l'école et la ville

Familles populaires : quelles mobilisations pour l'école ?

Séverine Kakpo

7

mars 2011

PROFESSION BANLIEUE

Texte établi par Profession Banlieue à partir de l'intervention de Séverine Kakpo, docteure en sciences de l'éducation, chercheure au laboratoire Circeft-Escol de l'université de Paris VIII

Séverine Kakpo a écrit sa thèse sur la question des pratiques familiales d'accompagnement du travail personnel des élèves. Elle a conduit pour cela une enquête de type ethnographique auprès d'une vingtaine de familles des catégories populaires, le plus souvent issues de l'immigration et des départements d'outre-mer. Ce sont des familles qui appartiennent à des catégories populaires assez stables, c'est-à-dire des familles qui, bien que restant exposées au risque d'une chute sociale, sont encore relativement épargnées par la question sociale pour s'autoriser des formes de « mise en apesanteur » sociale et développer ce que le sociologue Pierre Bourdieu nomme des « dispositions scolastiques », à savoir des dispositions à se détourner de la gestion des urgences les plus quotidiennes pour se tourner vers un investissement scolaire sur le long terme. Il ne s'agissait donc pas d'une enquête auprès de parents primo-arrivants, ne parlant pas le français, n'ayant pas été scolarisés antérieurement et cumulant toutes les formes de précarité (économique, résidentielle, administrative). Il ne s'agissait pas non plus de familles vivant au sein des quartiers représentatifs de la politique de la ville et ne bénéficiant d'aucun réseau de solidarité ou de sociabilité.

Un extrait d'entretien figurant en exergue de la thèse de Séverine Kakpo[1] rend compte de la préoccupation scolaire habitant très fortement aujourd'hui les familles des catégories populaires et des efforts qu'elles consentent, alors qu'elles sont peu familières de la culture légitime, pour tenter de peser favorablement sur le destin scolaire de leurs enfants. Aux yeux de Séverine Kakpo, cet extrait, qu'elle propose en introduction de son intervention, est emblématique des malentendus susceptibles d'opérer quant au rôle que l'école assigne aux parents.

[1] « Travailler à la maison pour et contre l'école. Les paradoxes de la mobilisation des familles populaires autour des devoirs », Circeft-Escol, université de Paris VIII, sous la direction de Patrick Rayou, novembre 2010.

Laurence : Là, par exemple, il a un livre à lire pendant les vacances, [*à son fils*] c'est quoi le titre ?
Loïc : *L'Odyssée* d'Homère. […] Il y aura un contrôle.
Enquêtrice : [*Aux parents*] Et, comment vous faites pour vérifier le travail dans ce cas-là ?
Laurence : Ben, je pense qu'il va falloir qu'il le relise une deuxième fois, hein. On a commencé à lui poser des petites questions, bon, pour l'instant, les personnages et tout ça, ça a l'air d'aller, mais bon… va falloir qu'on le lise aussi.
Patrice : Ben oui, c'est ça, parce que, à partir du moment où il faut qu'on lui pose des questions, faut qu'on l'ait lu, parce que sinon, heu…
Loïc : [*Étonné*] Ah ! Parce que vous ne l'avez pas lu ?
Les parents : [*D'une seule voix*] Ben non !
Loïc : Il est sorti il y a longtemps ! Depuis très longtemps même !
Laurence : Ben oui, Loïc, mais bon…
Enquêtrice : Donc, en fait, vous allez le lire ?
Laurence : [*Sur le ton de l'évidence*] Ben oui, il faut qu'on le lise !
Enquêtrice : Et, qui va le lire ?
[*Rires un peu gênés des deux parents*]
Laurence : [*Prenant un air entendu*] T'aimes bien lire, papa ? [*Patrice fait mine que non*] Non, je vais lire, je vais le lire…

LAURENCE, 36 ANS, CAP DE COIFFURE, EMPLOYÉE DE SUPERMARCHÉ ; PATRICE, 45 ANS, CAP DE CHARCUTIER, EMPLOYÉ DE SUPERMARCHÉ ; LOÏC, ÉLÈVE EN 6E, EN DIFFICULTÉ SCOLAIRE.

Retour sur la recomposition des rapports entre familles et école

Beaucoup de choses ont été écrites sur le rapport entre familles et école. Pour réfléchir à cette question, il semble important de faire quelques rappels afin de se déprendre de l'idée que le partenariat serait la forme naturelle des relations entre familles et école et qu'il en aurait toujours été ainsi. En effet, si toutes les familles, et encore plus celles des catégories populaires, peuvent aujourd'hui se désigner et être désignées par les acteurs de l'école comme des partenaires, c'est parce que la division des tâches entre ces deux instances de socialisation que sont l'école et la famille a connu à l'échelle d'un siècle ce que Pierre Périer appelle « *un renversement historique et normatif complet* [2] ». Avant les années 1960, l'éducation relève d'un monopole exclusif de l'institution. Elle s'envisage ensuite progressivement, puis de manière accélérée, comme un exercice et une responsabilité partagés entre la famille et l'école.

Des familles « à distance ». La tradition de l'enseignement primaire et celle de l'enseignement secondaire

De la période qui court de la naissance de l'enseignement public jusqu'aux années 1960, les relations concrètes entre la très grande majorité des familles et les enseignants se caractérisent par leur absence totale, et, plus encore, par une véritable mise à distance de celles-ci. Le projet d'instruire le peuple, de lui apporter des éléments de savoir à portée universelle pour un bon développement de la société, ne peut se réaliser qu'à la condition de soustraire l'enfant de l'emprise morale et culturelle de l'Église d'une part, de son milieu ordinaire et communautaire d'autre part, la famille représentant l'archaïsme, l'affectivité, les intérêts particuliers, la superstition, le dialecte, etc., ce que le philosophe Alain appelait la « *confiture affective* ». L'école publique représente ainsi le progrès, la raison, la science, la langue commune, etc. Héritière des Lumières, elle se veut fondamentalement dans un rapport de transcendance, impliquant un sevrage violent à l'égard des familles. Il n'est donc pas question de coopération. On peut même dire que ce sont les familles qui font l'objet d'une visée éducative car, par-delà l'éducation des enfants, c'est leur éducation et leur moralisation qui est recherchée.
De leur côté, les familles des catégories populaires qui scolarisent leurs enfants dans l'école publique n'ont pas de raison de se mobiliser pour l'école, car l'enjeu de la scolarisation est alors très faible. Dans les premières décennies du XXe siècle, si 50 % d'une classe d'âge échoue à obtenir

[2] La partie historique de cette intervention s'appuie sur les travaux de Pierre Périer, dont, notamment, *École et familles populaires. Sociologie d'un différend*, Presses universitaires de Rennes, 2005.

l'école et la ville 7
mars 2011

le certificat de fin d'études primaires, on ne parle cependant pas d'échec solaire, et surtout pas de l'échec scolaire comme fléau social : le niveau d'étude n'est pas déterminant pour le destin social de l'individu.

