, quand ils entrent dans la culture scolaire, non seulement en fabriquant des objets, mais aussi en lisant des instructions, en schématisant un montage, en calculant des surfaces, en dessinant des plans ou en prenant des mesures dans leur chambre pour calibrer une sculpture, l'école ne peut pas se tromper de communication. En partageant *l'intention rationnelle* et *l'intention scripturale* avec les parents, nous ne pouvons pas nous disperser. Ces intentions sont au cœur de la relation, parce qu'elles sont *décisives* pour les apprentissages des enfants, parce qu'elles sont *caractéristiques de l'école* et du projet des enseignants, parce qu'elles traversent *l'ensemble des disciplines, l'ensemble des activités* (Rey, 1996, p.171ss). Lire, écrire, raisonner : en classe et à la salle de jeux ; aux travaux manuels et dans le préau ; au musée, au théâtre et en excursion ; avec les maîtres, les parents et les habitants du quartier. Construire des savoirs et développer des compétences dès les premiers degrés de la scolarité. Ce que nous devrions montrer aux familles, c'est que l'apprentissage de la *raison graphique* (Goody, 1979 ; Olson, 1998) est précieux dès quatre ans, parce qu'il n'est jamais trop tôt pour comprendre, représenter et transformer le monde qui nous est donné.

6. Une pierre, trois coups

C'est vrai : les élèves sont petits, et certains ont déjà des difficultés. Leurs parents ne comprennent pas (toujours) ce que l'école attend d'eux. Et nous, parfois, nous ne comprenons pas qu'ils ne comprennent pas. Faut-il baisser les bras ? Renvoyer chacun à ses responsabilités ? Politiquement, c'est discutable. Et pédagogiquement, c'est inopérant. Il n'est pas simple, bien sûr, de communiquer de manière « intelligible, concrète et diversifiée », surtout quand le débat sur l'école penche vers l'invective et la confusion. Mais puisque cette « situation sociale existante » est un problème, écoutons Dewey, et transformons-la en ressource pour enseigner. Faisons alliance avec les enfants pour faire alliance avec leurs parents. Inventons les reportages, les enquêtes, les festivals, les jeux, les expositions, les journaux, bref, les activités qui mettront l'école au cœur du quartier, au carrefour des savoirs

et des cultures qui sont inscrits dans le programme mais qui vivent aussi leur vie ailleurs dans la cité.

Quand les élèves communiquent « pour de vrai », les savoirs changent de sens. Et quand les familles sont impliquées, elles voient concrètement ce qu'ils apprennent *dans* et *par* l'activité. Formation des enfants, information des parents : lorsqu'elle est interactive, la pédagogie fait d'une pierre deux coups (Maulini, 2001). Peut-être même trois. Car il reste un palier, que nous avons à peine esquissé : le bénéfice est double quand l'activité combine la formation des enfants et l'information des adultes ; il devient triple quand le maître demande aux élèves d'éclairer *eux-mêmes* la lanterne des parents. Evidemment, c'est encore plus compliqué. Monter un festival, c'est une chose. En expliquer l'intérêt, ce qu'on y a acquis et comment on s'y est pris, c'est encore autre chose. On ne le devine pas spontanément. Il faut que la classe analyse son travail, que le maître la guide, qu'il l'habitue à pendre conscience de ce qu'elle apprend. Mais communiquer *dans* ou *depuis* l'école, c'est toujours communiquer : quand c'est difficile, c'est intéressant. Et pour travailler la métacognition, une bonne pratique ne vaut-elle pas mille mots ?