Dans l'enseignement public secondaire, la relation entre les familles et l'école engage des acteurs bien différents tout au long du XIXe siècle, puisque le lycée accueille une infime minorité de familles appartenant aux catégories les plus favorisées. Mais, au fond, on retrouve les mêmes effets, et cela jusqu'à la moitié du XIXe siècle : les familles des lycéens sont également maintenues à distance de l'institution qui ne leur accorde qu'une très faible capacité d'action scolaire. L'enseignement secondaire perpétue en cela la tradition des lycées napoléoniens qui étaient conçus comme des institutions fermées sur elles-mêmes, dotées pour cela d'un internat, et qui tenaient les familles à bonne distance. Jusqu'aux dernières décennies du siècle, les familles ne conçoivent pas non plus de leur côté l'éducation comme un exercice partagé et confèrent à l'institution l'exclusivité du monopole que celle-ci réclame.

Une coopération émergente entre l'école et un petit nombre de familles

Dans l'enseignement secondaire, le modèle de relations entre familles et école évolue progressivement à partir de la seconde moitié du XIXe siècle. Une majorité des familles ne s'inscrivent plus dans la logique de délégation qui avait jusqu'alors prévalu. Elles se réapproprient progressivement leur rôle de premier éducateur de l'enfant. Preuve en est le déclin progressif de l'internat au profit d'autres formes de scolarisation. Ce mouvement d'affirmation débouche au début du XXe siècle sur la création de véritables associations de parents d'élèves, animées par les membres de la bourgeoisie, qui s'efforcent de contenir le monopole de l'État en matière d'éducation.

Au tournant des XIXe et XXe siècles se développe également du côté des enseignants un mouvement en faveur de la coopération entre école et familles. On peut lire dans de nombreux écrits de pédagogues ou de cadres de l'Éducation nationale le souhait de voir se développer une coopération didactique, c'est-à-dire portant sur la question des apprentissages. Alors que le travail des élèves s'effectuait auparavant à l'étude, il se passe maintenant à la maison, témoignant des liens d'interdépendance qui commencent à se tisser entre parents et enseignants. Ces évolutions ne concernent qu'une infime partie des familles au tournant des XIXe et XXe siècles (100 000 selon l'historien Antoine Prost[3]), mais préfigurent très nettement les grandes transformations à venir.

Un exercice désormais partagé entre l'école et toutes les familles

À partir des années 1960, puis de façon accélérée à partir des années 1970-1980, se développent de tout autres rapports entre l'école et la famille. Cette évolution résulte d'une intense négociation entre les familles et l'école, qui contraint progressivement cette dernière à accorder de nouveaux droits et de nouvelles responsabilités aux familles (siéger dans des commissions, avoir le droit d'exiger plus de transparence et d'information et de peser sur un certain nombre de décisions). Au cours des années 1960-1980, les familles obtiennent progressivement ces nouveaux droits. Ce processus est parachevé avec la loi d'orientation de 1989[4] qui légalise définitivement la participation des parents au fonctionnement du service public d'éducation en les reconnaissant membres permanents de la communauté éducative. On considère désormais qu'un ensemble d'acteurs gravitent autour de l'enfant, placé au centre de la communauté éducative, et sont incités à collaborer et à rechercher la complémentarité de leur action.

Si les familles accèdent à de nouveaux droits, elles héritent aussi de nouveaux devoirs. Il leur revient désormais de préparer leurs enfants à l'école et de prolonger l'action de l'école à la maison. Alors qu'au tournant des années 1970-1980 le marché de l'emploi se dégrade et que l'échec scolaire s'impose de plus en plus comme un fléau social, parce que l'école détermine désormais de manière forte les destins individuels, elle contraint en outre les familles à endosser une part de la responsabilité de l'échec scolaire, et notamment celui des enfants des catégories populaires. Les familles dont la participation est jugée plus lacunaire sont incitées à s'impliquer dans la scolarité de leurs enfants et deviennent les destinataires de multiples dispositifs visant à les doter des outils nécessaires au bon accompagnement de leurs enfants. Finalement, comme le dit Pierre Périer, l'école fait progressivement évoluer le droit à la scolarité des enfants en un devoir de collaborer des parents.

[3] Historien, spécialiste de la France au XXe siècle et des questions d'éducation, Antoine Prost a notamment publié en 2007 *Regards historiques sur l'éducation en France* (Paris, Belin).

[4] La loi d'orientation sur l'éducation du 10 juillet 1989, dite aussi loi Jospin (du nom du ministre de l'Éducation nationale Lionel Jospin), modifie largement le fonctionnement du système éducatif français. Elle rappelle l'existence d'une « communauté éducative », déjà affirmée par la loi Haby du 11 juillet 1975 (du nom du ministre de l'Éducation nationale d'alors, René Haby) et insiste sur la nécessité d'intégration des élèves et étudiants handicapés. Parmi les objectifs de la loi figure celui de conduire l'ensemble d'une classe d'âge au niveau du certificat d'aptitude professionnelle (CAP) ou du brevet d'études professionnelles (BEP), et 80 % de la même classe d'âge au baccalauréat. (Source : Wikipédia).

Dans ce contexte, le travail personnel des élèves fait figure d'objet partenarial par excellence, matérialisant particulièrement bien les nouveaux liens d'interdépendance existant entre l'école et les familles. Désormais, une partie du processus d'apprentissage, dont les enseignants disent qu'elle est absolument fondamentale pour la réussite scolaire, est placée sous la responsabilité des parents. En témoigne cet extrait d'une charte locale du travail à la maison :

Inspection de l'Éducation nationale Collège Maurice-Barrès 88190 Golbey / 88130 Charmes & Écoles du secteur de Charmes (ZEP)

Charte locale : « Le travail à la maison » des élèves de CM2 et de 6e

« […] Les parents sont invités à […] connaître les attentes de l'école et du collège en matière de travail à la maison. Ils ont conscience de l'importance de leur contribution dans ces activités d'apprentissage et d'entraînement. [Leur] rôle consiste : […] à suivre quotidiennement le travail demandé au moyen du cahier de textes ; à s'assurer que l'enfant dispose de conditions propices au travail (lieu aménagé, temps libéré, ouvrages de référence comme revues, dictionnaire, matériel d'écriture et de traçage, etc.) ; à vérifier que le travail est fait, que les leçons sont étudiées et sues ; à aider, conseiller dans la mesure du possible si l'enfant éprouve une difficulté. »

SOURCE : http://www.ac-nancy-metz.fr/pres-etab/collbarre-scharmes/pages/documents/chartetravail.pdf

Cette évolution des rapports entre familles populaires et école est aussi le résultat de la montée en puissance de la scolarisation dans la formation et le devenir des nouvelles générations. À partir des années 1960, sous l'effet de l'évolution des besoins de l'économie, qui s'est tertiarisée, puis, de manière accélérée dans les années 1970-1980, sous l'effet de la crise, les familles, selon le sociologue Jean-Pierre Terrail[5], sont passées de l'intérêt à l'attention, puis à la préoccupation et, enfin, à l'inquiétude scolaire – phénomène sans doute décuplé aujourd'hui… La montée de cette inquiétude conduit les familles à se restructurer autour des enjeux scolaires. Le phénomène touche tous les milieux sociaux mais, de façon encore plus significative, les catégories populaires, traditionnellement beaucoup moins impliquées. Aujourd'hui, les inégalités de préoccupation selon le milieu social tendent donc à s'estomper.

Une profonde recomposition des relations entre familles et école s'est ainsi opérée durant ces dernières décennies. Les devoirs occupent une place centrale, matérialisent une responsabilité majeure qui incombe désormais aux familles et, en même temps, cristallisent une bonne partie de l'énergie que celles-ci déploient pour aider leurs enfants à réussir à l'école.

[5] Chercheur au laboratoire Printemps (Professions, institutions, temporalités) de l'université de Versailles - Saint-Quentin-en-Yvelines, directeur des collections « L'état des lieux » et « L'enjeu scolaire » aux éditions La Dispute, spécialiste de l'école et du monde ouvrier, Jean-Pierre Terrail a publié aux éditions de La Dispute en 2005 *L'École en France* ainsi que de nombreux articles dont, parmi les plus récents, « Les voies de la démocratisation scolaire » (Observatoire des inégalités, 2008).

La mobilisation des familles autour des devoirs : quelques ordres de grandeur

Que nous apprennent les enquêtes Insee sur les conditions de vie des ménages[6] ?

D'abord que la mobilisation autour des devoirs est un phénomène de grande ampleur. Ensuite qu'un enfant – écolier, collégien ou lycéen – est aidé en moyenne quinze heures par mois par ses parents pour faire ses devoirs : dix-neuf heures à l'école élémentaire, quatorze heures au collège et six heures au lycée général et technologique. Il serait intéressant de rapporter ces données au nombre d'enfants par famille, ce que ne disent pas les données Insee, notamment parce que l'on sait que les familles populaires ont des fratries plus importantes. Cela permettrait d'avoir une idée de l'importance de la tâche qui mobilise 95 % des mères à l'école primaire, 84 % au collège et 53 % en lycée général et technologique – si l'on parle ici des mères, c'est parce qu'elles ont un engagement beaucoup plus important que les pères.

Un phénomène de grande ampleur…

Si l'on regarde l'évolution sur une décennie de l'aide des parents en matière de devoirs, on constate que la mobilisation des parents s'accroît (y compris celle des pères) et qu'elle est prolongée dans le temps : en 2003, 90 % des mères d'enfants scolarisés aident aux devoirs jusqu'en 4e alors que cette proportion était atteinte jusqu'en classe de 6e en 1992. Le temps que les parents consacrent à

[6] *Cf.* l'enquête de Marie Gouyon, « L'aide aux devoirs apportée par les parents. Années scolaires 1991-1992 et 2002-2003 », *Note Insee*, n° 996, décembre 2004.

l'école et la ville 7
mars 2011

l'aide aux devoirs s'est étendu d'une demi-heure en moyenne et le suivi se fait plus intense, les parents attendant moins d'être sollicités et intervenant plus souvent de leur propre initiative. Il est intéressant de noter par ailleurs que la mobilisation familiale va croissant alors que se développe parallèlement une explosion de l'offre de dispositifs d'aide gérés par des associations ou des collectivités territoriales (dispositifs qui se trouvent également maintenant de plus en plus souvent à l'intérieur des établissements scolaires, gérés par l'institution elle-même). Pour concevoir l'ampleur de cette mobilisation familiale, il faudrait également ajouter l'aide apportée par les frères et sœurs : 12 % des élèves de l'école élémentaire sont aidés, dont 20 % par des membres de leur fratrie ; 20 % des collégiens et des lycéens en bénéficient. S'ajoute à cela l'aide apportée par l'entourage proche.

…qui touche toutes les catégories sociales

Ce phénomène touche toutes les catégories sociales et tend même à estomper les clivages sociaux. En primaire, la proportion de mères qui aident aux devoirs (95 %) varie très peu selon le niveau social. Et, à ce stade de la scolarité, ce sont les mères les moins diplômées qui consacrent le plus de temps au suivi des devoirs : en moyenne, les mères qui n'ont pas le baccalauréat consacrent un peu plus de quinze heures d'aide par mois, contre treize heures pour les mères bachelières. *Ces résultats déconstruisent complètement le mythe de la démission généralisée des catégories populaires.*

Si les clivages sociaux se retrouvent au niveau du collège et du lycée et qu'une part des parents les moins dotés en termes de capitaux sociaux, culturels et scolaires décrochent, ce n'est pas au nom d'un prétendu désintérêt de la scolarité, mais en raison de la nature même de l'aide qu'ils apportent, une aide didactique qui exige d'eux de mettre la « main à la pâte » des apprentissages et de s'investir dans les leçons. Dès l'école primaire, un parent sur cinq a assez souvent ou très souvent l'impression de se sentir dépassé et de manquer de connaissances pour aider ses enfants. Cette proportion est bien évidemment très fortement reliée à son niveau d'études. L'enquête de l'Insee montre par ailleurs que les parents persévèrent en dépit de ce sentiment d'incompétence, tendance qui s'intensifie sur la décennie étudiée.

La mobilisation autour des enjeux d'apprentissage ne se pose pas de cette manière dans bon nombre de pays, notamment dans les pays anglo-saxons où l'on pense plutôt que les familles ne pourront pas aider leurs enfants à la maison et que l'apprentissage doit avoir lieu en classe. Les traditions britannique et française diffèrent ainsi beaucoup.

L'enquête PISA[7] montre que le système éducatif français est très bon avec les bons élèves mais peu performant pour les élèves en difficulté.

Un travail parental « sous tension »

Que nous apprennent, plus spécifiquement, les propos des familles étudiées lors de l'enquête ?

Lorsque l'on réfléchit à la question des tensions que crée la circulation du travail entre école et familles, on a tendance à se cristalliser sur le manque de ressources. Or celui-ci ne serait pas à l'origine de tensions si les parents ne pensaient pas qu'il leur revient de réexpliquer le cours et de mettre la « main à la pâte » des apprentissages, d'une part, et si, d'autre part, les enfants arrivaient à la maison dotés des moyens de faire leur travail de manière autonome. La première source de tension est donc liée au fait que, trop souvent, l'école exporte des tâches qui renvoient à des apprentissages non acquis – et condamne de ce fait les enfants à une impossible autonomie.

Des tâches qui renvoient souvent à des apprentissages non acquis

Pour les enseignants, les devoirs ont principalement pour fonction de permettre la mémorisation, la consolidation d'apprentissages qui ont été préalablement acquis en classe au sein du milieu didactique principal. Selon l'expression retenue par le so-

[7] Le Programme international pour le suivi des acquis des élèves (PISA) est une enquête menée tous les trois ans auprès de jeunes de 15 ans dans les pays membres de l'OCDE et de très nombreux autres pays partenaires (69 pays ont participé à l'enquête en 2009). L'enquête évalue l'acquisition de savoirs et savoir-faire essentiels à la vie quotidienne au terme de la scolarité obligatoire. Les tests portent sur la lecture, la culture mathématique et la culture scientifique. Les premières collectes de données ont eu lieu en 2000, les suivantes en 2003, en 2006 et en 2009. La prochaine collecte est prévue pour 2012. www.pisa.oecd.org

ciologue Patrick Rayou, les devoirs serviraient à « enfoncer le clou » de ces acquisitions[8]. Or, pour beaucoup d'enfants, il s'agit de commencer à prendre en main le marteau, le clou, et de commencer à bricoler à la maison… On peut parler d'un phénomène d'inversion dans lequel la maison, à partir de bribes construites en classe, deviendrait le milieu didactique principal où commencerait l'acquisition.