Références bibliographiques

- Bouveau, P., Cousin, O. & Favre, J. (1999). *L'école face aux parents. Analyse d'une pratique de médiation*. Paris : ESF.
- Campos, V. (2001). *Savoirs populaires et savoirs scolaires : une difficile médiation* (mémoire de licence). Université de Genève : Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation.
- Deledalle, G. (1995). *John Dewey*. Paris PUF (Pédagogues et pédagogies).
- Dubet, F. (Ed.) (1997). *Ecole, familles : le malentendu*. Paris : Textuel.
- Dubet, F. (2002). *Le déclin de l'institution*. Paris : Seuil.
- Dupanloup, A. (1999). La place du psychologue SMP dans le système scolaire genevois. Points de vue d'enseignants, d'intervenants et de responsables scolaires de la division élémentaire. *Education et recherche*, 21(1), 76-98.
- Gayet, D. (1999). *L'école contre les parents*. Paris : INRP.
- Goody, J. (1979). *La raison graphique. La domestication de la pensée sauvage*. Paris : Minuit.
- Jaeggi, J.-M. & Osiek, F. (avec M. Favre) (2003). *Familles, école et quartier. De la solitude au sens : échec ou réussite scolaire des enfants de milieu populaire*. Genève : Service de la recherche en éducation.
- Maulini, O. (1999). La tranquillité ou le débat ? Petit éloge de la dispute entre les familles et l'école. *Educateur*, 3, 9-15.
- Maulini, O. (2000). Entre l'école et la maison. Un seul devoir : la circulation des savoirs. *Bulletin du GAPP*, 80, 24-26.
- Maulini, O. (2001). Pédagogie et communication avec les familles. Une pierre, deux coups. *Résonances* (Mensuel de l'école valaisanne), 7, 15-17.
- Meirieu, Ph. (Ed.) (2000). *L'école et les parents. La grande explication*. Paris : Plon.
- Montandon, C. & Perrenoud, Ph. (1987). *Entre parents et enseignants : un dialogue impossible ?* Berne : Peter Lang.
- Olson, D. R. (1998). *L'univers de l'écrit. Comment la culture écrite donne forme à la pensée*. Paris : Retz.
- Pair, C. (1998). *L'École devant la grande pauvreté. Changer de regard sur le Quart Monde*. Paris : Hachette.
- Perregaux, C., de Goumoëns, C., Jeannot, D. & de Pietro, J.-F. (2003). *Education et ouverture aux langues à l'école* (2 volumes). Neuchâtel : CIIP.
- Perrenoud, Ph. (1987). Le « go-between » : entre sa famille et l'école : l'enfant messenger et message. In C. Montandon & Ph. Perrenoud (Ed.), *Entre parents et enseignants : un dialogue impossible ?* (pp. 49-87) Berne : Peter Lang.
- Perrenoud, Ph. (1998). Informer et impliquer les parents. Voyage autour des compétences (7). *Educateur*, 2, 24-31.
- Perrenoud, Ph. ; Wandfluh, F. (1999). Travailler en modules à l'école primaire : essais et premier bilan. *Educateur*, 6, 28-35.
- Rochex, J.-Y. (1997). Les ZEP, un bilan décevant. In J.-P. Terrail (Ed.). *La scolarisation de la France. Critique de l'état des lieux* (pp. 123-140). Paris : La Dispute.
- Rey, B. (1996). *Les compétences transversales en question*. Paris : ESF.

Cahier pratique :

Entre l'école et les familles, le savoir : six activités

Voilà six activités qui tentent de faire concrètement le lien entre les apprentissages du programme et la vie des familles. Elles combinent à chaque fois les deux intentions qui caractérisent l'école et qu'il est utile de partager avec les parents : l'intention rationnelle (chercher, comprendre, réfléchir) et l'intention scripturale (lire, écrire, représenter). Le travail des élèves ne se fait ni à l'école ni à la maison, mais entre les deux.

Les cinq premières activités ont été conçues par des étudiants en formation initiale. Elles proposent un exemple pratique dans chacun des cinq champs disciplinaires du curriculum genevois : éducation artistique, éducation physique, environnement, langues, mathématiques. La sixième démarche a été imaginée par l'équipe enseignante de l'école du Bachet, au carrefour de deux disciplines. A chaque fois, on commence par énumérer les objectifs visés, puis on décrit les grandes lignes de l'activité. Son déroulement exact peut bien sûr changer en fonction du contexte et au gré des événements. Tout planifier, ce serait renoncer aux initiatives des élèves et à celles de leurs parents. De quoi confisquer la parole et se tromper de communication...

Education artistique [musique] : le pot-pourri du quartier

Objectifs : S'initier à diverses cultures musicales. Comparer des musiques de genres, d'époques ou de provenances différentes. Apprécier différentes musiques, en argumentant. Concepts de timbre, de rythme, de thème, de mélodie, d'instrument et de famille d'instruments.

Activité : On demande aux élèves d'apporter à l'école deux pièces de musique. Celle qu'ils préfèrent et celles que leurs parents préfèrent. On fait avec eux des hypothèses : que ramènerons-nous ? Qu'écoutent les enfants, qu'écoutent les parents ? Une fois les pièces récoltées, on les écoute en classe. Chaque élève présente son choix et celui de ses parents. On compare les morceaux, les styles, les origines des musiques choisies. Chaque élève complète une fiche signalétique pour chacune de ses deux pièces (titre de la pièce, auteur, interprète, lieu de l'enregistrement, date, genre de musique, instruments utilisés). On fait des classements, on voit des différences et des ressemblances. Le violon de Vivaldi, on le retrouve dans la musique Tzigane ou chez Stéphane Grappelli. L'accordéon, dans les valse musette et certains groupes de rock. Les jeunes de Star Academy recyclent les succès des Ray Charles ou de Johnny. Des posters sont rédigés pour montrer comment ces musiques se succèdent dans le temps, comment elles voyagent entre les pays, comment elles transforment les mélodies, les rythmes, les instruments, etc. Pour compléter certains classements, on repart dans les familles chercher d'autres morceaux. On enregistre sur cassette des extraits significatifs, avec les commentaires des élèves. On diffuse ces cassettes dans les familles et/ou on les présente au cours d'un « pot-pourri du quartier ».