Les parents imputent très souvent à l'enfant cette impossible autonomie, arguant qu'il n'a pas été assez attentif en classe et s'est privé lui-même des possibilités d'apprendre qui lui sont offertes. Ils sont toujours enclins à penser que l'enfant est responsable de ses propres difficultés et sont soutenus en cela par le discours des enseignants diffusant l'idée que les devoirs à la maison ne devraient être qu'une formalité pour les élèves s'étant montrés suffisamment attentifs et actifs en classe. Patrice parle en ces termes de son fils Loïc :

> À chaque fois, la chose qui revient dans tous les résumés, entre guillemets, des professeurs, c'est que Loïc se ne concentre pas déjà quand il est au cours, donc à partir du moment, déjà, où il comprend les choses en cours, c'est… comme disait son professeur principal, c'est 50 % déjà de la leçon apprise. Donc le soir quand il arrive, il aurait même pas à apprendre, il aurait juste à relire pour re-comprendre ce qui a été dit en cours.
>
> PATRICE, 45 ANS, CAP DE CHARCUTIER, EMPLOYÉ DE SUPERMARCHÉ.

Les parents évoquent beaucoup moins souvent le fait que les enfants ne peuvent pas faire leur travail parce qu'ils ont des difficultés d'apprentissage. Par ailleurs, ils ne remettent jamais en cause le travail des enseignants. Il est cependant certain que la maison permet parfois des processus de dévolution du « sale boulot » – expression empruntée au sociologue Jean-Paul Payet[9] qui l'a utilisée pour décrire le travail des conseillers principaux d'éducation à qui les enseignants demandent de se charger de l'éducatif pour rester, eux, dans la dimension instructive. Ne renvoie-t-on pas parfois aux parents la charge d'un travail qui n'a pas pu se faire en classe ?

L'exercice présenté ci-dessous concerne ce que l'on appelle « la thématique progressive du récit », abordée ici en 5e. Notons que c'est un point que les enseignants eux-mêmes découvrent l'année du CAPES et qui, lorsqu'il est abordé avec des étudiants de faculté, leur pose souvent des difficultés…

Précila, élève de 5e en très grande difficulté que tous les enseignants souhaitent orienter en section d'enseignement gé-

[8] *Cf.* Patrick Rayou (dir.), *Faire ses devoirs. Enjeux cognitifs et sociaux d'une pratique ordinaire,* Presses universitaires de Rennes, 2009. Ainsi que l'entretien qu'il a donné à ce sujet en 2010 sur le site Internet du Café pédagogique, « Devoirs : autour d'un malentendu » (http://www.cafepedagogique.net/lexpresso/Pages/2010/02/Devoirs_Patrick-Rayou.aspx).

[9] Sociologue, professeur à la faculté de psychologie et sciences de l'éducation de l'université de Genève, Jean-Paul Payet a beaucoup travaillé sur les relations entre l'école et les familles des milieux populaires. Il a notamment publié *Collèges de banlieue. Ethnographie d'un monde scolaire* (Méridiens Klinsieck, 1995).

[Exercice] – LA PROGRESSION THÉMATIQUE DU RÉCIT

Un récit, pour être clair et compréhensible, progresse selon trois types d'enchaînements.

Progression par reprise (à thème constant)

« Le numéro 95 se leva. Il avait gardé son pantalon et ses chaussettes. Il commença de contourner son lit. » (Pierre Véry, *Les Disparus de Saint-Agil,* Folio Junior, Gallimard).

Ce type de progression permet de centrer le récit sur un personnage.

Progression par enchaînement (à thème linéaire)

« Au matin, une lourde barque à fond plat conduisit Andréa jusqu'à la grande cité qui semblait flotter au milieu de la lagune. À peine débarqué, le jeune homme se sentit totalement désemparé. » (Patrice Favaro, *Le Secret du maître luthier,* Livre de poche jeunesse).

Ce type de progression déplace l'intérêt du lecteur vers un nouvel élément du récit.

Progression par éclatement (à thème ou dérivé)

« Chacun entra dans ses habits du dimanche. Victor et Félicien enfilèrent des costumes marins. Le père mit un faux col sur lequel il ajusta un nœud papillon. » (Marcel Aymé, « La canne », in *La Clé sous le paillasson,* Folio junior, Gallimard).

Ce type de progression permet de détailler successivement les actions de chaque individu d'un groupe.

Repèrez le type de progression dans chaque extrait.

Extrait 1. *« Le comte de Champagne avait pris le risque de consulter un certain maître Arnaud pour soigner sa jambe. En étudiant l'horoscope, sans demander une saignée d'un chirurgien, avec trois pommades différentes, un régime strict de pain et de fruits, maître Arnaud fit remarcher le comte de Champagne. »*

Extrait 2. *« Maître Arnaud parle de l'enseignement de ses professeurs. Ceux de Cordoue faisaient des expériences sur les malades. L'un avait même disséqué un cadavre. Ceux de Paris avaient des méthodes différentes. »*

Extrait 3. *« La mère de Thierry garde toujours le temps d'un baiser. Elle presse son menton sur la tête de son fils. Puis, de son index, elle lui entrouvre la bouche et y dépose une galette. »*

Marie-Christine Helgerson, *Dans l'officine de Maître Arnaud,* Castor Poche.

l'école et la ville 7 mars 2011

néral et professionnel adapté (SEGPA), dit ceci lors de l'entretien :

> « Oh là, là, je te jure, le jour où elle nous a donné ça, on était tous… On l'a tous regardée avec une tête ! Mais je t'ai dit qu'elle est… Elle s'énerve pour rien ! Moi, de toute façon, elle m'avait dit de commencer ça en classe, mais, moi, j'arrive… [*soupir de dépit*] Elle disait de commencer en classe mais j'avais rien compris et j'ai demandé si elle pouvait m'expliquer et elle était énervée, elle m'a pas expliqué. [*Avec une petite pointe d'angoisse*] Demain, je l'ai, demain matin, à neuf heures. Demain, on retravaille sur ça. »
>
> PRÉCILA, ÉLÈVE DE 5E EN TRÈS GRANDE DIFFICULTÉ.

Une certaine conception de l'aide : renvoyer un travail « impeccable » vers la classe

Dans l'enquête, il apparaît que, pour la très grande majorité des familles, des devoirs faux, partiellement ou pas du tout faits, ne sont pas un indice de difficulté dont pourraient se saisir les enseignants lors de la correction pour procéder à des remédiations.

Ces remédiations sont proposées *in situ* avec l'objectif d'expédier un travail le plus conforme possible : c'est-à-dire des devoirs justes et « impeccables » (bien faits, propres, qui montrent des enjeux d'apprentissage acquis).

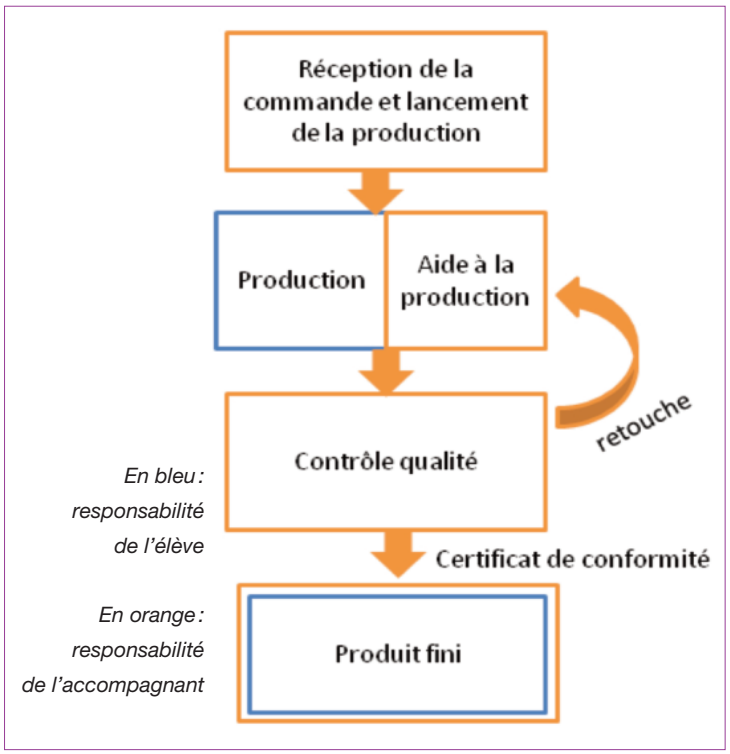
L'entretien ci-après rend compte de manière typique de la conception de l'aide chez les familles :

> **Patrice :** On vérifie d'abord. Loïc, quand on arrive le soir, on sort déjà son cahier de correspondance et cahier de textes, voilà, pour voir ce qu'il y a à faire, et à partir de là, ben il se met sur les devoirs qu'il a à faire […]. On le laisse faire, on le laisse faire, une fois qu'il finit, il nous appelle et on vérifie. […] Une fois que c'est bon, après, on passe à un autre exercice, suivant ce qu'il a à faire. […]
>
> **Laurence :** Si c'est bien, c'est bien, et si c'est pas bien, ben il refait.
>
> **Patrice :** Bon alors voilà, s'il sait pas, à ce moment-là, on l'aide, automatiquement, hein. S'il a pas compris, on essaie de comprendre, jusqu'à ce qu'il ait fait l'exercice, de toute façon.
>
> LAURENCE, 36 ANS, CAP DE COIFFURE, EMPLOYÉE DE SUPERMARCHÉ ; PATRICE, 45 ANS, CAP DE CHARCUTIER, EMPLOYÉ DE SUPERMARCHÉ ; LOÏC, ÉLÈVE EN 6E, EN DIFFICULTÉ SCOLAIRE.

Dans la majorité des familles objets de l'enquête, l'accompagnement des devoirs prend la forme d'une intervention systématique à toutes les étapes de la production du travail scolaire. Plus les enfants rencontrent des difficultés d'apprentissage – c'est le cas de Loïc –, plus les parents entrent dans le rôle d'instructeur.

Mais il ne s'agit pas d'un malentendu au sens où les parents n'auraient pas compris les attentes scolaires (aider l'enfant, mais sans remplacer les enseignants), c'est d'abord l'indice d'une certaine défiance (vis-à-vis d'un état de fait qui pourrait finalement nuire à leur enfant) : si les parents proposent toutes ces remédiations, c'est peut-être parce qu'ils sont convaincus que l'école n'est pas à même de les apporter.

Ainsi, parmi les familles enquêtées, une seule a dit ne jamais intervenir, par principe, dans les devoirs de l'aînée (alors qu'elle le fait pour les plus petits). Dans cette famille, la mère a suivi un petit parcours scolaire au Maroc, mais ne parle pas très bien le français, le père est ouvrier, au chômage, c'est lui qui suit les



devoirs. Ils se sont sacrifiés pour faire entrer leur fille aînée dans un établissement privé. Le père explique que, lors de la réunion de rentrée, les professeurs ont insisté pour que les parents n'interviennent pas dans les devoirs car, ceux-ci étant notés, cela risquerait de fausser les résultats. Il dit également que cet établissement est formidable parce que, dès qu'une difficulté est décelée, un dispositif d'aide est mis en place le mercredi. Finalement, il n'intervient pas parce qu'il a l'impression qu'il se priverait s'il le faisait de ce pour quoi la famille se sacrifie (l'année de scolarisation coûte 1 500 euros). En revanche, il intervient à la moindre difficulté pour les plus jeunes, qui sont dans l'enseignement public. Ce n'est donc pas un malentendu qui opère là, mais bien une analyse du fonctionnement du système scolaire.

Si beaucoup de parents interviennent dans les devoirs scolaires, c'est aussi parce que c'est l'occasion pour eux d'inculquer des valeurs d'ascétisme, d'effort, de sens du travail bien fait. Rendre un travail mal fait, c'est contrevenir à un certain nombre de principes éducatifs. Rendre un travail impeccable est aussi un moyen de communiquer avec les enseignants. Être garant de la conformité du travail scolaire dans cette période complexe de transition entre l'école primaire et le collège est une tâche particulièrement lourde à assumer, selon les dires des parents enquêtés, parce qu'il s'agit pour eux d'entrer dans une posture professorale. Une mère explique : *« Quand il ne comprend pas, on monte chercher le tableau et on s'explique. »* C'est aussi une épreuve chronophage qui risque d'empiéter sur les autres moments de la vie familiale.

Un manque de ressources qui expose au risque d'une disqualification

La plupart des parents interrogés dans l'enquête ont réussi à suivre leurs enfants en primaire, mais l'entrée au collège marque à bien des égards une rupture. À quel genre de disqualifications expose ce manque de ressources ?

Le risque est d'abord d'être disqualifié aux yeux de son propre enfant (parce qu'on ne sait pas et/ou qu'on ne sait pas expliquer).

Il y a aussi le discrédit engendré par le fonds de commerce des discours éducatifs : *« Travaille, et tu réussiras »* ; *« Si tu veux, tu peux »*, etc. Il ne faut pas oublier que les parents s'appuient massivement sur l'école pour réguler le comportement de leurs enfants à la maison : *« Le mercredi, tu vas passer un peu de temps dehors, mais tu vas vite remonter faire des devoirs ! »* Tous ces discrédits peuvent mettre en danger un certain nombre d'équilibres familiaux. S'y ajoute, vis-à-vis des enseignants, la perte du statut valorisant de parents qui suivent les devoirs, les classant par là même, s'ils ne le font pas, dans les rangs des parents faisant l'objet d'un étiquetage négatif.