Education physique : le parcours santé

Objectifs : Organiser son action motrice. Préserver l'équilibre de son corps. Améliorer ses capacités physiques. Gérer son effort. Contrôler sa respiration, mesurer son rythme cardiaque. Concepts de respiration, d'oxygénation, d'endurance, de résistance.

Activité : La classe conçoit et réalise un « parcours santé » à l'intention des familles et des habitants du quartier. Les élèves choisissent ce qu'ils veulent entraîner, les capacités qu'ils veulent développer et les exercices appropriés. Ils dessinent des schémas et ils rédigent les consignes. Ils testent le parcours pour vérifier s'il est bien équilibré, ils en discutent avec l'infirmière de l'école et avec le maître spécialiste. Il est possible de changer de « thème de travail » quelques fois dans l'année : course, lancer, saut, force, souplesse, agilité, etc. Lorsque le dispositif est prêt, une annonce est rédigée à l'intention des familles qui peuvent venir pendant leurs loisirs expérimenter le parcours. Chaque élève reçoit mission de mesurer le rythme cardiaque de chaque membre de la famille à la fin du parcours. En classe, on fait des comparaisons et on rédige des statistiques et des graphiques qui sont ensuite présentés aux parents dans le journal de l'école ou dans une exposition.

Environnement [histoire] : la forêt du temps

Objectifs : Représenter le temps qui passe. Etablir des relations temporelles, des chronologies, des successions. Repérer/représenter des événements sur des échelles temporelles. Connaître et utiliser le vocabulaire qui se rapporte à la durée et à la mesure du temps. Prendre conscience de son appartenance à une communauté. Etablir des relations entre les besoins humains et les modes de vie. Concepts de famille, de généalogie, d'arbre généalogique, d'hérédité, d'héritage, de nationalité, de naturalisation, de migration.

Activité : On lit aux élèves des récits de la mythologie grecque, et l'on construit avec eux l'arbre généalogique des dieux de l'Olympe. On propose ensuite à chaque enfant de dessiner son arbre généalogique personnel. On échange des idées quant aux manières de dessiner cet arbre et aux informations qui peuvent y figurer (noms, dates, mariages, déplacements, etc.). On constate que certains élèves sont mieux informés que d'autres, mais qu'il manque dans tous les cas certaines informations. On part enquêter dans les familles, pour trouver les données qui manquent, en remontant le plus loin possible dans le temps. Les arbres sont à nouveau comparés et complétés en classe. On cherche aussi des intersections possibles : y a-t-il, dans la classe ou dans l'école, des enfants qui ont des ancêtres en commun ? On peut réunir certains arbres dans un arbre plus complexe. Pour aller plus loin, on peut repérer les déplacements sur des cartes géographiques, on peut interroger les grands-parents sur leur vie ou sur des thèmes donnés (les jeux, l'école, la nourriture, les vêtements, le travail, etc.), les inviter à l'école ou envoyer des groupes d'élèves les interviewer. On peut aussi étudier certains moments de l'histoire de vie, et faire une enquête statistique pour connaître l'âge moyen du mariage ou du premier enfant aux différentes époques. Les arbres, les tableaux et les graphiques sont exposés dans l'école, et les parents et grands-parents sont invités à visiter « la forêt du temps ».

Langues : la correspondance familles-école

Objectif : Produire et comprendre des textes. Relater des événements. Elaborer le thème et les idées. Organiser et planifier le texte. S'adapter au contexte.

Activité : Commencer par écrire une carte postale à chacun des élèves pendant les vacances. A la rentrée, récolter les réactions et en discuter. Si des élèves ont répondu, en profiter pour fixer une règle pour la prochaine fois : chaque enfant écrira à son tour une carte postale à la maîtresse. Que peut-on écrire sur cette carte ? Comment la choisir ? Que faut-il dire dans ce genre de texte ? Comment rédiger l'adresse ? Comment affranchir la carte ? Dans les petits degrés, on peut produire en classe un guide et un lexique qui aideront à écrire, avec ou sans l'aide des parents. Dans les grands degrés, on peut passer de la carte à la lettre ou au message électronique. Au retour des vacances, les élèves prennent connaissance de tous les courriers, et ils les comparent avec des textes de référence. La lettre suivante est adressée directement aux parents : elle présente le comment et le pourquoi de la démarche.