Voici le témoignage de Précila :

> **Précila** : Hier, j'ai appris cette leçon, hier, avec ma tante [*Augustine*].
> **Enquêtrice** [*étonnée*] : T'as appris cette leçon avec ta tante, hier ?
> **Précila** : Oui, elle m'a expli… elle m'a montré, elle m'a… [*baissant la tête*] je voulais pas l'apprendre.
> **Enquêtrice** : Alors, tu l'as apprise par cœur ?
> **Précila** : Non, elle m'a fait lire plusieurs fois…
> **Enquêtrice** : Mais, est-ce qu'elle t'a expliqué ?
> **Précila** : Elle sait pas.
> **Enquêtrice** : Elle sait pas ?
> **Précila** : Elle m'a dit : « C'est trop compliqué. Même pour moi, c'est compliqué ! »
> PRÉCILA, ÉLÈVE DE 5E EN TRÈS GRANDE DIFFICULTÉ

Quand les parents ne peuvent pas aider, intervient une tentation de represcription qui consiste à transformer la tâche en une tâche restaurant le rôle de l'accompagnant et la légitimité de tous les discours sur la méritocratie (*« Travaille, et tu réussiras »*, etc.) et qui envoie vers l'école, l'image de celui qui n'a peut-être pas su, mais qui, en tout cas, a fait faire un travail.

En témoigne ce que dit la tante Augustine :

> **Augustine** : Parce que il y avait trois récits et, moi, j'avais lu comment qu'on expliquait l'autre récit. J'ai dit… Alors, moi, d'après le récit qui était devant moi, je lui ai dit : « Regarde quelque chose, là, elle te parle de ça ; ça, c'est le début ça. » J'ai dit : « Après, elle te montre la progression au fur et à mesure mais j'ai pas fait tout le devoir de Précila ! J'ai dit : « Précila, essaie de comprendre, mets-toi à la place de l'auteur, essaie de comprendre. » Alors, elle s'est mise à lire, à lire, à lire, à lire et, moi, j'avais Laura à m'occuper […]. Il faut que je m'occupe de Laura qui me montre un devoir aussi. […] Je lui ai dit de commencer à apprendre la leçon mais comme Précila c'est un enfant qui est têtu et qui veut pas apprendre la leçon, il faut que je sois tout le temps à

côté de Précila ! […] Ce midi encore, je vais prendre Précila et je vais lui dire : « La leçon que je t'avais dit. Viens à côté de moi, viens, on va la lire, tu vas me montrer la leçon puis il faut apprendre la leçon parce que [*tapant du poing sur la table*] si tu n'apprends pas ta leçon, tu ne peux pas arriver à quoi que ce soit ! » Et, tout le temps, je suis à côté de Précila comme ça !

AUGUSTINE, TANTE DE PRÉCILA, ÉLÈVE DE 5E EN TRÈS GRANDE DIFFICULTÉ

Précila rencontrée le lendemain, en dehors de l'environnement familial, portait une trace au visage. Bien qu'elle ait alors dit être tombée, il était tout à fait possible d'imaginer que la séance de la veille avait dégénéré et s'était terminée par une paire de gifles. Il n'est en effet pas complètement incongru de voir la violence symbolique exercée par l'école en rendant les parents responsables, rôle qu'ils endossent aussi, se matérialiser dans une forme de violence réelle.

Ce travail scolaire est une source de tension qui varie selon les marges de manœuvre dont disposent les familles (participation du conjoint, présence d'un aîné, etc.).

Mais on constate aussi que les familles où ce travail est le plus source de tension se servent très rarement des dispositifs d'accompagnement qui leur sont accessibles, dispositifs qui se trouvent parfois dans leur quartier même ou, très souvent, dans l'école, encadrés par des enseignants.

L'accompagnement, rarement sous-traité hors de la maison

Les associations et dispositifs qui ont émergé dans les quartiers ont proposé au départ de jouer ce rôle d'intermédiaire entre familles populaires et école ; mais ils ont eu tendance à prendre le parti de l'école et à fonctionner sur un modèle scolaire, avec des carnets de liaison, d'exclusion, etc. Ont-ils vraiment toujours joué ce rôle d'intermédiaire ? On peut se poser la question[10].

Des dispositifs jugés insuffisamment efficaces

Beaucoup de ces familles ont essayé de sous-traiter les devoirs, mais ont, après une période d'essai, rapatrié cette tâche à la maison. Ces familles mettent en avant l'inefficacité pédagogique de ces dispositifs qui ne seraient pas assez individualisés, comme s'il y avait une impossible substitution du rôle joué par la famille.

Laurence : […] Le problème de l'aide aux devoirs, c'est que ça sert à rien !

Patrice : Oui.

Laurence : Si l'instit', il est là et qu'il peut pas surveiller le travail que vous faites, ça sert à rien de rester une heure à l'aide aux devoirs.

Patrice : [*à son fils*] Donc, c'est pour ça que tu rentres et on s'en occupe. [...]

Patrice : Voilà, si le prof, il a pas le temps de s'occuper de vous et ben… ça sert à rien.

Laurence : Ils font les devoirs, le devoir est fait, mais personne n'est là pour le corriger donc, heu…

LAURENCE, 36 ANS, CAP DE COIFFURE, EMPLOYÉE DE SUPERMARCHÉ ; PATRICE, 45 ANS, CAP DE CHARCUTIER, EMPLOYÉ DE SUPERMARCHÉ ; LOÏC, ÉLÈVE EN 6E, EN DIFFICULTÉ SCOLAIRE.

La crainte de perdre le lien avec la scolarité de l'enfant

Les familles disent aussi que ces dispositifs externes engendrent une perte de lien avec la scolarité, le temps des devoirs étant le temps où l'on revient sur la journée scolaire et où l'on peut suivre au plus près l'expérience de l'élève.

Mounia : J'ai peur de trop compter sur les autres. Vous savez : « Ça y est, j'ai fait mes devoirs, ça y est, c'est bon ! » et puis je vais prendre l'habitude de ne pas vérifier : « Ah bon, tu les as faits ? C'est bon, il y a pas de problème. » Il y a une copine à moi, une vraie copine, quand même son fils il était bon élève et tout ça et… « Tu as fait tes devoirs ? – Oui, oui, je les ai faits. » […] Après, elle me dit : « Je sais pas, j'ai plus… » Ça y est, elle compte trop sur… et je veux pas que ça m'arrive.

La crainte d'une perte de contrôle de l'enfant lui-même

Existe aussi la peur de perdre le contrôle de son enfant et de l'exposer aux influences des pairs à un horaire jugé crucial – pensons à tous les discours que l'on a pu entendre sur les « *orphelins de 16 heures* ». Le 16-18 heures semblerait être

[10] *Cf.* notamment Dominique Glasman, *L'Accompagnement scolaire. Sociologie d'une marge de l'école*, PUF, 2001.

une plage horaire où tout se jouerait pour l'enfant, avec le risque d'une entrée dans la délinquance. Les dispositifs d'aide aux devoirs, y compris ceux qui se trouvent dans l'institution, sont perçus comme de la dispersion scolaire et n'inspirent pas vraiment confiance.