Mathématiques : la cuisine des nombres

Objectifs : Lire, écrire et décomposer des nombres. Comparer des nombres. Organiser un mesurage et utiliser des nombres pour exprimer une mesure. Utiliser des algorithmes de calcul pour additionner, soustraire, multiplier, diviser des nombres. Concepts de nombre, de proportion, de mesure, d'unité de mesure, de masse, de volume.

Activité : On demande aux élèves de chercher à la maison une recette de cuisine. Les documents sont récoltés et comparés dans la classe. Quels sont les outils et les instruments nécessaires ? Balances et volumes gradués manquent à l'école : on demande aux élèves d'en emprunter à la maison. A nouveau, les instruments sont comparés. Que mesure la balance ? Que mesure le volume gradué ? Que sont les grammes et les kilogrammes, les décilitres et les litres ? Pourquoi la graduation change-t-elle lorsqu'on passe, par exemple, de l'eau au riz ? Quels sont les instruments les plus précis ? Les plus fiables ? On réalise certaines recettes en utilisant les instruments et en modifiant les proportions. On édite un livre de ces recettes, accompagné des schémas décrivant les instruments de mesure. On invite les parents à une dégustation, on présente et on distribue le livre. Une petite exposition montre les instruments de mesure classés par catégories. Elle fait les liens entre les objectifs du programme et le matériel utilisés quotidiennement dans les familles.

Langues-histoire : l'aide-mémoire de l'écopier

Objectifs : *Langues* | Produire et comprendre des textes. Communiquer pour régler des comportements. Observer le fonctionnement de la langue. Confronter différentes langues. *Histoire* | Représenter des actions dans leur succession sur des échelles temporelles. Connaître le vocabulaire qui se rapporte à la durée et à la mesure du temps.

Activité : Le point de départ, c'est un problème fréquent dans les premiers degrés : les élèves ne pensent pas toujours à tout (r)amener. Ils oublient leurs cahiers, leur sac de gymnastique, leurs affaires de piscine, les documents à faire signer, etc. Peut-être qu'il faut demander aux parents de mieux contrôler ce que font (ou ne font pas) leurs enfants. Mais on peut aussi responsabiliser les élèves et profiter du problème pour travailler le texte injonctif, le repérage et la traduction des noms, le concept de calendrier. Pour cela, on part de l'obstacle : comment s'organiser pour penser chaque jour à ses affaires, pour ne rien oublier à l'école, ni à la maison ? On décide de réaliser un aide-mémoire qui résume « ce que je dois faire à l'école avant d'aller à la maison » (et inversement). Par exemple : « montrer à mes parents les documents à signer », « compléter mon cahier de vie », « prendre mon costume et ma serviette de bain », « vérifier la date des livres que j'ai empruntés à la bibliothèque », etc. On cherche ensuite le moyen de trier les jours. Que faut-il faire le lundi et pas le mardi ? On crée et on compare des calendriers. On dessine des tableaux (temps linéaire) et des cercles (temps cyclique). A l'aide d'icônes, on indique schématiquement ce qu'il faut faire chaque matin en partant de la maison et chaque soir en rentrant de l'école. L'instrument peut se perfectionner en cours d'année. On décide de traduire les mots principaux (les jours de la semaine, les mots « costume de bain » ou « cahier de vie ») dans les différentes langues du quartier. Les élèves enquêtent auprès des parents pour obtenir les informations. L'aide-mémoire est rédigé dans différentes langues. La version française est d'abord testée puis diffusée dans toutes les familles, et les traductions sont mises à disposition. Ce qui est important, c'est moins l'ordre des étapes que le travail collectif autour des trois objectifs didactiques principaux : écriture du texte injonctif, repérage et traduction des noms, construction et utilisation du calendrier. Les élèves sont le plus souvent possible face aux problèmes. La maîtresse ne leur donne pas les solutions. Elle les incite et les aide à chercher, à discuter, à raisonner. En cours et/ou à la fin de l'activité, on peut monter une exposition à l'école où les élèves eux-mêmes montrent comment ils ont travaillé et ce qu'ils ont appris *dans* et *par* l'activité. Ecrire des textes, dessiner des calendriers, chercher des traductions, comparer des langues : une manière parmi d'autres de pratiquer la raison graphique, au croisement des pratiques sociales et des programmes de l'école. Et comme la traduction des jours a forcément suscité des questions (lundi/lunedì/Montag, lune/luna/Mond, etc.), pourquoi ne pas faire un peu d'astronomie et même de la poésie à la prochaine occasion ?