> **Rachida** : Elle y va de temps en temps, mais elle fait pas grand-chose […] C'est les enfants qui font pas… leur travail. Je pense moi, je sais pas… hein. Elle y va, mais je sais pas qu'est-ce qu'elle fait, elle fait pas grand-chose hein.
> **Enquêtrice** : Mais elle fait ses devoirs là-bas ou pas ?
> **Rachida** : Pas vraiment. Je me dis que c'est mieux qu'elle rentre à la maison et je fais avec elle au lieu qu'elle perde là-bas une heure pour rien. Je suis obligée d'insister, heu… tous les jours : « Nassima, si tu restes à l'aide aux devoirs, il faut que tu fais ça, tu fais ça et tu fais ça, tu me ramènes les résultats, il faut que je voie. » Mais, des fois elle les fait pas. Elle trouve des excuses : « J'ai fait ça, j'ai fait ça », des fois, elle dit bon : « J'ai pas eu le temps » ou « J'ai oublié ».

Augustine a ainsi expliqué que c'était seulement quand elle allait dans le centre social en charge de l'aide aux devoirs, quand elle était présente physiquement et surveillait les animateurs, que Précila avait ensuite une bonne note.

Le risque d'être stigmatisé…

Le risque de la disqualification, de la stigmatisation, existe également. Chez Mounia, les devoirs sont moyennement soumis à pression, parce qu'il y a des aînés, qu'elle même a le niveau baccalauréat et maîtrise bien le français. Elle a voulu faire plaisir à son fils Redouane, mais…

> **Mounia** : Non… Redouane a voulu… il s'est inscrit même, mais il a fait une fois ou deux fois et heu… je sais pas. Vous savez, c'est des petits jeunes qui s'occupent de lui et elle [*une accompagnatrice*] avait pris son carnet de heu… de toute façon, sans demander la permission. Elle a pris le carnet de Redouane et a écrit : « Si jamais il y a un problème, vous pouvez me contacter nanani-nanani. » Et j'ai dit : « Ça y est, basta, tu y vas plus ! » Vous savez, c'est une jeune, je sais pas comment vous allez le prendre vous aussi. Moi, j'envoie mon fils pour faire… Elle prend son truc, son carnet : « Voilà, si jamais Redouane, il a des problèmes… » C'est comme si j'existe pas, c'est comme si Redouane, il a pas une famille !

Mounia pense que les dispositifs d'accompagnement sont réservés aux « petit noirs », c'est-à-dire aux enfants dont les mamans ne parlent pas français, mais pas à quelqu'un comme elle. Dans l'enquête, seulement deux familles ont sous-traité ce travail. Dans un cas, les aînés de la famille sont employés dans le dispositif, il y a donc un prolongement familial. Dans l'autre cas, la mère, dont la fille travaille très bien, est parent d'élèves et présente à tous les conseils de classe : le lien risque donc moins de se perdre.

Du travail donné « en plus » par les parents

À travers l'enquête ont été repérés trois types de travail « en plus » à l'initiative des parents :

- *Le travail « supplémentaire »,* utilisé pour consolider les acquis *a posteriori* ou *a priori.* Certains parents n'hésitent pas à acheter les manuels utilisés en classe pour traiter en amont les leçons. Deux fois valent mieux qu'une… ;
- *Le travail « complémentaire »,* qui servirait à remédier à des difficultés imputables à l'enfant, à son milieu familial ou encore *« aux gènes »,* comme le dira un parent quasiment analphabète qui pense avoir transmis sa difficulté à l'enfant ; un travail qui n'induit pas toujours des pratiques favorisantes :

> **Précila** [*s'aidant du doigt pour lire, sur les conseils de sa tante*] : Vol de bijoux à l'hôtel métropo[l]…
> **Augustine** [*l'interrompant*] : D'abord, tu sais, tu as déjà mangé le « e ». Ça ne va pas !
> **Précila** [*marquant le « e » muet*] : …métropole…
> **Augustine** [*l'interrompant*] : Voilà !
> […]
> **Précila** [*prenant garde de bien marquer les « e »*] : … l'hôtel fait le ménage le matin en pré-

l'école et la ville 7
mars 2011

sence de Célestine et revient ouvrir les lits le soir dans les mêmes conditions autrement elle ne met pas le pied ici comme je le disais poursuivit Madame Opalsen je suis montée j'ai ouvert ce tiroir elle désigna le tiroir de droite de sa coiffeu[z]…

Augustine [*l'interrompant*] : Alors, si tu dis « de sa coiffeu[z] », tu l'écris sans « e ». Alors, moi j'aurais dit : « de sa coiffeuse »

Précila : Oui. « … de sa coiffeuse… »

Augustine [*l'interrompant encore*] : Parce que, quand on est en orthographe, la maîtresse, elle te dit « la coiffeu[z] » et toi tu sais déjà que c'est la « coiffeuse ». Tu comprends ? Allez, on y va.

AUGUSTINE, TANTE DE PRÉCILA, ET SA NIÈCE, ÉLÈVE DE 5E EN TRÈS GRANDE DIFFICULTÉ

Activité
Exploitation de documents
3. Des relations entre des composants d'un environnement
Animaux et végétaux sont présents dans notre environnement proche.
Quelles relations peut-on établir entre les différents composants d'un environnement ?
Glands tombés au sol… et germination. Le sol est leur milieu de vie.
Une mésange…, une chenille.
Des moineaux… des graines et des grains de riz.
Pigeons près d'un point d'eau.
Construction du nid chez un oiseau (hirondelle).
Construction d'une maison individuelle sur le littoral.
VOCABULAIRE
PISTES D'EXPLOITATION
1. S'informer. Précisez la nature des relations existant entre l'oiseau, la graine, la chenille (doc. b et c).
2. Communiquer. Rédigez une phrase décrivant le milieu de vie des glands ou germent.
3. Réaliser. Construisez un schéma simple (cadres et flèches) représentant les relations entre les éléments vivants et minéraux présentés dans la double page.
Chapitre 1 • Découvrir notre environnement 17

- *Le travail « suppléant »,* donné par les parents pour compenser ce qu'ils pensent être les défaillances de l'institution. Cela consiste, par exemple, à faire faire des devoirs à l'enfant quand l'institution n'en donne pas – les familles enquêtées ont d'ailleurs participé à des mouvements de parents réclamant plus de devoirs à la maison – ou quand un enseignant n'arrive pas à faire cours parce qu'il y a trop d'élèves perturbateurs dans la classe.

Pallier les défaillances de l'institution

Élément qui ressort donc fortement de l'enquête : les devoirs à la maison servent à donner une scolarisation là où l'école ne semble plus jouer son rôle. Certaines familles, que la typologie de l'enquête a qualifiées de « missionnaires des pédagogies traditionnelles », pensent qu'il y a trop d'images dans les manuels, qu'il n'y a plus de leçons, que les enfants ne font plus rien, et ils ne parviennent pas à les aider. L'extrait de manuel ci-dessus illustre le décalage entre l'univers de référence des parents (à la fin des années 1960) et le mode d'apprentissage actuel de leurs enfants.
Selon certains, l'école a volontairement remplacé les leçons par des images parce qu'elle n'a plus envie d'enseigner aux enfants des catégories populaires issus de l'immigration.

Hadja : Souvent, on me dit qu'il y a des sorties ou des ateliers pour mes enfants, je leur dis : « Non, ils vont pas à la sortie. » S'ils vont à la sortie, les autres n'ont qu'à aller, moi, mes enfants, je les laisse ici et on travaille […]. Souvent, je dis « non », ils partent pas, je préfère les laisser ici, je leur donne beaucoup de calculs [*désignant Youssouf*] surtout lui là, on s'occupe de ça. […] On remplit des cahiers, bien serrés.

Parmi les critiques formulées par les parents concernant les nouvelles pédagogies, existe aussi l'idée qu'elles ne transmettent plus une certaine image de la Nation française. Les devoirs donnés à la maison expriment cette volonté des parents de permettre aux enfants de s'intégrer à cette Nation – et il faudrait peut-être consacrer autant d'énergie à penser les pratiques pédagogiques dans la classe que les relations entre les familles et l'école…

Les familles ont également beaucoup parlé de la lecture. Se sentent-elles assignées à un rôle par l'école ? En tout cas, elles s'assignent elles-mêmes un rôle qui est d'intervenir là où elles pensent que l'école ne leur donne pas la garantie qu'elle va réussir. Elles font travailler l'enfant à la maison à partir de manuels de lecture, en particulier la méthode Boscher[11].
La fameuse Augustine en a deux exemplaires, dont un exemplaire neuf qu'elle conserve parce qu'elle pense ne plus pouvoir le trouver un jour, qu'elle réserve à ses petits-enfants… Hadja fait quant à elle venir du Mali le manuel

[11] Méthode de lecture et d'écriture syllabique classique utilisée des années 1920 aux années 1950, la *Méthode Boscher ou la Journée des tout-petits* est aujourd'hui éditée chez Belin.

Mamadou et Bineta, que l'on utilise beaucoup dans les pays d'Afrique de l'Ouest, pour s'assurer que ses enfants vont apprendre à lire et ne comprend pas pourquoi ils iraient se salir en sortie à aller voir des cochons dans une ferme plutôt que d'étudier en classe…

Conclusion. Penser la réussite des élèves… en classe

Alors que l'on fait massivement porter aux familles populaires la responsabilité de l'échec scolaire des enfants, alors que ces mêmes familles sont considérées comme démunies, ne développant pas les modes de socialisation conformes aux attentes de l'école et à ceux qu'elle y développe elle-même, on peut penser que l'institution scolaire se dédouane en partie de la remise en cause de ses pratiques au travers d'un certain nombre de dispositifs.

On peut évoquer ici notamment la « Mallette des parents[12] », dont le principe est de dispenser aux parents des familles populaires des informations pour les doter d'outils qui leur feraient défaut et dont disposeraient les autres parents.

Selon Patrick Rayou, les enseignants eux-mêmes sont profondément partagés sur la question des devoirs.

D'un côté, ils leur attribuent de grandes vertus : les devoirs contribueraient à consolider les apprentissages et permettraient de donner aux enfants le sens de l'effort, de construire leur autonomie à la maison, de communiquer avec les familles, etc. – les mêmes raisons donc, que celles qu'évoquent les parents et qui rendent à leurs yeux les devoirs si indispensables.

Mais, dans le même temps, les enseignants ne sont pas dupes et savent que les enfants ne font pas leurs devoirs tout seuls, que certains y passent une heure quand d'autres y consacrent deux minutes, soit parce qu'ils ont déjà tout compris en classe, soit parce qu'ils abandonnent très vite, ne trouvant pas autour d'eux les ressources nécessaires pour les aider. Ils se disent aussi que, qu'ils en donnent ou qu'ils n'en donnent pas, les inégalités se renforcent.

Patrick Rayou encore parle d'*une adhésion critique* des enseignants au système des devoirs. Il explique cependant que, lorsque l'on évoque la question des devoirs avec les enseignants, ces derniers répondent en termes très généraux – parlant des élèves en général, de l'échec scolaire, des programmes, etc. –, et tendent ainsi à brouiller l'analyse des relations qui existent pourtant entre les devoirs qu'ils donnent et leur pratique pédagogique.

Ainsi, la mobilisation des familles populaires pour l'école, perceptible notamment dans l'accroissement du temps que les parents, tous milieux sociaux confondus, consacrent aux devoirs de leurs enfants, pourrait bien être une forme de piège se refermant sur les apprenants et leurs parents, notamment s'ils sont de milieux populaires. Car, si l'on peut dire que les familles populaires sont apparemment au diapason de l'école, une charge très lourde pèse sur elles. Les dissonances et quelquefois les malentendus entre codes scolaires et codes familiaux existent parfois bel et bien.

On peut en tout cas se poser la question d'une école qui serait plus responsable, c'est-à-dire qui s'appuierait moins sur le travail extérieur et penserait la réussite de l'élève d'abord par le travail réalisé en classe. ■

[12] Dispositif conçu par le ministère de l'Éducation nationale, la « Mallette des parents » s'adresse aux parents d'élèves de 6e. Elle a pour objectif d'« *aider les équipes éducatives à développer le dialogue avec les parents d'élèves* », Les établissements qui adoptent le dispositif reçoivent trois exemplaires de la mallette et sont censés organiser trois débats : « Comment aider mon enfant ? » (octobre); « Comprendre où en est mon enfant ? » (après les vacances de la Toussaint); « Bilan final » (début janvier).

inspection académique Seine-Saint-Denis
académie Créteil
éducation nationale

PROFESSION BANLIEUE
CENTRE DE RESSOURCES
15, rue Catulienne
93200 Saint-Denis
Tél. : 01 48 09 26 36
Fax : 01 48 20 73 88
profession.banlieue@wanadoo.fr
www.professionbanlieue.org
AVEC LE SOUTIEN DE
• La Préfecture de l'Île-de-France
• L'Acsé
• Le Conseil général de la Seine-Saint-Denis
• Les villes de la Seine-Saint-Denis

Éléments bibliographiques

▮ **Parents d'élèves,** *Ville/École/Intégration Diversité,* 12/2010, n° 163, 223 p.

▮ *ICHOU Mathieu,* **Rapprocher les familles populaires de l'école. Analyse sociologique d'un lieu commun,** *Dossier d'étude - CNAF,* 02/2010, n° 125, 104 p.

▮ *JONAS Irène,* **La parentalité, quels rapports entre parents et institutions ?,** *Saint-Denis… au fur et à mesure…,* 10/2008, n° 52, p. 29-42.

▮ *PÉRIER Pierre, THIN Daniel,* **École et familles populaires,** *XYZep - Bulletin du centre Alain Savary,* 03/2007, n° 26, 7 p. ▮

École ville n°7
▮ Directrice de publication : Bénédicte Madelin
▮ Texte établi par Nicole Fraysse et Olivia Maire
Création-Réalisation : Claire Pétraro. Décembre 2011.